

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ARTES PLÁSTICAS Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN UN COLEGIO SECUNDARIO RURAL DE CAJAMARCA – 2022

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, con
especialidad en Filosofía y Ciencias Histórico Sociales

Presenta la Bachiller

MARÍA CARMEN MANOSALVA PÉREZ

Presidente: Alier Ortiz Portocarrero

Asesor: Italo Jaime Quispe Pérez

Lector: Ricardo Lenin Alfredo Falla Carrillo

Lima – Perú

Julio de 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por MANOSALVA PÉREZ María Carmen quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de su tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Artes Plásticas y Pensamiento Crítico en un Colegio Secundario Rural de Cajamarca-2022”

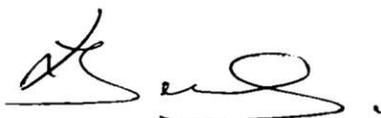
Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas respectivamente, declaramos que el producto académico de María Carmen ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 20% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

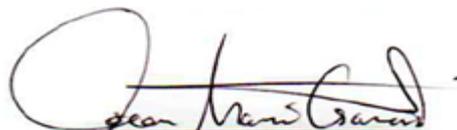
Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 16 del mes de junio de 2023

Atentamente,



Italo Jaime Quispe Pérez
Asesor



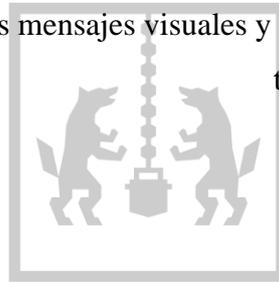
Oscar Marín García
Secretario

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

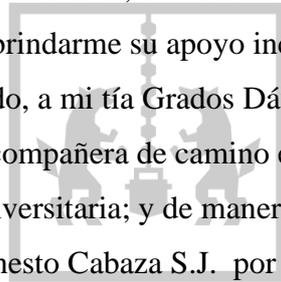
“La gente habla, a través de todas las imágenes, y cuanto mejor comprenda uno de sus mensajes visuales y verbales, más control tendrá sobre su vida.”

(Schneider, 2022)



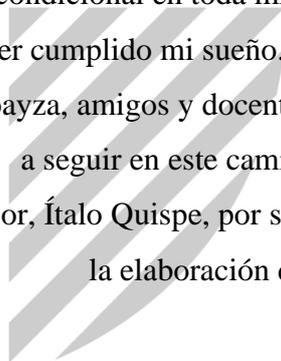
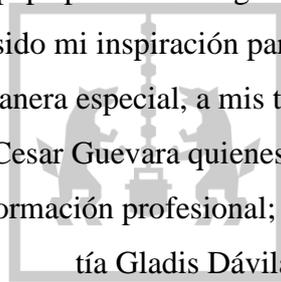
DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a mis queridos padres y a mis hermanas, por ser mi motivo para seguir adelante; a mis docentes y amigos(as) por brindarme su apoyo incondicional. De igual modo, a mi tía Grados Dávila Estela por ser mi compañera de camino en toda mi formación universitaria; y de manera especial al profesor Ernesto Cabaza S.J. por enseñarme el sentido de la vida y devolverme las ganas de seguir viviendo.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres, quienes dieron todo de si para cumplir mis sueños; en especial a mi papá por haberme guiado con amor y haber sido mi inspiración para ser profesional. De manera especial, a mis tíos Carmela Dávila y Cesar Guevara quienes hicieron realidad mi formación profesional; de igual manera a mi tía Gladis Dávila Estela por su apoyo incondicional en toda mi carrera universitaria y ver cumplido mi sueño. También a Milagros Loayza, amigos y docentes, que me animaron a seguir en este camino. Finalmente, a mi asesor, Ítalo Quispe, por su constante aporte en la elaboración de esta investigación.



RESUMEN

La investigación se titula *Artes plásticas y pensamiento crítico en un colegio secundario rural de Cajamarca-2022*. El objetivo de la investigación fue analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz en San Marcos, Cajamarca – 2022. Se utilizó el enfoque cualitativo de la investigación científica, de tipo empírica no experimental con método etnometodológico. Se aplicaron dos instrumentos, la entrevista semiestructurada para los docentes y el análisis fotográfico para los trabajos de los escolares; durante los meses de marzo y julio de 2022. Los resultados de la investigación muestran que el profesorado involucra holísticamente las artes plásticas en el área de ciencias sociales y en algunos casos se utilizan métodos específicos como el de Panofsky. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico se hace mediante el empleo de estrategias propias del área, lo que descarta el análisis de imágenes a mera motivación; aun cuando los resultados muestran que su empleo sí fortalece las capacidades del pensamiento crítico.

Palabras clave: Ciencias Sociales, pensamiento crítico, artes plásticas, método Panofsky

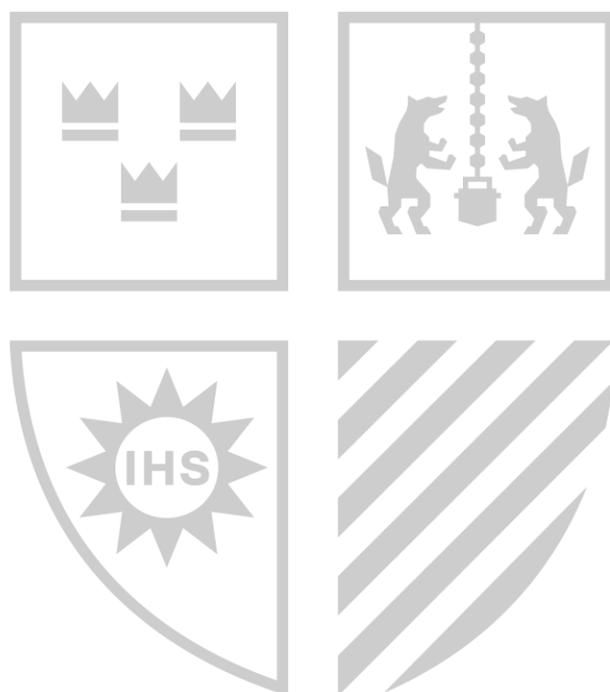
ABSTRACT

The research is entitled *Artes plásticas y pensamiento crítico en un colegio secundario rural de Cajamarca-2022*. The objective of the research was to analyze the way in which plastic arts strengthen the capacity for critical thinking in social sciences in a rural high school of José Manuel Quiroz in San Marcos, Cajamarca - 2022. The qualitative approach of scientific research was used, of a non-experimental empirical type with ethnomethodological method. Two instruments were applied, the semi-structured interview for the teachers and the photographic analysis for the schoolchildren's work; during the months of March and July 2022. The results of the research show that teachers holistically involve plastic arts in social sciences and in some cases specific methods such as Panofsky's are used. However, the development of critical thinking is done through the use of strategies specific to the area, which rules out the analysis of images as a mere motivation; even though the results show that its use does strengthen critical thinking skills.

Keywords: Social sciences, critical thinking, visual arts, Panofsky method

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 Descripción de la Realidad Problemática	16
1.2 Preguntas de Investigación	17
1.3 Objetivos de la Investigación.....	18
1.4 Justificación e Importancia de la Investigación.....	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	20
2.2 Marco Conceptual.....	27
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.1 Enfoque de Investigación.....	70
3.2 Tipo de Investigación.....	72
3.3 Método.....	72
3.4 Construcción de la Ventana de Observación	75
3.5 Técnicas e Instrumentos de Acopio de Información	76
3.6 Método de Análisis de la Información.....	78
3.7 Trabajo de Campo.....	78
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	80
4. 1. Resultados.....	80
4.2 Discusión	100
Conclusiones.....	108
Recomendaciones	110
Bibliografía	111



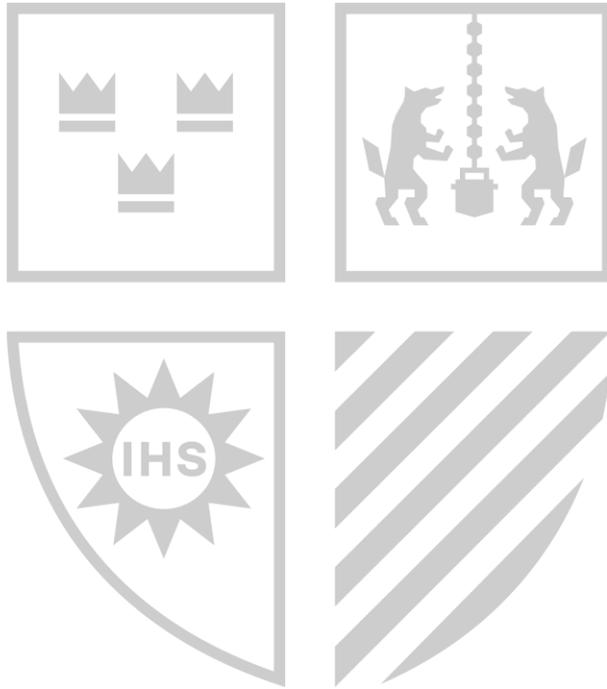
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sobre la estrategia de elaboración del problema histórico	96
Tabla 2. Sobre la estrategia de formulación de hipótesis	97
Tabla 3. Sobre la estrategia de manejo de fuentes	97
Tabla 4. Sobre la estrategia de escritura de ensayo	99



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nebamun cazando aves en los pantanos.....	65
Figura 2. El nacimiento de venus.....	81
Figura 3. Análisis de la obra “El nacimiento de Venus”.....	82
Figura 4. Análisis iconográfico de la obra “El nacimiento de Venus”.....	84
Figura 5. “El descendimiento de la cruz” (1435).....	85
Figura 6. Análisis Iconográfico de la obra “El descendimiento de la cruz”.....	86
Figura 7. Análisis iconológico de la obra “El descendimiento de la cruz”.....	87
Figura 8. “La libertad guiando al pueblo”.....	88
Figura 9. Análisis iconográfico de la obra “La libertad guiando al pueblo”.....	89
Figura 10. Análisis iconológico de la obra “La libertad guiando al pueblo”.....	90
Figura 11. “Los fusilamiento del 3 de mayo”.....	91
Figura 12. Análisis iconográfico de la obra “Los fusilamientos del 3 de mayo”.....	92
Figura 13. Análisis iconológico de la obra “Los fusilamientos del 3 de mayo”.....	93
Figura 14. Análisis iconológico de la obra “La libertad guiando al pueblo”.....	94



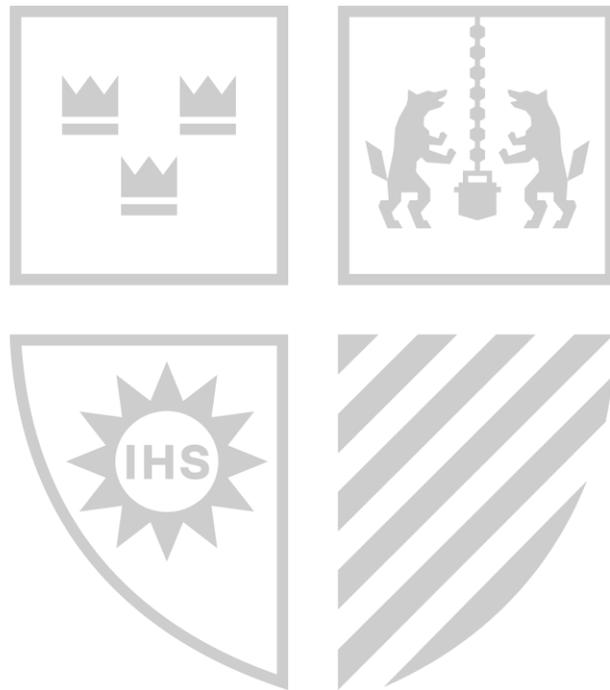
INTRODUCCIÓN

La Educación Básica Regular (EBR), en el nivel de educación secundaria, busca que los adolescentes desarrollen capacidades y habilidades del pensamiento, que vayan más allá de la realidad concreta. Es decir, en esta etapa de formación se busca que el estudiante analice, reflexione y tome posturas críticas ante un conocimiento nuevo o adquirido, ya sea concreto, simbólico o abstracto, o ante una problemática social. Estas habilidades son propias del nivel de pensamiento superior, específicamente del pensamiento crítico. En este sentido el Ministerio de Educación (MINEDU, 2006) en la Guía para el desarrollo del pensamiento crítico manifiesta que “el pensamiento crítico es una capacidad fundamental (...) que se logra a través de un proceso que conlleva la adquisición de una serie de capacidades específicas y de área, o sea de una serie de habilidades” (p. 9). Al ser una capacidad fundamental, le permitirá al estudiante, formar un juicio autorregulado, por medio de criterios éticos, reconocerse como parte de su comunidad y de la sociedad en general; a la vez, tomar decisiones y realizar acciones conscientes que contribuyan a la transformación social.

A saber, la educación del país hoy en día se centra en el enfoque formativo por competencias, el cual aspira a formar ciudadanos íntegros, capaces de responder y dar solución a las problemáticas sociales. Por eso, una de las orientaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, contenida en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEBR), tiene que ver con la promoción del pensamiento complejo. Con el desarrollo de dicho pensamiento se busca que los estudiantes “vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión” (Minedu, 2017, p. 173). En otras palabras, se busca el desarrollo del pensamiento crítico, para que los estudiantes adquieran actitudes críticas y reflexivas; las mismas que les conduzcan a una reflexión, evaluación crítica y toma de decisiones conscientes.

En tal sentido esta investigación busca describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022; asimismo, comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos. Para finalmente, analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022. Por consiguiente, permite conocer de qué manera las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz- San Marcos – 2022. Esta investigación consta de cuatro capítulos. El primer capítulo trata sobre el planteamiento del problema. Aquí, se presenta la descripción de la realidad problemática, las preguntas de investigación, los objetivos de investigación y la justificación e importancia de la investigación. La problemática muestra que los estudiantes, para responder a las tareas de opinión crítica, presentan trabajos con información transcrita de libros de páginas web o de clases. El segundo capítulo tiene que ver con la construcción del marco teórico. Aquí, se encuentran los antecedentes de investigación tanto nacionales como internacionales y el marco conceptual. La característica principal de todos los antecedentes es que su objeto de estudio gira en torno al desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes desde el área de Ciencias Sociales basado en el empleo de estrategias didácticas propias del proceso de enseñanza aprendizaje, pero no se ha realizado hasta el momento una investigación concreta que emplee el método de Panofsky como medio para fortalecer la capacidad de pensamiento crítico. El tercer capítulo, corresponde la metodología de la investigación. Aquí se presenta el enfoque de investigación, el tipo de investigación, el método el escenario de estudio, los criterios y fuentes de información, las técnicas e instrumentos de acopio de información, el trabajo de campo y el método de análisis de la información. El cuarto capítulo tiene que ver con los resultados y la discusión. Este contiene los resultados y la discusión. En primer lugar, se describe el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz en base a la entrevista realizada al docente del área de sociales. En segundo lugar, se analizan las fotografías de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria respecto de la categoría 1: aplicación del método Panofsky. A su vez, se describe la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales. en un colegio rural de José

Manuel Quiroz. Por último, se dan a conocer las conclusiones y se plantean algunas recomendaciones



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la Realidad Problemática

La educación en el país está regida por el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017) que, en la actualidad, presenta un enfoque de educación por competencias. Según esta propuesta, se “aspira a formar personas capaces de actuar en su sociedad modificando realidades y poniendo en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes a fin de influir sobre el entorno, resolver problemas y lograr metas en contextos diversos y desafiantes” (Minedu, 2017, p. 186). Específicamente, en el nivel de educación secundaria, se busca que los adolescentes desarrollen habilidades superiores del pensamiento que les permita trascender la realidad concreta de la percepción. En este nivel, en el área de Ciencias Sociales, según el Programa Curricular de Educación Básica anexo en el Currículo Nacional de Educación Básica “se deben proponer situaciones que permitan que los estudiantes afiancen su pensamiento crítico, que conlleva un conjunto de habilidades y predisposiciones que permiten pensar con mayor coherencia, criticidad, profundidad y creatividad”. (Minedu, 2017, p. 23)

En una institución educativa del distrito de José Manuel Quiroz de la provincia de San Marcos, durante mi experiencia como docente asistí a una realidad que contrasta con lo que se espera en los documentos oficiales que rigen la educación básica en nuestro país. En los cursos que componen las Ciencias Sociales, es decir, Historia, Geografía y Economía, los estudiantes del 4to y 5to grado de secundaria mostraron una tendencia generalizada a presentar trabajos y actividades que exigían de la opinión crítica profunda, coherente y sustentada con respuestas superficiales, sin sustento y con información transcripta de otras fuentes, usualmente, provenientes de la web.

Esta situación conduce a asumir que, en la práctica, la formación educativa es un proceso memorístico y reproductivo que no se ha ingeniado el cómo desarrollar habilidades de pensamiento superior que inician desde la observación básica, pasan por el análisis, la reflexión, la construcción sintética de la información y la toma de postura crítica frente a lo aprendido. Por supuesto, la memoria es responsable de un sinnúmero de habilidades y capacidades cognitivas, como la fijación del conocimiento experimental y las inferencias inductivas del pensamiento científico, sin embargo, junto con Facione (2017), podemos evaluar que “si bien la memorización definitivamente tiene muchos usos valiosos, fomentar el pensamiento crítico no es uno de ellos” (p. 2). Los estudiantes no estarían siendo sometidos a procesos de enseñanza que exijan comprensión y reinterpretación de información, lo que los convierte en meros “expositores” (habilidad también deseable, pero no considerada como superior) del conocimiento ingente del internet.

De mi experiencia, se puede colegir que podría existir situaciones en que la práctica educativa del área de Ciencias Sociales no estaría, pues, desarrollando la capacidad crítica de los estudiantes, aun cuando la más reciente ciencia de la didáctica postula que la formación debe pasar desde la ciencia (de habilidades descriptivas y analíticas) hacia el pensamiento crítico (habilidades de síntesis y de toma de postura) (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Frente a esta situación, sería importante investigar teorías y estrategias que, sin olvidar la importancia de las capacidades de observación y análisis que requieren de la memoria, contribuyan a fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario en el área de Ciencias Sociales, sobre todo, a raíz de nuestra situación nacional actual.

1.2 Preguntas de Investigación

¿De qué manera las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz- San Marcos – 2022?

¿Cómo los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?

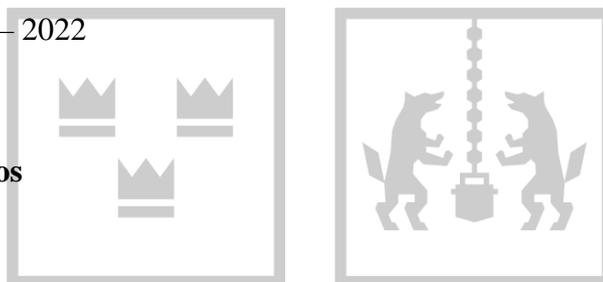
¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz en San Marcos, Cajamarca – 2022

Objetivos específicos



Describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022

Comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022

1.4 Justificación e Importancia de la Investigación

En la actualidad, la educación básica de nuestro país se rige por el enfoque por competencias. Desde este enfoque “se busca que los estudiantes aprendan a analizar la situación que los desafía relacionando sus distintas características a fin de poder explicarla” (Currículo Nacional, Minedu, 2017, p. 173). Para ello, se requiere del desarrollo de un pensamiento complejo que conlleve a los estudiantes a ser conscientes de la realidad que los aqueja y puedan ver el mundo de forma integrada y como un sistema interrelacionado. En tal sentido, el presente estudio pretende dar a conocer una alternativa de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes por medio del método de Panofsky; con ello, se busca contribuir con la generación de nueva información, para que

pueda ser empleada como guía de futuros estudios. De modo que de pie a nuevos vértices de investigación en materia educativa.

En este estudio, no solo se muestran las habilidades cognitivas superiores que pueden ser activadas en los estudiantes a la hora de explicar los temas o hacer frente a una situación compleja, sino que se revaloriza el papel del arte, sobre todo el de las artes plásticas (pintura, escultura y arquitectura), en la educación formal y en la sociedad. De hecho, se quiere mostrar que el arte como medio educativo, además de desarrollar la imaginación y el pensamiento estético, favorece el despliegue del pensamiento crítico en los adolescentes.

Es más, se pretende que la sociedad tome conciencia sobre la importancia que tiene el arte en la educación; de manera que se impulse su empleo en las sesiones de clases de los cursos de Ciencias Sociales en los colegios rurales y urbanos del país; puesto que los cuadros pictóricos favorecerían la interpretación y el juicio crítico autorregulado del estudiante. De hecho, la observación, análisis y reflexión de los estudiantes en torno a los cuadros pictóricos los conduciría a poner en marcha el razonamiento, la autorregulación, el juicio crítico, la interpretación, la toma de decisiones, etc., como habilidades propias del pensamiento crítico. Si el estudiante desarrolla la actitud crítica podrá pensar de forma coherente, concatenar ideas y expresarse libremente. En consecuencia, se estaría formando ciudadanos íntegros capaces de tomar decisiones éticas y autónomas que causan un gran impacto beneficioso para su cultura y la sociedad. De ahí que el arte debería ser un elemento transversal en la educación peruana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes internacionales y nacionales investigan el uso de las imágenes, en sus distintos modos, como un elemento del contexto que sitúa al estudiante en un determinado aprendizaje. En este, se ha valorado sobre todo el desarrollo del pensamiento crítico en los cursos de Historia y Arte. Las investigaciones, en general, presentan una tendencia al uso de las imágenes como recursos externos que deben movilizar en el estudiante una serie de capacidades cognitivas superiores.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Fajardo y Castellanos (2020) en su artículo denominado el pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: caso Bojacá de Chía, Colombia, publicado en la revista Signos, Lajeado, manifestaron que el objetivo de su investigación fue “el diseño de una estrategia de enseñanza que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico desde la educación en artes plásticas a partir de la lectura de imágenes visuales” (p. 37). Para su estudio emplearon la metodología cualitativa con el enfoque histórico hermenéutico y diseño fenomenológico desde el paradigma interpretativo. Tras el análisis de la información, llegaron a las siguientes conclusiones: en lo que respecta a la utilización de las habilidades del pensamiento crítico en la lectura de las imágenes visuales, por un lado, “la principal fortaleza encontrada corresponde a la habilidad de identificar la intención comunicativa de una imagen, lo cual funciona como base para ejecutar posteriormente otras habilidades del pensamiento más complejas” (p. 49). Por otro lado, los estudiantes evidenciaron tener tres debilidades marcadas:

la ausencia en el uso de fuentes de información que permitieran enriquecer o corroborar la veracidad de la información extraída de la imagen visual (...), la relación del estudiante con la información obtenida de la imagen, no está mediada por procesos dialécticos de análisis o reflexión (...) la dificultad de describir neutralmente elementos constitutivos del objeto visual percibido. (Fajardo y Castellanos, 2020, p. 50).

Además, “se identifica la necesidad de fortalecer la construcción de secuencias sintácticas escritas que permitan al estudiante expresar con claridad sus respuestas y apreciaciones sobre la imagen” (p. 50)

Este artículo sirve como guía para la presente investigación, ya que da cuenta de la relación existente entre artes plásticas y pensamiento crítico. De hecho, muestra que desde el área de artes plásticas también se pueden trabajar las habilidades de pensamiento crítico con la lectura de imágenes visuales. El estudio por realizar sigue la misma línea, pues se trabajará con las artes plásticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico; al igual que dicha propuesta también se pretende trabajar con las habilidades de interpretación, análisis, inferencia y evaluación, pero desde el área de ciencias sociales. Además, para la lectura de las imágenes visuales (pintura, escultura y arquitectura) se hará uso del método de Panofsky para fortalecer el pensamiento crítico.

Gorrostola y Guerra (2020) en su tesis titulada *La imagen en la geografía escolar: una mirada para desarrollar pensamiento crítico, para optar el grado académico de magísteres en educación en la Universidad de Córdoba, Montería, Córdoba*; manifestaron que el objetivo general de su investigación fue “interpretar la contribución de la imagen utilizada en la geografía escolar para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes de los grados 4° a 9° de la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos, Córdoba” (p. 22); asimismo, sus objetivos específicos fueron: “describir las imágenes geográficas que producen los estudiantes de los grados 4° a 9° de la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos” (p. 22); “identificar la tipología de la imagen utilizada en la geografía escolar de los grados 4° a 9° de la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos” (p. 22) y “analizar el uso que los docentes y estudiantes de los grados 4 a 9 le dan a la imagen en la Geografía escolar para desarrollar pensamiento crítico, en la Institución Educativa Trementino Arriba del municipio de San Carlos” (p. 22). La metodología que empleó se sustenta en

el paradigma Fenomenológico-interpretativo con enfoque cualitativo de tipo empírica y método inductivo con nivel descriptivo; la misma que se desarrolló por medio del empleo de técnicas de recolección de información tales como: entrevista semiestructurada, observación participante y revisión de imágenes elaboradas por estudiantes. Tras finalizar su investigación, establecieron las siguientes conclusiones. En primer lugar, destacan la “relevancia que el profesorado le da a las imágenes geográficas en sus prácticas de aula. Sin embargo, (..) existen ciertas deficiencias en la planificación en cuanto a la utilización de la imagen en la enseñanza de la Geografía escolar” (p. 143). En segundo lugar, con el análisis que realizaron a profundidad de las imágenes geográficas pusieron en evidencia

el grado de significación que tienen las imágenes en el proceso de enseñanza en la geografía escolar, ya que para los docentes estas imágenes representan una herramienta útil que permite motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y para los estudiantes las imágenes constituyen la forma de expresar las características y problemáticas de contexto (p. 143).

En tercer lugar, en cuanto a la tipología de imágenes sostienen que

el mapa constituye la imagen más utilizada, lo cual le da relevancia en la enseñanza de la geografía escolar. Sin embargo, al tener un alto grado de abstracción requiere mayor atención en su elaboración e interpretación, lo que implica tener en cuenta la relación entre la imagen representada en el mapa y el espacio geográfico real para que se pueda lograr con este tipo de imagen un mejor desarrollo de capacidades por parte de los estudiantes (p. 143).

A su vez, señalan que las imágenes más utilizadas después de los mapas son los paisajes, ya que por medio de ellos los estudiantes expresaron las características de contexto en el que viven y evidenciando las problemáticas ambientales, sociales o de otra índole que se presentan en sus comunidades; por último, manifiestan que

la labor del docente en la enseñanza de la geografía escolar, en el proceso de interpretación de las imágenes geográficas para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, es fundamental, ya que facilita la orientación del estudiante hacia la mirada de la imagen, pero no de forma ingenua o superficial, sino de manera profunda y con sentido crítico (p. 145).

La investigación permite comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico en la enseñanza escolar mediante el empleo de imágenes geográficas; por ello, en esencia busco “propiciar reflexiones que faciliten la adquisición de capacidades para desarrollar pensamiento crítico” (p. 145) y no comprobar las capacidades metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la presente investigación se emplearán imágenes para fomentar la capacidad de pensamiento crítico, pero estas no serán de tipología geográfico, si no se emplearan obras de arte de tipo histórico, costumbrista, de género, etc. Estas imágenes no serán elaboradas por los estudiantes, más bien, serán analizadas empleando un método específico del estudio de la historia del arte. Además, el estudio se llevará a cabo en el nivel secundaria.

Gutiérrez y Vagas (2018) realizaron su trabajo de tesis denominada Efecto de la pintura metafórica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media, para optar el grado académico de magísteres en educación en la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. El objetivo general de su investigación fue “establecer el efecto de la pintura metafórica en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de educación media de la IETD Lorencita Villegas de Santos, del municipio de El Banco, Magdalena” (p. 27). Asimismo, sus objetivos específicos fueron “identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en que se encuentran los estudiantes de educación media, en la IETD Lorencita Villegas de Santos” (p. 27); “implementar como técnica didáctica la pintura metafórica para la mejora del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media de la IETD Lorencita Villegas de Santos” (p. 27) y “verificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media en la IETD Lorencita Villegas de Santos, después de implementada la técnica de la pintura metafórica” (p. 27). La metodología que emplearon se fundamenta en el paradigma empírico-analítico, también llamado positivista, con enfoque cuantitativo y método cuasi experimental; la misma que se desarrolló por medio del empleo de técnicas de recolección de información tales como: observación y prueba de pre test y post test. Al término de su investigación establecieron las siguientes conclusiones. Por un lado, comprobaron que los estudiantes a quienes se les aplicó la técnica de la pintura metafórica presentaron mejores resultados en cuanto a las habilidades del pensamiento crítico en la prueba de pos-test en comparación con la prueba de pretest y el grupo de control. Con esto destacaron “la incidencia de la pintura metafórica en los niveles de pensamiento de los estudiantes, quienes pudieron enfrentarse, a través de ésta, a gran variedad de signos,

significados, los cuales impactaron visualmente, generando interés y motivación hacia la interpretación de las obras” (p. 148). Por otro lado, destacan “la pertinencia del método utilizado “(p. 149), ya que gracias a que intervinieron al grupo experimental pudieron precisar y corroborar que “pudo mejorar su nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Aun cuando en la competencia general no alcanzó el mínimo aprobatorio, así como en la habilidad de Razonamiento, se pudo apreciar el alto grado de crecimiento que tuvo” (p. 149).

La investigación permite comprender que el desarrollo del pensamiento crítico puede darse por medio de la realización de pinturas metafóricas, yendo con esta técnica más allá de las estrategias de enseñanza-aprendizaje ya conocidas en el campo educativo; a la vez, mostrándola como una estrategia innovadora que ofrece resultados pertinentes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico. En la presente investigación también se emplearán pinturas para fomentar la capacidad de pensamiento crítico, pero estas no serán elaboradas por los estudiantes; si no que serán cuadros pictóricos de tipo histórico, costumbrista, de género, etc. elaborados por artistas en épocas pasadas; los mismos que serán analizados empleando un método específico del estudio de la historia del arte.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Guadalupe (2019) escribió su tesis titulada La caricatura como estrategia para desarrollar la capacidad de interpretación crítica de fuentes históricas en estudiantes del 4° grado de secundaria, para optar el grado académico de Licenciado en Educación en la especialidad de Historia, Geografía y Economía (HGE) en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú; para realizar su proyecto de innovación educativa elaboró una matriz FODA, construyó un árbol de problemas y un árbol de objetivos, la matriz de consistencia, finalmente realizó la investigación de los fundamentos teóricos que sustentan el problema planteado y la solución. La población de estudio, beneficiaria del proyecto, estuvo constituida por los estudiantes del cuarto grado “A” de Secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 10 y los docentes del área de Ciencias sociales. El objetivo central del proyecto fue que “los docentes apliquen estrategias innovadoras para promover en los estudiantes la interpretación de fuentes visuales” (Guadalupe, 2019, p. 5). Tras la intervención pedagógica se esperaba que los profesores estén capacitados en la aplicación de estrategias para suscitar la interpretación de fuentes escritas, que a la vez las incluyan

en su planificación curricular para mejorar la capacidad interpretativa y el aprendizaje en los estudiantes.

La investigación permite ver que las fuentes visuales como la caricatura son herramientas poderosas para desarrollar y potenciar la capacidad interpretativa del área de HGE. La presente investigación va en la misma línea de trabajo, pero la interpretación de las fuentes iconográficas se hará empleando el método de Panofsky con el objeto de fortalecer el pensamiento crítico; por tanto, se trabajarán otras habilidades de dicho pensamiento, además de la interpretación crítica.

Céliz (2018) escribe su tesis denominada La historiografía icónica para la interpretación de fuentes históricas en estudiantes del 2° grado de secundaria, para optar el grado académico de Licenciado en Educación en la especialidad de Historia Geografía y Economía (HGE) en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú; utilizando el enfoque de marco lógico de la metodología cualitativa. La población de estudio, beneficiaria del proyecto, estuvo constituida por 690 estudiantes entre el turno mañana y tarde (23 aulas) del nivel secundaria de la IE Augusto Salazar Bondy. El objetivo principal del proyecto fue que “los docentes conozcan y apliquen metodologías para enseñar a interpretar fuentes históricas iconográficas, aprovechando la potencia didáctica de la imagen durante las clases con estudiantes” (Céliz, 2018, p. 1); el fin último fue que los “estudiantes interpreten fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico” (Céliz, 2018, p. 23). Tras la intervención pedagógica llegó a la conclusión siguiente: el uso de las fuentes metodologías historiográficas e históricas iconográficas ayudan a los docentes a cambiar su práctica pedagógica en las aulas.

La investigación muestra que el método de Panofsky puede ser empleado en el área de HGE para trabajar la capacidad del área: interpreta críticamente fuentes diversas; a su vez, sirve para desarrollar el pensamiento histórico. En la presente investigación se empleará el método de Panofsky, como lo presenta Céliz (2018) en el área de HGE, pero se enfatizará en el nivel iconológico con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico, cuestión que la tesis mencionada no lleva a cabo.

Quispe (2018) en su tesis denominada Conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora en los estudiantes de la Institución Educativa secundaria Juan Bustamante Dueñas de Lampa, para optar el título profesional de: Licenciada en Educación secundaria, con mención en la especialidad de Ciencias Sociales en la

Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú; utilizó una metodología descriptiva con diseño diagnóstico-descriptivo. La población de su estudio la constituyeron todos los estudiantes de educación secundaria de la IE (primer a quinto grado), pero la muestra la conformaron ciento cincuenta (150) estudiantes de primero a quinto grado. El objetivo general de su investigación fue “determinar el conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora por los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Juan Bustamante Dueñas de Lampa - 2016.” (Quispe, 2018, p. 19), pero se centró específicamente en “describir cuáles son los aspectos teóricos de las pinturas rupestres que conocen los estudiantes” (Quispe, 2018, p. 19) y “analizar cuál es el conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora que tienen los estudiantes” (Quispe, 2018, p. 19). Al finalizar su estudio estableció las siguientes conclusiones: “el nivel de conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Juan Bustamante Dueñas, es deficiente” (Quispe, 2018, p. 73). Asimismo, el nivel de conocimientos de los estudiantes en lo que respecta a los aspectos teóricos de las pinturas rupestres de Lenzora es deficiente. Además, los estudiantes muestran deficiencias en cuanto al conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora, no conocen las diversas representaciones de las escenas ni las características principales de la iconografía de las pinturas rupestres.

La investigación muestra que los estudiantes tienen poco acercamiento a las pinturas rupestres; por lo que su conocimiento iconográfico en torno a estas es deficiente. En la presente investigación se pretende emplear las pinturas, no necesariamente rupestres, para desarrollar habilidades del pensamiento crítico; pero enfatizando el nivel iconológico, cuestión que la tesis mencionada no lleva a cabo.

Moreno-Pinado y Velázquez (2017) en su artículo denominado Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico, publicado en la revista REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, indicaron que el objetivo de su estudio fue “diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Educación Secundaria “San Mateo de Huanchor” de Lima-Perú” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p. 55). Para este propósito, realizaron una investigación interpretativa con enfoque cualitativo educacional de carácter dialéctico, ya que se integraron tanto métodos cualitativos y cuantitativos. Tras constatar el escaso desenvolvimiento de las actitudes críticas en los estudiantes de quinto grado llegaron a las siguientes conclusiones:

primero, el análisis del diagnóstico de campo “evidenció que los estudiantes al realizar las actividades de aprendizaje no analizan la información, no saben proponer alternativas de solución y reflejan un pensamiento reproductivo alejado del ejercicio de la crítica” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p. 70). Segundo, “los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida” (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p. 70). Tomando como base esta información recabada, los investigadores diseñaron una estrategia didáctica, que ayude al desarrollo de dicho pensamiento en los estudiantes que participaron en la investigación.

Este artículo sirve como punto de partida para esta investigación, ya que pone en evidencia una realidad que al parecer no es ajena en las distintas instituciones educativas de nuestro país: la deficiencia en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes; dado que muestran un pensamiento alejado de la crítica; ellos no analizan la información de las actividades, tampoco proponen alternativas de solución

2.2 Marco Conceptual

Para llevar a cabo la presente investigación es indispensable dilucidar el significado de los conceptos empleados. En primer lugar, se hace necesario comprender ¿a qué nos referimos cuando hablamos de pensamiento crítico? ¿Cuáles son las habilidades y disposiciones de dicho pensamiento? ¿Cómo se desarrolla dicho pensamiento en el área de Ciencias Sociales? y ¿qué papel cumple en la formación de la persona? Esto con el objeto de ver qué habilidad o capacidad puede ser activada mediante el empleo de las artes plásticas. En segundo lugar, se requiere entender ¿cuál es el papel del arte en la configuración de la cultura? ¿Cuál es la relación existente entre las obras de arte y el contexto histórico? ¿qué se entiende por artes o lenguaje plásticos? ¿Cuál es la relación entre artes plásticas, pensamiento, realidad y educación? Esto con el fin de enmarcar las artes plásticas al interior de una sesión de aprendizaje de Historia Geografía y Economía para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se desarrollarán estas dos dimensiones: pensamiento crítico y artes plásticas como piezas claves que darán sustento a la investigación.

2.2.1. Teorías

El enfoque pedagógico que sostiene al CNEB es el enfoque por competencias. En este ámbito, el Minedu (2016) define a las competencias como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.” (p. 29). Es decir, es la potencia (capacidad o aptitud) de una persona para acoplar una serie de recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) para responder de manera pertinente y ética a situaciones determinadas. Este enfoque busca que los estudiantes aprendan a proceder de manera competente; tal como lo sostiene el Minedu (2016) el enfoque curricular por competencias, “aspira a formar personas capaces de actuar en su sociedad modificando realidades y poniendo en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes a fin de influir sobre el entorno, resolver problemas y lograr metas en contextos diversos y desafiantes” (p. 186). Por tal razón, se han definido una serie de orientaciones pedagógicas, basadas en el paradigma socio constructivista, para el proceso de enseñanza - aprendizaje de las competencias. Una de estas orientaciones es promover el pensamiento complejo, pues “desde el enfoque por competencias, se busca que los estudiantes aprendan a analizar la situación que los desafía relacionando sus distintas características a fin de poder explicarla” (p. 173). En otras palabras, se busca que los estudiantes vean el mundo como un sistema interrelacionado integrado y no como partes fragmentadas y aisladas. Para llegar a desarrollar esta visión compleja es indispensable movilizar la capacidad del pensamiento crítico.

2.2.2. El pensamiento Crítico

2.2.2.1. Las estrategias docentes en el desarrollo del pensamiento crítico

La filosofía, la psicología y la educación como disciplinas del conocimiento han dedicado gran parte de sus estudios a entender cómo funciona, se constituye y se clasifica el pensamiento. Este término, por consiguiente, ha recibido diferentes significaciones. Al respecto, Dewey (2007) en su libro titulado *Cómo pensamos* da a conocer tres

significados que se le suele atribuir al pensamiento: el primero remite a una corriente incontrolada de ideas que pasan por la mente de manera automática y no reguladas; el segundo tiene que ver con las cosas que no son perceptibles por los sentidos de manera directa, aquí el pensamiento es una imagen mental de algo que se encuentra en la realidad; el tercero lo muestra como un sinónimo de creencia. Dicho autor, tomando en consideración estas significancias, define al pensamiento como:

la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido. (Dewey, 2017, p. 27)

Más allá de los conceptos que se le atribuye al pensamiento, se entiende que es una capacidad propia del ser humano; por tanto, es una actividad del intelecto que implica una actividad global del sistema cognitivo. Según como se movilice el sistema cognitivo el pensamiento puede ser de tipo deductivo, inductivo, analítico, interrogativo, creativo, sistémico, sintético y crítico. Este último, es el que se busca desarrollar en la educación actual.

Dewey (2007) a partir de su definición general que hace del pensamiento, postula que el pensamiento crítico es entendido como pensamiento reflexivo. Este autor señala que el pensamiento crítico se construye por “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24). Es decir, para que se forme este pensamiento se requiere de una mesurada reflexión en torno a las conclusiones y los fundamentos que sostienen a las creencias o supuestas formas de conocimiento.

A esta definición, Ennis (2005) le añade la toma de decisiones y la razonabilidad como elementos que constituyen el pensamiento crítico. Por tal razón, manifiesta que el pensamiento crítico está constituido por los actos de reflexión, la toma de decisiones y la razonabilidad. Por tanto, lo define como “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (p. 50). En otras palabras, dicho pensamiento se centra en un juicio razonado que conlleva a la reflexión-acción. De hecho, permite el razonamiento reflexivo centrado en el decidir para llevar a cabo una acción de manera evaluada y consciente. Esto implica que la persona ante cualquier problema debe evaluar los pros y

los contras, reflexionar en torno a estos y tomar la decisión más razonable para darles solución.

Por su parte, Facione (2007) da a conocer la definición de pensamiento crítico consensuada por la Asociación Filosófica Americana que, a diferencia de los autores anteriores, proporciona una definición más amplia sobre el pensamiento crítico. Dicha definición recoge los aspectos más elementales de este pensamiento postulados por los investigadores de esta asociación:

Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. (Facione, 2007, p. 21)

Es decir, es una facultad del intelecto regulada por uno mismo y orientada hacia un objetivo determinado. En tal sentido, Facione (2007) indica que “el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (p. 3). En otras palabras, este pensamiento es propositivo y busca ya sea interpretar el significado de un hecho y/o circunstancia, dar solución a un problema o probar un punto de vista; además, es una actividad colaborativa que requiere de las habilidades cognitivas.

2.2.2.2. Habilidades y disposiciones del pensamiento crítico

El pensamiento crítico pertenece a las habilidades de pensamiento superior; por tanto, forma parte de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje y comportamiento de las personas. En efecto, los investigadores en el campo psicológico aseveran que el pensamiento crítico, como un proceso de pensamiento de orden superior, le permite al sujeto resolver problemas, asumir posturas críticas, analizar, sintetizar, reflexionar, etc., para que pueda plantear posturas argumentadas y actúe de manera

razonada y razonable (Rodríguez, 2018). Esto quiere decir que el pensamiento crítico brinda las herramientas necesarias para actuar de manera coherente. En consecuencia, las personas dan razones justificables del porqué de tal o cual acción fundamentadas de manera lógica. Este pensamiento presenta dos tipos de actividades: las habilidades cognitivas y las disposiciones.

Como proceso de pensamiento superior involucra una serie de habilidades cognitivas que permiten el actuar consciente y deliberado. Al respecto, Facione (2007) señala que las habilidades cognitivas del pensamiento crítico que los expertos consideran esenciales son: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la auto regulación.

En primer lugar, la interpretación según el panel de expertos es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p. 4). En otros términos, implica comprender los cambios o sucesos, explicarlos y sustentar una posición crítica. A su vez incluye subhabilidades tales como: decodificación del significado, categorización, y aclaración del sentido (Facione, 2007)

En segundo lugar, el análisis “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione, 2007, p. 5). Esta habilidad implica una investigación a fondo para realizar inferencias con el objeto de dar a conocer opiniones o información académica. Asimismo, los expertos incluyen el análisis de argumentos junto con la detección de estos y el examen de ideas como subhabilidades del análisis (Facione, 2007)

En tercer lugar, la evaluación viene a ser la

valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007, p. 5)

Esta habilidad permite sopesar la información obtenida, juzgar su credibilidad para determinar la veracidad de la información y ver si la evidencia puede respaldar a la conclusión obtenida de la interpretación y el análisis.

En cuarto lugar, la inferencia consiste en

identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Facione, 2007, p. 5).

Es decir, consiste en extraer una conclusión u opinión, a partir de proposiciones, situaciones, hechos o principios generales o particulares. “Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones (Facione, 2007, p. 5). Dicho de otra manera, es un proceso de obtener conclusiones de algo que está ausente, a partir de una situación o hecho dado, cuestionando las evidencias y proponiendo alternativas.

En quinto lugar, la explicación es entendida como “la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente” (Facione, 2007, p. 6). De hecho, la explicación permite dar a conocer la visión de un panorama completo, ya sea como argumento sólido o para justificar o exponer el razonamiento que llevó a obtener el panorama completo del hecho en cuestión.

las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible. (Facione, 2007, p. 6)

Por último, la autorregulación es entendida por los expertos como:

monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis

y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. (Facione, 2007, p. 6)

Esta habilidad favorece la formación de una postura autocrítica, la cual permite la actuación en la sociedad. Por consiguiente, “las dos sub-habilidades, en este caso, son el autoexamen y la auto corrección”. (Facione, 2007, p. 6)

Por su parte, Ennis (2005), a diferencia de Facione, presenta como elementos constitutivos del pensamiento crítico a 16 habilidades cognitivas: enfoque, análisis de argumentos, preguntas, definición, suposiciones, credibilidad, observación, deducción, inducción, juicio de valor, suposición, integración, forma ordenada, sensibilidad hacia los demás, estrategias retóricas y etiquetas de error. A su vez, indica que

Las habilidades se dividen en cinco grupos: habilidades de aclaración, aquellas implicadas en el recabado de información; otras para la obtención de puntos de partida sobre los que fundamentar la propia decisión acerca de qué hacer o creer; las relacionadas con las inferencias a partir de esas premisas; determinadas habilidades metacognitivas; y habilidades auxiliares. (Ennis, 2005, p. 62)

En el primer grupo se encuentran las habilidades de aclaración; estas son el punto de partida para poner en acción las habilidades siguientes. Dado que, “si no tenemos claro lo que vamos a hacer o a decir, nos va a resultar muy difícil reaccionar, proponer o juzgar” (Ennis, 2005, p. 55). A este grupo pertenecen 5 habilidades: la primera es “La habilidad para identificar el aspecto central (de un tema, cuestión o conclusión)” (Ennis, 2005, p. 55), también denominada por su autor como enfoque. Esta es primordial, ya que si no se enmarca un foco de atención será casi imposible manejar la información. La segunda, es el análisis de argumentos; habilidad fundamental para examinar a detalle la información con el objeto de formular conclusiones. La tercera habilidad es la de “hacer y contestar preguntas que aclaran o desafían” (Ennis, 2005, p. 50), también llamada por Ennis como “preguntas”. La cuarta habilidad es la definición que consiste en “definir términos, juzgar definiciones, hacer frente a la equivocación.” (Ennis, 2005, p. 50). La quinta consiste en “identificar suposiciones no hechas” (Ennis, 2005, p. 50) y es llamada por Ennis como “suposiciones”.

En el segundo grupo, se ubican las habilidades que constituyen el punto de partida para las decisiones. Aquí, se encuentran la credibilidad y la observación. La primera

consiste en “juzgar la credibilidad de las fuentes” (Ennis, 2005, p. 50). Es decir, permite ver si la información es confiable o debe ser desestimada. La segunda consiste en “observar y juzgar los informes de los datos” (Ennis, 2005, p. 50). Como su nombre lo dice, permite observar la veracidad de la información, para que en base a esta se tome posteriormente una decisión.

En el tercer grupo, se sitúan las habilidades de inferencia. A dicho grupo pertenecen la deducción, la inducción y los juicios de valor. La primera se basa en extraer un juicio a partir de la observación y credibilidad de la información. Además, permite interpretar la información y “razonar la conclusión” (Ennis, 2005, p. 50). La segunda permite establecer conclusiones a partir de la observación del panorama general de la información, hecho o situación. Al respecto, Ennis (2005) indica que “las inferencias inductivas incluyen la simple generalización, como también la inferencia de hipótesis que se suponen explican los hechos” (p.57). En otras palabras, lo que señala el autor es que la habilidad de inferencia inductiva es de dos tipos: de generalización y la inferencia de hipótesis; esta última trata de explicar los hechos por lo que sus conclusiones tienen que ser explicativas. La tercera, se centra en hacer y estimar juicios de valor. Ennis (2005) manifiesta que “hacer juicios de valor es un aspecto particularmente complejo de la instrucción del pensamiento crítico, debido a la controversia acerca de cómo hacer defendibles los juicios de valor. Pero su trascendencia exige que no se le olvide” (p. 59). De hecho, la habilidad de hacer juicios de valor es dificultosa, pero es de suma importancia para la formación del pensamiento crítico.

En el cuarto grupo, se hallan las habilidades metacognitivas. A este grupo pertenecen la suposición y la integración. Ennis (2005) se refiere a estas habilidades “como “metacognitivas”, porque requieren una operación cognitiva sobre otra operación cognitiva” (p. 59). La primera se basa en “considerar y razonar premisas, motivos, suposiciones, puntos de partida y otras proposiciones, con las que no se está de acuerdo o se tienen dudas, sin que estos dos estados interfieran con el propio pensamiento (“pensamiento suposicional”)” (Ennis, 2005, p. 50). Es decir, esta habilidad permite suponer cosas de las que se duda o que no se comparte, pero no va más allá de ser una duda razonable. La segunda se fundamenta en “Integrar las otras habilidades y disposiciones a la hora de tomar y defender la decisión” (Ennis, 2005, p. 50). De modo que, las habilidades hasta aquí mencionadas y las disposiciones (explicadas más adelante) deben adherirse mutuamente para originar y amparar una postura.

En el quinto y último grupo se encuentran las habilidades auxiliares. Ennis (2005) señala que a este grupo pertenecen las siguientes habilidades:

Proceder de forma ordenada de acuerdo con la situación, por ejemplo: a. Seguir los pasos en la resolución de problemas. b. Supervisar el propio pensamiento. c. Emplear una lista de control razonable de pensamiento crítico. Ser receptivos a las emociones, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros. Utilizar estrategias retóricas adecuadas para la discusión y la presentación (oral o escrita). Utilizar y reaccionar frente a las etiquetas de “error” de forma adecuada. (Ennis, 2005, p. 50)

Las mencionadas habilidades también son denominadas por su autor como: forma ordenada, sensibilidad hacia los demás, estrategias retóricas y etiquetas de “error” respectivamente. Pese a que son habilidades auxiliares son necesarias y útiles para el pensador crítico; pero tenerlas no implica ser un pensador crítico.

Además, las habilidades cognitivas orientadas a la crítica para desarrollarse requieren de la argumentación, el diálogo, y la actuación con otros en un entorno social. De hecho,

el desarrollo de habilidades de nivel superior para pensar críticamente se genera en medio de la reflexión, del diálogo, de la discusión con el otro, con los textos y contextos, con las ideas contrarias que permitan iniciar contraargumentos y nuevos planteamientos. (Rodríguez, 2018, p. 71)

Es decir, el despliegue de las habilidades críticas que permiten el pensamiento crítico se origina en un contexto social, no de manera aislada. Así, “el pensamiento crítico se alcanza en las construcciones colectivas” (Rodríguez 2018, p. 71). No sirve de mucho para la obtención del pensamiento crítico poseer estas habilidades si no se tiene las actitudes necesarias para reflexionar, dialogar, argumentar, y relacionarse con los demás, con los textos y los contextos.

En efecto, las habilidades cognitivas no son suficientes a la hora de poner en acción el pensamiento crítico si no se tiene las actitudes o cualidades que favorecen la actuación social. Al respecto, Facione (2007) indica que

en el pensamiento crítico, debe haber, entonces, algo más que un listado de habilidades cognitivas. Los seres humanos son mucho más que máquinas pensantes. Y esto nos lleva nuevamente a considerar todas esas importantes actitudes que los expertos llamaron “disposiciones”. (p. 8)

En otras palabras, el pensamiento crítico no solo está constituido por habilidades cognitivas, también requiere de actitudes personales que permiten la interacción social. Dicho autor manifiesta que un pensador crítico presenta las siguientes disposiciones: es inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, de mente abierta, analítico, sistemático y confía en el razonamiento.

Para, Ennis (2005) las “disposiciones son cualidades importantes que no se excluyen mutuamente. Se solapan y dependen unas de otras” (p. 55). Dicho autor amplía el conjunto de cualidades necesarias para el logro del pensamiento crítico. En tal sentido, indica que son doce las disposiciones que constituyen este pensamiento: claridad, enfoque, situación total, razones, intentar estar bien informado, alternativas, precisión, autoconciencia, mantener la mente abierta, prudencia, no ser escéptico y utilizar las propias habilidades. De hecho, un pensador crítico, para el mencionado investigador se caracteriza por presentar las siguientes cualidades:

ser claro en el significado de aquello que pretende decir, escribir o comunicar de cualquier forma; determinar y mantener el enfoque sobre la conclusión o aspecto en cuestión; tener en cuenta toda la situación; buscar y ofrecer razones; intentar estar bien informado; buscar alternativas; buscar tanta precisión como la situación requiera; intentar ser reflexivamente consciente de las propias creencias de partida; tener la mente abierta: a considerar seriamente los puntos de vista distintos al propio; contener el propio juicio cuando las evidencias y las pruebas son todavía insuficientes; tomar una postura (y a cambiarla) cuando las evidencias y las pruebas son suficientes; utilizar las propias habilidades de pensamiento crítico. (Ennis, 2005, p. 50)

Todas las disposiciones son importantes y dependen una de otra al momento de actuar. No obstante, Ennis (2005) manifiesta que si tuviera que elegir un solo aspecto del pensamiento crítico como el más importante para enseñarlo; él se inclinaría por la sexta disposición: alternativas, “esta disposición es clave y además abarca a otras más (como la de tener la mente abierta). Su empleo fructífero requiere la habilidad para ver o formular alternativas, que es la característica clave en los tres tipos de inferencia.” (Ennis,

2005, p.54). Es decir, la disposición de alternativas es fundamental en el pensamiento crítico, ya que requiere de la “búsqueda de alternativas”; para que su uso sea beneficioso demanda del empleo de las habilidades de inferencia: deducción, inducción y juicios de valor; dado que se caracterizan principalmente por observar y enunciar alternativas. Por ello, necesita de la cualidad de mantener la mente abierta, para poder considerar los diversos puntos de vista.

Sin embargo, Dewey (2007), a diferencia de los dos investigadores anteriores, expresa que tres actitudes son de vital importancia a la hora de desarrollar el pensamiento reflexivo: la mentalidad abierta, el entusiasmo (absorción del interés) y la responsabilidad ante las consecuencias. Estas actitudes “son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter” (Dewey, 2007, p. 48). Dicho autor indica que estas actitudes no son las únicas que interesan en el desarrollo del “hábito de pensar de manera reflexiva. Pero las otras actitudes que se pueden enunciar también son rasgos del carácter, actitudes morales en el estricto sentido de la palabra, ya que son rasgos del carácter personal que han de cultivarse” (Dewey, 2007, p. 48). Dicho de otra manera, Dewey no excluye las cualidades morales en el desarrollo del pensamiento crítico, pero no las considera fundamentales; para él, la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad ante las consecuencias son actitudes fundamentales en el alcance de dicho pensamiento, ya que son actitudes intelectuales que responden a la definición que hace sobre el pensamiento crítico.

2.2.2.3. Pensamiento crítico en la Educación Básica (EB)

La Educación Básica es la primera etapa del sistema educativo peruano y se organiza en tres modalidades: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE); es de carácter obligatoria y atiende las necesidades educativas de niños, jóvenes y adultos tomando en cuenta sus características sociales, culturales e individuales. En esta línea, el Artículo 29 del Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044 estipula que

La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores

fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. (Ley General de Educación N° 28044, art. 29)

Es decir, busca el desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo de los estudiantes mediante una formación integral; la misma que les permitirá desarrollar actitudes, capacidades y valores que pondrán en práctica durante toda su vida; a la vez, que les permita ejercer su ciudadanía, realizar actividades económicas y configurar su identidad tanto personal como social.

Por tal sentido, el enfoque curricular de la EB es el enfoque por competencias, el cual “aspira a formar personas capaces de actuar en su sociedad modificando realidades y poniendo en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes a fin de influir sobre el entorno, resolver problemas y lograr metas en contextos diversos y desafiantes” (Minedu, 2016, p. 186). Este enfoque enmarca sus orientaciones pedagógicas de aplicación en el paradigma socioconstructivista del aprendizaje; el mismo que busca formar personas íntegras, capaces de tomar decisiones autónomas que le permitan incidir positivamente en la sociedad y construir su propio aprendizaje. Una de las orientaciones pedagógicas es: promover el pensamiento complejo, “para que los estudiantes vean el mundo de una manera integrada y no fragmentada, como sistema interrelacionado y no como partes aisladas, sin conexión” (Minedu, 2016, p. 173). En otras palabras, la educación debe promover el desarrollo de un pensamiento que le permita al estudiante ser capaz de analizar, evaluar y reflexionar en base a los problemas sociales y personales que los aquejan en los distintos ámbitos de la sociedad. Nos referimos al pensamiento crítico.

El Minedu (2006) en la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico define a este pensamiento como una capacidad fundamental que se logra por medio de un proceso que implica la adquisición de una serie de habilidades y capacidades específicas. Para entender mejor esta definición es necesario saber que es una capacidad. Según el Minedu (2016) por medio del CN asevera que “las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada” (p. 30). En otras palabras, una capacidad viene a ser los recursos que los estudiantes emplean para dar solución a los problemas o dificultades de su realidad; estos recursos son los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los estudiantes poseen. Si las capacidades son recursos y

estos son conocimientos, habilidades y actitudes es fundamental saber cómo el CN se refiere a estos elementos, de esta manera se podrá comprender mejor el pensamiento crítico. Los conocimientos “son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber” (Minedu, 2016, p. 30). Es decir, son un conjunto de principios científicos, ideas vinculadas a un significado lingüístico y acciones o métodos de actuación contruidos y validados por los seres humanos a lo largo de su evolución y que han llegado hasta nuestros días. Estos conocimientos permiten a los estudiantes ir construyendo su propio aprendizaje. Las habilidades se refieren “al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras” (Minedu, 2016, p. 30). Dicho de otra manera, se refieren a la inteligencia de una persona

Las actitudes “Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo con un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida” (Minedu, 2016, p. 30). De hecho, las actitudes son disposiciones que permiten a los estudiantes tomar una postura ante una situación y actuar de acuerdo con esta teniendo en cuenta su sistema de valores interiorizados hasta el momento. Entonces, el pensamiento crítico es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes hacer frente a las situaciones cotidianas y tener una comprensión más significativa y profunda de los aprendizajes.

Partiendo de esta definición, la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico (2006) indica que la agudeza perceptiva, el cuestionamiento permanente, la construcción y reconstrucción del saber, la mente abierta, el coraje intelectual, la autorregulación, el control emotivo, y la valoración justa son características de este pensamiento. De modo que, una persona crítica observa minuciosamente los detalles de un objeto, tema o situación; se cuestiona, indaga y pone en tela de juicio las diversas situaciones; se mantiene informado de las nuevas investigaciones y descubrimientos que le permiten construir sus saberes y llevarlos a la práctica procurando la transformación social; se dispone a escuchar y aceptar las ideas y opiniones de los demás aunque no concuerde con estas o sean equivocadas; afronta con decisión las situaciones difíciles, muestra firmeza y no se doblega ante las críticas de los demás; es capaz de controlar sus pensamientos y sus acciones; muestra tranquilidad frente a ideas contrarias o ante situaciones inesperadas diciendo las cosas con naturalidad sin ofender a los demás; asume una postura personal ante los sucesos de manera objetiva y con información precisa.

Para que los estudiantes lleguen a ser personas críticas es indispensable que desarrollen el pensamiento crítico. Este desarrollo implica que “los estudiantes interpreten su realidad, analicen sus dificultades o problemas existentes, se relacionen los unos con los otros, formulen planes de acción colectiva, elaboren conocimientos, adquieran habilidades y destrezas que necesitan para realizar acciones o proyectos colectivos que respondan a las necesidades de su contexto” como se establece en el Guía para el desarrollo de pensamiento crítico (Minedu, 2006, p. 38). Pues el pensador crítico no es aquel que ha sido entrenado para dar respuestas y posturas críticas; es aquel que ha ejercitado la capacidad de observar, cuestionarse, asociar, contrastar, analizar, sintetizar y valorar, además de argumentar. Esto es posible por medio de un aprendizaje y enseñanza crítica.

El aprendizaje crítico es “un proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los docentes, y en función del criterio de estructuración externa e interna de los saberes que se aprenden” (Minedu, 2006, p. 42). De hecho, el aprendizaje crítico supone entablar un diálogo entre los contenidos del aprendizaje, que son los saberes objetivo, con las habilidades que permiten transformar los saberes objetivos en subjetivos y materializarlos en saberes objetivados. Este diálogo se da entre las condiciones naturales y culturales del estudiante por medio de la interacción social. En este sentido el docente tiene que buscar que el estudiante tome conciencia de su necesidad y capacidad de aprender. Para ello, tiene que desempeñar una enseñanza crítica, la misma que implica: poner en tela de juicio las prácticas y certezas, fijar límites personales, crear condiciones que favorezcan el aprendizaje personal y colectivo, teniendo en cuenta el contexto institucional, social u otros donde se desarrolla la enseñanza; es más, implica nuevas formas de mirar, de dar respuestas y de actuar.

En este enfoque de enseñanza se encuentran una serie de estrategias de enseñanza que pueden ser empleadas para la adquisición de la capacidad del pensamiento crítico. Según el Minedu, (2006) algunas de las estrategias son las siguientes:

Duda y liberación de la duda (Gadotti); uso sistemático de la pregunta (Freire); promoción de la esperanza y el deseo de cambio (McLaren), sesión crítica de la enseñanza en el aula (Young) trabajo investigativo y negociación cultural (Pérez Juárez), flujos y redes del saber crítico (Catells), desarrollo del pensamiento crítico (Priestley), el método problémico (Bravo). (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 43)

Además de las ya mencionadas, también se tiene “estrategias del trabajo del campo, estrategias de análisis documental y estrategias para analizar e interpretar textos, entre otras” (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 69). Dichas estrategias deben responder a las características del tema que se impartirá, a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Otra forma de conseguir la capacidad del pensamiento crítico es desarrollando las operaciones mentales que están implicadas. Según el Minedu (Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006) las operaciones que se encuentran implicadas son: operaciones exploratorias, operaciones clarificadoras y operaciones resolutorias. Las primeras “permiten examinar las cosas, personas y situaciones en busca de información” (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p.45). A este grupo pertenecen la observación y descripción, la comparación, la recolección y organización de datos, la búsqueda de supuestos datos. Las segundas, “ayudan a despejar ideas y afinar criterios, despojándolos de elementos perturbadores” (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 46). A dicho grupo pertenecen las operaciones siguientes: resumir, clasificar, codificar y juzgar, estimar y valorar. Las terceras “preparan el camino para el hallazgo de soluciones y planteamientos creativos, realistas y oportunos (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 46). Aquí se encuentran la imaginación, la formulación de hipótesis, la interpretación y la toma de decisiones valorativas como operaciones mentales. De hecho, las operaciones implicadas en el pensamiento crítico se agrupan en tres sistemas o grupos que pasan por examinar los objetos o situaciones en búsqueda de información, despejan la información y finalmente hallan soluciones o llegan a obtener respuestas.

Estas operaciones mentales o habilidades del pensamiento crítico no surgen automáticamente, requieren de un ejercicio constante. Tal como lo señala el Minedu (Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006) “las habilidades del (...) pensamiento crítico, se pueden mejorar mediante la práctica y la ejercitación y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración” (p. 53). Por lo tanto, el proceso que se sigue en la práctica y ejercicio de las habilidades para llegar a adquirir la capacidad del pensamiento crítico comprende tres niveles: literal, inferencial y crítico. El nivel literal, es la primera etapa del proceso de adquisición. Aquí, “los docentes deben ofrecer al

estudiante actividades que estimulen el desarrollo de los sentidos” (Minedu, Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 54). De hecho, los profesores deben realizar actividades multisensoriales, ya sean de carácter visual, táctil o auditivo e incluso gustativo y olfatorio, su elección dependerá del tema a tratar y de la información que desean que el estudiante procese. Así, las habilidades específicas que forman parte de este nivel son: percibir, observar, discriminar, identificar o nombrar, emparejar y secuenciar u ordenar. El nivel inferencial, es la segunda etapa del proceso. Este, agrupa las siguientes habilidades: inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, analizar, indicar causa y efecto, interpretar, resumir-sintetizar, predecir-estimar, generalizar y resolución de problemas. El nivel crítico, es la etapa de “más alto desarrollo de la capacidad del pensar críticamente, porque aquí los estudiantes están en condiciones de debatir, de argumentar, de evaluar, juzgar y criticar, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles literal e inferencial” (Minedu, Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 54). Por consiguiente, las habilidades que pertenecen a este nivel son: debatir-argumentar, evaluar-juzgar y criticar.

2.2.2.4. Pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales

El RLGE N° 28044 en su artículo 36 estipula que la Educación Básica Regular “es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento” (RLGE, N° 28044-2003, art. 36). Es decir, atiende a niños(as) y adolescentes entre 0 y 18 años que cursan oportunamente los niveles educativos de acuerdo con su edad cronológica y a su evolución física, afectiva y cognitiva. Además, se rige por los fines y principios de la educación peruana y los objetivos de la EB tal como lo estipula el Artículo 1° de las Disposiciones Complementarias del Reglamento de Educación Básica Regular. “La Educación Básica Regular (EBR) se rige por los fines y principios de la educación peruana expresados en los artículos 8° y 9° de la Ley General de Educación (LGE) y los objetivos de la Educación Básica, establecidos en el artículo 31° de la misma Ley” (Reglamento de Educación Básica Regular, 2003, art. 1). En este sentido, el proceso educativo de la EBR se sostiene por la ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la

democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental, la creatividad y la innovación. Esto, con el fin de formar personas que consigan su realización personal y social de manera integral y plena con miras a forjar una cultura de paz y ejercer una ciudadanía activa. Por esta razón, la formación educativa se da en los siguientes campos: humanidades, cultura, arte, ciencia, deporte, técnica, educación física y tecnológica.

Los niveles educativos de esta modalidad “son períodos graduales y articulados que responden a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes “(CN, 2016, P. 159). De hecho, los tres niveles: inicial, primaria y secundaria se articulan entre sí en base a las dimensiones de desarrollo de los estudiantes y la política curricular y pedagógica. Así, el nivel inicial marca el inicio de la formación educativa atendiendo a las necesidades educativas específicas de la primera infancia; el nivel primaria continúa con la atención educativa de la infancia y la consolida mediante la formación integral; este a su vez, se vincula con el nivel secundaria “para darle continuidad y profundidad al desarrollo de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores logrados en la Primaria y complementarlos con aprendizajes humanísticos, científicos, tecnológicos así como con una formación para el trabajo” (Reglamento de Educación Básica Regular, 2003, art. 16°). Este nivel atiende las necesidades educativas de los púberes y adolescentes ofreciéndoles una formación humanista, científica y tecnológica; la misma que les permita desenvolverse de manera íntegra en los distintos aspectos de su vida ejerciendo su ciudadanía y procurando una convivencia democrática. Además, al ser el último nivel de la EBR, se articula con el acceso a la educación superior.

Por consiguiente, los planes de estudios de los niveles de la EBR son diferenciados, pero, a la vez articulados; se organizan en áreas curriculares y responden a las etapas de desarrollo del estudiante. Al respecto el Minedu, (2016) en el CN señala que “las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines” (p. 161) y el conjunto de estas constituyen los planes de estudio. No obstante, las áreas curriculares son más integradoras en inicial y primaria y más específicas en secundaria.

Las áreas específicas que forman el programa de estudios de la educación secundaria son un total de 11. Una de ellas, es el área curricular de ciencias sociales. Dicha área

permite que los estudiantes de la Educación Básica se formen como ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social a través de la gestión de los recursos ambientales y económicos. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2017, p. 21)

Es decir, posibilita la formación de los estudiantes como sujetos históricos, para que tomen conciencia de su papel como agentes de cambio social. A su vez, asuman compromisos para la transformación de la realidad social, por medio de la gestión de los recursos ambientales y económicos, así como el ejercicio pleno de su ciudadanía.

Dicha área se sustenta en el enfoque de la ciudadanía activa. Al respecto, el Programa Curricular de Educación Secundaria (2017) manifiesta que el marco teórico y metodológico que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje es el enfoque de la ciudadanía activa; el mismo, que “promueve la comprensión e interpretación crítica de procesos históricos, económicos y geográficos que son necesarios para ejercer una ciudadanía informada” (p. 22). Se puede decir, que desde este enfoque el proceso de enseñanza aprendizaje del área de ciencias sociales busca que los estudiantes comprendan la realidad del mundo y de la sociedad en la que viven; a su vez, que comprendan las experiencias actuales y pasadas, para que reconozcan los procesos de transformación y su influencia a través del tiempo histórico. Esto posibilitará a los estudiantes fortalecer el desarrollo de una conciencia crítica que les conlleve a la acción social desde el conocimiento y el ejercicio ciudadano, la promoción de un desarrollo sostenible tanto económico como ambiental.

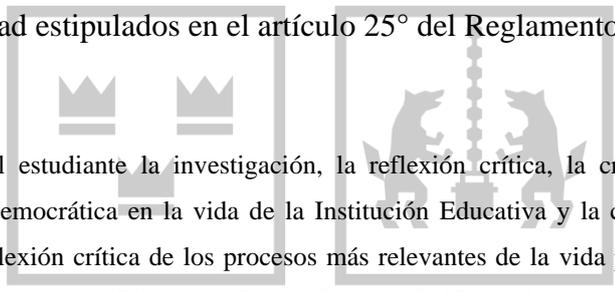
Las competencias asociadas al área de Ciencias sociales son las siguientes: construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente y gestiona responsablemente los recursos económicos (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2017). La primera corresponde a la enseñanza de la historia; la segunda a la enseñanza de la geografía y la tercera a la enseñanza de la economía. Dichas competencias, además de permitir el desarrollo de aprendizajes disciplinares, favorecen el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico.

Se puede señalar que, de las cinco orientaciones generales contenidas en el Programa Curricular de Educación Secundaria, para el desarrollo de dichas competencias, dos se vinculan directamente con el pensamiento crítico:

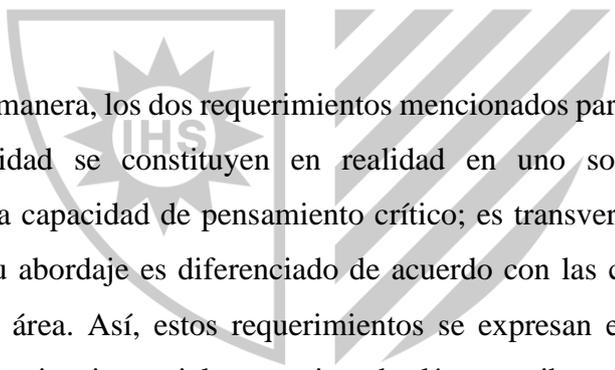
Se deben proponer situaciones que permitan que los estudiantes afiancen su pensamiento crítico, que conlleva un conjunto de habilidades y predisposiciones que permiten pensar con mayor coherencia, criticidad, profundidad y creatividad. Se busca profundizar y desarrollar aún más la capacidad de los estudiantes de analizar diversos hechos, procesos o problemáticas en diversas escalas, que van desde su espacio más cotidiano (como el aula o el barrio) hasta un nivel de región, país o el mundo. (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2017, p. 23)

La primera orientación, alude explícitamente al fortalecimiento del pensamiento crítico; mientras que la segunda apunta al desarrollo y profundización de una de las habilidades que forman parte de la capacidad de pensamiento crítico.

Estas orientaciones responden a dos de los nueve requerimientos para todo proceso pedagógico de calidad estipulados en el artículo 25° del Reglamento de la EBR:



propiciar en el estudiante la investigación, la reflexión crítica, la creatividad, así como su participación democrática en la vida de la Institución Educativa y la comunidad. Fomentar el interés y la reflexión crítica de los procesos más relevantes de la vida pública local, regional y nacional. (Reglamento de Educación Básica Regular, 2003, art. 25°)



Dicho de otra manera, los dos requerimientos mencionados para realizar un proceso pedagógico de calidad se constituyen en realidad en uno solo: el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de pensamiento crítico; es transversal a todas las áreas curriculares, pero su abordaje es diferenciado de acuerdo con las competencias que se desarrollan en cada área. Así, estos requerimientos se expresan en dos orientaciones didácticas del área de ciencias sociales mencionadas líneas arriba.

En el año 2015 el Minedu elaboró un documento de orientaciones pedagógicas y didácticas de la EBR denominado Rutas del aprendizaje para el VII ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía actualmente llamada Ciencias Sociales. En esta guía el Minedu (2015) señala que “el desarrollo de las competencias del área implica que los estudiantes fundamenten sus acciones mediante el despliegue de capacidades vinculadas al pensamiento crítico y a la indagación” (p. 10). En otras palabras, el desarrollo de las competencias del área implica que los estudiantes sean capaces de combinar y poner en marcha en situaciones determinadas las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico y la indagación de forma pertinente y ética. De esta forma, “el

desarrollo de este tipo de pensamiento nos hace ser cada vez más conscientes de nuestras acciones y de las que vamos a emprender, de manera que podamos determinar qué hacer o en qué creer” (Minedu, 2015, p. 10). Entonces, si no se desarrollan y fortalecen las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, tampoco se podrán desarrollar las competencias.

Por consiguiente, en la mencionada guía se presentan algunas estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, estudio de caso, juego de roles, generar problemas históricos e interpretar fuentes. No obstante, existen estrategias de enseñanza-aprendizaje para cada una de las competencias que conforman el área. En este caso solo se abordarán las estrategias asociadas a la competencia de la disciplina de la historia: construye interpretaciones históricas. En esta competencia “el estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos (...) articulando el uso de distintas fuentes, la comprensión de los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos”. (Minedu, 2017, p. 25). Para sustentar una postura crítica el estudiante debe reconocerse como sujeto histórico, es decir comprender los procesos históricos, ser protagonista y agente de cambio social. Para ello, el Minedu (2015) indica emplear las siguientes estrategias de enseñanza: el planteamiento de problemas históricos, la generación de hipótesis, interpretación de fuentes (interpretación de gráficos, interpretación de fuentes visuales, interpretación de fuentes secundarias escritas), y escribir ensayos sobre un problema histórico.

En primer lugar, el planteamiento de problemas consiste en “crear un problema que se convierta en el hilo conductor de todo su desarrollo. Así, lo principal es que nosotros, los docentes, sepamos plantear cuestionamientos o preguntas importantes; que logremos crear (o usar) problemas históricos a partir de los cuales nuestros estudiantes desarrollen su competencia” (Minedu, 2015, p. 42). Aquí, las preguntas que se formulen tienen que llevar a respuestas profundas que impliquen el abordaje de diversas dimensiones o características. “De esa manera los estudiantes se darán cuenta de que no se trata de reproducir datos, sino de elaborar razonamientos (generar su propio pensamiento) al buscar sus propias respuestas o su propia interpretación del pasado.” (Minedu, 2015, p. 42). En segundo lugar, la generación de hipótesis implica que los estudiantes formulen respuestas iniciales al problema o pregunta en cuestión; pueden formular sus hipótesis a

partir de sus conocimientos previos relacionados con periodos históricos anteriores al que se está tratando. En tal sentido, “la importancia de formular hipótesis reside en que así los estudiantes se involucran con el problema, buscan fuentes y las interpretan para poder contrastar o verificar esa hipótesis. A partir de ella podrán construir sus propias interpretaciones históricas basándose en evidencias” (Minedu, 2015, p. 45). En tercer lugar, escribir ensayos sobre un problema histórico es una estrategia que permite realizar explicaciones históricas; en su elaboración es “fundamental que los estudiantes verifiquen o contrasten todas las fuentes (que se convierten en evidencias) con la hipótesis que formuló” (Minedu, 2015, p. 59). Para su elaboración se requiere de dos fases fundamentales según el Minedu (2015) la elaboración de un organizador gráfico, específicamente la espina de Ishikawa, y la elaboración de un esquema de redacción del ensayo. Finalmente, se prestará especial atención a la interpretación de fuentes.

Según el Minedu (2015) la interpretación de fuentes es una capacidad fundamental para la construcción de interpretaciones históricas. Esta estrategia permite que “los estudiantes puedan analizar fuentes históricas siguiendo determinadas pautas o procedimientos, identificar sus características, utilizar variadas fuentes sistemáticamente y refutar (de ser pertinente, cuando se encuentran fuentes que lo permiten) algunas interpretaciones” (Minedu, 2015, p. 46). Por tanto, la estrategia de interpretación de fuentes permite identificar las características de las fuentes, emplear todo tipo de fuentes de forma sistemática, analizar las fuentes históricas y explicar los hechos a partir de ellas. Para dar algunas pautas del trabajo con fuentes el Minedu (2015) presenta tres formas de aplicación de la estrategia de acuerdo con las fuentes: interpretación de gráficos, interpretación de fuentes visuales e interpretación de fuentes secundarias escritas.

Para explicitar el trabajo con fuentes se tomará como ejemplo la aplicación de la estrategia de interpretación de fuentes visuales: que realiza el Minedu (2015) tomando como fuente visual a una caricatura. Antes de entrar en la secuencia de acciones que se deben seguir para interpretar las fuentes visuales es primordial saber algunos aspectos de la fuente empleada. En este sentido, los estudiantes deben tener presente las características de la fuente para poder describirla e interpretarla (Minedu, 2015). Luego poder realizar la siguiente secuencia de acciones:

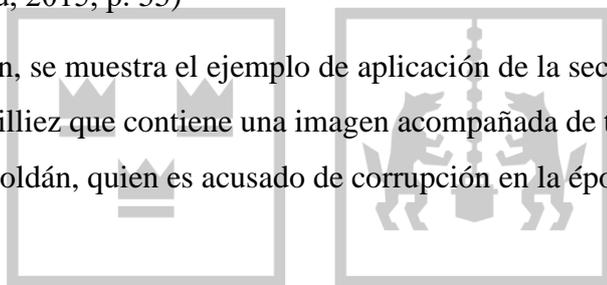
1. Identificación del vehículo artístico (pintura, escultura, relieve, entre otros).
2. Descripción de lo que se observa.
3. Explicación argumentada de:
 - 3.1. Identificación hipotética de los

aspectos a que se puede referir (vida cotidiana, sociedad, religión, conflicto, narración de escenas bélicas, economía...) atendiendo al contexto en que se encuentra o encontraba inicialmente la imagen. 3.2. Evocación de lo que se sabe o búsqueda de información complementaria o uso de otra fuente primaria o secundaria (texto) para verificar la referencia inicial. 4. Establecimiento de relaciones, de ser el caso, entre fuentes textuales primarias o secundarias y la imagen (Minedu, 2015).

2.

Esta secuencia viene acompañada de una serie de preguntas para observar y dar seguimiento a las acciones: “¿Qué es? ¿Cómo es? ¿A qué se puede referir? ¿Por qué? ¿Dónde puedo encontrar información para verificar mis hipótesis sobre la imagen? ¿Qué de las demás fuentes puede constituir una relación con las imágenes? ¿Confirma ello mis hipótesis?”. (Minedu, 2015, p. 55)

A continuación, se muestra el ejemplo de aplicación de la secuencia de acción con una caricatura de Williez que contiene una imagen acompañada de texto. Esta muestra a José Gregorio Paz Soldán, quien es acusado de corrupción en la época del guano.



1. Se trata de una caricatura política de la época del guano. Particularmente, se refiere al proceso de consolidación de la deuda interna. 2. En la caricatura se puede ver a una persona (José Gregorio Paz Soldán) bastante barrigón, que es detenido en un camino rural por gente armada (se ven solo los rifles). En el texto se establece una relación entre los ladrones de caminos y los consolidados. 3. La caricatura representa el proceso de consolidación, proceso bastante corrupto que ocurrió en el Perú hacia la mitad del siglo XIX. Se hace una asociación entre los ladrones de caminos de zonas rurales (muy conocidos en la época) y un consolidado; es decir, alguien que cobró bonos de la independencia. La “gordura” puede que haga alusión a “comerse los recursos del Estado”. Efectivamente, en la época de Echenique (presidente del Perú entre 1851 y 1855) hubo irregularidades en el pago de la deuda interna, es decir, de los bonos de la independencia. (los estudiantes pueden encontrar información sobre esto en la página 78 de su libro de texto de cuarto de Secundaria). 4. En este caso solo se ha mostrado una fuente visual, pero en la sesión de clase se puede complementar con una fuente secundaria. En el libro de texto los estudiantes tienen un DOC1 que habla de la “Consolidación, sinónimo de robo”. (Historia, Geografía y Economía 4, p. 79 citado por /Minedu, 2015, p. 55)

En la misma línea, Prats y Santacana (2019) exponen una serie de actividades que deben estar presentes en el proceso didáctico para un pertinente aprendizaje de la Historia: “aprender a formular hipótesis; aprender a clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el

aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica” (p. 18). La estrategia de interpretar fuentes requiere de tres de estas actividades: aprender a clasificar fuentes históricas, a analizarlas y a analizar la credibilidad de estas para su desarrollo. Para clasificar fuentes los estudiantes deben “aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas” (Prats y Santacana, 2019, p. 13). Por consiguiente, los estudiantes deben estar en contacto con distintas fuentes escritas orales, iconográficas o materiales. Según Prats y Santacana (2019) las fuentes materiales están conformadas por instrumentos, edificios, vestidos, monumentos, caminos, armas, entre otros; las fuentes escritas como base importante de construcción de la historia engloban a las cartas, documentos legales, tratados, crónicas, entre otras, también a este grupo pertenecen las revistas, las notas periodísticas y de prensa, así como, el material gráfico; las fuentes iconográficas agrupan a los dibujos, los cuadros, grabados, etc. Finalmente, las fuentes orales recogen testimonios de las vivencias de las personas que son importantes para el abordaje de la historia actual.

Para que los estudiantes aprendan a analizar fuentes es importante enseñarles a “obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes” (Prats y Santacana, 2019, p. 14). En lo que respecta a las fuentes iconográficas hay que tener en cuenta que se dividen en diversos géneros, pero Prats y Santacana, (2019) indican que el método de análisis es muy similar al de las fuentes escritas y ponen como ejemplo el análisis de la Columna Trajana:

Se trata de intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones de una especie de "cómic". Deberíamos preguntarnos: ¿Qué elementos observamos? ¿Cómo son? ¿Qué representan? ¿Qué actividades realizan los personajes? ¿Qué objetos usan? En el caso del análisis de textos teníamos que imaginarnos los escenarios a base de las descripciones. Aquí ocurre lo contrario; tenemos los escenarios y hay que imaginar la descripción. (Prats y Santacana, 2019, p. 15)

Finalmente, los estudiantes deberán analizar la credibilidad de las fuentes. Pues “cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias” (Prats y Santacana, 2019, p. 16). De hecho, cada una de las fuentes muestra la visión de una persona de su grupo social; además, se debe tener presente que han sido creadas en un determinado contexto y época. Esto es indispensable

para poder valorar de manera crítica la información que presentan; dado que los documentos del pasado muchas veces están incompletos, parcializados, manipulados o subjetivados.

Dicha estrategia, al igual que las otras descritas en las Rutas del Aprendizaje del área de HGE, permite el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico; tal como lo presenta el Minedu (2006), pero enfatizando la actividad de evaluación de fuentes y procesos de investigación dentro del método de trabajo histórico, el cual incita el desarrollo del pensamiento crítico. Puesto que, del desarrollo de las habilidades de dicho pensamiento depende el desarrollo de la competencia de la historia y de las demás competencias del área. El Minedu (2006) manifiesta que “la gran ventaja de aprender Historia es aprender una forma de razonar y analizar el mundo y no sólo comprender el pasado, sino también nuestra propia realidad.” (p. 744). En otras palabras, aprender historia es aprender a ser una persona crítica.

la enseñanza de la Historia bajo la perspectiva del pensamiento crítico no se realiza en períodos cortos de tiempo, sino que implica cumplir con fases y una coordinación de los temas, capacidades, actitudes y logros esperados en los distintos grados de Secundaria. (Minedu, 2005, p. 74)

Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso que se da a lo largo de toda la formación educativa. Su desarrollo y adquisición dependerá del fortalecimiento de las habilidades y actitudes de acuerdo con el nivel y ciclo educativo que cursan los estudiantes. Pues el aprendizaje es un proceso de largo plazo y por etapas.

2.2.3. El arte y las artes plásticas

2.2.3.1. El papel del arte en la configuración de la cultura

Hoy en día es común escuchar hablar de arte en múltiples espacios y contextos. Pero, al hacer referencia al arte es necesario entender y comprender su origen y desarrollo. Sus orígenes son tan antiguos como el origen de la humanidad, pues los vestigios más antiguos de la actividad artística pertenecen al paleolítico y son de carácter naturalista.

Según Hauser (1978) “los testimonios que todavía quedan del arte primitivo demuestran (...) la prioridad del naturalismo. Por ello, resulta cada vez más difícil sostener la teoría de la originariedad del arte apartado de la vida y estilizador de la realidad” (p. 12-13). Dicho de otra manera, el arte surgió en el seno de las tribus nómadas como una acción entregada por completo al provecho de la vida; no como una forma ornamental, decorativa o como idealización y estilización de la vida. Por consiguiente, el arte paleolítico estaba directamente vinculado a la cotidianidad.

Dicho autor manifiesta que “todos los indicios aluden a que este arte servía de medio a una técnica mágica y, como tal, tenía una función por entero pragmática” (Hauser, 1978, p. 16). En este sentido, las tribus pintaban y tallaban sobre piedras al interior de las cuevas como una acción real objetiva y directamente continuadora de la realidad cotidiana. Pues los hombres de este periodo eran cazadores y representaron de manera abundante la fauna de la época: bisontes, siervos, renos, etc. Ellos, trataban de pintar las figuras como un dibujo fiel de la realidad. Por tanto, el origen del arte fue naturalista, con un sentido mágico y pragmático, pues estaba vinculado con la actividad fundamental de las tribus: la caza.

Tras el arte naturalista del paleolítico prosiguió el geometrismo del neolítico, así sucesivamente el arte fue atravesando las distintas etapas de la historia de la humanidad desde su aparición en la prehistoria. Es así que, a medida que las civilizaciones se iban desarrollando, el arte también fue evolucionando con ellas. Se puede decir, que fue adoptando diferentes objetivos y funciones de acuerdo con cada sociedad hasta llegar a esta época trayendo consigo sus múltiples expresiones. Por medio del arte los seres humanos han representado su entorno, sus vivencias, han simbolizado sus cosmovisiones y han configurado sus identidades.

Si bien, el arte ha estado presente desde el origen de la humanidad y ha evolucionado junto con esta; Gombrich (2000) indica que “el arte es una categoría que nosotros creamos y que hay diferentes sentidos adscritos a la palabra “arte”” (p. 71); “tal palabra puede significar muchas cosas distintas, en épocas y lugares diversos, y mientras advertamos que el Arte, escrita la palabra con A mayúscula, no existe” (Gombrich, 1995, p. 14) Es decir, el uso y significado que adoptó el término en las distintas sociedades a lo largo del tiempo no tiene nada que ver con el empleo actual del mismo. Por mencionar solo un ejemplo, en el renacimiento, el arte hacía referencia al oficio; en dicha época el

término aludía a la competencia técnica, y la habilidad. En consecuencia, el arte en el renacimiento llegó a ser el elemento central de la vida de las sociedades.

Además, Gombrich (2000) manifiesta que

se produjo un cambio muy importante en el siglo XVIII, cuando se comenzó a hablar de “el arte” en un sentido nuevo. Hasta entonces se hablaba de pintura, de escultura, pero no se hablaba de “el arte” con esta significación general. (p. 75)

En otras palabras, se comienza a emplear el término arte durante el siglo XVIII tras la desintegración de comportamientos religiosos que provocó el proceso de secularización de las sociedades y el desarrollo de la estética; antes de este siglo se hablaba de pintura, escultura mas no de arte. Es más, las concepciones de arte aparecen con la ilustración, antes de este siglo no se conocía ni se aludía al término como tal.

Es más, Gombrich (2000) afirma que “somos nosotros quienes creamos las definiciones, y porque no hay nada que sea la esencia del arte: podemos decidir lo que queremos llamar “arte” o no” (p. 72). En la actualidad, se suele llamar arte a un sin fin de cosas o manifestaciones; las personas son las que eligen a qué consideran arte y a que no. Aunque se haya empezado a hablar de arte en el siglo de las luces, lo cierto es que ha estado presente con nociones distintas en la vida de todas las sociedades en diferentes épocas. Es más, con la instauración de los medios de comunicación y el desarrollo de la tecnología las manifestaciones artísticas llegan a todos los rincones del mundo.

2.2.3.2. Las artes plásticas

No cabe duda de que “la noción de arte es una noción culturalmente determinada”. (Gombrich, 2000, p. 73). Por tanto, como se mencionó líneas arriba, puede ser definido, entendido e incluso clasificado de múltiples maneras de acuerdo a la sociedad y época. Así, en Grecia el arte al ser entendido como habilidad o destreza para hacer algo pertenecía al campo de la *téchne*, la cual se dividía en artes mayores (aquellas que se disfrutaban a través de los sentidos superiores: vista y oído; aquí se encontraban la pintura, música danza, teatro, escultura y arquitectura) y en artes menores (aquellas que se

disfrutaban por medio de los sentidos secundarios: olfato gusto y tacto); en el siglo II el arte se categorizó en: artes liberales (asociadas al campo intelectual: trívium y quadrivium) y artes vulgares (asociadas al trabajo manual: arquitectura, pintura, escultura y todo lo que era artesanía). Estas artes vulgares en la edad media recibieron el nombre de artes mecánicas; posteriormente se las denominó bellas artes, pero solo se consideró a la música, la escultura, la pintura, la danza, la poesía y la arquitectura como parte de ellas, luego se incluiría al cine. En el siglo XX el arte se clasificó en artes espaciales o estáticas (pintura, escultura, arquitectura, grabado, fotografía y todas las artes plásticas en general), artes temporales o dinámicas (literatura y música) y artes mixtas o espacio temporales (danza, cine, ópera y teatro).

También se puede clasificar por su finalidad en artes menores (artesanía) y artes mayores (pintura, escultura arquitectura, etc.); según su medio de expresión pueden ser: artes visuales (pintura, dibujo, escultura y arquitectura), artes acústicas (músicas y géneros literarios) y artes mixtas (fusión de las artes visuales y acústicas: el teatro). Actualmente se clasifican en artes escénicas (teatro y danza), artes sonoras (música: canto y la ejecución de instrumentos) y artes plásticas o visuales (pintura, arquitectura, escultura, fotografía, cine, etc.).

Como se puede percibir su clasificación es diversa, pero en esta ocasión se prestará especial atención a las artes plásticas. Morriña y Jubrías (1982) definen a las artes plásticas como “las manifestaciones que existen como materia en el espacio y que se perciben por nuestra vista, en virtud de la iluminación, como formas y colores” (p. 25). Es decir, son manifestaciones estáticas y perdurables que pueden tocarse y verse, comprenden la pintura, escultura, arquitectura, grabado, cerámica, fotografía, etc. En ellas, se utilizan materiales que pueden ser moldeados o manipulados por el artista mediante distintas técnicas para crear una obra de arte. Dichas artes se dividen en artes mayores y artes menores; las primeras también llamadas puras comprenden la pintura, escultura y arquitectura; las segundas llamadas también aplicadas agrupan al grabado, la serigrafía, el modelado, la cerámica, el tejido y la orfebrería.

Todas las artes plásticas son visuales, por lo que a su vez forman parte de las artes visuales. Según Schneider (2002) “las artes visuales, que incluyen la pintura, la escultura y la arquitectura, resultan de suma importancia debido a que las imágenes se hallan en todas partes, lo que determina su enorme impacto” (p. 9). Es así que, las artes visuales usan la imagen como un formato de expresión y conocimiento del mundo; la línea, forma,

color, volumen y espacio son elementos que las constituyen. Las imágenes pueden ser fijas (pintura, dibujo, fotografía, entre otras) o en movimiento (cine, video); además, pueden ser bidimensionales (pintura, fotografía, etc.) o tridimensionales (escultura y arquitectura). Dichas artes se enfocan en la apreciación, la interacción y la atención del espectador. Es decir, involucra la mirada del espectador para percibir los detalles que componen una obra de arte visual.

2.2.3.3. Funciones de las obras de arte plásticas

Según Gombrich (1987) las obras de arte “son objetos realizados por y para seres humanos” (p. 32). En otras palabras, son objetos elaborados por personas por medio del empleo de técnicas, ideas, y criterios, para ser empleados de acuerdo con la necesidad de cada sociedad y de cada época; los objetos pueden ser materiales (obras pictóricas, arquitectónicas y escultóricas) o inmateriales (obras de teatro, musicales, literarias, etc.). También pueden ser entendidas como el resultado de la necesidad del artista de manifestar algo y expresarse por medio de imágenes. Cabe mencionar, que de aquí en adelante se aludirá a las obras de artes plásticas: pintura, escultura y arquitectura.

Gombrich (2000) manifiesta que “las razones por las cuales se crearon imágenes son muy diferentes en sociedades diferentes” (p. 77). Es decir, en sociedades diferentes las razones por las que se crean las imágenes también son diferentes y están vinculadas a la función que cumplen. De hecho, los seres humanos han empleado imágenes para comunicarse y expresar sus vivencias. Por esta razón, es común observar que a lo largo de la historia todas las sociedades, de alguna u otra manera, han realizado imágenes que perduran hasta el día de hoy. No obstante, cada sociedad tuvo sus propios motivos y razones para crear imágenes. Por ejemplo, en el antiguo Egipto las imágenes eran empleadas en las tumbas con el objeto de preservar las vivencias de los muertos. En esta línea Schneider (2002) manifiesta que decorar el entorno, registrar el pasado, realizar actividades religiosas, político, mágicas “son algunas de las razones culturales por las que la gente crea y encarga obras de arte” (p. 29). De manera que, la elaboración de las figuras puede tener un fin religioso, político, social, mágico, decorativo, etc.

En primer lugar, Schneider (2002) señala que “uno de los motivos que lleva a crear arte es la decoración del entorno” (p. 29). Debido a que las personas decoran los

ambientes internos y externos de sus casas de diferentes maneras con cuadros, estatuas, etc. A su vez, decoran también los espacios públicos con obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, etc. En segundo lugar, la creación de imágenes son un recurso de documentación del pasado. Como afirma Schneider (2002) “el uso de imágenes para registrar acontecimientos históricos no comenzó con el desarrollo de la fotografía y del fotoperiodismo. Los pueblos siempre han encontrado el modo de documentarse” (p. 35). Tal es el caso de las tribus del periodo paleolítico quienes pintaban en las cuevas animales de caza, las cuevas de Altamira son un registro histórico de los hombres de este periodo.

En tercer lugar, las creencias religiosas constituyen otro motivo que lleva a las personas a crear obras de arte. Al respecto, Schneider (2002) indica que “la transición, no solamente entre la vida y la muerte y entre la divinidad y la mortalidad, sino también entre el pasado y el futuro, es una característica de la imaginería religiosa” (p. 40). En efecto, muchas culturas crearon imágenes asociadas al culto de sus antepasados, de sus dioses, así como a sus creencias divinas y de la vida en el más allá. Por citar algunos ejemplos: la civilización egipcia y las representaciones en sus tumbas (sus imágenes no fueron creadas para el gusto, su pretensión era mantener la continuación de la vida del hombre en el mundo de los muertos); la civilización griega y los templos erigidos en honor a sus dioses como el Partenón, el templo de Zeus olímpico, el templo de Artemisa, entre otros. Aquí también se encuentran el arte paleocristiano y las obras de arte de la edad media. Estas obras también constituyen un registro del pasado.

En cuarto lugar, otro propósito de la creación de obras de arte es de carácter político. Según Schneider (2002) “en la mayoría de las culturas, los gobernantes encargan obras de arte para proyectar su imagen política y resaltar su poder” (p. 10). Los mosaicos bizantinos del siglo VI, los retratos ecuestres como el de Napoleón en el paso de Saint Bernard son algunos ejemplos de la finalidad política del arte.

Por último, algunas obras de arte fueron creadas con fines mágicos. De hecho, las creencias en sucesos mágicos dieron lugar al surgimiento del arte en la prehistoria. Al respecto, Hauser (1978) manifiesta que

la mejor prueba de que este arte perseguía un efecto mágico y no estético, al menos en su propósito consciente, está en que en estas pinturas los animales se representaban frecuentemente atravesados con lanzas y flechas, o eran atacados con tales armas una vez terminada la obra pictórica. (p. 19)

Este arte era objetivo y real, pues la caza realizada al animal representado era la que ejecutaba el encantamiento; el animal elegido para ser cazado en la vida real era el sustituto del animal pintado; así, el animal representado era el animal verdadero.

A su vez, Gombrich (1987) señala que “las imágenes están hechas para protegerles contra otras fuerzas que son, en su concepto, tan reales como las de la naturaleza. Pinturas y estatuas — en otras palabras— son empleadas con fines mágicos” (p. 40). Es decir, las imágenes posteriormente no solo eran la caza real, si no que se expandieron y pasaron a ser un medio de protección contra otras fuerzas concebidas como fuerzas reales de la naturaleza. Luego, a las imágenes concebidas para este fin se les atribuyó la capacidad de curar, destruir, proteger y avisar.

2.2.3.4. El contexto y la temática en las obras de arte: pintura

Según Schneider (2002) “un aspecto importante de cualquier imagen es su contexto, ya sea social, religioso, político o personal” (p. 13). Así pues, la creación de obras de arte, además de responder a la función que desempeñan dentro de cada sociedad, guarda relación también con el contexto en el que se desarrollaron. Al respecto, Schneider (2002) afirma que “LOS CONTEXTOS DE LAS OBRAS DE ARTE van desde puertas de frigoríficos hasta paredes, techos, suelos de edificios, pantallas de videos y de ordenadores, y espacios rurales o urbanos” (p. 117). Esto demuestra que el ambiente en el que se origina o se emplaza una obra de arte es múltiple. Así, una obra de arte puede situarse en un espacio público, en un espacio privado o cotidiano; esto dependerá en gran parte de la función que cumpla en la sociedad que fue creada o adquirida. Por ejemplo, las obras pictóricas egipcias que se realizaban en los sarcófagos eran para mantener la continuidad de la vida en el mundo de los muertos; por tal motivo se creaban allí y no en otros espacios. Por consiguiente, el contexto y la función de las obras de arte depende de cada cultura o sociedad.

El emplazamiento de una obra de arte es descrito por Schneider (2002) dentro de seis contextos: contexto narrativo, contexto arquitectónico, museos, excavaciones arqueológicas, contexto natural y el contexto urbano. En este caso, se hará referencia al contexto narrativo. Para Schneider (2002) “cuando las imágenes pictóricas están fijadas en una pared y siguen una secuencia narrativa, su contexto puede ser esencial para

entender la historia” (pp. 117-118). Es decir, que algunas composiciones pictóricas al igual que los libros forman una ilación narrativa; de modo que un conjunto de figuras pictóricas puede dar cuenta de un suceso histórico mediante su colocación secuencial de espacio y tiempo. Tal es el caso de la capilla de la Arena localizada en Padua-Italia, la cual contiene una serie de frescos que relatan la vida de Cristo. Si se extrae un lienzo que forma parte de una secuencia narrativa su sentido y significado serían otros, pues se apreciaría de manera individual. De ahí que, el emplazamiento de una obra repercutirá en su significado e impactará al espectador.

Como se ha mencionado anteriormente las personas y las sociedades en general crean imágenes que respondan a asuntos religiosos, políticos, históricos, sociales, etc. Según Schneider (2002) indica que

los temas de las artes visuales se dividen en categorías. El cuadro de (...) paisaje. Las imágenes de objetos individuales dispuestos sobre una superficie se llaman bodegones o naturalezas muertas; las ilustraciones de sucesos históricos son cuadros históricos, y los que retratan la vida cotidiana son cuadros de género. (p. 20)

Es decir, los temas se clasifican en cuadros paisajísticos, bodegones o naturalezas muertas, cuadros históricos, y cuadros de género. También el desnudo y el retrato son considerados por dicha autora como temas del arte. Dicho de otro modo, las obras de artes visuales muestran escenas de paisajes, objetos, sucesos históricos y sucesos costumbristas. Por ende, los temas que representan las obras de arte son bastos y pueden abarcar desde el ámbito cotidiano hasta el público, desde lo personal a lo colectivo, desde lo objetivo a lo subjetivo.

Las escenas de paisajes y objetos, de sucesos históricos y costumbristas, así como los desnudos y los retratos vienen a ser temas iconográficos. En esta línea, la mencionada autora señala que “los temas iconográficos hacen referencia al contenido, aunque ha quedado claro (...) que forma y estructura también participan del contenido” (Schneider, 2002, p. 109). En otros términos, el tema iconográfico da cuenta de los sucesos o escenas que se tratan en una obra artística. Dicha autora, considera dos motivos dentro de este campo: el de la madre e hijo y la muerte; no porque sean los únicos o más importantes; más bien, porque se encuentran presentes en todas las sociedades, aunque difieran en su significado de una sociedad a otra. En consecuencia, para poder comprender los temas de

estas obras, se debe tratar de recrear las condiciones históricas y captar la visión del artista.

2.2.3.5. Formas de aproximarse a una obra de arte

Para Schneider (2002) “dependiendo de cómo se aproxime uno al tema de la creatividad, puede hacerse una lectura de las obras de arte desde una perspectiva social, política, sexual, económica, intelectual o estética” (p. 135). De manera que una obra de arte puede ser entendida de diversas maneras. Por tanto, puede ser analizada y descrita desde diversas perspectivas. El optar por una perspectiva u otra al momento de dar lectura a una obra dependerá de su contexto o emplazamiento, de su función, de su tema; así como de las cuestiones que le suscita al espectador y de las intenciones del artista.

Pero, Gombrich (2000) señala que “no siempre se pueden reconstruir las intenciones, (...) se debe introducir una distinción muy importante entre aquello de lo que estamos seguros y aquello que estamos autorizados a creer o aquello sobre lo cual podemos emitir una hipótesis” (p. 86). Dicho de otra manera, no siempre se llega a reconstruir las intenciones de las obras y contar con una verdad absoluta en torno a ellas; es necesario instituir una distinción entre aquello de lo que se está seguro, obligado a creer o emitir una hipótesis. En consecuencia, los medios de acceso para comprender o entender una obra dependen en gran parte de la interpretación del espectador.

En este ámbito, Schneider (2002) expresa que “las distintas maneras de aproximarse al arte son denominadas metodología del análisis histórico artístico e incluyen el formalismo, la iconografía, el marxismo, el feminismo, la semiótica, la biografía y la autobiografía, y el psicoanálisis” (p. 135). Se denotará de manera breve estas metodologías tomando como base las definiciones de dicha autora. En primer lugar, “el acercamiento formalista considera las imágenes desde el punto de vista de líneas, formas, colores, etc., así como del efecto estético de su composición” (Schneider, 2002, p. 135). De ahí que, el formalismo permite describir las imágenes basándose en la forma o figura representada y en los colores y líneas que le dieron origen.

En segundo lugar, la iconografía “hace referencia al significado del contenido y del tema tratado; por ello, este método se usa con más frecuencia para interpretar obras figurativas” (Schneider, 2002, p. 137). En otras palabras, muestra el contenido y

significado del tema tratado en las imágenes pictóricas; se usa para interpretar obras figurativas tomando como base un texto escrito en el que se basa la imagen. En tercer lugar, “el acercamiento marxista a las obras de arte las considera a la luz de los factores económicos que afectan su producción e iconografía. Los historiadores del arte marxistas siguen la visión de Karl Marx” (Schneider, 2002, p. 143). Es decir, el marxismo analiza a las obras artísticas dentro de la lucha de fuerzas de trabajo, la clase social, la economía y la producción.

En cuarto lugar, las lecturas feministas del arte comparten con el marxismo un interés por los factores sociales y económicos, y en particular un interés por cómo dichos factores se relaciona con las mujeres en su doble función de protagonistas y espectadoras de las obras de arte (Schneider, 2002, pp. 143-144).

En efecto, la metodología de análisis feminista, al igual que el marxismo, centra su atención en los factores económicos, sociales y productivos, pero se basa en la relación de las mujeres desde el punto de vista de protagonistas y espectadoras con estos factores. En quinto lugar, “las lecturas semióticas también se han aplicado a las obras de arte. La unidad básica de la semiótica es el signo, compuesto de significante y significado” (Schneider, 2002, p. 145). En otros términos, la semiótica permite acercarse a la obra desde el significante y el significado contenidos por el signo; el significante, es la composición material del signo; el significado, ayuda a la representación mental de la composición material del signo.

En sexto lugar, “a diferencia del semiótico, el método biográfico para interpretar el arte insiste en que los autores/artistas confieren significado a sus obras” (Schneider, 2002, p. 146). En otras palabras, la biografía hace la interpretación de la obra en torno a la vida del artista dando cuenta de su técnica e imaginación. Finalmente, “el método psicoanalítico se centra en el material temático y en las descripciones biográficas, al tiempo que reconoce que el intercambio entre ambos siempre es de naturaleza dinámica” (Schneider, 2002, p. 149). El psicoanálisis viene a ser el nivel de interpretación de carácter más profundo; al estar relacionado con el inconsciente sus expresiones se pueden dar fuera de cadenas temporales haciendo uso de las descripciones biográficas y el material más emotivo.

A. El Método Iconográfico/Iconológico

Como se ha señalado en líneas anteriores existen varias maneras de aproximarse a una obra de arte. Para fines de este estudio se tomará el Método Iconográfico/Iconológico conocido también como el Método Panofsky, ya que fue formulado por el historiador del arte Erwin Panofsky. Con este método, el historiador traspone la contemplación de la simple forma de la obra; rompiendo así, con todos los criterios de observación de una obra de arte establecidos hasta este momento. Es más, toma en cuenta el contexto histórico y social en el cual fue creada la obra de arte; en otras palabras, toma en consideración lo que “significa” para la sociedad en la que fue creada. Con esto dio muestra de que las obras de arte no tienen un significado universal.

Para Panofsky (1979) la iconografía es “la rama de la historia del arte que se ocupa del asunto o significación de las obras de arte, en contraposición a su forma” (p.45). Es decir, la iconografía se encarga del estudio de las temáticas o conceptos que subyacen de las obras; aquí la significación como el elemento de estudio fue dividida por el historiador en tres clases: la primera, tiene que ver con la experiencia práctica, la cual permite identificar objetos y acciones conocidas por medio de la sensibilidad por lo que la denominó significación primaria o natural. La segunda, es de carácter inteligible y alude a la iconografía en sí, por eso la llamó significación secundaria o convencional. La tercera, explica la acción sensible y el sentido inteligible de la misma, por lo que la nombró como significación intrínseca o contenido. Esta última esfera de significación es esencial mientras que aquellas son fenoménicas.

Por consiguiente, Panofsky (1979) alude a tres niveles de lectura en el análisis de una obra: significación primaria o natural, significación secundaria o convencional y significación intrínseca o contenido. En primer lugar, la significación primaria llamada también natural

se aprehende identificando formas puras (o sea, ciertas configuraciones de línea y color, o bien ciertas masas de piedra o bronce peculiarmente modeladas) como representaciones de objetos naturales, seres humanos, plantas, animales, casas, útiles, etc., identificando sus relaciones mutuas como acontecimientos, y captando, en fin, ciertas cualidades expresivas como el carácter doliente de una postura o un gesto, la atmósfera tranquila y doméstica de un interior. (Panofsky, 1979, pp. 47- 48)

Es decir, se aprehende en el día a día por medio de las experiencias sensibles. El mencionado autor, indica que esta significación puede nombrarse como el universo de los motivos artísticos. A su vez, se subdivide en significación fáctica y expresiva: la primera tiene que ver con la acción de identificar objetos y acontecimientos por lo que es de carácter elemental; la segunda también es parte de la experiencia práctica, pero requiere de la sensibilidad además de la identificación elemental de los motivos para entenderla. Dichas significaciones se realizan identificando formas puras provistas de significados primarios. Entonces, a la enumeración de los motivos artísticos es a los que Panosfky (1979) llama “una descripción pre- iconográfica de la obra de arte” (p. 48). Esta descripción de elementos representados a simple observación, sin denotar los temas de las imágenes, constituye el primer nivel de análisis; el mismo que es llamado por los seguidores de dicho historiador como: nivel pre- iconográfico.

En segundo lugar, la significación secundaria o convencional, hace referencia “al universo de los temas o conceptos específicos manifiestos en imágenes, historias y alegorías, en contraste con la esfera del «asunto» primario o natural, expresado en motivos artísticos” (Panosfky, 1979, p. 48). En otras palabras, la significación convencional viene a ser la representación mental de un motivo artístico extraído de una imagen o historia. En efecto, es conocimiento puro sobre el asunto del que se trata en la obra de arte. En consecuencia, se realiza estableciendo una correspondencia entre los temas de las composiciones y los motivos artísticos.

Dicho autor indica que “los motivos así reconocidos como portadores de una significación secundaria o convencional pueden llamarse imágenes, y las combinaciones de imágenes constituyen lo que los antiguos teorizadores del arte llamaban *invenzioni*: nosotros acostumbramos a llamarlas historias y alegorías” (Panosfky, 1979, p. 48). De ahí que, los motivos se denominen imágenes y la combinación de estas compongan las alegorías e historias. Esta significación comprende el centro de la descripción iconográfica, ya que alude al conjunto de temas o asuntos de carácter específico contenidos en las historias o alegorías; y la identificación de estas pertenecen al campo de la iconografía.

Por consiguiente, la iconografía para Panosfky (1979) “constituye una descripción y clasificación de las imágenes” (p. 50). En otros términos, consiste en identificar el tema y los motivos que se quiso transmitir en la obra; especificando su lugar de procedencia, su fecha de creación y su autenticidad. Entonces, la recopilación, clasificación y

descripción de los datos de una obra es a los que Panosfky (1979) llama “análisis iconográfico”. Esta descripción correlativa entre los conceptos inteligibles y las formas sensibles constituye el segundo nivel de análisis; el mismo que es nombrado por los seguidores de dicho historiador como: nivel iconográfico.

Por último, la significación intrínseca o contenido “se aprehende investigando aquellos principios subyacentes que ponen de relieve la mentalidad básica de una nación, de una época, de una clase social, de una creencia religiosa o filosófica, matizada por una personalidad y condensada en una obra” (Panosfky, 1979, p. 49). En otras palabras, se lleva a cabo indagando los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa combinada por una identidad y concentrada en una obra. Esta significación, permite interpretar los elementos de la obra de arte como valores simbólicos, pues se interpreta las características de la composición y la iconografía de la obra como exposiciones más individualizadas. Es más,

el descubrimiento y la interpretación de estos valores «simbólicos (que con frecuencia ignora el propio artista y que incluso puede ser que difieran de los que deliberadamente intentaba éste expresar) constituye el objeto de lo que podemos llamar «iconología» en contraposición a «iconografía» (Panosfky, 1979, p. 50).

Incluso, la interpretación y reconocimiento de los valores simbólicos de las obras forma el objeto de estudio de la iconología; la misma que es entendida por el historiador como la iconografía que se vuelve interpretativa.

Así, “la iconología es, pues, un método de interpretación que procede más bien de una síntesis que de un análisis (Panosfky, 1979, p. 51). Es decir, la significación iconológica se obtiene al reunir, organizar y relacionar los valores simbólicos (mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa, etc.) obtenidos de los elementos de la obra de arte en esta significación; así como del análisis de las imágenes historias o alegorías y de la identificación de los motivos artísticos. Entonces, a la compleja reunión de todos los elementos que participan en el contenido propio de una obra es a los que Panosfky (1979) denominó “interpretación iconológica”. Esta interpretación busca el significado profundo del tema representado (símbolos, valores, aspectos culturales, etc.) que esconde la imagen y que tiene que ver con el contexto que la creó. Esta significación compone el tercer nivel de análisis, el mismo que es llamado

por los seguidores de dicho historiador como: nivel iconológico, el cual completa la interpretación de la obra en cuestión.

Por consiguiente, el autor indica que los tres niveles: descripción pre-iconográfica, análisis e interpretación iconológicos que constituyen el método, para que sean consideradas correctas la labor investigativa debe cumplir ciertas condiciones. En el primer nivel concerniente a la descripción pre-iconográfica, se debe mantener la representación dentro de la esfera de los motivos aplicando la experiencia práctica en primera instancia. Aquí, se hace una enumeración de los motivos (seres humanos, animales, plantas, rostros, etc.) centrándose en las líneas formas y colores; en el caso que la experiencia práctica no ayude a reconocer las imágenes, se puede consultar algún libro u otra fuente sin salirse de los límites de las formas del estilo.

Es más, Panosfky (1979) indica que

mientras nos imaginamos identificar los motivos fundándonos pura y simplemente en nuestra experiencia práctica, estamos interpretando realmente «lo que vemos en función de la manera en que los objetos y los acontecimientos se expresaron por medio de formas en diversas condiciones históricas (p. 54).

Así pues, la enumeración de los motivos no debe hacerse con términos valorativos o con descripción de conceptos; debe mantenerse en el ámbito sensible, en la identificación de la forma y no saltarse a emitir un significado temático, conceptual o valorativo. Solo así señala Panosfky (1979) se sujetará a la “experiencia práctica a un principio correctivo que podemos llamar la historia del estilo” (p. 54).

El segundo nivel, correspondiente al análisis iconográfico, “presupone una familiaridad con los temas o conceptos específicos, tal como nos lo transmiten las fuentes literarias, y asimilados ya sea por medio de una lectura intencionada, ya por medio de la tradición oral” (Panosfky, 1979, p. 54). Es decir, se analiza la obra de arte en base a los conocimientos literarios, ya sean estos orales o escritos. Por tal motivo para hacer un análisis iconográfico se debe tener conocimientos de los conceptos y temas específicos que denotan las historias o alegorías a la luz de las fuentes literarias. En suma, se debe estar familiarizado con los temas.

Cuando las imágenes de la obra no encajan del todo con las fuentes literarias, Panosfky (1979) manifiesta que se puede

corregir y suplementar nuestros conocimientos de las fuentes literarias investigando acerca de la manera en que, bajo diversas condiciones históricas, los temas o conceptos específicos se han expresado a través de los objetos y acontecimientos (o sea, profundizando en la historia de los tipos). (p. 55)

En otros términos, los conocimientos literarios deben ser amplificados profundizando en la historia de los tipos. De este modo se entenderá la presencia injustificada de ciertas figuras que aparecen en la obra rompiendo la concordancia entre el tema representado y la fuente literaria.

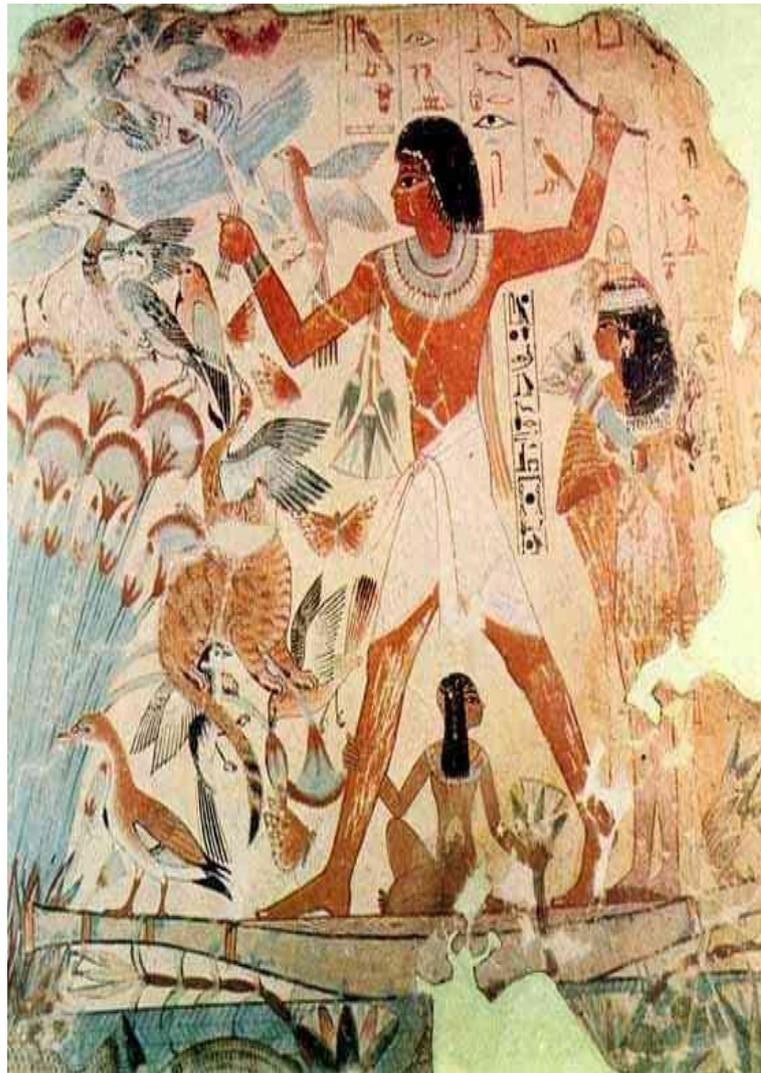
En el tercer nivel, referido a la interpretación iconológica

nuestra intención sintética debe ser corregida por una investigación acerca del modo en que, bajo diversas circunstancias históricas, las tendencias generales esenciales del espíritu humano se expresaron a través de temas y conceptos específicos. Esto significa lo que podría llamarse una historia de los síntomas culturales en general (Panosfky, 1979, p. 57).

Es decir, este nivel implica la interpretación simbólica de las obras yendo más allá de los motivos y de la familiarizaciones literarias o conceptuales; se deberá contrastar la significación intrínseca de la obra con “contenido” de documentos culturales relacionados con la obra; a su vez, manejar documentos que den cuenta de tendencias poéticas, filosóficas, políticas, religiosas y social de la época de la obra en la medida que sea posible. Aquí es donde las disciplinas humanísticas convergen y no se subordinan.

A continuación, se mostrará un ejemplo de la aplicación del método. Se analiza una pintura egipcia tomando en cuenta la descripción elaborada por Gombrich en su texto “Arte para la eternidad”, capítulo 2 del libro Historia del arte, el ejemplo ha sido tomado de una práctica realizada en el curso de Historia del arte I, cursado en sexto semestre en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Figura 1. Nebamun cazando aves en los pantanos.



Fuente: <https://egiptoaldescubierto.es/cultura-egipcia/arte/tumba-de-nebamon.html>

Nivel pre-iconográfico: La pintura que se observa está constituida por tres figuras: dos masculinas y una femenina. Una de las figuras masculinas representa a un hombre cazando aves, el cual tiene el cabello corto de color negro, un faldeyín, brazaletes y una especie de collar que adorna su torso. Dicho hombre está de pie sobre una balsa, tiene las piernas de perfil y separadas en actitud de caminata ágil; con la mano derecha está

agarrando un palo y con la otra mano tres aves. Asimismo, en la parte inferior se puede apreciar a un niño sentado entre los pies del hombre. Este niño tiene el cabello de color negro, el cual está adornado y recogido en una especie de trenza; él va sujetado a la pierna del hombre con su mano izquierda, y con la otra mano recolecta flores. En la margen derecha al lado del hombre se encuentra una mujer, la cual muestra el cabello negro con una especie de adorno sobre su cabeza; está cubierta con una especie de túnica y parece que lleva flores entre las manos. Además, se observa un pato caminando sobre la balsa, un grupo de aves volando, un conjunto de flores en la margen izquierda; un gato atrapando un pato al lado derecho del hombre, así como la narración de la vida del personaje. Cabe resaltar que las figuras masculinas son de tono más oscuro que la femenina.

Nivel iconográfico: Esta pintura fue realizada al fresco; representa a Nebamun cazando aves en los pantanos. Además, se asume que fue realizada en el año 1370 a.C. por tanto pertenece a la XVIII Dinastía. Dicha composición fue encontrada en la tumba de Nebamun. El hombre se encuentra sobre una balsa y está cazando con un palo por lo que se asume que es un cazador; pero no era un cazador cualquiera, pues pertenecía a la nobleza. Esta idea se asume porque el personaje lleva adornos característicos de la nobleza egipcia. Asimismo, el niño parece ser su hijo, porque el peinado y los adornos del cabello son propios de dicho estatus. Por su parte, la mujer podría ser la esposa del cazador y por tanto la madre del niño. Dicho análisis se basa en una descripción hecha por Gombrich en su libro Historia del Arte. Dicho autor sostiene que una de las pinturas encontradas en una tumba pertenece a Chnemhotep, quien poseía diversos títulos (administrador, sacerdote, príncipe, etc.); parte de esta composición muestra a Chnemhotep “cazando aves con una especie de boomerang acompañado por su mujer Cheti, su concubina Jat, y uno de sus Hijos”. También podemos apreciar la solemnidad y precisión del canon egipcio: Los colores planos, las figuras son hieráticas y con ley de frontalidad.

Nivel iconológico: La obra representa la vida cotidiana de la nobleza egipcia, en este caso específico una escena de caza; pero no para el deleite de la nobleza en sí, ni mucho menos para el deleite del pueblo; si no que al estar pintada en las paredes de una tumba cumplía un fin religioso o “mágico”. De hecho, las pinturas egipcias se basaban en la representación de la vida cotidiana de los faraones y nobles, porque se creía que por medio de ellas dichos personajes “reconstruían” su vida en el mundo de los muertos. Partiendo de esto se puede decir que la pintura de la tumba de Nebamun muestra que él

perteneció a la élite. Por un lado, las disposiciones de los personajes nos dan indicio de ello, tal como lo sostiene Gombrich, “los egipcios dibujaban al señor en tamaño mucho mayor que a sus criados e incluso que a su propia mujer”, es claro que el cazador es más grande que las dos figuras humanas restantes. Por otro lado, se puede inferir que era un gran señor porque ha cazado tres aves en una sola acción; por lo que da a reflejar que poseía una habilidad especial, tal vez tenía la protección de la diosa de la caza. Tal como lo sostiene Gombrich en el análisis de la tumba de Chnemhotep, al que se le denominó “grande en peces, rico en aves, adorador de la diosa de la caza”. A través de esta representación se pretendió que su vida siguiera su curso en el más allá.

2.2.3.6. El arte como conocimiento

Las artes plásticas o visuales al formar parte integral de la vida cotidiana según Schneider (2002) “van más allá de las propias expectativas e indican nuevos modos de percibir y pensar” (p. 16). En otras palabras, las personas por medio de las artes van configurando sus experiencias y sus modos de vivir, a la vez que amplían sus horizontes de pensamientos. En consecuencia, el arte se vuelve objeto de conocimiento y no simplemente un mecanismo de recreación; dado que en las obras de arte se encuentran plasmadas o reflejadas parte de la historia, conocimientos, inquietudes de una persona, un grupo social y/o una sociedad. Por medio de las obras de arte las personas y las sociedades exponen su manera particular de percibir la realidad.

Para Tamayo (2002) “el arte es producido por la inteligencia humana. (...) Las obras de arte manifiestan la semiótica de fenómenos culturales como fenómenos de comunicación” (párr. 14). De hecho, el hombre realiza obras de arte empleando el sistema de signos de su cultura para comunicarse y comunicar algo a los demás; creando así un lenguaje artístico que puede ser entendido en todas partes del mundo. Dado que las imágenes visuales a diferencia de la lengua son de carácter universal.

No obstante, la autora manifiesta que “lo mismo que una lengua se aprende en una comunidad lingüística, la lectura de las imágenes se aprende en el contexto de una cultura” (Tamayo, 2002, párr. 2). Es decir, que se aprende a analizar e interpretar una obra de arte dentro de una cultura, ya que la significación de la obra que se obtiene de estos procesos no es universal; pues una imagen puede tener infinidad de significados;

este dependerá de los ideales, valores, conocimientos, etc. de cada sociedad. Es así, que las imágenes son entendidas de manera universal, pero leídas (interpretadas) de manera particular.

En esta línea, Tamayo (2002) añade que

lo mismo que en un libro, en una obra de arte se encuentra un texto y un contexto, es decir, quien la observa o la contempla puede “leer” un relato, en el que conoce la forma de dialogar con el artista, de aproximarse a su obra, encuentra un potencial de significados, una gama de opciones que le sirven de referencia. (párr. 28)

Dicho de otra manera, una obra de arte al igual que un libro es una fuente de conocimiento, ya que de ella se puede extraer conceptos, temas, inquietudes y modos de percibir la realidad tanto del artista como de la sociedad de la época, además de extraer parte de la historia. Por medio de la obra se entabla un diálogo entre el artista, el relato (texto) y el espectador; este último, puede elaborar una gama de significados poniendo en juego todos sus conocimientos adquiridos y los que resultan del diálogo entre él, el texto y el artista; la elaboración de significados o interpretaciones en base a la obra de arte va desarrollando procesos de pensamiento más complejos.

2.3. Categorías, subcategorías

Las categorías y subcategorías se presentan en la siguiente tabla:

Matriz de consistencia de investigación cualitativa: las artes plásticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de San Marcos – Cajamarca

Realidad problemática	Preguntas de investigación	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
En la práctica preprofesional se asistió a la realidad en la que los estudiantes, para responder a las tareas de opinión crítica, presentaron trabajos con información transcrita de libros o de clases. Según el enfoque de la educación por competencias, esta situación impide el aprendizaje significativo y, por eso, autónomo del estudiante que ha de adquirir destrezas para la búsqueda, orden y uso del conocimiento en problemas nuevos de la realidad.	<p>¿De qué manera las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz- San Marcos – 2022?</p> <p>¿Cómo los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?</p> <p>¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?</p>	<p>Analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p> <p>Describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p> <p>Comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p>	<p>Aplicación del método Panofsky</p> <p>Estrategias docentes</p>	<p>Descripción</p> <p>Análisis iconográfico</p> <p>Interpretación iconológica</p> <p>Elaboración del problema histórico</p> <p>Formulación de hipótesis</p> <p>Manejo de fuentes</p> <p>Escritura de ensayo</p>	<p>Paradigma: Hermenéutico-interpretativo</p> <p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Tipo: empírico</p> <p>Diseño de la investigación: etnometodológico</p> <p>Técnicas</p> <p>Fotografía</p> <p>Entrevista</p> <p>Informantes: Docente de Ciencias Sociales de la IE</p> <p>Estudiantes de la I.E.</p> <p>Muestra: estudiantes de 4 y 5 grado de secundaria de la I.E. Pauca Santa Rosa.</p>

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para Vargas (2011) existen tres supuestos epistemológicos que sostienen la metodología de la investigación actual. Siguiendo al filósofo alemán Jürgen Habermas, estos supuestos o paradigmas son los siguientes: El primero es el paradigma positivista, caracterizado por su pretensión de medir y cuantificar la realidad de manera objetiva; en este caso, el observador-investigador se sitúa fuera y alejado del objeto de investigación. El segundo paradigma es el hermenéutico, caracterizado por la pretensión de comprender los objetos en su contexto que fueron creados. Surgió como una técnica (la hermenéutica) que pretendía interpretar las escrituras bíblicas a partir de la comprensión del contexto (historia, idiosincrasia, política, cultura, etc.) que los mismos textos exponen. En la actualidad pretende conocer los objetos de investigación mediante la comprensión de su origen, razones, modos, etc.; para dicho propósito, el investigador debe sumergirse en el campo de investigación, de modo que no hay separación explícita entre sujeto-objeto. El tercer paradigma es el llamado de la investigación crítica. Este se caracteriza porque pretende realizar una investigación que cambie la realidad, usualmente interpretada como una en que las personas sufren consecuencias negativas de sistemas, culturas o modos de vida en general.

3.1 Enfoque de Investigación

Esta investigación se fundamenta en el enfoque metodológico cualitativo, ya que pretende comprender e interpretar el fenómeno estudiado. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un

ambiente natural y en relación con su contexto.” (p. 358). Es decir, en un estudio cualitativo se admite las consideraciones personales y subjetivas de los participantes, dado que, el mundo social en este enfoque es relativo. De hecho, al existir múltiples realidades subjetivas el mundo social puede entenderse solamente a partir de la perspectiva de los participantes del estudio. z

En tal sentido, dichos autores manifiestan que el “enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9). Así pues, al admitirse la subjetividad los fenómenos se interpretan por medio de las experiencias de los participantes; aquí, los datos son cualitativos de carácter profundo; su recolección se dirige a entender de manera profunda las experiencias y las consideraciones personales de los actores involucrados en el estudio; para su análisis se muestran en forma de documentos, material audiovisual, imágenes, etc., y no de forma cuantificable.

A su vez, Vargas (2011) indica que “la Metodología cualitativa es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. (p.21). Por consiguiente, existe una relación de interdependencia entre el investigador y los participantes; aquel se halla inmerso en el estudio y forma parte de él, por lo que involucra sus creencias, suposiciones, puntos de vista, etc. No establece independencia ni neutralidad ante el objeto de estudio, más bien se hace parte de él. De ahí que en un estudio cualitativo el análisis de los datos esté sujeto a diversas interpretaciones, pues se analizan características o cualidades.

Asimismo, los estudios con este enfoque se basan en una lógica y proceso inductivo. En esta línea Hernández, Fernández y Baptista (2014), sostiene que “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (p. 91). Es decir, las investigaciones cualitativas parten de la observación de casos particulares a partir de los cuales generan conclusiones. En este sentido, la presente investigación pretende explorar, analizar, describir y explicar la manera en que el método Panofsky de interpretación de las artes plásticas se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico. Es más, este tipo de estudios permite “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista,

2014, p. 91). Así pues, se busca describir las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel secundaria; describir las dimensiones del pensamiento crítico que son desarrolladas con el uso de las estrategias docentes en los estudiantes de nivel secundaria; describir las dimensiones del pensamiento crítico que son desarrolladas con el uso del método de Panofsky de interpretación de las artes plásticas en los estudiantes de nivel secundaria en una Institución Educativa rural en Cajamarca.

Pues tal como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2014) los planteamientos cualitativos son un medio de exploración que se orientan a aprender de la experiencia, valorar los procesos y los puntos de vista de las personas; además, los mencionados autores sostienen que dichos planteamientos son apropiados cuando se tiene un interés por conocer y comprender el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista propio de las personas y el ambiente natural en el que tiene lugar el fenómeno investigado.

3.2 Tipo de Investigación

Según Vargas (2011) las investigaciones pueden ser de cuatro tipos: empíricas (que se dan sólo en el tiempo y el espacio), teóricas (que se dan sólo en el mundo de las ideas), teórico-empíricas (que ponen en diálogo alguna(s) teoría(s) con la(s) realidad(es) empírica(s)); y aplicadas (que están orientadas a solucionar problemas específicos) (p.10).

Siguiendo a dicho autor se puede decir que esta investigación será de tipo empírica, ya que se da en el tiempo y el espacio. De hecho, Vargas (2011) manifiesta que una investigación es de tipo empírica “cuando las preguntas, el objeto de estudio y el ámbito de problema se encuentran plenamente en el tiempo y el espacio, y no se busca sino resultados concretos y específicos sin llegar a construir teoría” (78).

3.3 Método

Al optar por el enfoque cualitativo, la investigación sigue una óptica interpretativa. En efecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que la investigación cualitativa

“se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).” (p. 9). Esta postura epistemológica también es denominada hermenéutico-interpretativo. Según, Vargas (2011) “bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo” (p. 16). En otros términos, el conocimiento desde este paradigma es una combinación de realidad e interpretación humana; las interpretaciones que se generen deben tener correspondencia con las realidades estudiadas; aquí, el conocimiento que surge de la subjetividad es “totalmente” válido.

En consecuencia, los observables en esta postura “son de naturaleza cualitativa y por tanto más que ponderables son caracterizables encontrándose en una relación sistémico-estructural que va de lo simple a lo complejo.” (Vargas, 2011, p. 16). De ahí que toda creencia juicio de valor, percepciones subjetivas, en definitiva, todo presupuesto precientífico es tomado en cuenta; pues, “la postura epistemológica hermenéutico-interpretativa, en plena sintonía con la investigación cualitativa, no busca verdades absolutas, sino la construcción de un sentido que pueda ser compartido respecto de la realidad investigada” (Vargas, 2011, p. 80).

Asimismo, Vargas (2011) señala que algunos de los principios que mejor describen a este paradigma son: 1) La realidad es subjetiva; 2) Se plantea la implicación del Sujeto en el Objeto; 3) La realidad es estructural y/o sistémica, (cada parte está en relación con el todo y entre sí); 4) La realidad es Compleja; 5) La realidad es interpretable.” (p. 16).

Siguiendo a Vargas, el método que adopta esta investigación es el método etnometodológico con un alcance de investigación predominantemente descriptivo. Según Vargas (2011) con este método “se observan, analizan y reflexionan, los métodos socio-culturales y cotidianos del vivir diario de las personas y no tanto la dimensión más amplia y completa que tienen las tradiciones en tanto estructuras de identificación cultural” (p. 33). Es decir, con este método se observa e interpreta los rasgos culturales de los individuos; los mismo que son revelados por medio de los métodos que emplean para resolver la realidad cotidiana sin hacer diferencia de su pertenencia cultural o de su ubicación geográfica o social.

Asimismo, el alcance de dicho estudio es descriptivo, por consiguiente, comprende también el alcance exploratorio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “los

estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91). En este caso, según la revisión de los antecedentes no se ha realizado hasta el momento una investigación concreta que emplee el método de Panofsky como medio para fomentar la capacidad de pensamiento crítico. Si bien hay vastos estudios en torno al desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes desde el área de Historia Geografía y Economía, estos se basan en el empleo de estrategias didácticas propias del proceso de enseñanza aprendizaje; no se han encontrado investigaciones que muestren cómo un método de análisis de artes plásticas, propio del estudio de la historia del arte, puede emplearse para desarrollar las dimensiones del pensamiento crítico; de hecho, la revisión de la literatura reveló escasas ideas vinculadas con esta investigación; las ideas están asociadas a la enseñanza de la historia por medio del método de Panofsky. Por consiguiente, se hace primordial investigar la manera en que el método Panofsky de interpretación de las artes plásticas se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundaria; así como las dimensiones del pensamiento crítico que se desarrollan con el uso de este método.

En esta línea, los mencionados autores manifiestan que

los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 91).

El alcance de la investigación es de nivel descriptivo, pues “con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92). De hecho, en este estudio se busca, describir las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel secundaria; describir las dimensiones del pensamiento crítico que son desarrolladas con el uso de las estrategias docentes en los estudiantes de nivel secundaria; describir las dimensiones del pensamiento crítico que son desarrolladas con el uso del método de Panofsky de interpretación de las artes plásticas en los estudiantes de nivel secundaria; finalmente dar

cuenta de la manera en que el método Panofsky de interpretación de las artes plásticas se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico. En este ámbito, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que, con el nivel descriptivo “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). Cabe mencionar que al ser una investigación cualitativa no contiene hipótesis.

3.4 Construcción de la Ventana de Observación

3.4.1 Escenario de estudio

En una investigación de enfoque cualitativo “la descripción del ambiente es una interpretación detallada de casos, seres vivos, personas, objetos, lugares específicos y eventos del contexto, y debe transportar al lector al sitio de la investigación (Creswell, 2013 como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 368). Aquí, los escenarios son naturales y no contruados o simulados. De hecho, al ser una investigación de tipo empírica el estudio de campo “se lleva a cabo en el ambiente cotidiano de los sujetos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 150). Es decir, el ambiente en este contexto es natural; por tanto, las situaciones son realistas y cotidianas. Así pues “la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 397). Por ejemplo, los escenarios de estos estudios pueden ser: una casa, una chacra, una escuela, un salón de clase, una iglesia, una fábrica, un parque, etc.

El escenario en el cual se desarrollará la investigación es en una Institución Educativa (I.E.) del centro poblado: Pauca Santa Rosa del distrito de José Manuel Quiroz, perteneciente a la provincia de San Marcos - región Cajamarca. Dicha I.E. atiende a estudiantes únicamente del nivel secundaria; estos estudiantes provienen del propio centro poblado y de las comunidades vecinas como: Malcas y Pamplona. Por consiguiente, la población que alberga la I.E. es de carácter rural.

3.4.2. Observables de estudio

La investigación presenta las siguientes observables de estudio: las estrategias utilizadas por los docentes en las sesiones de clase de Ciencias Sociales para el fomento de la capacidad de pensamiento crítico.

3.4.3 Criterios y fuentes de información

Las fuentes de información de dicha investigación lo constituyen los estudiantes y el docente de CC.SS. de la I.E Pauca Santa Rosa. Por un lado, los estudiantes son de cuarto y quinto grado de secundaria; quienes se encuentran entre los 15-16 y 17-18 años, edad en la que se espera que hayan desarrollado pensamiento crítico. Cabe mencionar que la adolescencia, es la etapa en la que el desarrollo del pensamiento crítico creativo se potencia. Dichos informantes, nos proporcionaran información profunda que permitirá la comprensión de la situación investigada. Esta muestra seleccionada es de carácter homogénea, ya que “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, Fernand3z y Baptista, 2014, p. 388) De hecho, los estudiantes seleccionados poseen las mismas características sociales y culturales, así como el mismo perfil de formación académica.

Por otro lado, el docente de Ciencias Sociales proporcionara información acerca de las estrategias que emplea para desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico, sobre todo nos dará a conocer si es que emplea elementos gráficos para realizar análisis que lleven a los estudiantes a movilizar la capacidad crítica.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Acopio de Información

Las técnicas e instrumentos que se emplean en las investigaciones son diversos, su selección depende del enfoque de la investigación que tenga el estudio: cualitativo o cuantitativo. Como este estudio es cualitativo, las técnicas e instrumentos seleccionados pertenecen a dicho enfoque. A saber, las técnicas e instrumentos que se emplean en las investigaciones cualitativas son diversas y flexibles; “no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 397). Como técnicas se pueden emplear la observación, la entrevista, las sesiones focales, análisis documental, etc. A su vez, los instrumentos de recolección de datos lo

constituyen, las guías de entrevista, de observación, fichas de cotejo etc. Dichas técnicas e instrumentos permiten la recolección de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.5.1 Técnicas

Según Vargas (2011) “las técnicas cualitativas más comunes son: observación directa, registro del discurso escrito o hablado, indagación documental, entrevista, cuestionario abierto, foto, video, historia oral, narrativa literaria, grupo focal, grupo de conversación, grupos participativos, etc.” (p. 82). Para fines del presente estudio se emplearán la entrevista y la fotografía como técnicas de recolección de información.

En primer lugar, la entrevista “es una de las técnicas más usada, especialmente en el paradigma interpretativo” (Vargas, 2011, p. 48). “Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403). Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En este estudio la entrevista será semiestructurada y abierta según la situación la amerite. Pues como manifiestan Hernández, Fernández y Baptista (2014) “las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (p. 403). Esta se aplicará a los docentes de Ciencias Sociales, esto con el objeto de conocer las estrategias y métodos de enseñanza que utilizan para desarrollar el pensamiento crítico.

En segundo lugar, “La fotografía es una técnica muy usada en muy diversos tipos de investigación. Tiene la característica de captar la realidad de manera fija” (Vargas, 2011, p. 49). Por medio de esta técnica se pretende describir las dimensiones del pensamiento crítico que se desarrollan con el empleo método de Panofsky de interpretación de las artes plásticas., pues se analizarán las fotografías de sus evidencias de aprendizaje. son desarrolladas con el uso de las estrategias docentes en los estudiantes de nivel secundaria; pues se analizará las fotografías tomadas de sus cuadernos de trabajo.

3.5.2 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos lo constituyen, las guías de entrevista, de observación, fichas de cotejo etc. Así, la información que se obtenga de la entrevista al docente será recolectada por medio de una guía de entrevista sobre las estrategias que emplean los docentes de ciencias sociales para desarrollar el pensamiento crítico; la información que se pueda obtener de la fotografía será recabada por medio de una guía de análisis fotográfico.

3.6 Método de Análisis de la Información

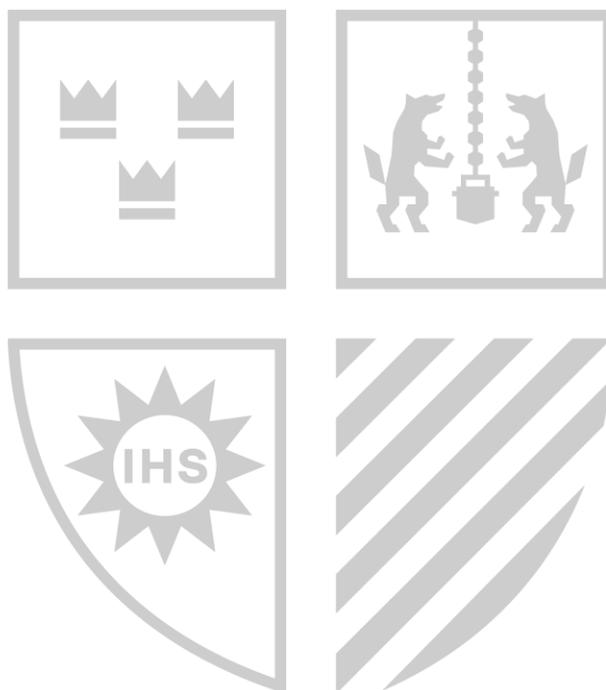
El análisis de los resultados se realizó mediante el método artesanal, puesto que no se recurrió a software.



3.7 Trabajo de Campo

La recolección de los datos se llevó a cabo al interior de la I.E. Pauca Santa Rosa. En este proceso se empleó la entrevista y la fotografía como técnicas y la guía de entrevista y la ficha de análisis fotográfico como instrumentos, para recoger la información brindada por el docente de Ciencias Sociales sobre el desarrollo del Pensamiento crítico y analizar las evidencias (análisis e interpretación de las obras de arte con el método de Panofsky) de los estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria respectivamente. Para aplicar dicha investigación se remitió el documento de consentimiento informado a la directora para obtener el permiso correspondiente y poder realizar la investigación. Tras su aprobación se procedió a desarrollar el estudio: se realizó una entrevista al docente de Ciencias Sociales quien brindó información relevante sobre el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes; así como la manera en la que se despliega esta capacidad en su área; asimismo, se les enseñó a los estudiantes a analizar e interpretar las obras de arte con el método Iconográfico/Iconológico o mejor conocido como método de Panofsky durante todo el primer trimestre y parte del segundo trimestre. Durante el proceso de investigación se presentaron algunos inconvenientes tales como: la falta de equipos multimedia para proyectar las imágenes, así como la falta de una

fotocopiadora apropiada para reproducir el material. Sin embargo, estos inconvenientes fueron suplidos mediante la coordinación con los docentes para el uso de las 2 únicas datats con los que cuenta la institución; además se creó un grupo de WhatsApp del área por grado para poder enviarles el material de clase y lo puedan descargar con anticipación, ya que en la I.E. no se cuenta con internet.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

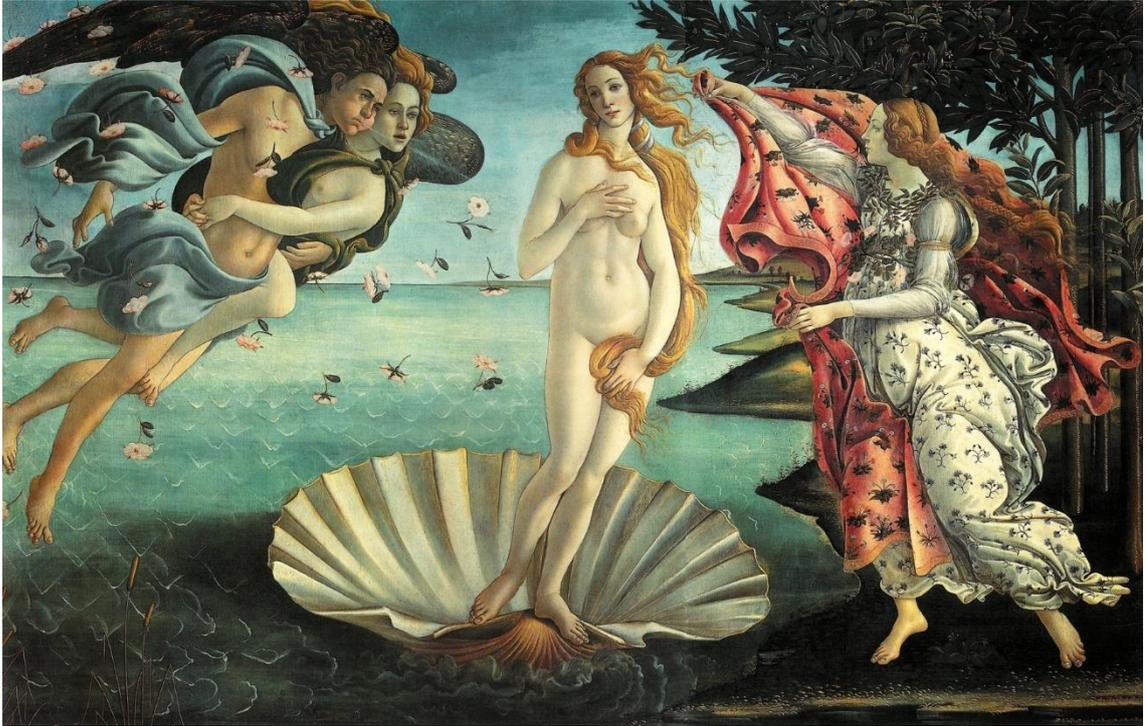
4. 1. Resultados

En esta sección, se expone la información adquirida por medio de los instrumentos de recolección de datos para dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación: las artes plásticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de San Marcos – Cajamarca. Dicha información, para su análisis inductivo ha sido sistematizada en base a los objetivos de investigación: general y específicos. El objetivo general se centró en analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022; los objetivos específicos que permitieron dar respuesta al objetivo general fueron: describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022; y comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022 respectivamente.

4.1.1. Manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales

Para dar a conocer la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales, se optó por tomar fotografías a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes de 4to y 5to grado; las mismas que fueron analizadas en base al método de Panofsky. Así pues, en relación con la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales se tiene el siguiente análisis.

Figura 2. El nacimiento de venus



Fuente: <https://susanalogy.com/el-nacimiento-de-venus-de-sandro-botticelli-ii/>



Figura 3. Análisis de la obra “El nacimiento de Venus”

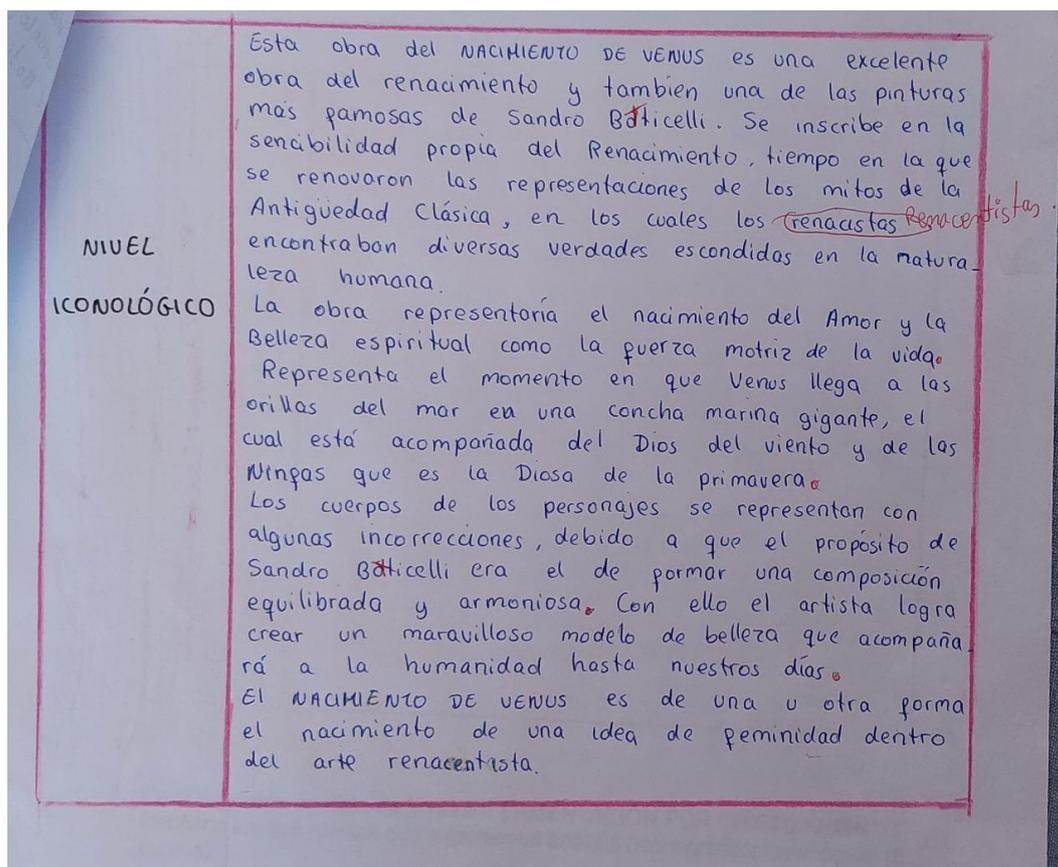
2. Tomando en base a la lectura titulada “El método Iconológico”, analice, siguiendo el método de Panofsky (método iconográfico/iconológico) la siguiente obra: (Imagen 6 Nacimiento de Venus. Botticelli, 1482-1485, Florencia, Museo de los Uffizi) (10 puntos)

<p>NIVEL PREICONOGRÁFICO</p>	<p>La imagen NACIMIENTO DE VENUS es una pintura que está desarrollada en un ambiente natural, en el cual se observan a 4 figuras. Una figura femenina desnuda con el cabello largo, de aspecto estatuario y sobre una enorme concha que está siendo arrastrada a las orillas del mar, ocupa el centro de la obra. En el lado superior izquierdo observamos a 2 personajes que están ^{o sumos} apegados, volando, so- plando y semidesnudas, y por último en la parte derecha del cuadro está una figura femenina, que está de perfil y se dispone a colocar un manto colorido con un diseño de flores a la figura que está llegando a la orilla del mar en una enorme concha marina. También podemos observar, que por el aire van cayendo unas frágiles flores a las brillantes aguas del mar. COLORES: Los colores que hay en esta pintura son: rojo, celeste, negro, marrón, verde, castaño, piel y rosado. FORMAS: Está basada mayormente en líneas rectas, curvas quebradas.</p>
<p>NIVEL ICONOGRÁFICO</p>	<p>El NACIMIENTO DE VENUS es una obra de arte muy famosa en el mundo, que está pintada por Sandro Botticelli entre los años 1482-1485 en la ciudad de Florencia, Galería de los Uffizi. En la parte superior izquierda está Céfiro, Dios del viento que está secuestrando a una Ninfa llamada Clous y ambos están soplando suavemente acariciando el cabello de Venus que es la Diosa del amor el <u>cual</u> ella está retratada desnuda sobre una concha de mar, llegando a las orillas del agua cubriéndose sus partes íntimas. Por el lado derecho observamos a la Ninfa que se llama Flora, ella es conocida como la Diosa de la primavera, que está tratando de cubrir a Venus con un manto rojo con negro, ya que la Diosa del Amor es transportada a las orillas del mar en una concha marina desnuda. Venus apareció cuando el Dios del tiempo, desgarró y lanzó los genitales de su padre al mar, esto permitió la fertilización del mar, y es ahí donde el roce de la espuma proporciona el nacimiento de Venus que con la ayuda del aire llega hasta las orillas del mar en una enorme concha marina.</p>

Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 4to, sección única.

La figura 3 presenta el análisis de la obra *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli realizado con el Método Iconográfico/Iconológico conocido como Método de Panofsky. En el primer recuadro, se aprecia que la estudiante ha identificado los elementos representados en la obra como líneas rectas, curvas y quebradas; empleo del color rojo, rosado, celeste, marrón, negro, verde, piel; aparición de las cuatro figuras humanas sin denotar sus nombres. Asimismo, ha identificado las expresiones sensibles de las formas como el aspecto estatuario de la figura central, la postura y la posición en la que se encuentran las cuatro figuras representadas, así como la atmosfera del ambiente natural. En definitiva, ha descrito todos los elementos representados a simple observación. A esta descripción sensible de los elementos representado en la obra es a lo que Panofsky denominó descripción pre-iconográfica y constituye el primer nivel de análisis e interpretación de la obra de arte. En el segundo recuadro se observa que la estudiante ha establecido la relación entre el tema de la composición: El nacimiento de Venus y los elementos representados, puesto que ha clasificado las imágenes reconociendo los personajes e identificado el tema y los motivos que se quiso transmitir en la obra de arte. De hecho, para describir la correlación existente entre el tema de la composición y los elementos representados a empleado términos valorativos y conceptuales emitiendo así un significado temático conceptual y valorativo; además de especificar el autor y la fecha de creación de la obra. Para realizar dicha descripción, ha analizado la obra en base al texto denominado: *El Método Iconológico y al relato mitológico del nacimiento de Venus*. A esta descripción correlacional de los elementos sensibles con los inteligibles que requiere del conocimiento de fuentes literarias y la familiaridad con los temas y conceptos específicos es a lo que Panofsky ha llamado análisis iconográfico. Este análisis constituye el segundo nivel de interpretación de una obra.

Figura 4. Análisis iconográfico de la obra “El nacimiento de Venus”



Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 4to, sección única.

La figura 4 presenta el tercer nivel de análisis de la obra El nacimiento de Venus de Sandro Botticelli realizado con el Método Iconográfico/Iconológico conocido como Método de Panofsky. Aquí, se puede apreciar que la estudiante ha indagado los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa; en este caso ha indagado sobre el renacimiento. A su vez, ha sintetizado los elementos que participan en el contenido propio de la obra y los ha interpretado como valores simbólicos. Asimismo, ha reunido, organizado y relacionado los valores simbólicos contenidos en el movimiento renacentista a partir del análisis iconográfico y la descripción de los elementos representados. A partir de esto, descubrir el significado profundo del tema representado que esconde la imagen y que tiene que ver con el contexto que la creó. Así pues, indica que el nacimiento de Venus representa el nacimiento del amor y la belleza espiritual, marca un ideal de belleza y de alguna u otra manera el surgimiento de una idea de feminidad dentro del arte del renacimiento. De hecho, ha indicado los símbolos, los valores, los aspectos culturales de la época del

renacimiento. Para ello, ha consultado documentos concernientes al Renacimiento. A esta búsqueda del significado profundo del tema representado, es decir, los símbolos, valores, aspectos culturales, etc. que esconde la imagen en cuestión y que tiene que ver con el contexto que la creó es a lo que Panofsky denominó interpretación iconológica.

Figura 5. “El descendimiento de la cruz” (1435)



Fuente: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-descendimiento/856d822a-dd22-4425-bebd-920a1d416aa7>

Figura 6. Análisis Iconográfico de la obra “El descendimiento de la cruz”

2. Analiza la siguiente obra aplicando el método de Panofsky (Iconográfico (conológico). Para el análisis tomar en cuenta la lectura titulado “Descendimiento de Roger Van der Weyden”

<p>NIVEL PRE - ICONOGRÁFICO</p>	<p>Esta obra está compuesta por un gran número de personajes, el cual no encontramos nada de perspectiva, ya que todas las figuras están distribuidas en un primer plano, mientras que el fondo liso no crea ningún espacio nuevo en la composición.</p> <p>La escena se inscribe en un óvalo y la composición aparece enmarcada por 10 cuerpos o figuras. El pintor ha colocado a sus cuerpos curvados. El centro de la imagen es la cruz, bajo la cruz hay 2 figuras en posición paralela (los 2 sople el mismo dolor). Las posiciones del brazo de las 2 primeras figuras expresan las direcciones básicas de la tabla. El resto de cuerpos forman 2 grupos, queriendo llevar a un cuerpo tanto a la derecha y a la izquierda, creando así una sensación de movimiento.</p> <p>El color, la luz y el expresionismo: La técnica al óleo cuenta con un brillo especial, trazos firmes y de perfiles precisos que remarcan el volumen y el realismo de las figuras. Los ropajes y el claro oscuro proporcionan los efectos lumínicos. Los colores vivos muestran también una fuerza cromática, una potencia visual, una elegancia y una vistosidad extraordinaria. Los colores grises caracterizan a los personajes más patéticos. Todos los personajes visten colores cálidos. El fondo dorado contribuye a dar al espacio un carácter mágico e irreal.</p>
<p>NIVEL ICONOGRÁFICO</p>	<p>Se sabe que la obra es un óleo sobre tabla, pintada por Roger Van der Weyden entre los años 1435 y 1440 que es considerada como su obra maestra. Esta pintura mide 220 cm de alto y 262 cm de ancho, se exhibe actualmente en el museo del Prado de Madrid.</p> <p>La obra “Descendimiento de Roger Van der Weyden” es una pintura gótica, por lo que es un tema religioso, donde se observa a Cristo bajado de la Cruz con distintas figuras que lo acompañan. José de Arimatea con un paño blanco impregnado de sustancias aromáticas envuelve el cuerpo de Cristo. Aparece un anciano de barba blanca identificado como Nicodemo. Tanto José y Nicodemo son los que sostienen el cuerpo exánime de Cristo. Hay 2 parejas de figuras que son: María Magdalena y Juan, el cual ambos en los extremos engloban una especie de parentesis y la Virgen María y su hijo Jesucristo en el centro.</p>

Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 4to, sección única.

La figura 6 presenta el primer nivel de análisis y parte del segundo nivel de la obra *El descendimiento de la cruz* de Roger Vander Weyden. En el primer recuadro, que

constituye el primer nivel de análisis se observa que la estudiante ha identificado los elementos representados en la obra como las líneas; aparición y disposición de las figuras humanas sin nombrar a los personajes que representan; pero no ha detallado los colores empleados en la obra solo los ha mencionado a grandes rasgos como gamas de colores fríos y cálidos. Asimismo, ha identificado las expresiones sensibles de las formas como el aspecto doliente de las figuras que están debajo de la cruz; la postura y la posición en la que se encuentran las figuras representadas, así como la atmósfera que emana de la obra. En efecto, ha descrito todos los elementos representados a simple observación. En el segundo recuadro, que constituye el segundo nivel, se observa una parte del análisis. Aquí, la estudiante ha establecido la relación entre el tema de la composición: El descendimiento de Cristo (tema religioso) y los elementos representados, pues ha clasificado las imágenes reconociendo los personajes (José de Arimatea, Nicodemo, la virgen María, Cristo, María Magdalena, Juan y cuatro personajes más) e identificado el tema y los motivos que se quiso transmitir en la obra de arte.

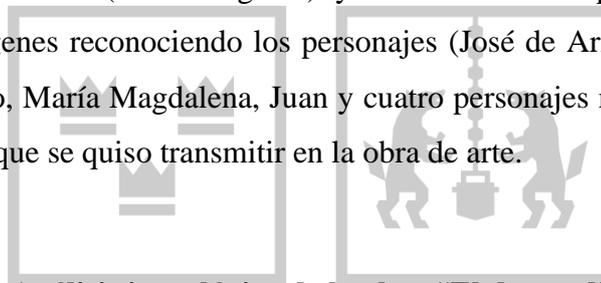


Figura 7. Análisis iconológico de la obra “El descendimiento de la cruz”

	<p>Al lado derecho, María Magdalena se dobla consternada, por la muerte de Cristo. Su movimiento corporal se repite en la joven figura de Juan, vestida de rojo, en el borde izquierdo. Por su parte la virgen María y su hijo Jesucristo aparecen en la misma posición, lo que significa que los dos sufren el mismo dolor. Santos varones y mujeres completan la escena hasta un total de 10 figuras.</p>
<p>NIVEL ICONOLÓGICO</p>	<p>Esta obra es un cuadro cargado de simbolismo religioso, en el cual el pintor despliega toda una gama de exquisitos matices y de doloridas expresiones, con una profunda emoción religiosa. Lo que representa es la Redención de los hombres a través de la pasión. María Magdalena está representada con un cinturón que simboliza la virginidad y la pureza. La presentación de un pequeño matorral junto a una calabera podría aludir a la vida después de la muerte. Las escenas acontecen ahora en las confortables viviendas burguesas, pero más importante que el aspecto religioso es el género: el artista añade mil detalles que nos distraen y delatan. La obra El descendimiento de la cruz es una de las más bellas y extraordinarias de la historia del arte que es su significado es un ejemplo de la vida burguesa de la baja Edad media.</p>

Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 4to, sección única.

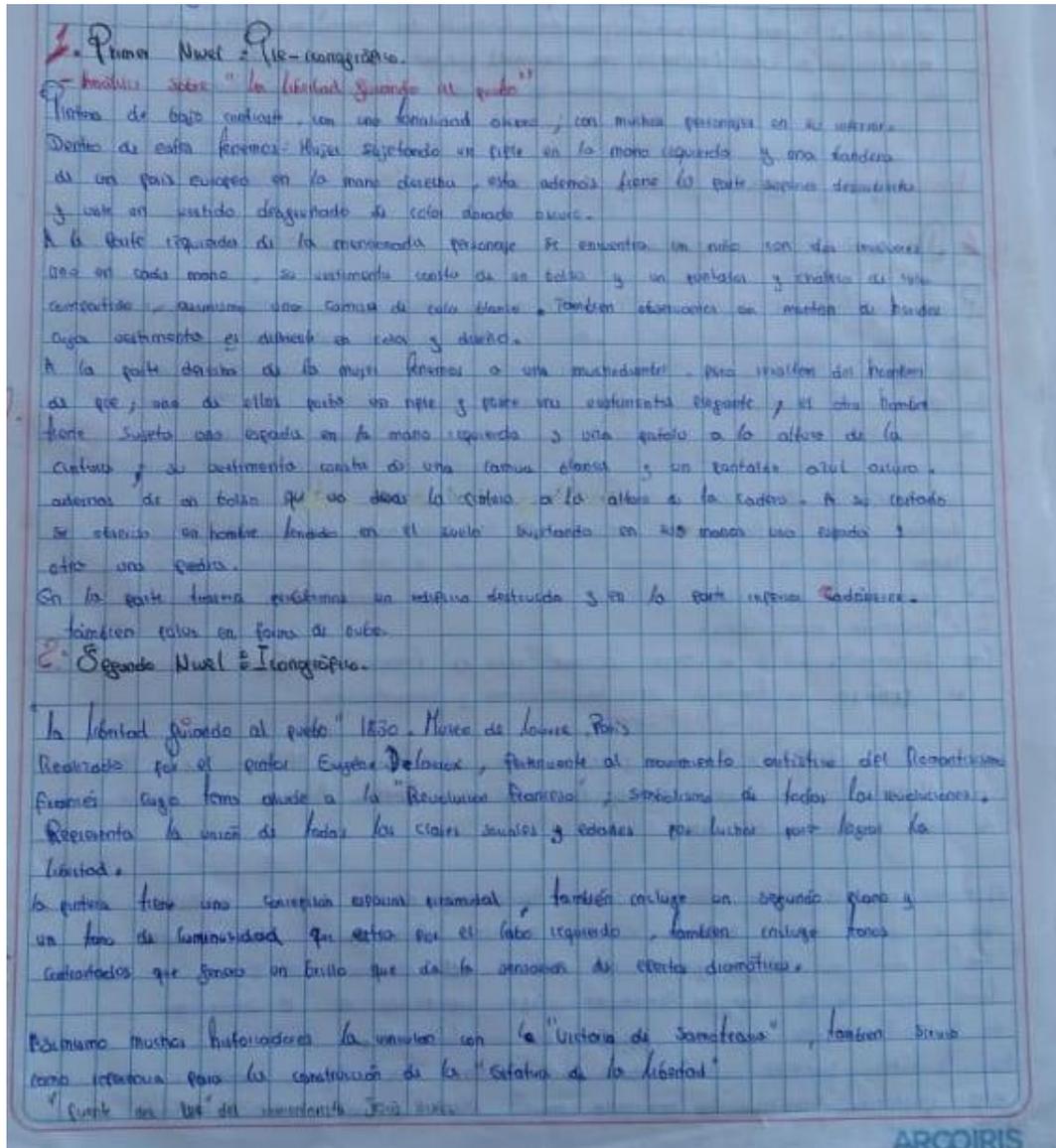
La figura 7 presenta parte del segundo nivel y el tercer nivel de análisis de la obra *El descendimiento de la cruz*. Para hacer la descripción en el segundo nivel ha empleado términos valorativos y conceptuales emitiendo así un significado temático conceptual y valorativo; además de especificar el autor y la fecha de creación de la obra; en otras palabras, la historia de la obra como tal. Para desarrollar dicha descripción, ha analizado la obra en base al texto *Descendimiento de la Cruz* de Roger Vander Weyden. En definitiva, ha realizado una descripción correlacional entre los elementos sensibles con los inteligibles empleando fuentes literarias y la familiarización con los temas y conceptos específicos. En el tercer nivel, se aprecia que la estudiante ha sintetizado los elementos que participan en el contenido propio de la obra y los ha interpretado como valores simbólicos. Asimismo, ha reunido, organizado y relacionado los valores simbólicos contenidos en la obra a partir del análisis iconográfico y pre-iconográfico. A partir de esto, ha descrito, pero de manera un tanto superficial el significado de la obra representada que tiene que ver con el contexto que la creó. Aquí, ha indicado los símbolos presentes en la obra, pero no de todos los aspectos culturales de la época.

Figura 8. “La libertad guiando al pueblo”



Fuente: <https://www.culturagenial.com/es/cuadro-la-libertad-guiando-al-pueblo/>

Figura 9. Análisis iconográfico de la obra “La libertad guiando al pueblo”



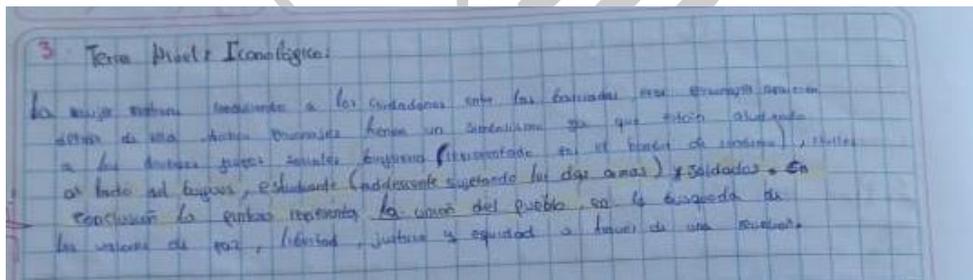
Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 5to, sección única.

La figura 9 muestra la descripción pre-iconográfica y el análisis iconográfico de la obra *La libertad guiando al pueblo* de Eugène Delacroix. En la descripción pre-Iconográfica el estudiante ha identificado los elementos representados en la obra como líneas, aparición de las figuras humanas sin nombre específico; ha identificado las expresiones sensibles de las formas humanas, la postura y la posición en la que se encuentran dichas figuras, así como la atmosfera y ambiente que se representa en la obra.

En otros términos, ha descrito a detalle todos los elementos representados a simple observación.

En el análisis iconográfico, que constituye el segundo nivel, el estudiante ha establecido la relación entre el tema de la composición (la liberación del pueblo francés) y los elementos representados, dado que ha clasificado las imágenes reconociendo los personajes e identificado el tema y los motivos que Eugène Delacroix quiso transmitir en su obra. Para describir dicha correlación ha utilizado términos valorativos y conceptuales denotando un significado temático conceptual y valorativo; además de haber precisado el autor y la fecha de creación de la obra; es decir, la historia de la obra como tal. Para poder realizar dicha descripción ha analizado la obra tomando como base los siguientes textos: *El romanticismo* de Torres Zapata y *Comentario histórico artístico de La libertad guiando al pueblo* de Jesús Ruiz. A su vez, ha investigado sobre la manera en que los temas o conceptos específicos, en este caso el tema de las revoluciones y la liberación del pueblo francés, bajo diversas condiciones históricas se han expresado a través de los objetos y acontecimientos, con el objeto de corregir y suplementar sus conocimientos de las fuentes literarias. En suma, ha realizado una descripción correlacional entre los elementos sensibles con los inteligibles empleando fuentes literarias y la familiarización con los temas y conceptos específicos.

Figura 10. Análisis iconológico de la obra “La libertad guiando al pueblo



Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 5to, sección única.

La figura 6 presenta la interpretación iconológica, el tercer nivel de análisis, de la obra *La libertad guiando al pueblo* de Eugène Delacroix. Aquí, se puede observar que el estudiante ha indagado los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa; en este caso ha indagado sobre la revolución francesa. Asimismo, ha sintetizado a grandes rasgos los elementos que

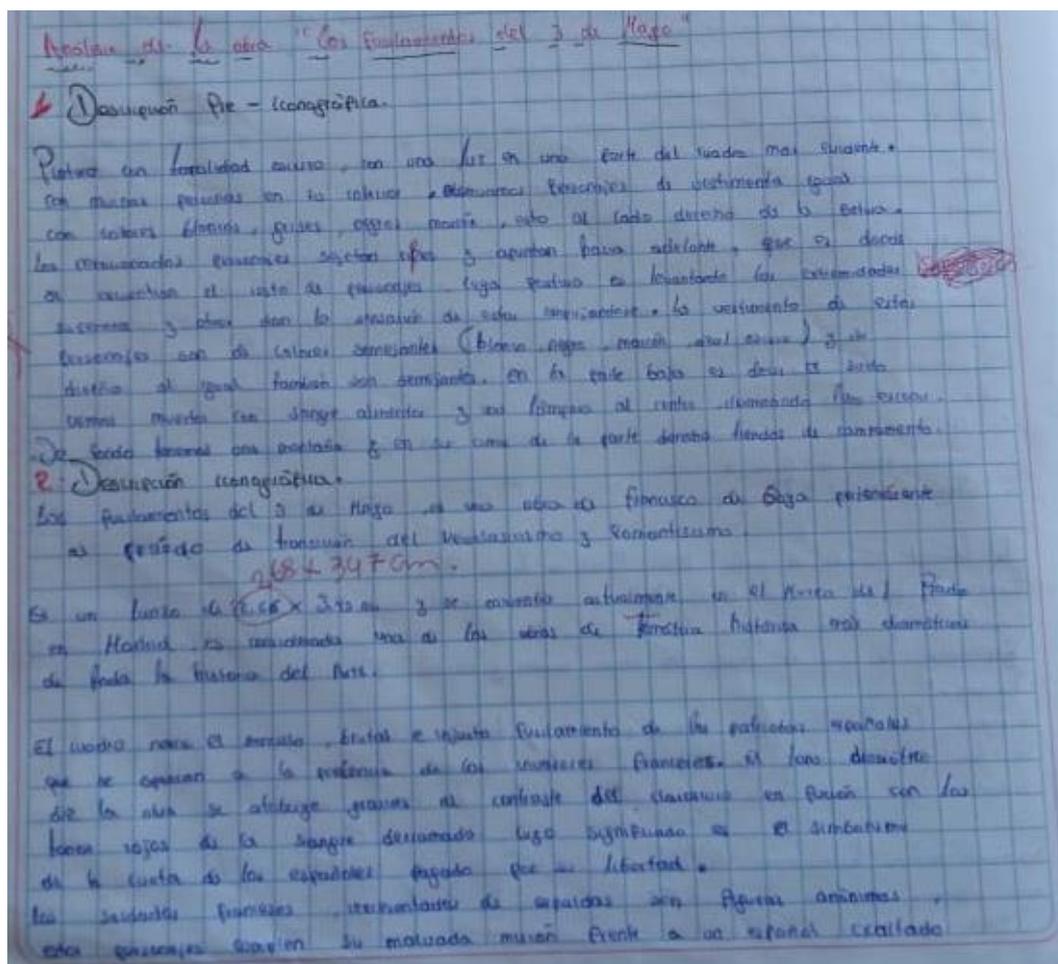
participan en el contenido propio de la obra y los ha interpretado como valores simbólicos. A su vez, ha reunido, organizado y relacionado algunos valores simbólicos contenidos en la obra a partir del primer nivel y segundo nivel de análisis. Con esto ha podido detectar el significado del tema representado y que tiene que ver con el contexto que la creó. De hecho, ha indicado los símbolos, los valores, y algunos aspectos culturales de la época. Para ello, ha consultado documentos vinculados con el tema.

Figura 11. “Los fusilamientos del 3 de mayo”



Fuente: <https://historia-arte.com/obras/los-fusilamientos-del-3-de-mayo>

Figura 12. Análisis iconográfico de la obra “Los fusilamientos del 3 de mayo”



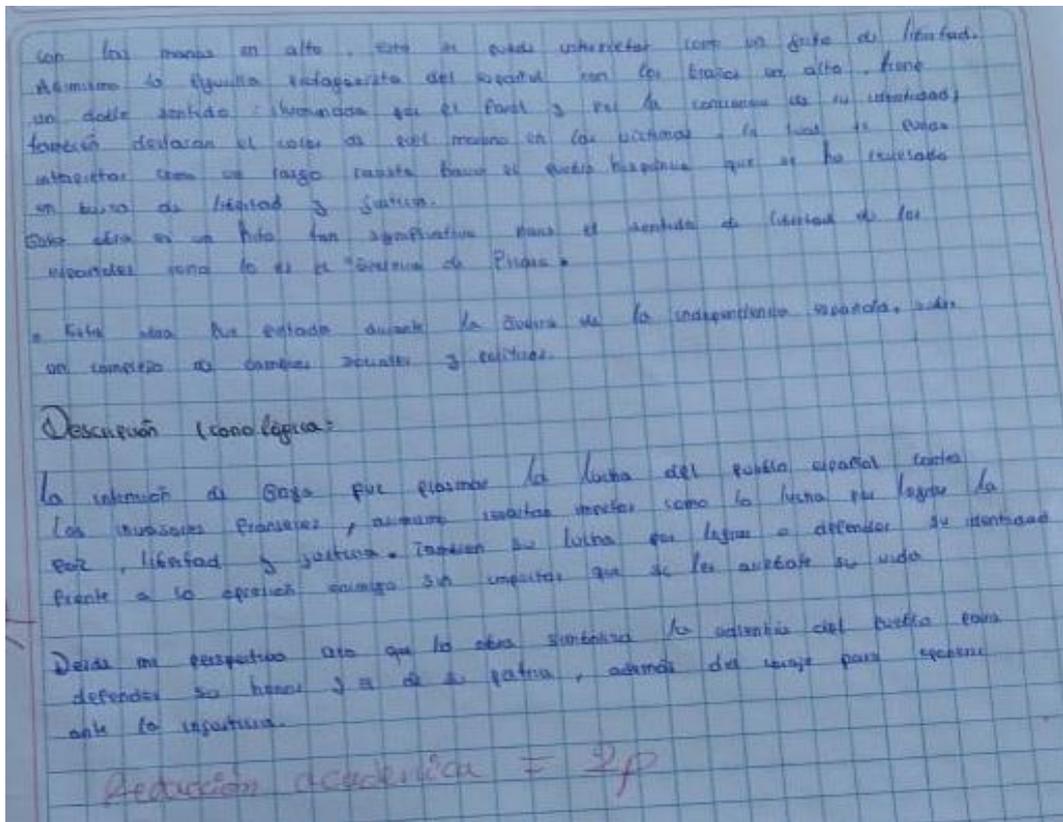
Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 5to, sección única.

La figura 7 muestra el primer nivel de análisis y parte del segundo nivel de la obra *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Francisco de Goya. En la descripción pre-iconográfica el estudiante ha identificado los elementos representados en la obra como las líneas; aparición y disposición de las figuras humanas sin nombrar a los personajes que representan, los colores empleados; ha identificado las expresiones sensibles de las formas, la postura y la posición en la que se encuentran las figuras representadas, así como la atmosfera y el ambiente en el que tuvo lugar la representación. Efectivamente, ha descrito todos los elementos representados a simple observación.

En el análisis iconográfico se aprecia una parte del análisis. Aquí, el estudiante ha establecido la relación entre el tema de la composición, los fusilamientos del 3 de mayo en España, y los elementos representados, pues ha clasificado las imágenes reconociendo

los personajes e identificado el tema y los motivos que se quiso transmitir en la obra de arte.

Figura 13. Análisis iconológico de la obra “Los fusilamientos del 3 de mayo”



Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 5to, sección única.

La figura 13 presenta parte del análisis iconográfico y la interpretación iconológica de la obra *Los fusilamientos del 3 de mayo*. Para realizar la descripción del análisis iconográfico ha empleado términos valorativos y conceptuales emitiendo así un significado temático conceptual y valorativo; además de relatar la historia que representa la obra como tal, especificando el autor y la fecha de creación. Para ello, ha analizado la obra en base al texto titulado “Una guerra que cambio la estética” de Sixto Rodríguez. En efecto, ha realizado una descripción correlacional entre los elementos sensibles con los inteligibles empleando fuentes literarias y la familiarización con los temas y conceptos específicos.

En la interpretación iconológica el estudiante ha sintetizado los elementos que participan en el contenido propio de la obra y los ha interpretado como valores simbólicos.

Asimismo, ha reunido, organizado y relacionado los valores simbólicos contenidos en la obra a partir del análisis iconográfico y pre-iconográfico. En base a dicha interpretación, ha descrito el significado de la obra representada que tiene que ver con el contexto en que se creó. De hecho, ha indicado los símbolos y los aspectos culturales que esconde la imagen y que tiene que ver con el contexto que la creó. Para esto ha utilizado documentos que den cuenta de tendencias poéticas, filosóficas, políticas, religiosas y sociales de la época, del país y, de la obra,

Figura 14. Análisis iconológico de la obra “La libertad guiando al pueblo”

Descripción pre - iconográfica, iconográfica e iconológica de la obra “La libertad guiando al pueblo”

Nivel pre – iconográfico:

Lo que puedo observar en esta obra es a muchas personas, una mujer que lleva la delantera, tiene una bandera en su mano derecha y una escopeta en su mano izquierda, está con un vestido color crema y sus pechos están descubiertos, además esta con un carácter serio.

Hay un hombre que está aparentemente rendido a sus pies, tiene una pañoleta en su cabeza, una casaca de color azul con un cinturón rojo y su pantalón de color negro. No solo eso, hay otros hombres que están caminando con armas en sus manos, mientras que otros están aparentemente muertos porque se encuentran tirados en el piso.

Al fondo vemos edificaciones, humo blanco, gris, y el cielo azulado.

Nivel iconográfico:

La libertad guiando al pueblo es una obra creada por Eugène Delacroix, esta pintada en lienzo y pertenece a la etapa o época del romanticismo. En la obra se utiliza una viveza de colores acompañada del efecto producido al situar dos tonos contrastados, genera un brillo que aporta efectos dramáticos a determinadas partes del lienzo, además también se utiliza las pinceladas rápidas.

Es un tema que se da a causa de los sucesos acaecidos en la capital francesa durante los días finales del mes de julio de 1830, representó las libertades del pueblo francés en un ejercicio pleno de autoritarismo. Delacroix representa la lucha de las diferentes clases unidas por la libertad, personas de diferentes edades, y **la libertad** que es representada por una mujer portando en la mano diestra la bandera tricolor francesa, como símbolo de la Revolución.

El foco de luz entra por la parte izquierda e ilumina a los personajes que podríamos catalogar como "grandes protagonistas" del lienzo. En conjunto con el color y las pinceladas sirven para potenciar el movimiento y la teatralidad en la obra.

iconológico: Nivel

La libertad guiando al pueblo una obra creada en 1830, actualmente se encuentra en el museo del Louvre (Paris). Representa a la guerra de Francia.

En la obra vemos a un burgués, campesinos o soldados con un movimiento puramente social, sin ningún líder. **El pintor francés ubica a una figura alegórica de la libertad como guía y estandarte del pueblo. La Libertad se levanta sobre la barricada y los cuerpos de los caídos, portando en la mano diestra la bandera tricolor francesa, como símbolo de la Revolución, y un mosquetón con bayoneta en la zurda, que la hace participe de la batalla.**

La libertad guiando al pueblo representa a la Libertad, alegoría de la Revolución Francesa como una matrona con el pecho desnudo conduciendo a los ciudadanos entre las barricadas, esos personajes que aparecen detrás de ella también tienen un claro sentido simbólico ya que están aludiendo a los distintos grupos sociales.

Se puede decir que es una obra que representa a grandes protagonistas luchadores.

Fuente: I.E. Pauca Santa Rosa, grado 5to, sección única.

La figura 9 muestra la descripción pre-Iconográfica, el análisis iconográfico y la interpretación iconológica de la obra *La libertad guiando al pueblo* de Eugène Delacroix realizado por una estudiante de 5to grado de secundaria, En la descripción pre-Iconográfica ha identificado algunos elementos representados en la obra como la aparición de las figuras humanas sin nombre específico, los colores; ha identificado las expresiones sensibles de las formas humanas, la postura y la posición en la que se encuentran dichas figuras, así como la atmósfera y ambiente de la obra. Dicho de otra manera, ha descrito los elementos representados a simple observación.

En el análisis iconográfico, ha establecido la relación entre el tema de la composición (la liberación del pueblo francés) y los elementos representados, ya que ha clasificado, aunque no en su totalidad, las imágenes reconociendo los personajes e identificado el tema y los motivos que Eugène Delacroix quiso transmitir en su obra. Para describir dicha correlación ha utilizado algunos términos valorativos y conceptuales dándole así un significado temático; además, de haber precisado el autor y de alguna manera la historia de la obra como tal. Para realizar esta descripción ha analizado la obra tomando como base los siguientes textos: *El romanticismo* de Torres Zapata y *Comentario histórico artístico de La libertad guiando al pueblo* de Jesús Ruiz. En efecto, ha realizado una descripción correlacional entre los elementos sensibles con los inteligibles empleando fuentes literarias y la familiarización con los temas y conceptos específicos.

En la interpretación iconológica, la estudiante ha indagado los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa; en este caso ha indagado sobre la revolución francesa. Asimismo, ha sintetizado a grandes rasgos los elementos que participan en el contenido propio de la obra y ha interpretado a algunos de ellos como valores simbólicos. Además, ha relacionado algunos valores simbólicos contenidos en la obra a partir del primer nivel y segundo nivel de análisis. Con esto ha podido detectar a grandes rasgos el significado del tema representado en la obra. Para ello, ha consultado documentos vinculados con el tema.

4.1.2. Desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales

Para comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, se empleó la información recabada a través de la entrevista realizada al docente del área.

Tabla 1. Sobre la estrategia de elaboración del problema histórico

Elaboración del problema histórico	
¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales?	En el área de Ciencias Sociales podemos mencionar que se desarrolla el pensamiento crítico cuando los estudiantes dan una opinión o asumen una postura frente a lo que es un problema histórico.
¿Considera que se debería elaborar una pregunta compleja para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico?	Sí, definitivamente se tiene que formular preguntas como dice con un grado de complejidad justamente para que los estudiantes, y también las preguntas pienso que tienen que ser abiertas para que ellos tengan la oportunidad de dar una opinión y desarrollar esa capacidad reflexiva y crítica sobre algún asunto público o un problema histórico que básicamente se trabaja en lo que es Ciencias Sociales.
¿Cómo los estudiantes han podido desarrollar el conocimiento para efectuar una pregunta de investigación?	Los estudiantes están en proceso de desarrollar las preguntas complejas, la verdad hoy en día en lo que es Ciencias Sociales se necesita ese pensamiento crítico esto desarrollarlo, pero a los alumnos o estudiantes aún les es difícil llegar a ese aspecto por que más están acostumbrados sólo a quedarse en el aspecto de conocimientos y quizás no emitir una opinión o un juicio crítico sobre los hechos o procesos históricos que se dan.

Fuente: Elaboración propia

El resultado muestra que la capacidad de pensamiento crítico, según el docente, se desarrolla cuando los estudiantes dan una opinión o asumen una postura frente a lo que es un problema histórico; para que los estudiantes puedan emitir sus opiniones o asumir una postura frente a un problema o hecho histórico deben enfrentarse a interrogantes complejas, tal como lo afirma el docente: se tiene que formular preguntas abiertas con un grado de complejidad, para que los estudiantes tengan la oportunidad de dar una opinión y desarrollar esa capacidad reflexiva y crítica sobre algún asunto público o un problema histórico que básicamente se trabaja en lo que es Ciencias Sociales. Pero el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico implica también que el estudiante sea capaz de elaborar preguntas complejas. En esta línea el docente indica que a los estudiantes aún les es difícil llegar a formular preguntas complejas, porque están acostumbrados sólo a quedarse en el aspecto de conocimientos y no emiten una opinión o un juicio crítico sobre

los hechos o procesos históricos ocurridos. Se puede decir que los estudiantes se encuentran en proceso de formular este tipo de preguntas.

Tabla 2. Sobre la estrategia de formulación de hipótesis

Formulación de hipótesis	
¿De qué manera sus estudiantes elaboran una hipótesis?	Están en el nivel de logro proceso por que aun todavía no formulan clara o adecuadamente lo que son las hipótesis.

Fuente: Elaboración propia

En este resultado se muestra que los estudiantes tienen dificultades para formular hipótesis. Según el docente entrevistado los estudiantes aún no formulan las hipótesis de manera clara o adecuadamente.

Tabla 3. Sobre la estrategia de manejo de fuentes

Manejo de fuentes	
¿Cuál considera usted que es la utilidad de las fuentes de información en historia?	Bueno definitivamente nosotros en lo que es el área de Ciencias Sociales, las fuentes tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias son vitales y esenciales para que los estudiantes puedan construir conocimiento lo que es una de las competencias Construye interpretaciones históricas.
¿Cuál considera que es la principal fuente que los estudiantes deberían emplear para investigar en el curso de historia?	Bueno yo lo considero tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias que son muy importantes porque para estudiar los hechos o un proceso históricos ellos por lo menos tienen unas tres o cuatro fuentes para que puedan contrastarlas y también compararlas y a partir de ello hacer un análisis y obviamente como le dije construir una interpretación histórica.
Entre los gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles, entre otros ¿Cuáles considera usted que son las más empleadas en el área de Ciencias Sociales?	Bien como le digo todas son importantes, pero mayormente podrían ser utilizadas las imágenes no cierto porque a veces eso llama un poco más la atención a los estudiantes y a partir de ellas pueden hacer un análisis de fuentes para poder estudiar adecuadamente lo que es un acontecimiento o un hecho histórico.

<p>¿En qué momento de su sesión de clase emplea las imágenes como recursos educativos? ¿Por qué?</p>	<p>Bueno cuando estamos justamente a lo que es el análisis de la información entonces allí los estudiantes tienen que emplear las fuentes de información, en este caso como le mencioné las imágenes para que ellos puedan procesar esa información y al final también emitir tomar acuerdos, lo que le llamamos las conclusiones que tienen que emitir.</p>
<p>Entonces se puede decir que ¿las emplea en el momento del desarrollo?</p>	<p>Claro en ese momento como le dije es para realizar lo que es el análisis de la información, pero también imágenes podemos utilizar al inicio o en todo momento para motivar a los estudiantes.</p>
<p>¿De qué manera interpretan los estudiantes las imágenes (gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles) en el área de Ciencias Sociales?, ¿cuentan con alguna técnica para realizar dicha interpretación?</p>	<p>Bueno para ello hay unas técnicas especiales, por ejemplo, para lo que es el análisis de gráficos o también para lo que es las caricaturas y eso también por ejemplo esas técnicas están en algunas oportunidades especificadas en el material que nos entrega el Ministerio de Educación y por ejemplo le puedo mencionar algo de lo es los cuadernos de trabajo.</p>
<p>¿Cuáles considera usted que son los pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente?</p>	<p>No realmente como le digo el Ministerio de Educación a través de algunos textos que nos brinda específicamente el cuaderno de trabajo allí nos da algunas técnicas que son específicas para interpretar los gráficos quizás para interpretar alguna imagen o una caricatura y en base a ello desarrollar digamos el análisis de esta fuente de información.</p>
<p></p>	<p>Obviamente tiene que haber una secuencia no es cierto, primero tiene que observar la imagen luego me parece que tienen que detallar que elementos hay en la imagen justamente con ello también tratar de ver el contexto en el que ha sido realizada esa imagen para que al final puedan emitir podríamos mencionar una conclusión o para que nos puede servir está imagen.</p>

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestran los resultados concernientes al manejo de fuentes de información en el área de Ciencias Sociales. En lo que respecta a la utilidad de las fuentes de información en historia, el docente afirma que en el área de Ciencias Sociales tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias son vitales y esenciales para que los estudiantes construyan el conocimiento. Esto responde específicamente a una de las competencias del área: Construye interpretaciones históricas. En tal sentido los estudiantes deben emplear ambas fuentes para investigar en el curso de historia, tal como lo señala el docente ambas fuentes son importantes, porque al estudiar los hechos o procesos históricos los estudiantes por lo menos tienen que usar unas tres o cuatro fuentes

para contratarlas y compararlas; en base a ellas hacer un análisis y construir una interpretación histórica. Como se aprecia para construir interpretaciones históricas es necesario emplear más de 2 fuentes de información, para tener una visión amplia del hecho o problema histórico estudiado. Si bien todas las fuentes son necesarias las más empleadas en el área son las imágenes. Según el docente, mayormente pueden utilizarse las imágenes, porque a veces les llama más la atención a los estudiantes, a partir de estas pueden hacer un análisis de fuentes para poder estudiar adecuadamente un acontecimiento o un hecho histórico. Entonces las fuentes visuales (imágenes) como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles, entre otros se emplean con frecuencia en el área como recurso educativo. En esta línea, el docente manifiesta que emplea las imágenes en el desarrollo de su sesión específicamente en el momento del análisis de información, aquí los estudiantes tienen que emplear las fuentes de información, en este caso las imágenes, para que puedan procesar esa información y al final tomar acuerdos y emitir conclusiones. Si bien el docente emplea las imágenes en el proceso didáctico del área de análisis de información, también menciona que estas pueden utilizarse en todo momento de la sesión para motivar a los estudiantes. Para analizar e interpretar las imágenes los estudiantes siguen las pautas de los cuadernos de trabajo del área entregados por el Minedu; el docente señala que hay unas técnicas especiales para el análisis de gráficos o las caricaturas y en algunas oportunidades están especificadas en el material que entrega el Ministerio de Educación, como por ejemplo en los cuadernos de trabajo. Por tanto, los estudiantes no usan otras técnicas de análisis e interpretación de imágenes, más que las que se encuentran especificadas en el cuaderno de trabajo. No obstante, hay una serie de pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente, tal como lo menciona el docente tiene que haber una secuencia: primero el estudiante tiene que observar la imagen, luego tienen que detallar que elementos hay en la imagen, y también tratar de ver el contexto en el que ha sido realizada esa imagen para que al final puedan emitir una conclusión.

Tabla 4. Sobre la estrategia de escritura de ensayo

Escritura de ensayo	
¿Cuál cree usted que es la importancia de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Con respeto a ello es muy importante porque ello les permite podríamos mencionar esto identificar ideas claves y también lo que es sintetizar información, ello nos conllevará a que los

estudiantes puedan emitir una reflexión acerca de un acontecimiento histórico.

¿De qué manera los organizadores gráficos apoyan o son soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de un ensayo?

Claro definitivamente en el ensayo por ejemplo me parece que básicamente se tiene que trabajar lo que es un esquema la espina de Ishikawa o el gráfico del pescado que se le denomina y luego hacer también esto un gráfico y a partir de todo ello se puede elaborar un ensayo.

Entonces ¿el organizador gráfico sería como el paso previo para poder elaborar un ensayo?

Si, definitivamente como le digo en el gráfico de la espina de Ishikawa o del pescado que se le denomina ahí está básicamente lo que sería los argumentos también que se tiene que realizar en los ensayos.

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se muestran los resultados correspondientes a los organizadores gráficos y la elaboración de ensayos. En lo que respecta a los organizadores gráficos el docente entrevistado indica que los organizadores gráficos son muy importantes porque permiten identificar ideas claves, sintetizar información conllevando a que los estudiantes puedan emitir una reflexión acerca de un acontecimiento histórico. Entonces el empleo de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante, ya que permite el manejo y organización de la información. En tal sentido los organizadores gráficos son soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de los ensayos. Al respecto, el docente afirma que básicamente se tiene que trabajar con el esquema de la espina de Ishikawa o gráfico del pescado como se le denomina, luego hacer con esto un gráfico y a partir de todo ello se puede elaborar un ensayo. Así, pues se puede decir que el organizador gráfico viene a ser un paso previo a la elaboración de un ensayo; de hecho, el docente señala que en el gráfico de la espina de Ishikawa o del pescado están básicamente los argumentos que se tiene que realizar en los ensayos.

4.2 Discusión

Para poder analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales es necesario precisar las categorías de discusión de la investigación en base a los resultados obtenidos de la entrevista al docente y la fotografía de las evidencias de los estudiantes de 4to y 5to grado. Por un lado, la

información brindada por el docente de Ciencias Sociales mediante la entrevista ha permitido comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área. Según el docente, el pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes dan una opinión o asumen una postura frente a lo que es un problema histórico. Al respecto, Rodríguez (2018) indica que los investigadores en el campo psicológico aseveran que el pensamiento crítico le permite al sujeto resolver problemas, asumir posturas críticas, analizar, sintetizar, reflexionar, etc., para que pueda plantear posturas argumentadas y actuar de manera razonada y razonable. Para que los estudiantes puedan emitir sus opiniones o asumir una postura frente a un problema o hecho histórico según el docente se tiene que formular preguntas abiertas con un grado de complejidad, para que los estudiantes tengan la oportunidad de dar una opinión y desarrollar esa capacidad reflexiva y crítica. De hecho, los estudiantes deben ser desafiados a interrogantes complejas por los docentes, tal como lo afirma el Minedu (2015) los docentes deben saber plantear interrogantes que desencadenen o conciernen a problemas históricos, para que los estudiantes se den cuenta de que se trata de elaborar su propio pensamiento y no de la reproducción de datos al buscar sus propias respuestas e interpretaciones. Esta elaboración de preguntas complejas pertenece a la estrategia de enseñanza-aprendizaje del área para desarrollar pensamiento crítico conocida como planteamiento de problemas históricos; formulada como primera estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico para la competencia: construye interpretaciones históricas, por el Minedu (2015) en el documento de orientaciones pedagógicas y didácticas de la EBR denominado Rutas del aprendizaje para el VII ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía Pero la mencionada estrategia no solo consiste en la elaboración de interrogantes complejas por parte de los docentes, si no que consiste también en la elaboración de interrogantes por parte de los estudiantes. En este sentido el docente indica que a los estudiantes aún les es difícil llegar a formular este tipo de preguntas, porque están acostumbrados sólo a quedarse en el aspecto de conocimientos y no dan una opinión o un juicio crítico sobre los hechos o procesos históricos que se suscitan o se les plantea.

La segunda estrategia planteada por el Minedu (2015) es la generación de hipótesis implica que los estudiantes formulen respuestas iniciales a las preguntas en cuestión y se involucren con el problema histórico por medio de la búsqueda de fuentes para contratar o verificar su hipótesis planteada. Pero el resultado de la entrevista muestra que los estudiantes tienen dificultades para formular hipótesis. Según el docente, los estudiantes

aún no formulan las hipótesis de manera clara o adecuadamente. La tercera estrategia contenida en las Rutas de aprendizaje para el VII ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía viene a ser la interpretación de fuentes. Para el docente entrevistado en el área de Ciencias Sociales tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias son vitales y esenciales para que los estudiantes construyan el conocimiento en lo que respecta a la competencia de Construye interpretaciones históricas. Al respecto, el Minedu (2015) señala que la interpretación de fuentes es una capacidad fundamental para la construcción de interpretaciones históricas. Como estrategia permite identificar las características de las fuentes, emplear todo tipo de fuentes de forma sistemática, analizar las fuentes históricas y explicar los hechos a partir de ellas. En este ámbito, Prats y Santacana (2019) señalan que las fuentes pueden ser escritas orales, iconográficas o materiales. Por su parte el Minedu (2015) manifiesta que las fuentes pueden ser: gráficos estadísticos, fuentes visuales como pinturas, fotografías, esculturas, carteles, vasijas, caricaturas, entre otras y las fuentes escritas que pueden ser primarias o secundarias. Si bien todas las fuentes son necesarias las más empleadas en el área son las imágenes (fuentes visuales o iconográficas). Según el docente, mayormente pueden utilizarse las imágenes, porque suelen llamar más la atención a los estudiantes, a partir de estas pueden hacer un análisis de fuentes para poder estudiar adecuadamente un acontecimiento histórico. Entonces se puede deducir que las fuentes visuales o iconográficas se emplean con frecuencia en el área como recurso educativo. En efecto, el docente manifiesta que emplea las imágenes en el desarrollo de su sesión específicamente en el momento del análisis de información, aquí los estudiantes tienen que emplear las fuentes de información, en este caso las imágenes, para que puedan procesar esa información y al final tomar acuerdos y emitir conclusiones, pero menciona que también estas pueden utilizarse en todo momento de la sesión para motivar a los estudiantes. Como se aprecia para construir interpretaciones históricas es necesario emplear más de 2 fuentes de información, para tener una visión amplia del hecho o problema histórico estudiado.

Para realizar el análisis e interpretación de las imágenes los estudiantes requieren seguir una serie de pautas específicas. Al respecto, el docente señala que hay unas técnicas especiales para el análisis de gráficos o las caricaturas y en algunas oportunidades están especificadas en el material que entrega el Ministerio de Educación, como por ejemplo en los cuadernos de trabajo. Efectivamente, el Minedu (2015) presenta tres formas de aplicación de la estrategia de acuerdo con las fuentes: interpretación de

gráficos, interpretación de fuentes visuales e interpretación de fuentes secundarias escritas. No obstante, Prats y Santacana, (2019) señalan que el método de análisis de las fuentes iconográficas es muy similar al de las fuentes escritas. Por tanto, los estudiantes no usan otras técnicas de análisis e interpretación de imágenes, más que las que se encuentran especificadas en el cuaderno de trabajo.

Sin embargo, hay una serie de pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente, tal como lo menciona el docente tiene que haber una secuencia: primero el estudiante tiene que observar la imagen, luego tienen que detallar que elementos hay en ella; también tratar de ver el contexto en el que ha sido realizada esa imagen, para que al final puedan emitir una conclusión. En este sentido, Prats y Santacana, (2019) enuncian tres actividades que requiere la estrategia de interpretación de fuentes y que deben estar presentes en el proceso didáctico para un pertinente aprendizaje de la Historia; estas son: aprender a clasificar fuentes históricas, aprender a analizarlas; aprender a analizar su credibilidad.

La última estrategia para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico es escribir ensayos sobre un problema histórico. Esta estrategia permite realizar explicaciones históricas. Por ello, en su desarrollo según el Minedu (2015) es “fundamental que los estudiantes verifiquen o contrasten todas las fuentes (que se convierten en evidencias) con la hipótesis que formuló” (p. 59). Para su elaboración se requiere de dos fases fundamentales: la elaboración de un organizador gráfico y la elaboración de un esquema de redacción del ensayo. En lo que concierne a los organizadores gráficos el Minedu (2015) indica que se debe elaborar organizadores gráficos en los que se visualicen las posibles causas; aquí es recomendable emplear el "esquema del pescado". De hecho, el docente señala que en el gráfico de la espina de Ishikawa o del pescado están básicamente los argumentos que se tiene que realizar en los ensayos. Entonces, el organizador grafico viene a ser un paso previo a la elaboración de un ensayo; y se convierten en soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de los ensayos. En tal sentido, el docente afirma que básicamente se tiene que trabajar con el esquema de la espina de Ishikawa o gráfico del pescado como se le denomina, luego hacer con esto un gráfico y a partir de todo ello se puede elaborar un ensayo. Entonces el empleo de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante, ya que permite el manejo y organización de la información. Según el docente entrevistado los organizadores gráficos son muy importantes porque permiten identificar ideas claves,

sintetizar información conllevando a que los estudiantes puedan emitir una reflexión acerca de un acontecimiento histórico.

Por otro lado, la información obtenida del análisis fotográfico de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes de 4to y 5to grado de secundario ha permitido describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales. De hecho, las 9 figuras analizadas son evidencias de aprendizaje que muestran el análisis de las obras de arte (*El nacimiento de Venus*, *El descendimiento de la cruz*, *La libertad guiando al pueblo* y *Los fusilamientos del 3 de mayo*) realizadas con el Método Iconográfico/Iconológico conocido como Método de Panofsky. Con este método el historiador de arte Erwin Panofsky toma en cuenta el contexto histórico y social en el cual fue creada la obra de arte; es decir, toma en consideración lo que “significa” para la sociedad en la que fue creada, además de trasponer la contemplación de la simple forma de la obra; mostrando así, que las obras de arte no tienen un significado universal. En este método, Panofsky (1979) alude a tres niveles de lectura en el análisis de una obra: significación primaria o natural, significación secundaria o convencional y significación intrínseca o contenido. Estos niveles fueron nombrados por los seguidores de Panofsky como nivel pre-iconográfico, nivel iconográfico y nivel iconológico respectivamente. En el primer nivel de análisis que es el pre-iconográfico, se aprecia que los estudiantes han identificado los elementos representados en la obra como líneas, empleo del color, aparición de las figuras humanas sin denotar sus nombres. Asimismo, han identificado las expresiones sensibles (emoción, postura, gesto, atmósfera ambiental, etc.), la postura y la posición en la que se encuentran las figuras representadas, así como la atmósfera del ambiente que se observa en las obras. En efecto han enumerado y descrito todos los elementos representados a simple observación. A esta enumeración de los motivos artísticos, es decir a la descripción sensible de los elementos representado en la obra es a lo que Panofsky denominó descripción pre-iconográfica. Este nivel puede ser equiparado al desarrollo de las operaciones exploratorias, implicadas en la consecución de la capacidad del pensamiento crítico, que “permiten examinar las cosas, personas y situaciones en busca de información” (Minedu Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006, p. 45). Aquí, se encuentran la observación y descripción, la comparación, la recolección y organización de datos, la búsqueda de supuestos datos. Según el Minedu (2006) en la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, indica que las operaciones que se encuentran implicadas en el despliegue de dicha capacidad son: operaciones

exploratorias, operaciones clarificadoras y operaciones resolutorias. Asimismo, se puede relacionar con el nivel literal que según el Minedu (2006) constituye la primera etapa del proceso de adquisición de la capacidad de pensamiento crítico. En esta etapa los profesores deben realizar actividades multisensoriales, ya sean de carácter visual, táctil o auditivo e incluso gustativo y olfatorio, su elección dependerá del tema a tratar y de la información que desean que el estudiante procese; las habilidades específicas que forman parte de este nivel son: percibir, observar, discriminar, identificar o nombrar, emparejar y secuenciar u ordenar.

En el segundo nivel de análisis que es el iconográfico, se observa que los estudiantes han establecido la relación entre el tema de las composiciones (*el nacimiento de Venus, el descendimiento de Jesucristo de la cruz, la liberación del pueblo francés y los fusilamientos del 3 de mayo en España*) y los elementos representados, puesto que han clasificado las imágenes reconociendo los personajes e identificado el tema y los motivos que se quiso transmitir en las obras de arte. De hecho, para describir la correlación existente entre el tema de la composición y los elementos representados han empleado términos valorativos y conceptuales emitiendo así un significado temático conceptual y valorativo; además de especificar el autor y la fecha de creación de la obra. Para realizar dicha descripción, han analizado la obra en base textos (fuentes escritas). En algunos casos han investigado acerca de la manera en que, bajo diversas condiciones históricas, los temas o conceptos específicos se han expresado a través de las obras de arte, para suplementar sus conocimientos de las fuentes literarias. A esta recopilación, clasificación y descripción de los datos de una obra es a lo que Panofsky (1979) llama “análisis iconográfico”. Es decir, a la descripción correlacional entre los conceptos inteligibles y las formas sensibles que requieren del conocimiento de fuentes literarias y la familiaridad con los temas y conceptos específicos. Este nivel puede relacionarse con las operaciones clarificadoras implicadas en la consecución de la capacidad del pensamiento crítico. Aquí, se encuentran según el Minedu (2006) las operaciones siguientes: resumir, clasificar, codificar y juzgar, estimar y valorar. También se le puede vincular con la segunda etapa del proceso de adquisición de la capacidad de pensamiento crítico: nivel inferencial. Según el Minedu (2006) esta etapa agrupa las siguientes habilidades: inferir, comparar-contrastar, categorizar-clasificar, describir-explicar, analizar, indicar causa y efecto, interpretar resumir-sintetizar, predecir-estimar, generalizar y resolución de problemas

En el tercer nivel de análisis que es el iconológico los estudiantes han indagado los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa; en este caso han indagado sobre el renacimiento, el neoclasicismo y el romanticismo francés. A su vez, han sintetizado los elementos que participan en el contenido propio de la obra y los han interpretado como valores simbólicos. Asimismo, han reunido, organizado y relacionado los valores simbólicos contenidos en las obras a partir del análisis iconográfico y la descripción de los elementos representados. Esto les ha permitido, descubrir el significado profundo de los temas representados que esconden las imágenes y que tienen que ver con el contexto que la creó. De hecho, han indicado los símbolos, los valores, los aspectos culturales de las épocas. Para ello, han consultado documentos concernientes a las épocas de representación y creación de las obras. A esta búsqueda del significado profundo del tema representado (símbolos, valores, aspectos culturales, etc.) que esconden las imágenes en cuestión y que tiene que ver con el contexto que las creó; en otros términos, a la compleja reunión de todos los elementos que participan en el contenido propio de una obra es a lo que Panofsky (1979) denominó interpretación iconológica. Este nivel puede ser relacionado con las operaciones resolutorias que “preparan el camino para el hallazgo de soluciones y planteamientos creativos, realistas y oportunos (Minedu, 2006, p. 46). Aquí se encuentran la imaginación, la formulación de hipótesis, la interpretación y la toma de decisiones valorativas como operaciones mentales. Además, de alguna manera se le podría relacionar con el nivel crítico, que según el Minedu (2006) es la etapa de “más alto desarrollo de la capacidad del pensar críticamente, porque aquí los estudiantes están en condiciones de debatir, de argumentar, de evaluar, juzgar y criticar, utilizando todas las habilidades ya adquiridas en los niveles literal e inferencial” (2006, p. 54); las habilidades que pertenecen a este nivel son: debatir-argumentar, evaluar-juzgar y criticar.

Si bien, existen varias maneras de aproximarse a una obra de arte en este estudio se priorizó el empleo del Método Iconográfico/Iconológico porque lo hemos considerado más adecuado para trabajar temas de historia y desarrollar la capacidad de pensamiento crítico; permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia porque este método trabaja el contexto histórico y social en el cual fue creada la obra de arte; desarrolla la capacidad de pensamiento crítico, porque al ser un método propio de análisis de las obras de arte plásticas, que forman parte de las fuentes iconográficas, despliega una serie de habilidades de dicha capacidad; específicamente la habilidad de análisis,

interpretación evaluación, inferencia, explicación y autorregulación descritas por Facione (2007).

Este método permite trabajar con información de diversas fuentes escritas y orales, y a su vez decodificar las fuentes iconográficas y permite valorar de manera crítica la información de las fuentes empleadas. Según, Prats y Santacana (2019) para que los estudiantes aprendan a analizar fuentes es importante enseñarles a “obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes” (p. 14). Así pues, un pensador crítico es aquel que ha ejercitado la habilidad de observar, cuestionarse, asociar, contrastar, analizar, sintetizar, interpretar y valorar, además de argumentar. Esto es posible por medio de un aprendizaje y enseñanza crítica y en este método se plasma el aprendizaje crítico. Según el Minedu (2006) el aprendizaje crítico es “un proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los docentes, y en función del criterio de estructuración externa e interna de los saberes que se aprenden” (p. 42). De hecho, el aprendizaje crítico supone entablar un diálogo entre los contenidos del aprendizaje, que son los saberes objetivo, con las habilidades que permiten transformar los saberes objetivos en subjetivos y materializarlos en saberes objetivados que vendrían a ser las disposiciones o actitudes. En suma, lo descrito permite dar cuenta de la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz- San Marcos.

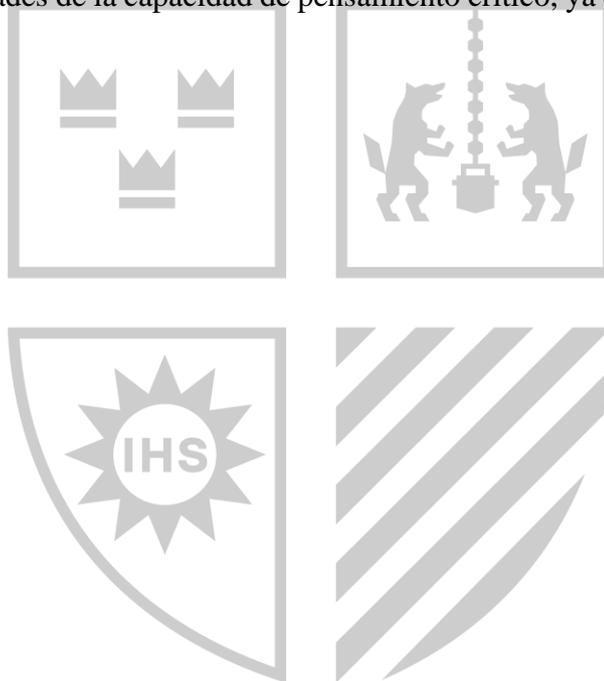
CONCLUSIONES

Los docentes involucran las artes plásticas en el área de ciencias sociales en la I.E. Pauca Santa Rosa, puesto que emplean imágenes de cuadros pictóricos en la enseñanza del área. De hecho, han empleado cuadros pictóricos pertenecientes al Renacimiento y Barroco con los estudiantes de cuarto grado; y cuadros pertenecientes al Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo y movimientos contemporáneos con los estudiantes de quinto grado para tratar temas de historia durante el primer trimestre y mitad del segundo trimestre; durante este periodo de tiempo se las ha enseñado a los estudiantes a analizar los cuadros con el método Iconográfico / Iconológico más conocido como método Panofsky, para fortalecer las habilidades y disposiciones de su capacidad crítica.

El desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico en el área de ciencias Sociales de dicha I.E. se realiza por medio del empleo de estrategias propias del área, específicamente de las estrategias vinculadas a la competencia de construye interpretaciones históricas. Estas estrategias son las siguientes: elaboración del problema histórico, formulación de hipótesis, interpretación de fuentes y la escritura de ensayo. De estas, las tres primeras son las más empleadas por el docente; no obstante, los estudiantes en cuanto al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico se encuentran en proceso, pues aún les cuesta elaborar su propio pensamiento para realizar interpretaciones, emitir sus propias opiniones y juicios críticos sobre los hechos o procesos históricos que se suscitan o se les plantea. Asimismo, tienen dificultades para formular hipótesis, pues no formulan las hipótesis de manera clara o adecuadamente. Además, las fuentes más empleadas en el área por el docente son las imágenes (fuentes visuales o iconográficas) en el proceso didáctico del área: análisis de información; para el análisis de estas imágenes los estudiantes emplean técnicas específicas de análisis brindadas por el Minedu, en los cuadernos de trabajo tales como: interpretación de gráficos, interpretación de caricaturas. Por consiguiente, los estudiantes no usan otras técnicas de análisis e

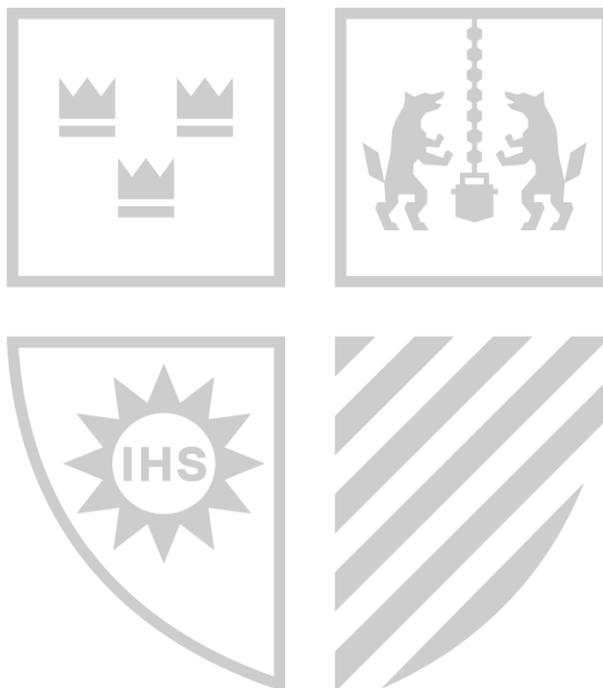
interpretación de imágenes, más que las que se encuentran especificadas en el cuaderno de trabajo.

Finalmente, las artes plásticas sí fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales, porque con estas se pueden trabajar temas de historia mediante el empleo del Método Iconográfico/Iconológico. Este, al ser un método de análisis de las obras de arte plásticas, despliega una serie de habilidades de la capacidad de pensamiento crítico tales como: el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación; asimismo, permite decodificar las fuentes iconográficas empleando información de diversas fuentes escritas y orales valorando de manera crítica dicha información. En suma, mediante el empleo de este método se ejercitan las habilidades de la capacidad de pensamiento crítico, ya que en él se plasma el aprendizaje crítico.



RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados y las conclusiones, el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales puede fortalecerse con el uso de un método de análisis de imágenes que permita acabar con la idea de que las imágenes son solo un recurso de motivación al tema.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

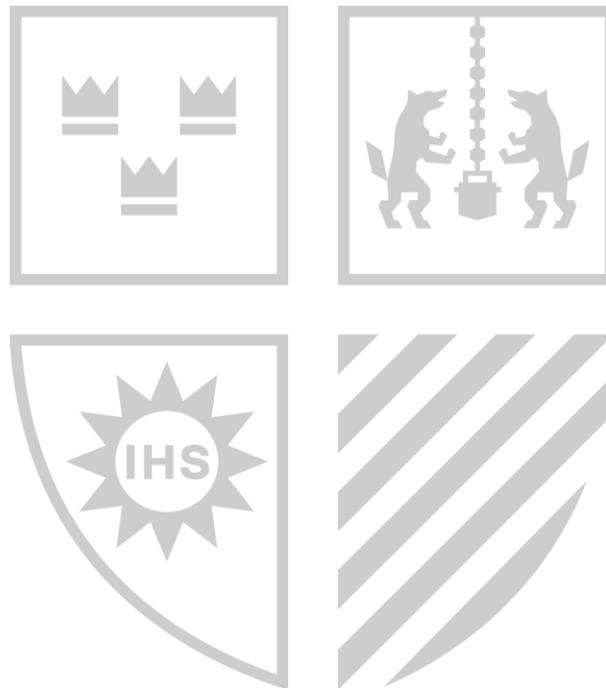
- Céliz, W. (2018). La historiografía icónica para la interpretación de fuentes históricas en estudiantes del 2° grado de secundaria (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperada de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13783>
- Dewey, J. (2007). Como pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativo. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fajardo, E., y Castellanos, E. (2020). El pensamiento crítico y su incidencia en la educación de las artes plásticas: caso IE Bojacá de Chía, Colombia. *Revista Signos*, 41(1), 37-53. Doi: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v41i1a2020.2570>
- Gombrich, E. (1995). *Historia del arte*. México: Editorial Diana.
- Gombrich, E. (2000). *Norma y Forma. Estudios sobre el arte del Renacimiento*, 1. Debate.
- Gorrostola, J., y Guerra, J. (2020). La imagen en la geografía escolar: una mirada para desarrollar pensamiento crítico (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba, Montería, Córdoba. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3501>
- Guadalupe, A. (2019). La caricatura como estrategia para desarrollar la capacidad de interpretación crítica de fuentes históricas en estudiantes del 4° grado de secundaria (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16245>
- Gutiérrez, M., y Vargas, C. (2018). Efecto de la pintura metafórica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media (Tesis de maestría). Universidad de la Costa-CUC, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/180>
- Hauser, A. (1978). *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona, España: Labor.

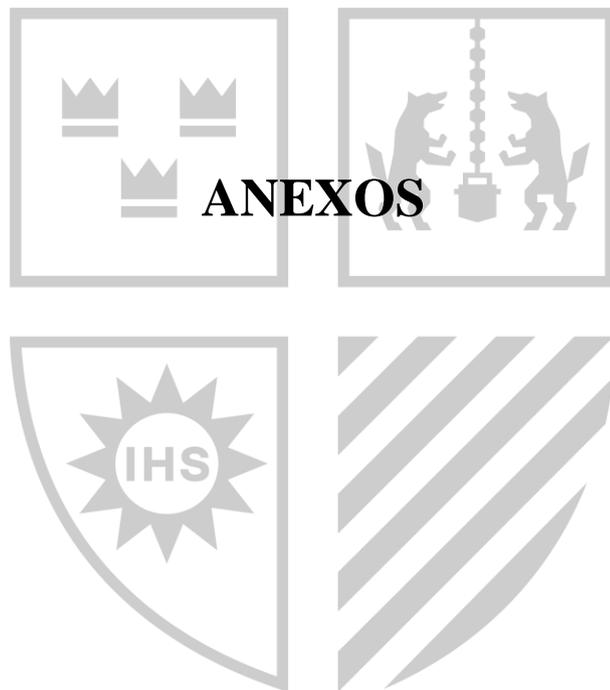
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ministerio de Educación. (2003). Ley General de Educación. Educación: calidad y equidad Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044. pp. 9-35. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación. (2003). Reglamento de Educación Básica Regular. Educación: calidad y equidad Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044. pp. 47-68. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación. (2006). Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado de <http://alfpa.upeu.edu.pe/tecnicas/libros/Guiapensamientocritico.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo nacional de la educación básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). Área de Ciencias Sociales. Programa Curricular de Educación Secundaria. pp. 21-40. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 53–73. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Morriña, O., y Jubrías, M. (1982). *Ver y contemplar las artes plásticas*. La Habana, Cuba: Editorial Gente Nueva
- Panofsky, E. (1979). *Iconografía e iconología: introducción al estudio del arte del renacimiento, El significado en las artes visuales* (pp. 45-76). Madrid, España: Alianza Forma.
- Quispe, M. (2018). *Conocimiento iconográfico de las pinturas rupestres de Lenzora en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Juan Bustamante Dueñas de Lampa – 2016* (tesis de pregrado). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9274>
- Rodríguez, A. (2018). Elementos Ontológicos Del Pensamiento Crítico. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 53–74. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/teoredu3015374>
- Schneider, L. (2002). *Explorar el arte*. Barcelona: Blume.

Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. Revista Palabra Clave, (7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900705>

Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>

Vargas. X. (2011) ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Recuperado de <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>



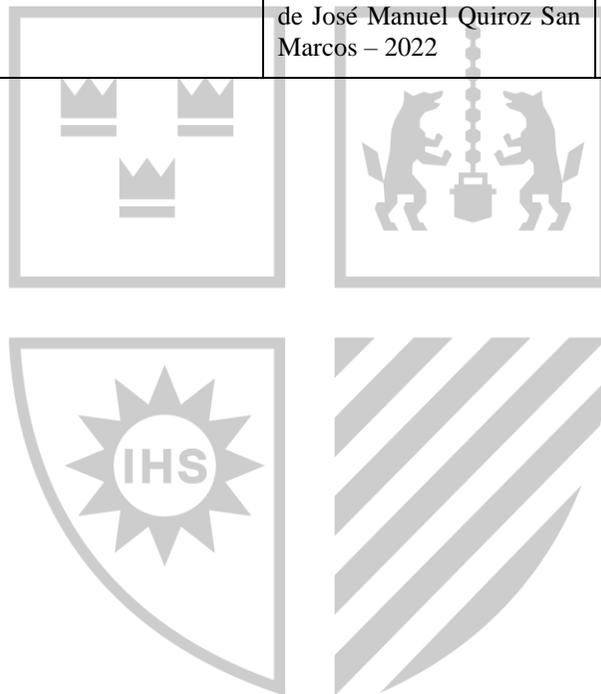


ANEXO N°1: MATRIZ DE CONSISTENCIA CUALITATIVA

Las artes plásticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de San Marcos – Cajamarca

Realidad problemática	Preguntas de investigación	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
En la práctica preprofesional se asistió a la realidad en la que los estudiantes, para responder a las tareas de opinión crítica, presentaron trabajos con información transcrita de libros o de clases. Según el enfoque de la educación por competencias, esta situación impide el aprendizaje significativo y, por eso, autónomo del estudiante que ha de adquirir destrezas para la búsqueda, orden y uso del conocimiento en problemas nuevos de la realidad.	<p>¿De qué manera las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz- San Marcos – 2022?</p> <p>¿Cómo los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?</p>	<p>Analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p> <p>Describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p>	<p>Aplicación del método Panofsky</p> <p>Estrategias docentes</p>	<p>Descripción</p> <p>Análisis iconográfico</p> <p>Interpretación iconológica</p> <p>Elaboración del problema histórico</p> <p>Formulación de hipótesis</p> <p>Manejo de fuentes</p> <p>Escritura de ensayo</p>	<p>Paradigma: Hermenéutico-interpretativo</p> <p>Enfoque: Cualitativo</p> <p>Tipo: empírico</p> <p>Diseño de la investigación: etnometodológico</p> <p>Técnicas</p> <p>Fotografía</p> <p>Entrevista</p>

	<p>¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022?</p>	<p>Comprender el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022</p>		<p>Informantes: Docente de Ciencias Sociales de la IE</p> <p>Estudiantes de la I.E.</p> <p>Muestra: estudiantes de 4 y 5 grado de secundaria de la I.E. Pauca Santa Rosa.</p>
--	--	--	--	---



ANEXO N 2: GUÍA DE ENTREVISTA

I. DATOS GENERALES:

1.1. Nombre del entrevistador: _____

1.2. Nombre de la I. E.: _____

1.3. Dirección de la I. E.: _____

1.4. Fecha y hora de la entrevista: _____

1.5. Nombre del entrevistado(a) o iniciales: _____

1.6. Nivel y grados en los que se desempeña: _____

1.7. Cursos/Áreas que tiene a cargo: _____

1.8. Rango de edad

a) 20- 30 años	b) 31- 40 años	c) 41- 50 años	d) 51- 60 años	e) más de 60
----------------	----------------	----------------	----------------	--------------

1.9 Formación académica en cuanto al último grado adquirido:

a) Maestría	b) Título profesional	c) Título técnico	d) Bachiller	e) Otros
-------------	-----------------------	-------------------	--------------	----------

1.10 Total, de años que desempeña la docencia:

a) Menos de 5 años	b) Entre 5 y 10 años	c) Entre 11 y 20 años	d) Entre 21 y 25 años	e) Más de 26 años.
--------------------	----------------------	-----------------------	-----------------------	--------------------

2. PREGUNTAS

2.1 ¿Considera Ud. que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales?, ¿De qué manera?

2.2 ¿Considera que se debería elaborar una pregunta compleja para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico?

- 2.3 ¿Cómo los estudiantes han podido desarrollar el conocimiento para efectuar una pregunta de investigación?
- 2.4 ¿De qué manera sus estudiantes elaboran una hipótesis?
- 2.5 De las hipótesis que sus estudiantes han elaborado, ¿Cuáles considera usted que son los criterios que se deberían emplear para la elaboración de una buena hipótesis?
- 2.6 ¿Cuál considera usted que es la utilidad de las fuentes de información en historia?
- 2.7 ¿Cuál considera que es la principal fuente que los estudiantes deberían emplear para investigar en el curso de historia?
- 2.8 ¿Cómo involucra Ud. las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales?
- 2.9 Entre los gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles, entre otros ¿Cuáles considera usted que son las más empleadas en el área de Ciencias Sociales?
- 2.10 ¿En qué momento de su sesión de clase emplea las imágenes como recursos educativos? ¿Por qué?
- 2.11 ¿De qué manera interpretan los estudiantes las imágenes (gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles) en el área de Ciencias Sociales?, ¿cuentan con alguna técnica para realizar dicha interpretación?
- 2.12 ¿Cuáles considera usted que son los pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente?
- 2.13 ¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales?
- 2.14 ¿Cuál cree usted que es la importancia de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2.15 ¿De qué manera los organizadores gráficos apoyan o son soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de un ensayo?

ANEXOS N°3: FICHA DE ANÁLISIS FOTOGRÁFICO – APLICACIÓN DEL MÉTODO PANOFSKY

FICHA DE ANÁLISIS FOTOGRÁFICO – APLICACIÓN DEL MÉTODO PANOFSKY

Objetivo:

Describir la manera en que los docentes involucran las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022

Sujeto(s) observado(s): _____

Momento: Evidencias de los estudiantes/ sesión de clases.

Duración: _____ minutos

Observador(es): _____

Colegio: Pauca Santa Rosa- San Marcos

Categoría: Empleo del método Panofsky			
Niveles de desarrollo del método			
CÓDIGO		Fecha	
TÍTULO			
Ítem	Aspectos	SI	NO
Nivel pre- iconográfico:	Identifica los elementos representados (configuraciones de línea, color, masa moldeada, etc.) como representaciones de objetos naturales; así como acontecimientos sobre estos objetos.		
	Identifica las expresiones sensibles de las formas (emoción, postura, gesto, atmósfera ambiental, etc.).		
	Describe todos los elementos representados a simple observación.		

Nivel iconográfico:	Establece una relación entre los temas de las composiciones y los elementos representados.		
	Clasifica las imágenes identificando el tema y los motivos que se quiso transmitir en la obra de arte.		
	Describe la obra identificando el tema o conceptos que se quiso transmitir; especificando su lugar de procedencia, su fecha de creación, su autor y en ocasiones su autenticidad.		
	Emplea términos valorativos y describe conceptos emitiendo un significado temático, conceptual o valorativo para describir la correlación existente entre los temas de la composición y los elementos representados.		
	Analiza la obra de arte en base a los conocimientos literarios (orales o escritos), utilizando los temas o conceptos específicos, contenidos en las lecturas.		
	Investiga acerca de la manera en que, bajo diversas condiciones históricas, los temas o conceptos específicos se han expresado a través de los objetos y acontecimientos, para corregir y suplementar sus conocimientos de las fuentes literarias		
Nivel iconológico:	Investiga los fundamentos que ponen de manifiesto la mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa combinada por una identidad y concentrada en una obra.		
	Interpreta los elementos de la obra de arte como valores simbólicos.		
	Interpreta los valores simbólicos contenidos en la obra.		
	Sintetiza los elementos que participan en el contenido propio de la obra.		
	Reúne, organiza y relaciona los valores simbólicos (mentalidad de una nación, clase social, época, creencia filosófica o religiosa, etc.) obtenidos de los elementos de la obra de arte; a partir del análisis iconográfico y de la identificación de los elementos representados.		
	Detecta el significado profundo del tema representado; es decir, símbolos, valores, aspectos culturales, etc. que esconde la imagen y que tiene que ver con el contexto que la creó.		
	Maneja documentos que den cuenta de tendencias poéticas, filosóficas, políticas, religiosas y sociales de la época, del país, de la obra, o de la personalidad objeto de estudio en la medida que sea posible, para interpretar la obra.		

ANEXO N°4: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

1. DATOS GENERALES:

1.1. Nombre del entrevistador: _____

1.2. Nombre de la I. E.: _____

1.3. Dirección de la I. E.: _____

1.4. Fecha y hora de la entrevista: _____

1.5. Nombre del entrevistado(a) o iniciales: ____M.U.R.

1.6. Nivel y grados en los que se desempeña: _____

1.7. Cursos/Áreas que tiene a cargo: _____

1.8. Rango de edad

a) 20- 30 años ()	b) 31- 40 años (x)	c) 41- 50 años ()	d) 51- 60 años ()	e) más de 60 ()
--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	------------------

1.11 Formación académica en cuanto al último grado adquirido:

a) Maestría ()	b) Título profesional ()	c) Título técnico ()	d) Bachiller ()	e) Otros (x) Título pedagógico
-----------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-----------------------------------

1.12 Total, de años que desempeña la docencia:

a) Menos de 5 años ()	b) Entre 5 y 10 años ()	c) Entre 11 y 20 años (x)	d) Entre 21 y 25 años ()	e) Más de 26 años. ()
------------------------	--------------------------	---------------------------	---------------------------	------------------------

2. PREGUNTAS

2.16 ¿Considera Ud. que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales?, ¿De qué manera?

Personalmente pienso que si fortalecen por que los estudiantes deben tener la capacidad para inferir acerca de las imágenes que están impregnadas en lo que son las Artes plásticas.

2.17 ¿Considera que se debería elaborar una pregunta compleja para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico?

Si, definitivamente se tiene que formular preguntas como dice con un grado de complejidad justamente para que los estudiantes, y también las preguntas pienso que tienen que ser abiertas para que ellos tengan la oportunidad de dar una opinión y desarrollar esa capacidad reflexiva y crítica sobre algún asunto público o un problema histórico que básicamente se trabaja en lo que es Ciencias Sociales.

2.18 ¿Cómo los estudiantes han podido desarrollar el conocimiento para efectuar una pregunta de investigación?

Los estudiantes están en proceso de desarrollar las preguntas complejas, la verdad hoy en día en lo que es Ciencias Sociales se necesita ese pensamiento crítico esto desarrollarlo, pero a los alumnos o estudiantes aún les es difícil llegar a ese aspecto por que más están acostumbrados sólo a quedarse en el aspecto de conocimientos y quizás no emitir una opinión o un juicio crítico sobre los hechos o procesos históricos que se dan.

2.19 ¿De qué manera sus estudiantes elaboran una hipótesis?

Están en el nivel de logro proceso por que aun todavía no formulan clara o adecuadamente lo que son las hipótesis.

2.20 De las hipótesis que sus estudiantes han elaborado, ¿cuáles considera usted que son los criterios que se deberían emplear para la elaboración de una buena hipótesis?

No contestada.

2.21 ¿Cuál considera usted que es la utilidad de las fuentes de información en historia?

Bueno definitivamente nosotros en lo que es el área de Ciencias Sociales, las fuentes tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias son vitales y esenciales para que los estudiantes puedan construir conocimiento lo que es una de las competencias Construye interpretaciones históricas.

2.22 ¿Cuál considera que es la principal fuente que los estudiantes deberían emplear para investigar en el curso de historia?

Bueno yo lo considero tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias que son muy importantes porque para estudiar los hechos o un proceso históricos ellos por lo menos tienen unas tres o cuatro fuentes para que puedan contrastarlas y también compararlas y a partir de ello hacer un análisis y obviamente como le dije construir una interpretación histórica.

2.23 ¿Cómo involucra Ud. las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales?

Bien eso de acuerdo también podríamos mencionar a que las actividades de aprendizaje que realizamos algunas si estén directamente relacionadas con lo que es las artes plásticas lo que es la escultura y bueno de acuerdo a ello entonces hacemos la relación que puede ser de manera directa o indirecta.

Nos podría mencionar un ejemplo: en el que usted haya utilizado una pintura o una escultura en sus Clases.

O sea, la escultura directamente por ejemplo cuando estudiamos la cultura Chávez tenemos a las esculturas del Lanzón Monolítico y la Estela de Raymondi que definitivamente tenemos que mostrarles a los estudiantes.

2.24 Entre los gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles, entre otros ¿Cuáles considera usted que son las más empleadas en el área de Ciencias Sociales?

Bien como le digo todas son importantes, pero mayormente podrían ser utilizadas las imágenes no siento porque a veces eso llama un poco más la atención a los estudiantes y a partir de ellas pueden hacer un análisis de fuentes para poder estudiar adecuadamente lo que es un acontecimiento o un hecho histórico.

2.25 ¿En qué momento de su sesión de clase emplea las imágenes como recursos educativos? ¿Por qué?

Bueno cuando estamos justamente a lo que es el análisis de la información entonces allí los estudiantes tienen que emplear las fuentes de información, en este caso como le mencioné las imágenes para que ellos puedan procesar esa información y al final también emitir tomar acuerdos, lo que le llamamos las conclusiones que tienen que emitir.

Entonces se puede decir que ¿las emplea en el momento del desarrollo?

Claro en ese momento como le dije es para realizar lo que es el análisis de la información, pero también imágenes podemos utilizar al inicio o en todo momento para motivar a los estudiantes.

2.26 ¿De qué manera interpretan los estudiantes las imágenes (gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles) en el área de Ciencias Sociales?, ¿cuentan con alguna técnica para realizar dicha interpretación?

Bueno para ello hay unas técnicas especiales, por ejemplo, para lo que es el análisis de gráficos o también para lo que es las caricaturas y eso también por ejemplo esas técnicas están en algunas oportunidades especificadas en el material que nos entrega el Ministerio de Educación y por ejemplo le puedo mencionar algo de lo es los cuadernos de trabajo.

2.27 ¿Cuáles considera usted que son los pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente?

No realmente como le digo el Ministerio de Educación a través de algunos textos que nos brinda específicamente el cuaderno de trabajo allí nos da algunas técnicas que son específicas para interpretar los gráficos quizás para interpretar alguna imagen o una caricatura y en base a ello desarrollar digamos el análisis de esta fuente de información.

Obviamente tiene que haber una secuencia no es cierto, primero tiene que observar la imagen luego me parece que tienen que detallar que elementos hay en la imagen justamente con ello también tratar de ver el contexto en el que ha sido realizada esa imagen para que al final puedan emitir podríamos mencionar una conclusión o para que nos puede servir está imagen.

2.28 ¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales?

En el área de Ciencias Sociales podemos mencionar que se desarrolla el pensamiento crítico cuando los estudiantes dan una opinión o asumen una postura frente a lo que es un problema histórico.

2.29 ¿Cuál cree usted que es la importancia de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Con respecto a ello es muy importante porque ello les permite podríamos mencionar está identificar ideas claves y también lo que es sintetizar información, ello nos conllevará a que los estudiantes puedan emitir una reflexión acerca de un acontecimiento histórico.

2.30 ¿De qué manera los organizadores gráficos apoyan o son soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de un ensayo?

Claro definitivamente en el ensayo por ejemplo me parece que básicamente se tiene que trabajar lo que es un esquema la espina de Ishikawa o el gráfico del pescado que se le denomina y luego hacer también esto un gráfico y a partir de todo ello se puede elaborar un ensayo.

Entonces ¿el organizador gráfico sería como el paso previo para poder elaborar un ensayo?

Si, definitivamente como le digo en el gráfico de la espina de Ishikawa o del pescado que se le denomina ahí está básicamente lo que sería los argumentos también que se tiene que realizar en los ensayos.

ANEXO N°5: BASE DE DATOS DE ENTREVISTA

PREGUNTAS	Profesor M.U.R
<p>¿Considera Ud. que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales?, ¿De qué manera?</p>	<p>Personalmente pienso que si fortalecen por que los estudiantes deben tener la capacidad para inferir acerca de las imágenes que están impregnadas en lo que son las Artes plásticas.</p>
<p>¿Considera que se debería elaborar una pregunta compleja para el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico?</p>	<p>Si, definitivamente se tiene que formular preguntas como dice con un grado de complejidad justamente para que los estudiantes, y también las preguntas pienso que tienen que ser abiertas para que ellos tengan la oportunidad de dar una opinión y desarrollar esa capacidad reflexiva y crítica sobre algún asunto público o un problema histórico que básicamente se trabaja en lo que es Ciencias Sociales.</p>
<p>¿Cómo los estudiantes han podido desarrollar el conocimiento para efectuar una pregunta de investigación?</p>	<p>Los estudiantes están en proceso de desarrollar las preguntas compleja, la verdad hoy en día en lo que es Ciencias Sociales se necesita ese pensamiento crítico esto desarrollarlo, pero a los alumnos o estudiantes aún les es difíciles llegar a ese aspecto por que más están acostumbrados sólo a quedarse en el aspecto de conocimientos y quizás no emitir una opinión o un juicio crítico sobre los hechos o procesos históricos que se dan.</p>
<p>¿De qué manera sus estudiantes elaboran una hipótesis?</p>	<p>Están en el nivel de logro proceso por que aun todavía no formulan clara o adecuadamente lo que son las hipótesis.</p>
<p>De las hipótesis que sus estudiantes Ohan elaborado, ¿cuáles considera usted que son los criterios que se deberían emplear para la elaboración de una buena hipótesis?</p>	<p>No contestada.</p>
<p>¿Cuál considera usted que es la utilidad de las fuentes de información en historia?</p>	<p>Bueno definitivamente nosotros en lo que es el área de Ciencias Sociales, las fuentes tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias son vitales y esenciales para que los estudiantes puedan construir conocimiento lo que es una de las competencias Construye interpretaciones históricas.</p>

<p>¿Cuál considera que es la principal fuente que los estudiantes deberían emplear para investigar en el curso de historia?</p>	<p>Bueno yo lo considero tanto las fuentes primarias como las fuentes secundarias que son muy importantes porque para estudiar los hechos o un proceso históricos ellos por lo menos tienen unas tres o cuatro fuentes para que puedan contratarlas y también compararlas y a partir de ello hacer un análisis y obviamente como le dije construir una interpretación histórica.</p>
<p>¿Cómo involucra Ud. las artes plásticas en el área de Ciencias Sociales?</p> <p>Nos podría mencionar un ejemplo: en el que usted haya utilizado una pintura o una escultura en sus Clases.</p>	<p>Bien eso de acuerdo también podríamos mencionar a que las actividades de aprendizaje que realizamos algunas si estén directamente relacionadas con lo que es las artes plásticas lo que es la escultura y bueno de acuerdo con ello entonces hacemos la relación que puede ser de manera directa o indirecta.</p> <p>O sea, la escultura directamente por ejemplo cuando estudiamos la cultura Chávez tenemos a las esculturas del Lanzón Monolítico y la Estela de Raymondí que definitivamente tenemos que mostrarles a los estudiantes.</p>
<p>Entre los gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles, entre otros ¿Cuáles considera usted que son las más empleadas en el área de Ciencias Sociales?</p>	<p>Bien como le digo todas son importantes, pero mayormente podrían ser utilizadas las imágenes no siento porque a veces eso llama un poco más la atención a los estudiantes y a partir de ellas pueden hacer un análisis de fuentes para poder estudiar adecuadamente lo que es un acontecimiento o un hecho histórico.</p>
<p>¿En qué momento de su sesión de clase emplea las imágenes como recursos educativos? ¿Por qué?</p> <p>Entonces se puede decir que ¿las emplea en el momento del desarrollo?</p>	<p>Bueno cuando estamos justamente a lo que es el análisis de la información entonces allí los estudiantes tienen que emplear las fuentes de información, en este caso como le mencioné las imágenes para que ellos puedan procesar esa información y al final también emitir tomar acuerdos, lo que le llamamos las conclusiones que tienen que emitir.</p> <p>Claro en ese momento como le dije es para realizar lo que es el análisis de la información, pero también imágenes podemos utilizar al inicio o en todo momento para motivar a los estudiantes.</p>
<p>¿De qué manera interpretan los estudiantes las imágenes (gráfico o cuadros estadísticos y las fuentes visuales como: pinturas, fotografías, esculturas, vasijas, caricaturas, carteles) en el área de Ciencias Sociales?, ¿cuentan con alguna técnica para realizar dicha interpretación?</p>	<p>Bueno para ello hay unas técnicas especiales, por ejemplo, para lo que es el análisis de gráficos o también para lo que es las caricaturas y eso también por ejemplo esas técnicas están en algunas oportunidades especificadas en el material que nos entrega el Ministerio de Educación y por ejemplo le puedo mencionar algo de lo es los cuadernos de trabajo.</p>

<p>¿Cuáles considera usted que son los pasos o etapas por seguir para que el estudiante realice una interpretación de imágenes de manera eficiente?</p>	<p>No realmente como le digo el Ministerio de Educación a través de algunos textos que nos brinda específicamente el cuaderno de trabajo allí nos da algunas técnicas que son específicas para interpretar los gráficos quizás para interpretar alguna imagen o una caricatura y en base a ello desarrollar digamos el análisis de esta fuente de información.</p> <p>Obviamente tiene que haber una secuencia no es cierto, primero tiene que observar la imagen luego me parece que tienen que detallar que elementos hay en la imagen justamente con ello también tratar de ver el contexto en el que ha sido realizada esa imagen para que al final puedan emitir podríamos mencionar una conclusión o para que nos puede servir está imagen.</p>
<p>¿De qué manera se desarrolla la capacidad de pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales?</p>	<p>En el área de Ciencias Sociales podemos mencionar que se desarrolla el pensamiento crítico cuando los estudiantes dan una opinión o asumen una postura frente a lo que es un problema histórico.</p>
<p>¿Cuál cree usted que es la importancia de los organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p>	<p>Con respecto a ello es muy importante porque ello les permite podríamos mencionar está identificar ideas claves y también lo que es sintetizar información, ello nos conllevará a que los estudiantes puedan emitir una reflexión acerca de un acontecimiento histórico.</p>
<p>¿De qué manera los organizadores gráficos apoyan o son soporte académico para el desarrollo de los esquemas de redacción de un ensayo?</p> <p>Entonces ¿el organizador gráfico sería como el paso previo para poder elaborar un ensayo?</p>	<p>Claro definitivamente en el ensayo por ejemplo me parece que básicamente se tiene que trabajar lo que es un esquema la espina de Ishikawa o el gráfico del pescado que se le denomina y luego hacer también esto un gráfico y a partir de todo ello se puede elaborar un ensayo.</p> <p>Si, definitivamente como le digo en el gráfico de la espina de Ishikawa o del pescado que se le denomina ahí está básicamente lo que sería los argumentos también que se tiene que realizar en los ensayos.</p>

ANEXO N°6: INFORME DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA

TESIS: Las artes plásticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de San Marcos – Cajamarca-2022

TESISTA: María Carmen Manosalva Pérez

OBJETIVO: Analizar la manera en que las artes plásticas fortalecen la capacidad de pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de José Manuel Quiroz San Marcos – 2022

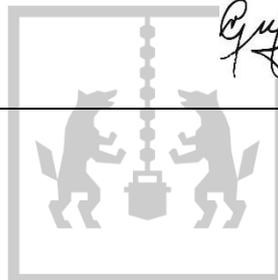
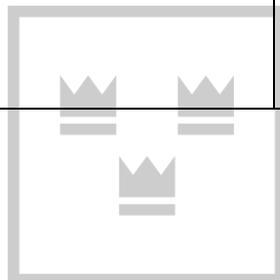
1. Ítems por evaluar:

I. DATOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (entrevista)			
a. Método de investigación		: HERMENEUTICO- INTERPRETATIVO	
b. Tipo de entrevista		: SEMIESTRUCTURADA	
II. ASPECTOS DE EVALUACIÓN			
N°	Criterios	Indicadores	Valoración De: 0 a 1
01	Diseño	Convocatoria: Lugar – tiempo. Contenidos: Propuesta de temas- preguntas – respuestas.	1
02	Organización	Selección: informantes – representación de temas – tipo de respuesta – número de entrevistas.	1
03	Estructuración	Guía de entrevista : Dirección a seguir - Objetivos - N° de preguntas según tipo de entrevista Contexto de los datos: Conocer experiencias del entrevistado Tema propios : Aspectos que interesen	1
04	Secuencial	Con relación a variables – dimensiones e indicadores. Sigue un orden lógico y pre-requisitoria.	1
05	Conectividad	Conjuga el tipo de pregunta con el objetivo de investigación y se armoniza con las experiencias que esperan ser revaloradas en el cuestionario.	1
06	Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos desconocidos y/o modificados de las variables de investigación.	1
07	Actualidad	Existe coherencia entre resultados alcanzados con la realidad por conocer en el marco de doctrina, leyes, teorías vigentes.	1
08	Contrastación de otros resultados	Han sido formuladas las preguntas, conociéndose los resultados alcanzados por otro instrumento para comparar la hipótesis de investigación.	1
09	Orientación a solución de problemas	Se concatenan las preguntas para alcanzar criterios, juicios, conceptos que ayuden a solucionar el problema de investigación planteado.	1
10	Análisis e interpretación	Se ha adecuado algún instrumento o herramienta para verter los resultados de la entrevista y analizarlos /interpretarlos.	1
III. RESULTADO DE VALORACIÓN: 10 PUNTOS Aspectos para la valoración			IV. OPINIÓN DE APLICACIÓN El instrumento se ha revisado y se corresponde con el planteamiento de los objetivos, las categorías y subcategorías de análisis.
- Se aplicó la prueba de la "V" de Aiken - Resultado mínimo aprobatorio: 0.85 u 85%			

- La validación solo se hará hasta dos decimales que terminen en cero o en cinco. Ejemplo: 0.60; 0.75	
---	--

2. Datos del experto:

Validado por	Georgette de las Mercedes Vargas Huanca
DNI	44066661
Grado académico	Magíster
Profesión	Profesora
Lugar de trabajo	Universidad Peruana de Ciencia Aplicadas
Cargo que desempeña	Docente
Lugar y fecha de validación	Lima, 18 de julio de 2022
Firma	



ANEXO N° 7: JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde labora	Nombre del instrumento	Autor del Instrumento
Georgette Vargas Huanca	Docente	FICHA DE ANÁLISIS FOTOGRÁFICO	María Carmen Manosalva Pérez
Título de la Investigación: Las artes plásticas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en un colegio rural de San Marcos – Cajamarca-2022			

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN:

CRITERIOS	INDICADORES	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE			
		00-20%				21-40%				41-60%				61-80%				81-100%			
		0	6	11	16	2	2	31	3	41	46	51	56	61	66	71	76	8	86	91	96
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado																			95	
2. OBJETIVO	Está expresado en capacidades observables																			95	
3. ACTUALIDAD	Adecuado a la identificación del conocimiento de las variables de investigación																			95	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica en el instrumento																			95	

