

REFLEXIÓN Y CONCIENCIA CRÍTICA: PROYECTO POLÍTICO EN LA PRAXIS
CON EDUCADORES DE LAS BELLAS ARTES DEL DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Rio Piedras
Como requisito parcial para
Obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Elisa Martínez Rodríguez
© **Derechos reservados, 2022**

Disertación presentada como requisito parcial

Para obtener el grado de Doctor en Educación

REFLEXIÓN Y CONCIENCIA CRÍTICA: PROYECTO POLÍTICO EN LA PRAXIS
CON EDUCADORES DE LAS BELLAS ARTES DEL DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

ELISA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

M PA Administración de las Artes, Sistema Ana G. Méndez, 2003

BA Educación de las Artes Teatro, Universidad de Puerto Rico Rio Piedras, 1997

Aprobada el 20 abril de 2022 por el Comité de Disertación:

María Soledad Martínez Miranda, Ph.D.
Director Disertación

Gladys Capella Noya, Ed.d.
Miembro del Comité

Joseph Carroll Miranda, Ph.D.
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo investigativo a la energía divina que me sostiene cada día. Aún en los momentos de incertidumbre me permite ver su luz y continuar.

Le dedico este trabajo a la mujer que me ha amado incondicionalmente, a la mujer que amo en esta vida y por siempre, a mi madre Elisa Rodríguez Ruberté. Gracias mami por ser mi inspiración, mi motivación, mi fuerza, mi guía.

A mi esposo Axel A. Santos Figueroa por acompañarme en este caminar y animarme a continuar.

A mi hija Michelle A. Santos Martínez por devolverle a mi vida la fe en lo imposible.

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a mi familia Martínez Rodríguez por creer en mí y por siempre estar a mi lado.

Agradezco a la Dra. María Soledad Martínez Miranda, por aceptar ser mi guía en esta investigación. Gracias por sus sabios consejos, aportaciones profesionales, seguimiento y comprensión en este proceso.

Agradezco a los miembros del comité, la Dra. Gladys Capella y el Dr. Joseph Carroll por sus valiosas aportaciones y recomendaciones.

Agradezco a la Dra. Janis del Rosario Morales y su aportación como cofacilitadora en los encuentros críticos, reflexivos y artísticos de la segunda fase de esta investigación.

Reconozco y agradezco a los 11 docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce que participaron en esta investigación. Gracias por su compromiso, disciplina y amor a la educación artística. Gracias por hacer de cada encuentro una experiencia de aprendizaje, solidaridad y arte. Gracias por inspirarme y enseñarme tanto.

Gracias a la Universidad de Puerto Rico, mi amada alma mater. Gracias por iniciar mi formación profesional. ¡Yo soy producto UPR!

Gracias a Alberto Colón y ACC Studio, al Profesor Wilfredo Rodríguez Aguilar y Paola Martínez Orengo, por sus ayuda y aportaciones en la grabación del monólogo *Voces*.

Gracias a mis otras familias extendidas, a las Divas y amigas solidarias, por demostrarme el valor de la amistad.

Gracias a todos los que de alguna manera me apoyaron y me inspiraron para continuar este camino de aprendizaje.

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

REFLEXIÓN Y CONCIENCIA CRÍTICA: PROYECTO POLÍTICO EN LA PRAXIS CON EDUCADORES DE LAS BELLAS ARTES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Elisa Martínez Rodríguez,
Directora de la disertación: María Soledad Martínez, Ph.D.

El rol docente involucra una diversidad de aspectos educativos, administrativos, sociales y culturales que son de gran trascendencia en la educación de un país. En Puerto Rico, el rol docente está estipulado en la Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 conocida como *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*. Actualmente, los docentes enfrentan diversos desafíos ante la implementación de nuevas políticas públicas, la enseñanza remota, híbrida y presencial, la reconstrucción de escuelas afectadas por el sismo del 6 de enero de 2020 en el área sur, así como leyes laborales que afectan los beneficios y derechos de los docentes. Tomando en consideración este panorama de la educación, se hace evidente y necesario que el docente esté consciente de su rol en el andamiaje educativo y lo que se espera que éste alcance en su práctica educativa. De ahí, el interés por realizar una investigación sobre la práctica reflexiva y la toma de conciencia crítica del docente, en cuanto al rol transformador desde la praxis. Esta investigación se realizó específicamente con docentes de las Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. El propósito de esta investigación fue explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en los docentes participantes.

La metodología que se empleó fue una cualitativa de bricolaje. Esta metodología permitió incluir una variedad de metodologías y estrategias a la investigación. Así pues, mediante la investigación basada en las artes (IBA), la fenomenología, la transdisciplinariedad que ofrecen las Bellas Artes, la educación y la pedagogía se

conformó un andamiaje investigativo, reflexivo y artístico para evocar y provocar la reflexión docente.

La investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera fase consistió en una entrevista fenomenológica a tres docentes participantes. La segunda fase consistió en tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA), utilizando la metodología de investigación basada en las artes (IBA) con 11 docentes participantes. Entre los hallazgos de la investigación sobresalen (a) las concepciones de la reflexión y toma de conciencia crítica que expresaron los docentes, (b) los retos educativos que enfrentan en su praxis y (c) se coloca a las artes, la educación y la pedagogía como alternativa para transformar la reflexión y la práctica pedagógica.

Esta investigación reconoce dos aportaciones significativas. Estas son: (a) el desarrollo e implementación de un modelo metodológico inspirado en la metodología bricolaje como alternativa a la investigación educativa y (b) la creación e implementación del Modelo CRA para la reflexión docente y la toma de conciencia crítica con propósito. De igual manera, mediante la transdisciplinariedad, se logró un acercamiento al conocimiento profundo, al descubrimiento y desarrollo de la creatividad desde múltiples perspectivas y cuerpos de conocimiento. Además, la oportunidad de manifestar la voz política de los docentes participantes y de la investigadora desde un acto transdisciplinario y performativo es sin duda una aportación innovadora de esta investigación. Así, la pedagogía crítica se posiciona como puente entre la teoría y la práctica para gestionar proyectos políticos conscientes e intelectuales en la praxis.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
HOJA DE APROBACIÓN.....	i
DEDICATORIA.....	ii
RECONOCIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN.....	1
Trasfondo.....	1
Planteamiento del problema.....	7
Propósito.....	15
Justificación.....	16
Preguntas de investigación.....	19
CAPÍTULO II- REVISIÓN DE LITERATURA.....	20
Introducción.....	20
Marco Teórico.....	22
Marco Conceptual.....	34
Marco empírico.....	38
Resumen.....	60
CAPÍTULO III- MÉTODO.....	62
Introducción.....	62

Metodología de la investigación.....	63
Diseño.....	65
Participantes.....	72
Técnicas para la recolección de información.....	76
Procedimiento de la investigación.....	85
Técnicas para el análisis de información.....	87
Permisos y consentimientos.....	90
Aspectos éticos.....	91
CAPÍTULO IV-HALLAZGOS.....	95
Introducción.....	95
Hallazgos de la primera fase: Entrevista fenomenológica.....	100
Categorías y subcategorías.....	102
Hallazgos de la segunda fase: Encuentros, críticos, reflexivos y artísticos (ECRA).....	115
Primer ECRA: Invitación a la Reflexión.....	118
Segundo ECRA: Reflexión con conciencia.....	129
Tercer ECRA: Propuestas reflexivas en la praxis.....	147
Resumen.....	174
CAPÍTULO V –DISCUSIÓN.....	176
Introducción.....	176
Discusión de los Hallazgos.....	184
Recorrido interpretativo de la primera pregunta de investigación	

Reflexión y conciencia crítica: concepciones de

<i>los docentes</i>	187
Recorrido interpretativo de la segunda pregunta de investigación	
<i>Reflexión y conciencia crítica: retos y desafíos</i>	
<i>en la praxis</i>	204
Recorrido interpretativo de la tercera pregunta de investigación	
<i>Reflexión y conciencia crítica como proyecto político</i>	
<i>en la praxis: una mirada transdisciplinaria</i>	226
Conclusiones y aportaciones de la investigación.....	239
Limitaciones.....	246
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	247
CAPÍTULO VI – EXPRESIÓN ARTÍSTICA PERFORMATIVA.....	249
REFERENCIAS.....	256
APÉNDICES.....	266
A- Mapa conceptual de la metodología bricolaje.....	266
B- Guía para la entrevista fenomenológica.....	267
C- Protocolo de los ECRA.....	268
D- Descripción de funciones del cofacilitador(a).....	271
E- Registro anecdótico.....	272
F- Notas de campo.....	273
G- Guía narrativa para la reflexión.....	274
H- Mapa de modelo reflexivo de los ECRA.....	275
I-Permisos institucional (Autorización para llevar a cabo un	
estudio en escuelas del Departamento de Educación).....	276

J- Convocatoria a los docentes.....	284
K- Hoja de consentimiento: Primera fase.....	286
L- Hoja de consentimiento: Segunda fase.....	293
M- Certificado de CITI Program.....	300
N- Enlace virtual de expresión artística performativa.....	301
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA INVESTIGADORA.....	302

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1 Codificación de entrevistas fenomenológicas.....	102
Tabla 2 Reflexiones de las prácticas artísticas del primer ECRA:	
Invitación a la Reflexión.....	124
Tabla 3 Evaluación realizada por los participantes del Primer ECRA:	
Invitación a la Reflexión.....	128
Tabla 4 Narrativas y reflexiones de la práctica artística:	
Guante de retos educativos.....	131
Tabla 5 Evaluación realizada por los participantes del Segundo ECRA:	
Reflexión con conciencia.....	144
Tabla 6 Aspectos reflexivos de la praxis artística:	
Mapa creativo del perfil del egresado.....	154
Tabla 7 Reflexión final de los tres ECRA: Invitación a la Reflexión,	
Reflexión con conciencia y Propuestas reflexivas en la praxis....	169
Tabla 8 Tabla de prácticas artísticas.....	186

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Conceptos relevantes de la investigación.....	38
Figura 2. Método R5.....	42
Figura 3. El bricolaje como diseño.....	67
Figura 4. Modelo reflexivo de los ECRA.....	82
Figura 5. Procedimiento de la investigación.....	87
Figura 6. Análisis cualitativo.....	88
Figura 7 Caja de ECRA.....	118
Figura 8. Formulario de <i>mentimeter</i>	119
Figura 9. Significados de reflexión docente en el <i>mentimeter</i>	119
Figura 10. Escudos Docentes.....	121
Figura 11. Cubos de la praxis docentes.....	123
Figura 12. Ejemplos de títeres de guante de retos educativos.....	139
Figura 13. Carteles de conciencia crítica.....	142
Figura 14. Situación/ Problema para teatro foro.....	149
Figura 15. Escena de teatro foro desarrollada por los participantes.....	149
Figura16. Perfil del egresado de escuela superior (IPEDCo 2012).....	153
Figura 17. Mapa creativo del perfil del egresado de escuela superior.....	159
Figura 18. Cadáver exquisito.....	161
Figura19. Diario reflexivo sobre la praxis: Poema.....	162
Figura 20. Diario reflexivo sobre la praxis: Artes visuales.....	163

Figura 21. Diario reflexivo sobre la praxis: Narrativa.....	163
Figura 22. Diario reflexivo sobre la praxis: Ilustraciones.....	165
Figura 23. Diario reflexivo sobre la praxis: Décima.....	165
Figura 24. Diario reflexivo sobre la praxis: Preguntas reflexivas.....	167
Figura 25: Estrategia de observación.....	180
Figura 26: Codificación de entrevistas fenomenológicas.....	185
Figura 27. Cartel de conciencia crítica.....	219
Figura 28. Carteles de conciencia crítica.....	225
Figura 29. Reflexión de cadáver exquisito.....	230
Figura 30. Modelo de reflexión docente y conciencia crítica con propósito.....	240
Figura 31. Cadáver exquisito.....	244

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Trasfondo

Al iniciar la tercera década del siglo XXI la educación en Puerto Rico se encuentra en un momento de grandes cambios y desafíos. Actualmente, el Departamento de Educación de Puerto Rico atraviesa por una etapa de transición para lograr implementar la nueva Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 conocida como *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*. Esta implementación se vio trastocada por la situación de salud a nivel mundial provocada por el virus COVID-19. En consecuencia, esta situación por preservar la salud condujo al desarrollo e inmersión de la educación en una modalidad virtual o remota. Esto a su vez ha provocado la necesidad de una revisión y reflexión constante de los modelos y estrategias educativas al servicio de la nueva realidad pedagógica.

La nueva *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico* impulsa la creación de nuevas políticas públicas y directrices para la educación en Puerto Rico. Las nuevas políticas educativas se han desarrollado con la finalidad de crear y fomentar nuevas metas y objetivos educativos. A su vez, se han propuesto planes educativos a corto y a largo plazo para la gestación de las nuevas políticas públicas dirigidas al desarrollo integral del estudiante. Los pilares de estos planes son los docentes y líderes académicos, la cultura educativa, la metodología educativa, los centros de aprendizaje y el cumplimiento de las políticas públicas. Como fin general, estos planes pretenden desarrollar una nueva estructura educativa, así como la viabilidad para alcanzar el perfil del egresado de escuela superior de Puerto Rico. Con las nuevas metodologías de enseñanza, la capacitación

docente, las competencias esenciales por materia y el seguimiento al perfil del estudiante, el Departamento de Educación procura elaborar y promover diversas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, se espera ofrecer a los estudiantes las destrezas cognitivas, sociales y emocionales para formar tanto su carácter, así como las competencias necesarias para insertarse en la sociedad globalizada.

A partir de esta nueva estructura educativa se hace evidente y necesario que el docente esté consciente de su rol en el andamiaje educativo y lo que se espera que éste alcance en su práctica educativa. Como investigadora y docente, inicié un proceso reflexivo del que surgió la necesidad de abordar puntos de encuentro y desencuentro en la filosofía y políticas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), la propia filosofía educativa del docente de las Bellas Artes, así como el compromiso con el acto de educar en la realidad de nuestro entorno y contexto sociocultural.

En el proceso reflexivo realizado desde el rol como docente del arte teatral sobre las nuevas metas educativas y la ejecución que el Departamento de Educación de Puerto Rico espera que se realice, se confirma que la gestión docente es compleja. El rol docente involucra una diversidad de aspectos educativos, administrativos, sociales y culturales que son de gran trascendencia para el futuro del país. Esta nueva mirada reflexiva a la docencia generó el interés por realizar una investigación sobre la práctica reflexiva y la toma de conciencia crítica del docente de Bellas Artes, en cuanto al rol transformador desde la praxis. Esta investigación permite crear un puente entre el rol como docente de las artes y el rol como investigadora para explorar la reflexión docente con otros educadores de las artes. Asimismo, la investigación pretende explorar desde varios modelos reflexivos la actividad reflexiva de los docentes de las Bellas Artes del

Departamento de Educación de Puerto Rico frente a los desafíos educativos y al contexto sociocultural en el cual los docentes estamos inmersos.

El propósito de esta investigación fue explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en maestras y maestros de Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. La intención de esta investigación ha sido el aportar a la comprensión de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar. Para llevar a cabo esta investigación se realizó un *junte transdisciplinario y metodológico* para explorar la concepción sobre la reflexión y la toma de conciencia crítica en los docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce.

La metodología que se empleó fue una cualitativa de bricolaje. Mediante la oportunidad que ofrece la metodología de bricolaje se pudo incluir una variedad de metodologías y estrategias a la investigación. Así pues, mediante la investigación basada en las artes (IBA), la fenomenología, la transdisciplinariedad que ofrecen las bellas artes, la educación, la pedagogía y el *performance*, se conformó un andamiaje investigativo, reflexivo y artístico para evocar y provocar la reflexión docente. El mismo se abordó desde la función como educadores y cómo ésta es interpretada ante los retos actuales de la educación. La metodología del bricolaje me permitió abrazar la complejidad y el reto de esta investigación con el rigor y la flexibilidad que amerita su tema. La investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera fase consistió en una entrevista fenomenológica a tres docentes participantes. La segunda fase consistió en tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA), utilizando la metodología de investigación basada en las artes (IBA) con 11 docentes participantes. La metodología bricolaje permitió emplear

una multiplicidad de metodologías y prácticas flexibles y emergentes para abarcar la multidimensionalidad del tema de investigación. Esto a su vez permitió indagar en la reflexión como proceso político, la complejidad de los retos educativos y las artes como vía para transformar la reflexión y la práctica pedagógica. De igual forma, se identificaron herramientas, métodos y aportaciones pedagógicas y artísticas en el acto de educar como proyecto político.

Los procesos reflexivos y la toma de conciencia crítica son una alternativa para guiar las prácticas de enseñanza, las experiencias de aprendizaje y el logro de los fines educativos de la educación pública que ha establecido el Departamento de Educación en estos los últimos años con el *Plan de Flexibilidad* (2013), la *Política Pública de Reestructuración y Transformación Académica con Visión Longitudinal* (2015) así como los *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes* (2015), el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2016), la nueva *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico* (2018), la *Política Pública sobre las Normas y Procedimientos para la Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes* (2020), entre otras. De la misma manera, el sistema educativo en general requiere análisis y reflexión crítica ante el escenario de nuevos retos educativos, económicos y sociales. El reto de los docentes es precisamente reconocer la complejidad de los procesos y las prácticas educativas que conlleva el integrar los contenidos de la disciplina a las realidades de los estudiantes en su entorno social.

El proceso para examinar la ejecutoria docente requiere de un análisis consciente de la gestión educativa. Las realidades educativas se conciben en fenómenos complejos y dinámicos. En consecuencia, los docentes están inmersos en contextos educativos que se deben analizar y comprender constantemente para guiar la intervención como

facilitadores del proceso educativo. Igualmente, los docentes enfrentan el reto de traspasar la propia disciplina para comprender el mundo y ofrecer nuevas miradas a las problemáticas de nuestro contexto y realidad. Por consiguiente, es meritorio tomar conciencia y generar un interés en profundizar desde la perspectiva de una realidad compleja que conciba la multidimensionalidad del proceso pedagógico. Por esta razón, en esta investigación se propuso pensar la experiencia pedagógica desde un enfoque transdisciplinario para superar la fragmentación y comprender las complejas realidades del mundo actual.

Ante lo expuesto, resultó significativo realizar esta investigación con los colegas docentes de las artes para abordar las problemáticas y los retos de la comunidad escolar, con un sentido amplio de lo que implica la pedagogía. Esta investigación representa un acercamiento a la pedagogía crítica que, como define Henry Giroux (2013), ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Este enfoque de la pedagogía crítica, añade Giroux (2013), “trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman” (p. 15). Igualmente, este acercamiento nos aproxima a profundizar en el análisis de aspectos fundamentales de la práctica educativa así como el poder plantear otros abordajes, perspectivas y cuerpos de conocimiento. De igual manera, esta investigación trabaja, desde la transdisciplinariedad, el intercambio entre disciplinas como alternativa para interpretar las múltiples interrelaciones en el proceso reflexivo del docente ante la complejidad educativa actual y sus desafíos e incertidumbre.

A través de los años, diversas personas dedicadas a la filosofía, la investigación y la educación como Lev Vygotsky, John Dewey, Pablo Freire, Donald Schön, Henry Giroux, Ángels Domingo Roget, entre otros, han coincidido en exponer la importancia de profesionales que desarrollen su capacidad de pensar en sus actividades pedagógicas y los contextos en los que ocurren. A través de sus estudios han abordado el tema de la reflexión docente desde distintos enfoques para influenciar la práctica educativa. Asimismo, el Departamento de Educación de Puerto Rico ha reconocido la importancia del proceso reflexivo y lo ha insertado en políticas públicas haciendo énfasis en que los docentes son el recurso principal en el proceso educativo. Por medio de cartas circulares, el Departamento de Educación establece que la práctica educativa “debe estar caracterizada por su dedicación al servicio público, la autorreflexión y renovación continua y la satisfacción por ejecutorias de excelencia” (Carta Circular Núm. 2-2016-2017, p. 10).

Es mediante la reflexión y la toma de conciencia del docente, asumida con una actitud metodológica e intencional, que se puede utilizar la capacidad intelectual y poder de acción para enfrentar los desafíos de la educación del mundo actual. A su vez, se puede guiar al estudiante en su proceso educativo para desarrollar los conocimientos, las destrezas y las actitudes que le permitan, no tan sólo entender la realidad, sino transformarla de manera consiente y responsable. En este sentido, Rivera (2010) argumenta que “por lo tanto, la práctica reflexiva del maestro o la maestra se debe estudiar y analizar reconociendo su alcance crítico y transformador” (p. 5). De ahí que esta investigación promovió un desarrollo de pensamiento para impulsar la reflexión

compleja, desde un paradigma crítico-reflexivo. De esta manera, los docentes tuvieron la oportunidad de experimentar otros acercamientos y propuestas en la práctica educativa.

La reflexión provocó que los docentes desarrollaran una visión clara de la intención de lo que están realizando. Así pues, se promovió el pensamiento profundizando en aspectos de política pública, el currículo, el entorno y la propia práctica docente. Mediante la reflexión, los docentes tuvieron la oportunidad de desarrollarse en procesos de deliberación profunda y compleja sobre aspectos fundamentales de la pedagogía. Además, se proveyó el espacio para asumir el ejercicio profesional con apertura para la construcción de conocimiento y transformación, lo cual los acercó a asumir el aspecto político de la educación. De igual forma, mediante la reflexión, los docentes se concientizaron sobre la ejecución de prácticas pedagógicas para promover el contextualizar, relacionar y globalizar para el bien común.

Planteamiento del problema

Ante los desafíos actuales de la educación, el constante cambio e incertidumbre, el Departamento de Educación de Puerto Rico mantiene sus esfuerzos por implementar la Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 conocida como *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*, atemperar las políticas públicas a los nuevos desafíos de enseñanza remota, híbrida y presencial, la reconstrucción de escuelas afectadas por el sismo del 6 de enero de 2020, entre otros desafíos. De igual manera, en la docencia se mantienen los esfuerzos por apoyar el logro del perfil del estudiante graduado de la escuela superior de Puerto Rico. Este perfil se enfoca en cinco competencias esenciales, del estudiante como aprendiz, emprendedor, ético, comunicador efectivo y como miembro activo de diversas

comunidades. Este perfil fue avalado por diversas organizaciones, individuos y sectores y liderado por el Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario de la Universidad del Sagrado Corazón (IPEDCo, 2012).

El logro de las metas del DEPR atemperadas a la filosofía educativa, las políticas públicas y al acto de educar requiere que todos los involucrados en la gestión educativa conozcan y ejerzan su labor con conocimiento, compromiso y consciencia crítica. Hoy se hace imprescindible el rol intelectual y crítico de los docentes como bien lo establece Giroux (2013). La educación necesita docentes capacitados en la relación de saberes, en la integración curricular, en la articulación de métodos y estrategias efectivas en su práctica educativa, en la enseñanza virtual, en el desarrollo de la creatividad, en los procesos reflexivos, entre otras destrezas y juntas transdisciplinarios. Por lo tanto, es necesario insistir y demostrar el aporte del rol crítico y reflexivo del docente. Los docentes participantes de esta investigación aceptaron esta invitación y reafirmaron su compromiso con ejercer una pedagogía transformadora que fomenta valores democráticos y justicia social desde la realidad educativa y la intervención del mundo cambiante.

En Puerto Rico, al igual que en otros países, se continúan gestionando diálogos y propuestas sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación y el currículo. Estas gestiones continúan posibilitando:

Nuevas formas de ver y comprender la realidad educativa; estas reflexiones son fundamentales para los maestros, nos permiten planear mejor la enseñanza para llevar a nuestros niños y jóvenes a una educación con sentido que responda

realmente a las necesidades del contexto y a satisfacer sus intereses y motivaciones particulares (Velázquez, 2009, p. 29).

Sin embargo, esto no ha sido suficiente. El mundo está cambiando muy rápido y se enfrentan nuevos retos a diario. A través de la reflexión constante y la toma de conciencia, los docentes pueden ver nuevas posibilidades para enfrentar los desafíos de la educación del mundo actual. Como afirma Giroux (2013), los docentes necesitan un nuevo lenguaje que aborde los contextos y complejidades que enfrenta el mundo. Hace falta continuar gestionando espacios para promover diálogos y reflexiones con conciencia crítica que permitan generar cambios de acuerdo a las necesidades y desafíos actuales. De igual forma, los docentes tienen la oportunidad de brindarles a los estudiantes la opción de convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos con un mundo más democrático y justo. Practicar la reflexión promueve además examinar de cerca la práctica pedagógica para descubrir los procesos de pensamiento que se activan mediante las acciones didácticas.

La práctica reflexiva trasciende los límites de las competencias profesionales convencionales. De igual forma, evita que se ejerza la docencia mecánicamente cumpliendo con exigencias gubernamentales sin cuestionarlas, sin indagar en sus verdaderos propósitos. De ahí que, en muchas ocasiones, se educa al servicio de intereses económicos, administrativos o para la rendición de cuentas, lo cual se aleja del verdadero significado de la educación. Educar también es cuestionar, indagar, problematizar, evaluar y reflexionar lo que es necesario para la realidad del estudiante y su contexto.

Ante la necesidad de fomentar el diálogo y la comunicación entre los docentes para mejorar las prácticas de enseñanza, el Departamento de Educación de Puerto Rico realizó una revisión de su visión, misión y principios educativos en el año 2016, en un esfuerzo por redirigir los procesos de enseñanza aprendizaje. El Departamento de Educación creó política pública para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje con el objetivo de mejorar las prácticas educativas de los docentes en la Carta Circular Núm.12-2016-1017 *Normas y Principios de Modelo Ecléctico de Comunidades de Aprendizaje* (MECPA). El propósito de estas comunidades de aprendizaje es que lideren la implantación del currículo inspirado en el informe de Jacques Delors (1986) y los cuatro pilares de la educación de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

A pesar de que esta gestión es un gran paso, el poder profesional de carácter empresarial que ejercen las reglamentaciones locales y federales de rendición de cuentas sobre el sistema educativo de Puerto Rico, interfieren en la implementación de las nuevas políticas educativas. Por consiguiente, se entra en contradicciones con procesos inflexibles que se interponen con la política de diálogo, el desarrollo profesional y las comunidades de aprendizaje, que por otro lado se desea implementar en la práctica educativa. Por lo tanto, promover espacios y procesos para la reflexión se hace cada vez más indispensable en la búsqueda de alternativas realizables en la praxis.

Los docentes de Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico enfrentamos muchos desafíos todos los días. Algunos de estos retos son: implementar las políticas públicas, cumplir con los aspectos académicos y administrativos de rendición de cuentas, así como nuestra función como intérpretes del contexto social y la gestión

cultural. El Programa de Bellas Artes del Departamento de Educación guía la gestión docente con el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2016), los *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes* (2015) y la carta circular del programa, que es revisada constantemente. Los docentes de bellas artes tienen el compromiso de cumplir con la siguiente misión:

Proporcionar y brindar a la persona-estudiante-ciudadano las oportunidades posibles para desarrollar sus competencias en términos de conocimientos artísticos, destrezas creativas y valores. Es fundamental el potenciar al máximo y en igualdad de condiciones la capacidad del alumno como creador, gestor, receptor, conocedor, apreciador, comunicador, emprendedor y consumidor del arte (Departamento de Educación, 2016, p.19).

La Carta Circular Núm. 7- 2021-2022, *Política Pública sobre la Oferta Curricular del Programa de Bellas Artes*, como documento normativo de la enseñanza de las artes en el sistema público de educación establece el propósito de preservar y enriquecer la cultura, además de mantener viva la creatividad y sensibilidad del pueblo puertorriqueño. Cada una de las manifestaciones de las artes requiere el desarrollo de destrezas cognoscitivas, psicomotoras y emocionales que intensifican el pensamiento crítico. Cada uno de los currículos de las disciplinas artísticas del Programa de Bellas Artes está organizado para contribuir a la formación de un ser humano con sensibilidad estética, educación artística y con una actitud proactiva hacia el entorno social en que vive. Así también, se toman en consideración las etapas naturales del ser humano, las inteligencias múltiples, el enfoque constructivista y la evaluación integrada. Por otro lado, el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2016) establece que, con la utilización del diálogo pedagógico

creativo, se promueve un aprendizaje activo, creativo, participativo, flexible y reflexivo. Además, se anima al estudiante a percibir y reaccionar, investigar, crear y hacerse preguntas utilizando el pensamiento crítico.

Otros autores, como Touriñán (2011), también han explicado el alcance de la educación artística como proceso educativo:

Para nosotros, desde este artículo, la educación artística no es sólo *educación “para” un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación “por” las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, –igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general– y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de una experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral (p. 77).

De esta forma, corresponde a los y las docentes de las artes reflexionar continuamente sobre el proceso de enseñanza. Es fundamental comprender y conocer el propósito de educar en las artes, sus formas de expresión y evolución. Los docentes de las artes, tal como establecen las normativas del DEPR, deben fomentar el compromiso y la responsabilidad como educadores transformadores para contribuir al desarrollo artístico y

estético. Por otro lado, también tienen la encomienda de gestar el aspecto crítico de los futuros espectadores, consumidores y realizadores de actividades y objetos artísticos como se establece en los *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes* (2015). Desde la perspectiva del conocimiento, es crucial que los docentes de las artes puedan reevaluar lo que transmiten, gestan y cómo lo están haciendo. De igual forma, hay que generar en la práctica educativa una educación artística que promueva un ambiente en el que los estudiantes trabajen en múltiples dimensiones, desarrollen su imaginación, experimenten y adquieran conocimientos y destrezas para cuestionar, proponer y crear. Por tanto, es bajo estos postulados que esta investigación realizada con un abordaje multidimensional con educadores de las artes visuales, la música y el teatro, es pertinente para el desarrollo de la reflexión docente y la conciencia crítica en aspectos trascendentales como el currículo, la enseñanza, las experiencias educativas, el contexto socio cultural, las disciplinas de educación artística y el rol profesional y transformador del docente de bellas artes.

La toma de conciencia y la reflexión docente permite la posibilidad de ser mejores profesionales y de buscar alternativas para mejorar las prácticas educativas. De esta forma, se le provee al estudiantado experiencias que los preparen para enfrentar la sociedad problematizada y que puedan ofrecer alternativas justas mediante procesos democráticos. De acuerdo a Guzmán (2012) “el enfoque reflexivo sobre la práctica se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, cómo utiliza o modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas” (p. 117). Acercarnos al proceso reflexivo permite entonces entender factores, sentimientos, acciones y consecuencias del mismo

proceso reflexivo y la práctica educativa. La experiencia reflexiva nos enfrenta a la tarea diaria de educar y a las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes. Guzmán (2012) añade que:

En síntesis, la mejora del conocimiento práctico docente requiere de procesos reflexivos ya no sólo como una práctica en solitario e individual sino que, especialmente, en la medida que se lleven a cabo de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia en espacios formativos (p. 134).

Las ventajas del proceso reflexivo permiten así la interacción entre todos los componentes que están inmersos en la experiencia educativa. La reflexividad docente posibilita el diálogo con los principales agentes de acción y transformación del escenario escolar. Con esta experiencia se trasciende la mirada de ver nuevas posibilidades de acción y transformación educativa. Para Freire (2015), en *Pedagogía de los sueños posibles* (compilación publicada originalmente en 2001), el educador necesita competencias para enseñar. Para desarrollar esas competencias Freire (2015) establece que el docente debe “pensar la práctica misma, tomando distancia de la práctica, ‘acercarse’ a ella para comprenderla mejor” (p. 87).

Los docentes que tienen la oportunidad de experimentar procesos reflexivos se exponen a considerar la docencia desde distintos puntos de referencia como lo es la intelectualidad, la responsabilidad política y la esperanza pedagógica. Además, los docentes se acercan a comprender mejor los contenidos y competencias necesarias para contribuir al perfil del estudiante desde la toma de conciencia crítica con una actitud intelectual que guíe la práctica educativa. Los docentes deben buscar hacer consciente lo

inconsciente y reflexionar poniendo al descubierto las propias concepciones filosóficas, enfoques, teorías y prácticas. De igual forma, es importante relacionar el contexto social y entender los procesos cognitivos, emocionales, intelectuales y sociales que están inmersos en la enseñanza y el aprendizaje. La reflexión es didáctica, es acción, es crítica y es transformadora, lo cual permite mirarla desde la complejidad para permitirnos emanciparnos y estimular el aprendizaje, el pensamiento propio y el de nuestros estudiantes.

Propósito de la investigación

La investigación realizada tuvo el propósito de explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en docentes de las Bellas Artes. Los objetivos de la investigación fueron los siguientes: (a) explorar la concepción de los docentes respecto a la reflexión docente y la conciencia crítica, (b) reconocer la reflexión docente como proceso político en la praxis, (c) identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de Bellas Artes, y (d) explorar la transdisciplinariedad como alternativa para crear nuevas formas de reflexión ante la complejidad educativa mediante la expresión performativa de las artes.

La intención de esta investigación es aportar a la comprensión de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar. Esta investigación promovió experiencias y oportunidades para la toma de conciencia y la reflexión docente para avanzar hacia una educación de acción crítica reflexiva.

Justificación

La creación del Plan de Flexibilidad del Departamento de Educación de Puerto Rico (2013), para lograr un mayor apoyo al liderazgo efectivo, motivó el diseño de modelos educativos en el Departamento de Educación para cumplir con los cuatro principios del Plan de Flexibilidad y enfatizar que los docentes somos el recurso principal en el proceso educativo. Con la Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018, conocida como *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*, y el establecimiento de los docentes como el primer pilar del desarrollo integral del estudiante se reafirma el rol protagónico que tenemos los docentes en el sistema educativo.

A tenor con las nuevas metas y retos educativos que enfrentan los docentes, se hace notable la necesidad de provocar la reflexión y la toma de conciencia en los docentes sobre la función como educadores y cómo interpretan su gestión ante los retos actuales de la educación. De igual forma, es importante provocar la práctica reflexiva como parte del desarrollo profesional del docente para responder a las necesidades académicas de los estudiantes y plantear nuevas estrategias y cuerpos de conocimiento. Autores como Villanueva (2006) han señalado que:

El reconocimiento del lugar axial que ocupa el docente en la dinámica de la transformación educativa le exige situarse ante su ejercicio profesional en particular y ante la práctica educativa en general, con nuevas y renovadas actitudes crítico-reflexivas y participativas, que le permitan afrontar a plenitud y con pertinencia este nuevo orden paradigmático (p. 208).

Este planteamiento tiene vigencia ante el actual panorama educativo y el contexto sociocultural de Puerto Rico. De ahí que se propuso un acercamiento transdisciplinario para abordar el tema de la toma de conciencia y la reflexión docente para asumir desde múltiples referentes y de manera consciente el papel protagónico que tienen los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es tomando conciencia y valorando el proceso reflexivo que los docentes transforman la educación hacia una práctica liberadora, justa y democrática.

En el año 2016 el Departamento de Educación creó política pública para el desarrollo de comunidades de aprendizaje con el objetivo de mejorar las prácticas educativas de los docentes. Específicamente, el Departamento de Educación creó la política pública para un modelo ecléctico de comunidades de aprendizaje (MECPA), el cual lo define como:

Un grupo de profesionales docentes motivados por una visión de aprendizaje común, que trabajan en forma colaborativa en un proceso continuo, reflexivo y dialógico de investigación colectiva para compartir experiencias, crecer profesionalmente, comprender y resolver retos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Carta Circular Núm. 12-2016-2017, p. 2).

El propósito de estas comunidades de aprendizaje es que lideren la implementación del currículo con la finalidad de lograr un “estudiante y egresado que sabe, sabe hacer, sabe ser y sabe convivir; pensador sistemático, ciudadano global, aprendiz para toda la vida, comunicador efectivo, emprendedor, ser ético, miembro activo de diversas comunidades y procurador de la vida buena” (Carta Circular Núm.12-2016-2017, p. 3).

Esta iniciativa del Departamento de Educación es un adelanto, pero no es suficiente. Son varios los aspectos que hay que tomar en consideración en el proceso educativo que no pueden reducirse a la rendición de cuentas del aprovechamiento académico únicamente. Estos espacios deben abrirse a otras posibilidades de aprendizaje. El establecer espacios de diálogo y reflexión en la comunidad educativa tienen grandes efectos en el currículo y la enseñanza.

El alcance de esta investigación ha sido establecer capacitación en procesos reflexivos, experiencias creativas para fomentar el dialogo reflexivo así como provocar la reflexión individual y colectiva. Por lo tanto, se hizo y se hace necesario repensar los procesos reflexivos desde una postura metódica y no ocasional. No se trata de reflexionar a la ligera o por cumplimiento de una normativa ya que, como nos aclara Domingo Roget (2013), “podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (p. 139). De ahí que fomentar estos espacios de reflexión en esta investigación ha servido para la autoformación en la reflexión docente, en aprender de otros, profundizar en la complejidad del proceso educativo y el despertar de la conciencia política del educador. Como nos invita Apple (1996), “estoy seguro de que todos nosotros tenemos mucho que aprender unos de otros como educadores críticos” (p. 27). Asimismo, la educación que propicie la reflexión, de acuerdo a Freire (2009), ofrece la oportunidad de tomar conciencia sobre las responsabilidades y sobre el papel en la nueva cultura de la época de transición a la vez que aumenta su poder de diálogo consigo mismo.

Reflexionar permite hacer una pausa en lo agitado de la vida. Reflexionar permite reevaluar lo que se ha realizado y dirige los próximos pasos a seguir. Es un espacio para repensar, para construir nuevas estrategias y experiencias. En la docencia nos permite a los educadores analizar nuestros propósitos educativos, los contenidos, las relaciones, las estrategias, la organización de experiencias y el determinar si se ha logrado un aprendizaje significativo. Estos momentos reflexivos pueden ser individuales o colectivos. Los mismos permiten la evolución orgánica, activa y en crecimiento de la experiencia educativa inmersa en un sistema abierto y complejo. Esta investigación logra crear una oportunidad de aprendizaje para experimentar lo trascendental de un proceso reflexivo crítico y artístico.

Preguntas de investigación

En el desarrollo e implementación de la investigación se lograron contestar las siguientes tres preguntas propuestas:

1. ¿Cómo los docentes de Bellas Artes conciben, describen y expresan el acto reflexivo y la conciencia crítica en su práctica educativa?

2. ¿Cuáles son los desafíos educativos, sociales y culturales que inciden en la práctica educativa provocando el acto reflexivo y la toma de conciencia de los docentes de Bellas Artes?

3. ¿Cómo las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proceso político en la praxis?

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

A tenor con la influencia de la globalización, los seres humanos han tenido que aprender nuevas formas de adquirir conocimiento, interactuar con la diversidad y enfrentar la incertidumbre. En las sociedades, la educación no ha estado exenta de enfrentar la complejidad inherente a su proceso. De esta forma, emergen entonces interrogantes ante el rol como docentes frente a los desafíos y retos educativos que traen consigo las nuevas sociedades. Por ejemplo: ¿Cómo los docentes de Bellas Artes entendemos o explicamos nuestro rol en la gestión educativa? ¿Qué aspectos privilegiamos para enfrentar la incertidumbre y la complejidad de la educación? ¿Cómo preparamos a los estudiantes para enfrentar las nuevas exigencias en conocimientos y saberes? La toma de conciencia, los nuevos significados, la reflexión en la acción, la reflexión para la acción, la reflexión crítica, la creatividad, las propias experiencias y el diálogo, son algunas alternativas para enfrentar las nuevas nociones de significado para la acción consciente y transformadora de la educación. Esta práctica nos llevará a asumir el efecto de la globalización de otra manera. Esta investigación crea una mirada desde la interpretación y el desafío para proponer nuevas maneras de actuar de acuerdo a nuestro contexto e intereses y así producir relaciones más justas y equitativas.

La reflexión docente conduce a la toma de decisiones conscientes para producir cambios y acciones hacia el trabajo teórico, político y crítico en la educación. De ahí que, en el contexto de la práctica educativa, no se desvinculen acciones que abordan la justicia social, los derechos humanos, los entornos sostenibles y la dignidad. De igual

manera, los docentes debemos reevaluar nuestra gestión política en la educación y asumir posturas más activas y críticas para transformar el conocimiento en cada encuentro educativo. Giroux (1997), concibe a un docente intelectual transformativo como uno que: (a) esté comprometido, (b) que desempeñe un papel activo en la configuración del currículum, (c) sea consciente de sus propias convicciones teóricas y adiestrado en estrategias para llevarlas a cabo y (d) sea capaz de ejercer un poder (p. 27). Más adelante, el mismo Giroux (2013) elabora un proceso que se acerca más a la toma de conciencia, en el que replantearse el rol del docente y la manera de reflexionar nos acerca a la realidad que los docentes necesitamos para relacionar los saberes y enfrentar los desafíos educativos. Asimismo, Michael Apple (2013) quien reconoce el trabajo educativo y cultural crítico de Freire, establece nueve tareas con las que el docente crítico debe comprometerse para analizar las realidades actuales. Explica que el desarrollo de estas tareas en los docentes requiere un examen crítico en busca de nuestros propios compromisos y acciones examinados desde la propia complejidad que presenten.

Así pues, las ideas de educadores como Freire, Giroux y Apple, han contribuido de manera primordial en la conceptualización de esta investigación. La misma descansa en principios claros de evocación y provocación en los participantes sobre aspectos fundamentales de la educación. En adelante, en este capítulo se aborda el tema de la toma de conciencia crítica y la reflexión de los docentes de bellas artes desde un paradigma crítico reflexivo.

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en la educación como acto político reflexivo y de conciencia crítica en la praxis, para un docente intelectual, profesional y transformador. La reflexión docente se afianza en los modelos reflexivos

de Donald Schön y Ángels Domingo Roget. El paradigma crítico reflexivo se sostiene en la teoría crítica que se aborda desde Henry Giroux y Pablo Freire.

El marco conceptual se fundamenta en la propuesta de un *junte transdisciplinario* con la intención de explorar la concepción sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica mediante un nuevo modelo reflexivo impulsado por la flexibilidad de la metodología del bricolaje y los fundamentos de la investigación. Los fundamentos de la investigación son la reflexión docente, la conciencia crítica y la transdisciplinariedad. La transdisciplinariedad se incluye como alternativa para explicar el pensamiento y el proceso complejo de la pedagogía crítica ante los retos de la educación de las bellas artes.

El marco empírico sustenta la propuesta del *junte transdisciplinario y metodológico* con diversas investigaciones en los elementos que comprenden esta investigación. En primera instancia, se sustenta en los fundamentos de la investigación así como en la metodología cualitativa de bricolaje utilizada para llevar a cabo la misma. Además, se incluyen investigaciones que justifican metodologías y abordajes que reforzaron el proceso de la investigación mediante el bricolaje. Entre estos, destaca la investigación basada en las artes (IBA) y el arte del performance.

Marco teórico

Nociones para la reflexión docente

La educación establece unos fines educativos en los que el ser humano es su punto de encuentro. La educación requiere que el ser humano encuentre su sentido hacia la vida y al mundo que le rodea. Ahora bien, las decisiones que se toman en el campo

educativo afectan directamente las vidas de los seres humanos. “El educador tiene la indefectible responsabilidad moral de conocer y estar consciente de las razones por las cuales escoge unos cursos de acción a la vez que rechaza otros” (Riestra, 2004, p. 60). De manera que, los educadores debemos definir los fundamentos sobre los que se sostiene la filosofía y acción educativa. Decidir estos fundamentos inevitablemente requiere de aspectos relacionados al conocimiento, la indagación y la reflexión.

Los docentes debemos tener la capacidad de reflexionar sobre los conocimientos necesarios para llevar a cabo la práctica educativa. Igualmente, debemos vincular nuestra materia, articular saberes y traspasar la disciplina de enseñanza para entender las problemáticas actuales. ¿Qué necesitamos conocer, cómo podemos conocer y cómo podemos verificar ese conocimiento? Algunas interrogantes como estas pueden guiar a los docentes para tomar conciencia en sus procesos de contribución en la formación de sus estudiantes. Es importante que no solamente se contribuya a que sean seres humanos bien informados sino formados en aspectos fundamentales e integrales para el bienestar individual y colectivo de la sociedad. Para Freire (2009), “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 39). Así pues, si se mira la educación en toda su multidimensionalidad y se reflexiona acerca del hecho o fenómeno educativo, se puede tener una mayor conciencia y comprensión de la labor educativa. Más aún, se logra tener claro la filosofía educativa, lo cual ayuda a orientar los procesos educativos, a saber quiénes somos y hacia dónde nos dirigimos. Este acercamiento tiene que ver con las formas de pensar, con proponer, cuestionar e indagar en la complejidad de la toma de decisiones educativas.

Pablo Freire, con la problematización de la educación, busca desde una perspectiva epistemológica, “producir nuevo conocimiento que guiará, inspirará, redefinirá y ayudará a la comprensión de la práctica” (Feinberg & Torres, 2014, p. 37). De esta manera, Freire aporta a la pedagogía el ejercicio permanente del educador al acto de conocer y producir conocimiento hacia la legitimación del saber hacer y el saber ser; a una autorreflexión crítica constante y a la sabiduría del educador. Por ende, ha sido indispensable en esta investigación el promover una perspectiva reflexiva en los docentes, la cual permitió adentrarnos en la complejidad de la educación y atenderla con propuestas de indagación e innovadoras para la práctica educativa.

Por su parte, Donald Schön (1992) propuso el tema de la reflexión como un aspecto fundamental en la formación de profesionales especialmente para enfrentarse a la complejidad del mundo real. Para Schön (1992), los problemas que enfrentan los profesionales ya no se presentan con estructuras bien organizadas sino “como situaciones poco definidas y desordenadas” (p. 18). Schön señala que es indispensable un profesional reflexivo que pueda ser capaz de dar respuestas a las situaciones que enfrenta. De igual manera, Schön (1992) indica que los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado “su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea del conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se le exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (p. 23).

Schön (2010) plantea que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre y la inestabilidad y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática de la educación. Schön orienta su modelo reflexivo a la reflexión en la acción para profesionalizar al docente. Este proceso reflexivo debe servir

para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales. Schön (2010) expone que:

Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (pp. 47-48).

Este proceso reflexivo nos sirve para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que los profesionales debemos poner nuestros recursos intelectuales al servicio de la situación. Para Schön cobra importancia el conocimiento en la acción y analizar el mismo desde distintos tipos de conocimiento y desde la acción de pensar, desde una función crítica que afectará lo que estamos haciendo de manera inmediata y futura. Así pues, se debe a Donald A. Schön (1992) la conceptualización del profesional reflexivo. Schön establece que un modelo adecuado de formación en la educación superior se debería basar en el conocimiento en la acción a partir de dos procesos de reflexión: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Para Schön (1992) “la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer de la acción que, cuando la describimos se convierte en conocimiento en la acción” (p. 36). Por su parte, la reflexión en y durante la acción es el pensamiento nuevo que se está generando en la persona sobre lo que hace a medida que actúa, así “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). Schön añade que la reflexión en la acción “desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional” (p.43). En canto a la reflexión sobre la acción, indica que ésta puede modelar indirectamente nuestra acción futura.

Donald Schön (2010) concibe la reflexión como una forma de conocimiento “la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos se convierte en conocimiento en la acción” (p. 36). El modelo del profesional práctico de Schön tiene su base en la integración del pensamiento práctico en el proceso de formación inicial y continua de este profesional docente. Para Domingo Roget (2013), Schön entiende que:

la formación eficiente del profesional práctico - aquel cuyo quehacer diario es eminentemente práctico - no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para ligar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el pensamiento práctico (p. 244).

Domingo Roget (2013) interpreta el pensamiento práctico de Schön en tres fases: (a) conocimiento en la acción, (b) reflexión en y durante la acción, y (c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Domingo Roget (2013) comenta que el conocimiento en la acción “es el componente inteligente encargado de la orientación de toda actividad humana; el que se encuentra en el saber hacer, es el conocimiento tácito” (p. 212). En cuanto a la reflexión en y durante la acción la presenta como el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa” (p. 213). La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción es la fase final que corresponde al análisis realizado a *posteriori* sobre los procesos y características de la acción. En esta fase el conocimiento se convierte en instrumento de evaluación y análisis.

El pensamiento práctico del profesional reflexivo que expone Schön (1992), así como la interpretación que elabora Domingo Roget (2013), dirigen los procesos de

reflexión en esta investigación. De Domingo Roget (2013) también se valora la reflexión grupal que utilizó en su modelo reflexivo titulado Método R5. La aportación de Schön al tema del docente reflexivo ha sido muy valiosa para la metodología y práctica de la reflexión. Estas fases se utilizaron en la investigación para acercar a los participantes a un profesional reflexivo que parte de la práctica, reflexiona y regresa para abordarla luego de sorprenderse, reflexionar y experimentar.

De esta manera, se establecieron puentes para iniciar el cruce de fines y aspiraciones comunes entre los docentes participantes de la investigación. Así mismo, se promovió la formación en el proceso reflexivo, el desarrollo de la personalidad docente reflexiva, la socialización entre los pares de la educación artística, y los proyectos políticos que definen al ser humano y lo comprometen al servicio colectivo de un mundo más justo y democrático. La educación está ligada a la vida misma. “...El mayor reto que pueda asumir un docente por medio de sus actos de reflexión sobre los acontecimientos más significativos de la práctica educativa es reconocer y dar a comprender la íntima relación entre educación y vida” (Lacombe & Vásquez, 2011, p. 228). Como docentes, es imprescindible la comprensión del papel significativo que tiene la docencia en el desarrollo humano y social.

Así pues, cuando nos posicionamos como docentes desde una mirada de indagación reflexiva, reconociendo la complejidad de la enseñanza, traspasando las propias disciplinas y capturando de otras disciplinas aspectos de comprensión y desarrollo humano, se alcanza una reflexión transformadora. Por lo tanto, se puede ser un docente capaz de problematizar y debatir el contexto escolar, las situaciones cotidianas, los contenidos, los retos, los métodos y las técnicas con conciencia crítica.

Esto permite reconstruir y abordar la complejidad desde la propia experiencia docente. Como docentes es importante tener la oportunidad de enfrentar la complejidad y la contradicción con la seriedad y compromiso que amerita. Así lo explica Michael Apple (1996) “ahora bien, ser crítico significa algo más que limitarse a identificar los fallos. Implica comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes, y de las contradictorias relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos” (p. 18). Así pues, los docentes participantes de la investigación definieron nuevos lenguajes no solamente para abordar los emergentes desafíos de conocimiento, competencias y destrezas, sino para interpretar la complejidad del mundo y conformar nuevas propuestas educativas.

Nociones de conciencia crítica

En el desarrollo de esta investigación, además de reconocer y promover el pensamiento reflexivo, se guió a los participantes en un proceso de toma de conciencia crítica como un recurso poderoso de transformación en la educación. Algunos postulados importantes en la problematización y toma de conciencia acerca de la educación han sido desarrollados por destacados educadores, sociólogos e investigadores a través de los años. Por ejemplo, Emile Durkheim, quien fue un precursor de la sociología en la educación y quien concebía la educación como un proceso dinámico, que debía cambiar de acuerdo con las necesidades de los educandos, destaca la relación importante de entender el vínculo entre escuela y sociedad. Para Freire (1997), una conciencia crítica se obtiene con una “educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas” (p. 55). Michael Apple y sus análisis acerca del conocimiento oficial que está mediado por los

intereses económicos y del Estado, debate en torno a la gran influencia que tienen las esferas económicas de la sociedad para determinar lo que se enseña. De igual modo, Henry Giroux y la teoría de la resistencia nos presenta un análisis que invita a educar desde la reflexión, la pedagogía crítica y la indagación.

Estos planteamientos, vinculados completamente a la responsabilidad social educativa, invitan a los docentes a resistir las prácticas dominantes que oprimen al ser humano. De la misma forma, promueven que los docentes se manifiesten en contra del tradicionalismo, la reproducción y el perpetuismo de ideas que responden a intereses de unos pocos y no al bien común. Es mediante esa resistencia y la reflexión crítica que se encuentran posibilidades de transformación. Por consiguiente, se invita a evitar actitudes pasivas ante la opresión, ante la imposición de conocimientos que le sirven a unas disciplinas privilegiadas y no necesariamente a la sociedad en la que están inmersas.

Para Giroux (1997), el docente necesita definir el trabajo intelectual y tener un referente ético y político. Añade que “tenemos que considerar también como el conocimiento puede ser tratado de maneras que lo conviertan en objeto de análisis y no de reverencia” (p.183). Por tanto, es necesario que los docentes trasciendan la propia disciplina para resolver la complejidad y multidimensionalidad de la educación y los procesos de enseñanza. En consecuencia, se supera la parcelación y la fragmentación del conocimiento para comprender las complejas realidades del mundo actual. La educación tiene sus propios entramados de asuntos y discursos. De modo que será el análisis de las propias experiencias y los modos de hacer los que conduzcan a comprender el fenómeno pedagógico. De ahí la importancia de esta investigación, al crear espacios de diálogo y confrontación ente las tensiones existentes y latentes en el día a día de los educadores.

Es crucial reaccionar y accionar mecanismos para ejercer una conciencia crítica que entre otras cosas promueva nuevas formas y conocimientos de ver y hacer las cosas para el bien común. Esta investigación ha dado un paso para promover esa conciencia crítica necesaria en la educación actual. Gaete y Castro (2012) han argumentado la importancia de la toma de conciencia crítica y han insistido en que:

El desarrollo de la conciencia crítica permite un diálogo estrecho entre la visión epistémica de la disciplina implicada en el sector de aprendizaje escolar con la visión epistémica de la pedagogía. De tal modo, que la investigación de la propia práctica pedagógica permite una mayor comprensión epistemológica de los contenidos curriculares y ésta a su vez, fomenta la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dialéctica que superaría la tensión y oposición tradicional entre ambos campos disciplinares (p. 320-321).

Asumir la educación con conciencia va más allá de asistir a la escuela y ofrecer unos contenidos, va más allá de lograr cumplimiento y rendición de cuentas. Más aún, es posicionarnos ante la injusticia, la desigualdad, la opresión, los currículos sin sentido o bien concertados para privilegiar intereses particulares que producen más opresores.

Asumir esa responsabilidad significa también, como añade Apple (1996), “la manera concreta y material que todos nosotros tenemos de intentar construir unas instituciones que respondan a nuestras necesidades y esperanzas más democráticas” (p.18). Auscultar la toma de conciencia como compromiso político en la práctica educativa conlleva tener la oportunidad de aceptar una invitación a mirar en lo profundo del ser docente para saber y hacer con conciencia. Este acto del ser docente promueve a su vez un saber para convivir juntos para el bien de todos y todas.

Reflexión y conciencia para la pedagogía crítica

La educación debe responder a la naturaleza del ser humano y de la sociedad, como realidades en continuo movimiento que interaccionan, se retroalimentan y se sostienen. De esta manera, es importante destacar la conciencia política que cada docente debe asumir respecto a su rol educativo y social. Mediante la reflexión y toma de conciencia, se puede examinar las fuerzas sociales que forman el contexto educativo en el que estamos inmersos y su relación con la totalidad del sistema educativo desde su entorno hasta el marco global. Es importante tomar en consideración todos los aspectos económicos, sociales y culturales que influyen en la educación. Al tomar conciencia del entorno y problematizarlo responsablemente se puede indagar críticamente en un mundo que está en constante cambio.

La invitación es a asumir como docentes un rol activo, participativo y dinámico que enfrente las nuevas sociedades del conocimiento con conciencia y planificación en beneficio de las sociedades. Como docentes es fundamental hacer el compromiso de fomentar proyectos políticos democráticos, justos y diversos para una sociedad que merece ser tratada con equidad. Cuando los docentes toman decisiones conscientes determinan la práctica educativa y el trato hacia los seres que componen el contexto educativo y la sociedad.

Esta investigación llevó a cabo un constante diálogo con los participantes para abordar los retos del Departamento de Educación, la realidad de la praxis y el rol como educadores de las artes. Uno de esos desafíos principales, es la presión del sistema educativo por perpetuar profesionales técnicos que cumplan con papeleo y rendición de cuentas, *versus* un profesional intelectual, crítico - reflexivo capaz de pensar y contribuir

al curriculum desde su criticidad, para transformar la educación. Es pues, repensar el rol como docente porque:

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática (Giroux, 2001, p. 60).

El proceso reflexivo y la toma de conciencia crítica guía a un entendimiento de la sociedad a la cual le servimos como educadores profesionales, con el fin de hacer la educación pertinente. Por consiguiente, al ejercer la pedagogía con reflexión crítica se inicia un diálogo sobre las prácticas educativas. Entonces se conforma una pedagogía crítica. Giroux (2013) nos dice:

Este enfoque a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos a través de preguntas tales como ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear? (p. 15).

Esta toma de conciencia social, educativa y crítica de los docentes reconoce su compromiso político y social como educadores. Además, “la pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los

estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman” (Giroux, 2013, p.15). De igual forma, guía una pedagogía reflexiva consciente hacia una gobernanza propia de la práctica educativa sin olvidar que “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2009, p. 40). Es entendiendo los retos educativos y de nuestro contexto que se puede ejercer una pedagogía con conciencia crítica.

Por ende, entender el rol que tienen los docentes en el desarrollo de los individuos y, por consiguiente, de las sociedades, es un asunto sumamente trascendental para formar individuos que puedan tener las destrezas, competencias, sensibilidad y criticidad para el mundo actual y futuro. Asimismo, crear individuos que puedan ejercer su pensamiento crítico y transformar la sociedad, no reproducirla ni crecer al servicio o esclavitud de esta. La pedagogía crítica se convierte en el puente para lograr ese vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje, entre los procesos de pensamiento para una educación consciente y liberadora.

Esta investigación pretendía y logró que los docentes se miraran como profesionales críticos y tomaran conciencia sobre la posibilidad de ejercer una pedagogía crítica capaz de abordar nuevos lenguajes para enfrentar los contextos y retos del mundo. Tal como añade Giroux (2013):

...la pedagogía crítica, es en sus diversas formas, cuando está unida al proyecto de democratización en curso, puede brindar oportunidades para que los educadores y otros trabajadores de la cultura redefinan y transformen los vínculos entre lenguaje, deseo, significado, vida cotidiana y relaciones materiales de poder

como parte de un movimiento social más amplio para reclamar la promesa y las posibilidades de una vida pública democrática (p. 23).

Así pues, un aspecto fundamental en esta investigación fue invitar a los docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce a reflexionar y tomar conciencia sobre aspectos fundamentales relacionados a la educación. De esta manera “la toma de conciencia crítica y la reflexión son operaciones que permiten comparar, confrontar y clasificar durante un proceso dialógico entre concepto y acción” (Perales, 2006, p. 34). Por consiguiente, mediante un diálogo transdisciplinario y una metodología multidimensional, los participantes observaron su realidad, profundizaron en ella y evaluaron la concepción que tienen sobre su propia práctica pedagógica.

Marco Conceptual

El marco conceptual propone un *junte transdisciplinario* para explorar la reflexión docente y la toma de conciencia crítica. La transdisciplinariedad se aborda como alternativa para explicar el pensamiento y el proceso complejo de la pedagogía crítica ante los retos que enfrentan los docentes de Bellas Artes del DEPR.

Nociones de Transdisciplinariedad

En esta investigación, los participantes fueron profesionales docentes de las disciplinas de las artes (Música, Artes Visuales y Teatro) con experiencia en la educación y en las artes. La investigación propuso, además, realizar acercamientos con otras expresiones y disciplinas como la Literatura, el *Performance*, la Fotografía, la Pedagogía Crítica, y la Reflexión Docente, entre otras. De igual forma, se trabajó con los múltiples contextos y retos educativos que enfrenta cada docente en su compleja realidad

educativa. Como plantea Nicolescu (1996), “La visión transdisciplinar nos propone considerar una Realidad multidimensional, estructurada en múltiples niveles, que reemplaza la Realidad unidimensional de un solo nivel en el pensamiento clásico” (p. 40). Por consiguiente, considerando esta multiplicidad la investigación exploró la transdisciplinariedad como un proceso de acercamiento al conocimiento profundo, al descubrimiento y desarrollo de la creatividad desde múltiples perspectivas y cuerpos de conocimiento. Desde la transdisciplinariedad, se ofreció una alternativa para que los docentes pudiesen mirar su realidad educativa y comprender el mundo desde la pedagogía crítica, la reflexión y la toma de conciencia. De esta forma, se hace viable el atender las exigencias de la educación para promover estudiantes críticos y desarrollados en conectar saberes y transformar la sociedad desde distintas posibilidades. De acuerdo a la carta de la transdisciplinariedad de 1994 (Nicolescu, 1996), el artículo 11 considera que:

Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, en esta investigación se iniciaron procesos para generar nuevos conocimientos para trascender las propias disciplinas y traer de otras disciplinas aspectos de comprensión y desarrollo humano para alcanzar una reflexión transformadora. Mediante una indagación permanente, se promovió la investigación en el hacer profesional de la docencia y se generaron nuevas alternativas reflexivas, críticas y artísticas para su comprensión. De acuerdo a Sánchez y Morales (2014), un docente debe

ser capaz de: (a) asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos y formativos; (b) comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar sus proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad; y (c) avanzar en su desarrollo profesional como elemento irrenunciable para la mejora de su práctica (pp. 28-29). Promover la práctica reflexiva invita al acercamiento de validar el compromiso educativo. Asimismo, el proceso de toma de conciencia brinda nuevas miradas para realizar prácticas educativas que promuevan la indagación y la pedagogía crítica y reflexiva.

Lo transdisciplinar implica, además, el poder organizar y planificar los aprendizajes utilizando nuevas metodologías. Por tanto, esta investigación propuso un *junte transdisciplinario y metodológico* para apoyar la reflexión y toma de conciencia entre los docentes participantes. “Lo transdisciplinar, además, puede abrir vías de cooperación y de áreas, departamentos o centros epistemológicamente cercanos y distantes” (de la Herrán, 2011, p. 8). De esta forma, se evita una visión unidimensional o fragmentada y se enriquece el proceso con el modo complejo de la propia experiencia humana, de la praxis docente y multidimensional. Además se promueve una educación que trabaje las diversas perspectivas de integración. Como propone DeZure (2010), “la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios requiere una serie de pedagogías poderosas para inspirar y permitir a los profesores y estudiantes lidiar efectivamente con la complejidad de los problemas que enfrentamos en el siglo XXI” (p. 384). Asimismo, de la Herrán (2011) plantea que “el cambio necesario de la educación es un cambio radical basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia (p.1).

Esta investigación se nutrió de las experiencias, de la reflexión, de la conciencia crítica, del conocimiento, de las artes, de la expresión, de la creatividad, de lo cultural e histórico, de lo individual y colectivo, de los talentos, las habilidades y destrezas de los docentes participantes y más. Más allá de lo fragmentado, se buscó una oportunidad para trascender barreras, profundizar, proponer y crear nuevos cuerpos de conocimiento. Ese colectivo multireferencial es el que enriqueció esta investigación para abordar y descubrir la complejidad de educar. Como establece de la Herrán (2011):

En las investigaciones transdisciplinares no sólo se comparte un contenido, sino que son los propios temas los que se transforman en epicentros gravitatorios o en ejes deductivos de conocimientos que van acoplándose de la manera más completa, lógica y natural. En las investigaciones transdisciplinares el objeto y problemas de investigación pueden cambiar o redefinirse a medida que el complejo proceso de investigación transcurre: mutan las ópticas, las creencias, las perspectivas, las técnicas, los prejuicios, la velocidad lectora comprensiva, la escritura productiva, la creatividad...(p.7).

Con esta investigación se exploró la transdisciplinariedad con el propósito de superar la fragmentación y comprender las complejas realidades del mundo actual. Se realizaron experiencias educativas y artísticas para propiciar un diálogo con la realidad educativa desde un pensamiento complejo y creativo que a su vez promovió y abordó la reflexión y la conciencia crítica de los docentes participantes mediante un nuevo modelo reflexivo impulsado por la flexibilidad de la metodología del bricolaje y los fundamentos de la investigación. Concretamente, la investigación destaca tres fundamentos que se convierten en los temas principales de la misma como se presentan en la figura 1. Estos

son los siguientes: (a) reflexión docente, (b) toma de conciencia crítica, y (c) transdisciplinariedad. La reflexión docente se define desde el punto de vista de investigadores como Donald Schön y Ángels Domingo Roget. La toma de conciencia se enfoca desde el paradigma emancipador, crítico y de empoderamiento inspirado en Pablo Freire y Henry Giroux. La transdisciplinariedad se aborda como un proceso complejo de acuerdo a Basarab Nicolescu y como alternativa para acercarse a la toma de conciencia y la reflexión de los docentes de las bellas artes participantes.



Marco Empírico

El marco empírico presenta diversas investigaciones que corroboran el alcance de los fundamentos de la investigación presentados en la figura 1. Además, se incluyen

estudios sobre la metodología del bricolaje, la investigación basada en las artes (IBA) y el arte del performance.

Acercamientos investigativos a la reflexión docente

Diversas investigaciones realizadas tanto en Puerto Rico como en otros países destacan la importancia y los beneficios de documentar los procesos mentales y reflexivos de los docentes durante su práctica educativa. Rivera (2010) elabora un perfil de la práctica reflexiva que realiza un grupo de maestras puertorriqueñas que adoptan una postura crítica y de las transformaciones que llevan a cabo en su escenario escolar. A través del diálogo reflexivo se profundizó en el pensamiento de cada una de las profesoras. Rivera destaca que la postura reflexiva crítica que se identificó en cada maestra deriva en una práctica educativa comprometida que se concretizó en acciones de cambio. Para Rivera también es importante destacar que “para describir la función transformadora de un maestro en un escenario escolar hay que reconocer su capacidad intelectual. Porque toda acción de cambio se gesta inicialmente en el pensamiento, en la reflexión” (p.112).

Por otro lado, Flores (2015) realizó una investigación sobre la reflexión didáctica en cuatro profesores de la Universidad de Puerto Rico, con el propósito de entender las prácticas reflexivas en los procesos de enseñanza adoptados por los profesores participantes y en su desarrollo profesional. De la investigación se desprende que los profesores examinan sus prácticas educativas del (a) diálogo con sus colegas y estudiantes, (b) la lectura de material pedagógico, (c) la escritura de sus actividades docentes y (d) la observación de clases entre docentes. Para estos docentes, Flores establece las prácticas reflexivas que se concretizan con el desarrollo profesional en

acciones como (a) privilegiar la pregunta y el diálogo crítico, (b) democratizar el salón de clase, (c) actualizar los contenidos de los cursos, (d) experimentar nuevas estrategias para facilitar el aprendizaje, (e) promover el aprendizaje activo y (d) “desarrollar la conciencia de la necesidad de transformar radicalmente la educación bancaria para evolucionar, de forma sistemática, a una educación en la que se promuevan los procesos crítico reflexivos” (p. 426).

De igual forma, Ramos et al. (2015) aportan tendencias y prácticas para facilitar la reflexión docente. Presentan una serie de diversos modelos como el andragógico, en el que los docentes son considerados aprendices adultos motivados por su necesidad de auto desarrollo. Los autores incluyen otros modelos de alternativa evolutiva para lograr niveles de abstracción en los docentes, así como el modelo cognoscitivo para exaltar las percepciones, decisiones y funciones intelectuales de los docentes. Otro modelo que destacan es el modelo didáctico para ayudar al docente al reflexionar en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros. En fin, estos autores ofrecen una variedad de alternativas y acercamientos para la diversidad de docentes y sus capacidades y necesidades.

Otra educadora que ha influenciado la práctica reflexiva es Ángels Domingo Roget (2013), quien validó la efectividad formativa de un modelo reflexivo innovador conocido como Método R5 para la formación inicial de maestros. Este método parte de la experiencia y a través de la reflexión sistemática y el aprendizaje colaborativo conduce a aprender de la propia práctica y mejorar la praxis docente. Domingo Roget (2013) utiliza el modelo de Schön en el inicio de su Método R5, luego incluye la reflexión individual y colectiva. El modelo parte de la práctica y vuelve a ésta para mejorarla. La

investigación cualitativa que realizó Domingo Roget utilizó una muestra de estudiantes mujeres en formación docente. Entre las conclusiones que destaca su investigación, Domingo Roget (2013) encuentra que:

La reflexión sobre la práctica es una competencia docente clave en el maestro/a. Las diferentes interacciones que se dan en cada uno de los contextos en que se produce el aprendizaje, y para que este pueda ser transferido de unos contextos a otros, es imprescindible que se dé continuidad entre ellos. Y esto es posible gracias a la reflexión - habilidad estrechamente ligada a la profesionalización docente (p. 384).

El Método R5 de Domingo Roget (2013) enfatiza en la reflexión individual y grupal como parte de las fases en la práctica reflexiva.

El Método R5 deviene una metodología que contribuye a profesionalizar al docente en la solución de problemas de carácter práctico. El mismo, se nutre de las situaciones vivas y problemáticas de los escenarios profesionales para la resolución de las mismas. A la misma vez enriquece al docente en un proceso reflexivo individual y compartido en el que aprende y desaprende lo necesario para unir teoría y práctica. El Método R5 cuenta con cinco fases que se muestran en la figura 2.

Figura 2. Método R5



Los elementos principales de esta metodología de práctica reflexiva son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica.

Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria (Domingo Roget, 2013, p. 169).

En la práctica reflexiva se busca entrar en un cuestionamiento, indagación, análisis, reconceptualización de creencias y teorías. Además de la dimensión individual que propone el Método R5, incluye una fase grupal. Esta fase grupal es indispensable para destacar la colaboración entre pares dentro de la práctica reflexiva. De esta manera, en el intercambio con otros docentes de las artes germinan nuevas ideas, estudios y reflexiones

en común. Así, se constituye una comunidad de aprendizaje que facilita la articulación de disciplinas, se sustenta el trabajo colaborativo en la construcción de conocimiento, se enriquece la formación de la práctica reflexiva crítica y se profundiza en los temas de estudio. El Método R5 de Domingo Roget (2013) y sus fases de práctica reflexiva forman parte del diseño de las prácticas reflexivas de esta investigación para la toma de conciencia crítica de los docentes de las artes.

Por otro lado, estudios como el de Gaete (2015), nos explica el proyecto de investigación en la Universidad de Chile, cuyo propósito era desarrollar una pedagogía con conciencia histórica. El proyecto inició:

prácticas profesionales en centros no escolarizados, específicamente, con jóvenes que habitan en contextos de encierro, donde los futuros profesores de enseñanza media son co-investigadores y co-creadores de proyectos didácticos implementados desde una pedagogía del reconocimiento del otro como legítimo otro. Experiencia, que ha llevado a los futuros maestros, no solo a cuestionar los imaginarios instituidos y configurar nuevos sentidos ético-políticos, sino a ampliar los márgenes de lo posible, pensable y actuable (p.1).

El estudio de Gaete (2012) ha generado “dispositivos de formación que rompan con las estructuras y concepciones actuales, cuya preocupación no sea *cómo producir* buenos (eficientes) docentes, que hayan adquirido una serie de competencias técnico-pedagógicas, sino recuperar una pedagogía con sentido ético-político” (p. 5).

Gaete (2012) ha investigado el tema de conciencia crítica y analiza los siguientes cinco ejes claves que se movilizan en el proceso de concientización de los docentes (a) autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente, (b)

comprensión crítica de la complejidad epistémica del contenido de enseñanza, (c) apropiación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis, (d) empoderamiento epistemológico y (e) empoderamiento social (p. 312). Además, expone parte de los resultados del estudio cualitativo de corte fenomenológico. El estudio está orientado a comprender e interpretar las percepciones, vivencias y experiencias de profesores de Educación General Básica. Los profesores del estudio han participado en proyectos de investigación de su propio quehacer pedagógico como factor relevante en el desarrollo de una conciencia crítica-fenomenológica de su profesión.

La toma de conciencia docente abarca más allá de pensar en lo que se hace. Como plantea Gaete (2012) “el tránsito hacia una conciencia crítica es complejo, recursivo, cíclico y ascendente, siendo la investigación de la propia práctica una condición necesaria pero no suficiente para desarrollar una conciencia crítica de la tarea docente” (p. 307). Como docentes, esto implica que además hay que tener la capacidad intelectual, cognitiva y psicológica para entender los procesos mentales y que se pueda ejercer una pedagogía que oriente el significado y el propósito a la totalidad del proceso educativo. Implica asumir la toma de conciencia y la reflexión para no solamente pretender que se logre un almacenamiento de conocimiento, sino que se reconozca y se transforme. Implica valorar y ejercer una toma de conciencia que respete y responda a las complejidades que exige el niño o niña, el o la adolescente y el o la persona adulta que estamos contribuyendo a formar.

Esta investigación ha merecido un acercamiento que conecte los fundamentos de la investigación con una metodología flexible que ofrezca la oportunidad de ir reflexionando en sí misma en los procesos metodológicos. Por esta razón, el bricolaje se

convierte en parte fundamental de ese *junte transdisciplinar y metodológico* de la investigación. El bricolaje permitió la flexibilidad y el abordaje riguroso y necesario para llevar a cabo la investigación.

Acercamiento a la investigación bricolaje

El bricolaje pertenece a la investigación cualitativa. Rogers (2012) expone el trabajo de Denzin y Lincoln (1999) en donde destaca la aportación que hacen los autores a la investigación cualitativa y los momentos históricos que influyeron a lo largo del siglo XX. La investigación cualitativa, de acuerdo con Denzin & Lincoln (2012), “es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo” (p. 48). Los autores añaden que:

Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador (p. 48).

En la investigación cualitativa el investigador utiliza una diversidad de prácticas interpretativas en la búsqueda de un mejor entendimiento del objeto de estudio. De ahí que los autores proponen el término de *bricoleur*, de origen francés, que describe la capacidad de un artesano para utilizar cualquier herramienta para realizar su trabajo.

El bricolaje abre las fronteras que limitan la investigación cualitativa. Rogers (2012), contextualiza las teorías y prácticas del bricolaje. El autor presenta de manera concisa, pero exhaustiva, el concepto de bricolaje en relación con la investigación cualitativa. Rogers expone un amplio panorama de lo que implica el bricolaje y cómo los estudiosos e investigadores que adoptan el bricolaje lo hacen con el reconocimiento de que el enfoque empuja las fronteras de la investigación cualitativa de métodos múltiples

tradicionales. El bricolaje inicia desde las rupturas epistemológicas, ontológicas, éticas y políticas que surgen desde los años 1990 hasta nuestros días. Rogers (2012) añade que, en este contexto, los académicos utilizan la metáfora del bricolaje para articular cómo los investigadores adoptaron (a) la flexibilidad y la pluralidad al combinar múltiples disciplinas como las Humanidades y las Ciencias Sociales, (b) la combinación de múltiples teorías y metodologías como por ejemplo la etnografía y el análisis del discurso y (c) la variedad de perspectivas como el feminismo y el marxismo, entre otras. Rogers puntualiza que el “bricolaje aborda la pluralidad y las complejas dimensiones políticas del trabajo de conocimiento” (p. 14). De acuerdo a Rogers para Denzin & Lincoln (1999), adoptar un enfoque de bricolaje ayudó a los investigadores a respetar la complejidad de los procesos de creación de significado y las contradicciones del mundo vivido. Para otros teóricos que menciona Rogers como, por ejemplo, Joe Kincheloe y Kathleen Berry “la investigación de bricolaje puede considerarse una perspectiva crítica multi-teórica y multi-metodológica de la indagación” (p. 1). Esta posibilidad de utilizar múltiples metodologías y estrategias es precisamente la que se consideró adecuada para esta investigación sobre reflexión docente y conciencia crítica. La educación tiene variadas y complejas posibilidades de investigación. Kincheloe (2008, citado en Rogers 2012) plantea que “los métodos monológicos son inadecuados para estudiar los fenómenos educativos” (p. 9). Esto reduce la comprensión completa de factores que constituyen el fenómeno de estudio y su conexión con el mundo. Kincheloe (2004) expone además que:

El bricolaje ve los métodos de investigación de forma activa en lugar de pasiva, lo que significa que construimos de forma activa nuestros métodos de investigación

a partir de las herramientas disponibles en lugar de recibir pasivamente las metodologías "universales" correctas y aplicables (p. 2).

En la búsqueda de nuevos cuerpos de conocimiento se debe hacer uso de los métodos que mejor se adapten para responder a las preguntas de investigación y entender e indagar en el fenómeno de estudio. Esto es precisamente lo que brinda el bricolaje. En esta investigación se pudieron utilizar múltiples metodologías, estrategias y técnicas de investigación en el diseño, recolección y análisis de datos que brindaron fortaleza al estudio.

El bricolaje ha demostrado ser una metodología útil, válida y rigurosa en los diversos estudios que se ha utilizado. Earl (2013) expone que el uso de la metodología de bricolaje debe reflejar los fenómenos que investiga. En el estudio que presenta en su artículo, Earl, expone a *The Occupy Movement* como un fenómeno radical y establece que debió recurrir a un enfoque radical como el bricolaje para su abordaje investigativo. Para Earl el bricolaje es una metodología de investigación radical ya que está orientada hacia la búsqueda del cambio social como establece el movimiento *Occupy* en el cual “están vinculados para aprender unos de otros, para brindar solidaridad entre sí y para fortalecer el mensaje sobre igualdad, justicia y un mundo mejor para todos los pueblos” (p. 3). Earl expone además la flexibilidad que debe tener un investigador de bricolaje y la importancia del bricolaje como metodología de acción social.

En investigación educativa, Richards (2013) establece como el bricolaje fue utilizado en una investigación que realizó con estudiantes de maestría de la Universidad del Sur de Florida que ofrecían tutoría a estudiantes de nivel elemental en grados de K – 5. Para promover la reflexión entre los estudiantes participantes del estudio que estaban

haciendo su maestría y ella como supervisora, Richards decidió utilizar procesos artísticos para promover y mejorar las habilidades de los estudiantes como profesionales reflexivos de la educación. Además, solicitó a los estudiantes participantes que exploraran su pedagogía a través de las artes. Al mismo tiempo, Richards se involucró en la investigación educativa basada en las artes (por sus siglas en inglés: ABER) para determinar de qué manera las construcciones artísticas podrían impulsar la motivación y las habilidades de los estudiantes de educación para considerar cuidadosamente su trabajo. Richards utilizó métodos comparativos constantes y un enfoque de bricolaje, con el cual descubrió que las técnicas basadas en las artes, particularmente la poesía, fomentaron las introspecciones reflexivas de los participantes. Otro de los hallazgos que establece son las preferencias que los estudiantes demostraron sobre los tres modos de investigación reflexiva que se les pidió emplear (comunicación por correo electrónico, autorretratos con diálogo y poesía). Richards documentó todo el proceso de investigación en el cual hace un puente entre la investigación basada en las artes y el bricolaje para mejorar los procesos reflexivos e identificar posibles temas de estudio.

Acercamiento a la investigación basada en las artes (IBA)

La investigación basada en las artes (IBA) o ABR por sus siglas en inglés, sostiene la noción de que los procesos y los productos de las artes pueden contribuir a la investigación y, por lo tanto, a la construcción de conocimiento. Más aún, la IBA se ha convertido en poco tiempo en una metodología que ofrece una variedad de herramientas a los investigadores e investigadoras que incluyen la recolección de datos, el análisis e interpretación, creando puentes en temas de la Educación y las Bellas Artes así como las Ciencias Sociales y las Humanidades. Uno de los investigadores fundamentales en el

desarrollo de la investigación basada en las artes fue Elliot Eisner. La experiencia de Eisner como profesor de arte y educación, así como su trabajo como presidente de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA), hizo posible la legitimidad de expresiones de lo visual y lo poético como representaciones de investigación al igual que el diseño de estructuras para la investigación basada en las artes. Barone & Eisner (2012) plantean que:

Una mejor razón para hacer investigación basada en las artes puede ser la siguiente: en la medida en que un proyecto de investigación basado en las artes emplee dimensiones estéticas en sus fases de investigación y representación, en esa medida el trabajo puede proporcionar un servicio público importante que de otro modo no estaría disponible (p. 13).

Para Barone & Eisner (2012), mediante la IBA se “intenta crear una idea del estado de las cosas cuya utilidad se prueba cuando esos conocimientos se aplican para comprender lo que se ha abordado en la investigación” (p. 3). Mediante este estudio, los docentes de bellas artes participantes expresaron a través de las artes y otras formas de expresión, su concepción del proceso reflexivo en la docencia. De igual forma, demostraron la toma de conciencia crítica al expresarse acerca del proceso educativo y su rol como docentes de las artes inmersos en un entorno social y cultural influenciado por diversos factores internos y externos. A partir de la IBA, se identificaron algunos retos que enfrentan los docentes en la implementación del currículo, en la planificación diaria, en los aspectos administrativos de la docencia, en la falta de materiales, la enseñanza virtual, entre otros factores que inciden en el proceso educativo. Esta provocación en el tema de investigación se abordó desde la diversidad de expresiones y prácticas artísticas tales

como el dibujo, la pintura, la poesía, la fotografía, el teatro, la música, la narrativa, entre otras. Para Leavy (2017) la IBA implica:

Adaptar los principios de las artes creativas a los proyectos de investigación social. La investigación basada en las artes valora la comprensión estética, la evocación y la provocación. Estos enfoques nos permiten aprovechar las capacidades únicas de las artes como una forma de conocimiento.

Metodológicamente, estos enfoques basados en la práctica se basan en procesos generativos en los que la práctica artística misma puede ser la investigación. Estos enfoques se usan más comúnmente cuando el objetivo es explorar, describir, evocar, provocar o perturbar (p. 191).

Otros autores han ofrecido una variedad de definiciones sobre la IBA. Hernández (2008) plantea varias de estas definiciones establecidas por investigadores que promueven la IBA y las definen de acuerdo al tipo de artes que utilice el investigador. Hernández recoge otra definición de Barone y Eisner (2006, citado en Hernández, 2008), la cual expone parte de lo que se realizó en esta investigación con los docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce. La IBA es:

Un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación (pp. 92-93).

Para Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006, citado en Hernández, 2008), los investigadores en la IBA:

Incorporan formas de indagación visual, performativa, poética, musicales y narrativas en sus proyectos innovadores de investigación; además expanden los límites de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e investigan cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas, profesionales y de público en general (p. 93).

Mullen (2003, citado en Hernández, 2008), por su parte establece que:

Lo que tienen en común estas formas de investigación es que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas (p. 93).

Cada una de estas definiciones representan el abordaje, estrategias y herramientas que se utilizan en una IBA y que fueron fundamentales en la realización de esta investigación.

Desde que comenzó a formalizarse la IBA a partir de la década de 1990 en adelante (Carrillo, 2015) han sido innumerables las aportaciones que se han documentado en artículos e investigaciones para el estudio, desarrollo y comprensión de las artes. Los diseños y prácticas metodológicas de la investigación basada en las artes poseen fortalezas que han ido legitimando este nuevo paradigma investigativo. Algunas de las fortalezas que señala Leavy (2015), acerca de la IBA, es que promueven: (a) nuevas ideas y aprendizaje, (b) el describir, explorar, descubrir y resolver problemas, (c) enfoques

holísticos, (d) la evocación y la provocación, (e) cultiva la conciencia crítica, (f) eleva la conciencia propia o social, (g) promueve la empatía, (h) representa voces y perspectivas marginadas; y (h) promueve el diálogo y la justicia social, entre otras (p. 296). Dada la complejidad de la educación, la pedagogía y las artes y, siendo así estos temas ejes de esta investigación, fue indispensable utilizar una metodología que apoyara la investigación propuesta. La IBA le brindó a la investigación las técnicas adecuadas para realizarla con sensibilidad, profundidad y con las dimensiones estéticas propias de las artes. Además, sirvió como conexión entre los participantes y la investigadora, al compartir la docencia de las artes y el entendimiento de sus disciplinas artísticas. Leavy (2017) indica además que:

Los investigadores pretenden abordar las preguntas de investigación social en formas integrales y comprometidas en las que la teoría y la práctica se entrelazan. La práctica basada en las artes se basa en la escritura literaria, la música, la danza, la actuación, las artes visuales, el cine y otros medios artísticos. La investigación basada en las artes es un enfoque generativo cuyos investigadores colocan el proceso de investigación en el centro y valoran la comprensión estética, la evocación y la provocación (pp. 9-10).

Con esta investigación se exploró la complejidad educativa mediante métodos creativos como actos de reflexión. Mediante las diversas manifestaciones del arte se identificaron otras herramientas producto de la individualidad del docente artista así como del colectivo de docentes participantes de la investigación. A partir de la práctica artística reflexiva se establecieron diálogos críticos sobre los temas de la investigación para transferir conocimiento.

La IBA brinda la oportunidad de proponer imágenes que van más allá de la expresión verbal. La metodología de IBA ofrece darle voz al cuerpo, a las imágenes y al movimiento que surge del proceso de investigación. La IBA es, a su vez, la construcción de conocimiento combinando las artes en ambientes de investigación, descubriendo y profundizando en la complejidad. De acuerdo a Barone & Eisner, (2012):

Por lo tanto, la contribución de la investigación basada en las artes no es que conduzca a afirmaciones en forma proposicional sobre estados de cosas, sino que aborda interacciones complejas ya sutiles y proporciona una imagen de esas interacciones de forma que las haga visibles. En cierto sentido, la investigación basada en las artes es una heurística a través de la cual profundizamos y hacemos más compleja nuestra comprensión de algunos aspectos del mundo (p. 3).

La IBA ofrece a los educadores y artistas la alternativa de legitimar y visibilizar el trabajo que se hace día a día a través del arte y la educación artística. Es el puente entre el orden y la estructura de una investigación y la inspiración, creatividad, imaginación, expresión y pasión de las artes. Para Savin & Wimpenny (2014), la investigación basada en las artes es:

Crear, examinar e interpretar el arte de una manera que ilustre tanto el proceso artístico como el impacto de las artes y los temas en la vida de las personas. Así, la investigación relacionada con las artes se centra tanto en el punto final como en la representación final, así como en el proceso y la expresión del trabajo en un contexto (p. 1).

Las autoras presentan en su libro unos seis principios para la investigación basada en las artes que son de suma relevancia. Estos son: (a) la investigación está guiada por un

compromiso moral, (b) el conocimiento se genera a través del trabajo, (c) hay un fuerte enfoque en la reflexividad, (d) la accesibilidad es un punto focal firme, (e) diversas formas de calidad se celebran y se reúnen; y (f) hay un sentido de la autenticidad (p. 2). Estos principios fueron cruciales en el desarrollo de esta investigación. Los docentes participantes, así como la investigadora, fortalecieron la voz crítica de la educación en Puerto Rico. La investigación desarrollo tres encuentros (ECRA) con los docentes que generaron conocimiento constante y posibilidades que evocan cambios y transformaciones educativas. El proceso reflexivo era constante y fundamental para adoptar una postura crítica desde la complejidad y autenticidad del arte y la educación. La calidad, flexibilidad y coherencia en la investigación refleja en sí misma una obra de arte tanto en los productos artísticos desarrollados como en el proceso mismo de la investigación realizada. Como establece Barone & Eisner (2012):

La investigación basada en las artes representa un esfuerzo por explorar las potencialidades de un enfoque de la representación arraigado en consideraciones estéticas y que, cuando está en su mejor momento, culmina en la creación de algo cercano a una obra de arte (p. 1).

Esta investigación convirtió el acto reflexivo y crítico, así como el producto de los encuentros con los docentes de las artes, en una obra de arte.

Prácticas reflexivas emergentes de la investigación basada en las artes

Considerando el esfuerzo por legitimar la investigación basada en las artes así como sus diseños metodológicos, diversos investigadores han conceptualizado la investigación basada en las artes desde distintos abordajes y acercamientos. Leavy (2015) menciona una lexicología parcial de términos para la investigación basada en las

artes. Algunos de estos son (a) la práctica del arte como investigación, (b) la investigación artística, (c) la investigación educativa basada en las artes, (d) el arte como investigación, (e) la práctica basada en la investigación, entre otros (p. 5). Cada uno de estos acercamientos ha sido investigado y conceptualizado de acuerdo al enfoque y propósito de la particularidad de las investigaciones basadas en las artes, manteniendo así su capacidad emergente y reflexiva en sí misma sobre el diseño de investigación.

Mejía (2012), por ejemplo, describe una investigación realizada en la Universidad de Antioquia en Colombia sobre las tendencias en educación artística y la formación de docentes en las artes plásticas. El artículo presenta vías que permitirían transformar la percepción y la reflexión sobre la práctica docente y la reflexión pedagógica retomando aportaciones desde la producción artística. Mejía explica:

Tomando en cuenta los aportes de las ciencias sociales y humanas, la investigación en educación artística ha ido avanzando en la identificación de objetos, métodos y construcción de su propio campo de acción y producción de conocimiento sobre el área (p. 89).

La intención del trabajo presentado fue pensar la potencia de los cruces posibles entre arte – educación – pedagogía para futuros problemas de investigación, a partir de un ejercicio llevado a cabo con los docentes en formación de la facultad de artes. La investigación de Mejía (2012) aborda temas y acercamientos afines a esta investigación realizada con docentes de bellas artes sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica utilizando la IBA.

Por otro lado, para Silva (2015), la práctica artística como investigación “implica que a la vez que investigo a la manera clásica, voy desarrollando mi propia obra como

medio de traspaso de ideas, como un transmisor de conocimientos que es la obra y las imágenes con que estudio y trabajo (p. 2). Para Silva, la producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación.

Carrillo (2015) presenta un estudio acerca de la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. La discusión que presenta Carrillo aborda algunos de los retos a los que dicha vía se enfrenta en relación con los métodos dominantes de la investigación científica. Carrillo explica que:

El objetivo final de una investigación basada en la práctica es producir un artefacto mediático de carácter audiovisual en conjunto con una tesis escrita que además de contextualizar la producción del artefacto dentro de un marco teórico tenga como objetivo la creación de nuevos conocimientos en el tema, exponiendo una relación simbiótica entre la práctica y la teoría (pp. 222-223).

Añade además que:

Un requisito en aras del rigor en este modelo de investigación es que ambas partes (la teórica y la práctica) se complementen y se informen la una a la otra, y que el proceso de producción sea autoreflexivo, es decir, que se cuestione a sí mismo (p. 223).

De ahí que en esta investigación se utilizara la investigación basada en las artes para no sólo involucrar al docente artista como participante partiendo de su práctica como docente del arte, sino además para involucrar a la investigadora, docente y artista respectivamente. Por esta razón, esta investigación no solamente culmina con un documento teórico en el que se presenta el análisis de contenido y la discusión de los hallazgos. Igualmente, se incluye un producto artístico que refleja, a su vez, la

interpretación de la investigadora en una expresión performativa virtual. La producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación. De esta forma, van de la mano la teoría y la práctica.

Performance como interpretación del acto político de reflexión y conciencia crítica

El *performance* se trabaja en esta investigación desde la experiencia de Diana Taylor (2011). Diana Taylor es Profesora de los Departamentos de Estudios de Performance y Español de la Universidad de Nueva York (NYU). Además, es Directora y Fundadora del Instituto Hemisférico de Performance y Política en el que se ha dedicado a investigar y publicar sobre el teatro y el *performance*. En la presente investigación se propone utilizar el *performance* como producto artístico dentro de la metodología de la investigación basada en las artes para explicar de manera adicional, crítica y artística los resultados de la investigación desde la voz e interpretación de la investigadora.

En efecto, como se ha enfatizado, en la presente investigación una de las metodologías utilizadas ha sido la IBA. La IBA invita a que se produzca un resultado artístico además del documento teórico. Por esta razón se propuso hacer uso del *performance* como provocación para la creación de una expresión performativa virtual como producto artístico. El *performance* "...tradicionalmente se ha usado en las artes, especialmente para referirse al "arte del performance" o "arte de acción" (Taylor, 2011, p. 7). En la presente investigación se ha utilizado el *performance* como acto político de representación del proceso reflexivo y la toma de conciencia crítica llevado a cabo en la investigación. El mismo se utiliza para analizar de manera artística temas que no entran en campos disciplinarios tradicionales.

El *performance* se utiliza como “una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo y un lente metodológico” (Taylor, 2015, p. 31). Conviene subrayar que la presente investigación no se puede pensar desde una sola dimensión. En la misma se abordan distintos temas, retos, concepciones y significados. Dentro de este marco se representan tensiones entre el quehacer profesional de un artista y un académico de las artes. Igualmente, se reflejan la incertidumbre ante nuevos retos, las tensiones entre la representación física o discursiva así como otros temas y tensiones. Es decir, en la investigación llevada a cabo con los docentes de las Bellas Artes no hubo espectadores pasivos. Tanto los participantes como la investigadora formaron parte de la interpretación del proceso y de los hallazgos de la investigación, la cual se ha nutrido de las respuestas emergentes, la evocación y la provocación.

Diana Taylor (2011), como una de las investigadoras más influyentes en estudios avanzados del *performance*, expone que “el campo de los estudios del *performance* trasciende fronteras disciplinarias para estudiar fenómenos más complejos con lentes metodológicos más flexibles que provienen de las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales” (p. 13). Mediante la intervención artística y creativa con los docentes de las bellas artes, se logró la colaboración entre las artes más allá de la especialización de cada disciplina de las artes. A través del *performance*, se reconocen valores y significados que en ocasiones no se reconocen en la sociedad ni en la educación. Para Taylor, el *performance* “nos permite re-evaluar lo que sabemos a partir de textos y comportamientos y a la vez nos exige cuestionar las definiciones mismas del conocimiento y replantearnos preguntas como ¿cuáles son las fuentes válidas y autorizadas del conocimiento?...” (p. 19). Esto fue sumamente útil y complementario al

llevar a cabo la investigación con los docentes de las artes para replantear la educación y el compromiso político de los docentes participantes y de la investigadora. Asimismo, añade Taylor, que “el performance, antinstitucional, antielitista, anticonsumista, viene a constituir una provocación y un acto político casi por definición, aunque lo político se entienda más como postura de ruptura y desafío que como posición ideológica o dogmática” (p. 8).

La presente investigación titulada *Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto Político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico*, encontró en el *performance* una manera de expresión idónea para estudiar la reflexión y la toma de conciencia crítica. De igual manera, el *performance* contribuye a representar sus hallazgos, denuncias, certezas, aciertos y exigencias añadiendo otra perspectiva. Por lo tanto, en la medida que se promueve un acercamiento a la comprensión de estos procesos, se avanza en el recorrido de la educación. Como añade Taylor (2011), el *performance*:

Implica simultáneamente un proceso, práctica, acto, episteme, evento, modo de transmisión, desempeño, realización y medio de intervención en el mundo. En las palabras del teórico mexicano Antonio Prieto Stambaugh, performance es una “esponja mutante” que absorbe ideas y metodologías de varias disciplinas para aproximarse a nuevas formas de conceptualizar el mundo (p. 28).

Por lo tanto, mediante esta expresión artística, la investigadora recoge las múltiples ópticas del proceso de reflexión y conciencia crítica con los docentes de Bellas Artes participantes de la ORE de Ponce. Así como se ha utilizado el *performance* para estudiar

la cultura, el cuerpo, la identidad, así en esta investigación se usó como transferencia del análisis de la práctica reflexiva docente y la toma de conciencia como objeto de estudio.

Resumen

Mediante la reflexión y toma de conciencia, esta investigación invitó al docente de bellas artes a iniciar un proceso para promover la innovación y el apoderamiento de la práctica educativa. De esta manera, se invitó a colegas docentes de las artes a explorar con nuevas narrativas, imágenes y expresiones para evitar una conducta impulsiva y rutinaria, como mencionaron Brubacher, Case y Reagan (2000), en la que, si bien con la experiencia se adquiere el dominio de ciertas destrezas, no significa que el docente asuma una conducta permanente y mecánica de su práctica educativa.

Cada día hay nuevos cambios y retos educativos, por lo que, a través de la reflexión pedagógica, se abre la puerta para ver nuevas posibilidades y actuar de manera deliberada e intencional. Reflexionar con conciencia crítica brinda la oportunidad de ser mejores docentes y de buscar alternativas para mejorar las prácticas educativas, así como proveerle al estudiantado experiencias que los capaciten para enfrentar la sociedad problematizada y que puedan ofrecer alternativas justas dentro de procesos democráticos. Como nos dice Guzmán (2012), “el enfoque reflexivo sobre la práctica se interesa por analizar y comprender la práctica en el aula y cómo el docente se enfrenta a situaciones inciertas, inesperadas, cómo utiliza o modifica rutinas, hipótesis de trabajo, técnicas y metodologías para enfrentarlas” (p. 117).

Con esta investigación se aporta al tema de la reflexión docente desde la experiencia misma de docentes artistas y como éstos asumen su práctica educativa, los

retos que enfrentan del sistema educativo, así como del contexto social y cultural en el que están inmersos. Más aún, esta investigación permitió a la investigadora ser parte del proceso reflexivo en el desarrollo del estudio. De esta forma, se presenta una investigación creativa, reflexiva, rigurosa, confiable y crítica. Además, la investigación explora la transdisciplinariedad como colaboración entre las disciplinas para crear nuevos conocimientos desde la multidimensionalidad de la educación. El acercamiento al proceso reflexivo permite entender factores, sentimientos acciones y consecuencias del mismo proceso reflexivo y la práctica educativa. Guzmán (2012) añade que:

En síntesis, la mejora del conocimiento práctico docente requiere de procesos reflexivos ya no sólo como una práctica en solitario e individual sino que, especialmente, en la medida que se lleven a cabo de manera colaborativa con los estudiantes y con otros docentes de la misma o diferente área disciplinar o bien con diversos grados de experiencia en espacios formativos (p. 134).

Por lo tanto, el valor de esta investigación recae en la creación de espacios de reflexión y conciencia crítica entre colegas docentes de las Bellas Artes para aprender entre pares y formular nuevas estrategias y miradas del entorno educativo. Estos espacios apoyaron el desarrollo profesional, orientaron las prácticas reflexivas y validaron propósitos educativos. Como docentes en formación, aprendices de por vida, se aceptó el reto de mirarnos, evolucionar y emprender nuevas rutas hacia el mejoramiento de las prácticas educativas desde la reflexión y la conciencia crítica.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

El propósito de esta investigación Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto Político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico, fue explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en docentes de las Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Esta investigación se llevó a cabo mediante la metodología cualitativa de bricolaje. Esta metodología posibilitó una estructura flexible para poder combinar múltiples disciplinas, metodologías y perspectivas. Esta investigación se fortalece de la investigación basada en las artes (IBA), de las diversas disciplinas de las Bellas Artes como el Teatro, la Música y las Artes Visuales, de la fenomenología, de la observación, de modelos reflexivos y del *Performance*. Con este abordaje metodológico multidimensional se lograron los siguientes objetivos propuestos: (a) explorar la concepción de los docentes respecto a la reflexión docente y la conciencia crítica, (b) reconocer la reflexión docente como proceso político en la praxis, (c) identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de Bellas Artes, y (d) explorar la transdisciplinariedad como alternativa para crear nuevas formas de reflexión ante la complejidad educativa mediante la expresión performativa de las artes.

En el desarrollo de este capítulo se expone la metodología cualitativa de bricolaje que se utilizó como estructura fluida y ecléctica para contestar las preguntas de

investigación. Específicamente, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo los docentes de Bellas Artes conciben, describen y expresan el acto reflexivo y la conciencia crítica en su práctica educativa?

2. ¿Cuáles son los desafíos educativos, sociales y culturales que inciden en la práctica educativa provocando el acto reflexivo y la toma de conciencia de los docentes de Bellas Artes?

3. ¿Cómo las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proceso político en la praxis?

A continuación, se expone la metodología de investigación cualitativa del bricolaje y la investigación basada en las artes (IBA) (o ABR por sus siglas en inglés), así como las prácticas metodológicas que se utilizaron para llevar a cabo la investigación. Luego se describen los participantes del estudio, las técnicas e instrumentos para recoger y analizar los datos. Finalmente, se explican los permisos necesarios para realizar la investigación y las consideraciones éticas del estudio.

Metodología

Las investigaciones educativas buscan la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el campo educativo. En esta investigación educativa se utilizó una metodología cualitativa con un abordaje en el bricolaje que contribuyó a ampliar la recopilación de datos para lograr los objetivos. Para poder llevar a cabo la investigación se propuso una metodología que permitiera un diseño flexible y emergente y así abordar la multiplicidad de aspectos de la investigación. La metodología cualitativa

del bricolaje brindó ese diseño a la vez que permitió respetar la complejidad y los procesos de creación de significado como establecen Denzin y Lincoln (1999). Por otro lado, Kincheloe (2004) añade que esta metodología implica más que llevar a cabo un procedimiento. Los participantes docentes de esta investigación pudieron entrelazar la complejidad de la creación de conocimiento con las contradicciones del mundo educativo y las políticas públicas. Mediante sus vivencias, los participantes se hicieron más conscientes de su función como educadores, establecieron una conciencia crítica y reflexiva sobre su rol como docentes de las Bellas Artes y lo que el Departamento de Educación espera que realicen. De esta manera, los participantes crearon nuevos significados a través de imágenes, de narrativas, de diálogos y de representaciones que condujeron a nuevos cuerpos de conocimiento con el rigor, validez y profundidad de cualquier investigación cualitativa.

La investigación cualitativa de acuerdo a Lucca & Berríos (2009):

Es un campo establecido del inquirir de las ciencias sociales y humanas. Se trata del cuerpo de conocimientos que conforman los distintos diseños y estrategias de investigación que producen datos o información de naturaleza textual, visual o narrativa, los cuales son analizados, a su vez, mediante medios no matemáticos (p. 3).

Así como lo señala Lucca & Berríos, para poder llevar a cabo esta investigación cualitativa sobre reflexión y conciencia crítica con docentes de las bellas artes, se utilizaron distintas estrategias para recoger información. Entre estas estrategias se encuentra la entrevista fenomenológica, los encuentros críticos, reflexivos y artísticos

(ECRA), diversas prácticas artísticas y la técnica de observación por una cofacilitadora de la investigadora en los ECRA.

Por otro lado, Creswell (2003) expone además que la investigación cualitativa resulta útil cuando el tema que se investiga es nuevo, el concepto no se comprende bien todavía o no ha sido estudiado en cierto grupo de personas. Este es el caso del tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en docentes de las Bellas Artes de Puerto Rico. Esta investigación se realizó con docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce ampliando el enfoque cualitativo desde la metodología del bricolaje.

Diseño

En el enfoque cualitativo, de acuerdo a Hernández, Fernández, & Baptista (2010), el diseño se refiere al “abordaje” que habremos de utilizar en el proceso de investigación. En la investigación cualitativa han surgido diversos marcos de referencia o abordajes que han fomentado la evolución de la misma. Un ejemplo de estos nuevos abordajes es el caso del bricolaje. El poder de la metodología de investigación del bricolaje está en la oportunidad de expandir los métodos de investigación y la rigurosidad que brinda a la producción de conocimiento. El bricolaje se utiliza como el abordaje que se utiliza en esta investigación.

La palabra bricolaje es de origen francés. “El fundamento etimológico del bricolaje proviene de una expresión tradicional francesa que denota a los artesanos que creativamente usan los materiales de otros proyectos para construir nuevos artefactos” (Rogers, 2012, p .1). En investigación, el significado de esta frase se traduce a una metodología ecléctica, emergente, flexible y plural que promueve una multimetodología

de investigación. Berry (2004, citado en Rogers, 2012) explica que este enfoque “permite a los investigadores abarcar una multiplicidad de dimensiones epistemológicas y políticas a través de su investigación” (pp.1-2).

Es decir, el bricolaje permitió elaborar un diseño en el que la investigadora pudo incorporar la entrevista fenomenológica para iniciar el proceso de exploración del tema de reflexión en la primera fase de la investigación. En segundo lugar, otro pilar metodológico fundamental fue la investigación basada en las artes (IBA). La IBA fue utilizada en la segunda fase de la investigación en los encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) que promovieron la exploración reflexiva, la toma de conciencia, la expresión, la creatividad y la integración de teoría y práctica para abordar la complejidad educativa. Por último, se utilizó el arte del *performance*. La investigadora utilizó este acercamiento al carácter performativo como un acto de intervención para exponer la concepción y complejidad del proceso reflexivo, la toma de conciencia crítica y la gestión docente, mediante una expresión performativa en formato virtual producto de la investigación. Los tres pilares del diseño metodológico del bricolaje se presentan en la figura 3 y se amplía en el Apéndice A.

Figura 3. El Bricolaje como diseño metodológico



Figura 3. El bricolaje como diseño se amplía en el Apéndice A.

El bricolaje permite ver la investigación de una manera activa en la que se van construyendo y combinando los métodos de investigación, los procesos y las narrativas que se vayan presentado. La presente investigación se visualizó como una viva, en constante evolución, que se fue sustentando de cada fase, de cada etapa, de cada encuentro, de cada participante, de cada práctica artística. El bricolaje permitió abrazar y acoger la complejidad del tema de estudio, las múltiples voces, disciplinas, contextos, reflexiones, propuestas, imágenes, perspectivas y narrativas. La riqueza de lo emergente mostró nuevas realidades y cuerpos de conocimiento. Esta metodología brindó un abordaje variado a la investigación y una mirada amplia llena de riqueza y complejidad del tema de estudio. La metodología cualitativa del bricolaje permitió flexibilidad en la

estructura de la investigación y a la misma vez rigor en los procesos metodológicos de recolección y análisis de datos para la validez del estudio. De esta manera, se problematiza y visibiliza el tema de estudio mediante prácticas reflexivas y artísticas para generar nuevas formas de conceptualizar el mundo. A continuación, se amplía esta estructura que incluye tres pilares fundamentales en el diseño de la investigación que son: (a) entrevistas de corte fenomenológico, (b) encuentros de conciencia y reflexión (ECRA) y (c) el *performance*.

En esta investigación se acoge la fenomenología como una forma interpretativa, mediante la entrevista fenomenológica a los participantes en la primera fase de la investigación. La fenomenología “es un movimiento filosófico del siglo XX, que tiene como propósito describir y entender la esencia de las experiencias vividas por las personas; es decir, se describen las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia” (Lucca & Berríos, 2013, p. 80). Lucca & Berríos añaden que la fenomenología dentro de la investigación cualitativa es una metodología para realizar estudios, de los que se obtienen la esencia de ciertas experiencias que de alguna manera han impactado la vida de los participantes. Así pues, en este estudio, la fenomenología se ha utilizado a través de la técnica de la entrevista fenomenológica para explorar las realidades escolares, desde las vivencias de los docentes y su concepción de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica. De acuerdo a Aguirre y Jaramillo (2012):

...igualmente, tanto la conceptualización de la fenomenología como su aplicación en investigaciones educativas, permite que los docentes se hagan cada vez más conscientes de su función como educadores, de modo que el proceso formativo

tenga en cuenta situaciones que se afincan en el mundo de la vida escolar, aunque estén por fuera del plan de estudios legislado e institucionalizado (p. 71).

A través de la fenomenología, se indaga en experiencias que se caracterizan por ser dinámicas y transformativas, “que partan de los fenómenos dados a la conciencia, de manera que descubren estructuras internas inmersas en la vida cotidiana como saberes explícitos, autocríticos e interpretativos” (Portela, 2012, p. 88). Este panorama, sugiere entonces, alternativas para avivar el currículo y la propia experiencia de educar como una oportunidad de interrogación y cuestionamiento. Además, cónsono con una pedagogía crítica, se invitó al docente de las artes a reafirmarse como docente intelectual, crítico, transformador, traductor de su experiencia en la sala de clase a un escenario de discusión, análisis y nuevas propuestas.

El segundo pilar lo constituyen los encuentros críticos reflexivos y artísticos (ECRA). En los ECRA se utilizó un acercamiento de investigación basada en las artes (IBA). Los ECRA constituyeron la segunda fase de la investigación. A partir de la década de 1990, ha surgido un nuevo paradigma alternativo para investigaciones que trabajan la investigación en las ciencias sociales, humanidades y en especial en las artes, conocido como investigación basada en las artes (IBA). Este tipo de investigación permite estudiar fenómenos complejos, comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas. Además, le otorga la voz y la experiencia de la investigadora a la reconstrucción de la experiencia en la investigación. El propósito de estas investigaciones, de acuerdo a Leavy (2017), es el evocar, provocar o inquietar para pensar o ver algo diferente y/o promover nuevos aprendizajes. “ El tipo de investigación puede tener como objetivo descifrar o desestabilizar los estereotipos o las ideologías de

‘sentido común’, servir como una intervención, estimular la autorreflexión o generar conciencia social” (Leavy, 2017, p. 6). Los ECRA tuvieron el propósito de ofrecer la oportunidad a los docentes de las artes de reflexionar y tomar conciencia crítica del acto complejo de educar. A través de la utilización de la diversidad de prácticas artísticas, de diarios reflexivos, de registros anecdóticos, entre otras técnicas, se pudo recoger información valiosa para el análisis e interpretación de los resultados del estudio.

Esta investigación propuso además, como tercer pilar, crear una expresión performativa como producto artístico de la investigadora. La misma es el resultado de la provocación, exploración, reflexión y expresión de la propia investigación que a su vez emergió de las entrevistas fenomenológicas y de cada encuentro con los docentes, aumentando así el valor del conocimiento producido. La misma se realizó de manera virtual debido a la situación de salud y protocolos establecidos por el COVID-19. En esta investigación realizada con maestros de Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico se utilizaron procedimientos artísticos para develar aspectos propios del acto reflexivo y la complejidad educativa, expresada por los participantes y la investigadora. Además, mediante el *performance* se ha podido exponer la voz de la docente investigadora así como nuevos conocimientos y aprendizajes. De igual forma, mediante el diseño metodológico realizado, esta investigación logra aportar al campo educativo en toda su multidimensionalidad con relación a la educación de las Bellas Artes en Puerto Rico. Además, implementa un modelo reflexivo crítico y artístico para explorar áreas de currículo, la práctica docente y la relación educativa con el contexto educativo, social y

cultural actual. Esta investigación provocó el acto reflexivo y la toma de conciencia crítica en la educación de las artes en Puerto Rico y los desafíos que enfrenta.

En la investigación, se logró explorar nuevos significados y concepciones sobre la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del DEPR. De esta forma, se provocó la “emanación de significado a través del proceso de expresión creativa” (McNiff, 2008, p. 40) como resultado de la investigación. Igualmente, se evocó y provocó la conciencia crítica mediante un diseño creativo, práctico y emergente para abordar el fenómeno de estudio. Asimismo, como investigadora, se vivió junto a los participantes la experiencia de construir nuevos significados y experiencias porque se utilizó “la creación y realización del arte como medio de entender la experiencia” (Savin & Wimpenny, 2014, p. 6).

El proceso artístico e investigativo de este estudio fue utilizado para provocar el tema de estudio con narrativas, creaciones artísticas y reflexiones que van más allá del lenguaje escrito. El producto de esas experiencias ha sido transformado en un medio de representar hallazgos y una respuesta a la situación estudiada. Como bien lo describe Hernández (2008), mediante la utilización de procedimientos artísticos, literarios, visuales, performativos, entre otros, se visibilizan los fenómenos y experiencias a las que se dirige la investigación.

Evocar el acto reflexivo y la conciencia crítica está inmerso en la expresión misma del arte. Por consiguiente, hacerlo con conciencia crítica y provocar el examinar nuestro rol docente, así como la propia pedagogía, convirtió esta investigación en una oportunidad de generar conocimiento y provocar cambios conscientes para una

transformación educativa al servicio de los estudiantes y de la sociedad. De igual manera, aumentó el valor del mismo acto reflexivo de la investigadora al proveerle la oportunidad de exponer, mediante una expresión performativa, el producto del análisis e interpretación de la expresión de los educadores artistas. Esta investigación ofreció a su vez la oportunidad de entrelazar un documento de análisis y de valor investigativo junto a una expresión artística producto de los hallazgos de la investigación.

En suma, en este estudio se exploró la multidimensionalidad educativa para crear nuevas formas de reflexión ante la complejidad de la educación. Esta investigación fue un reto que propuso el junte de un proceso de investigación creativo, riguroso y emergente mediante la metodología del bricolaje. Este abordaje se alejó del reduccionismo y brindó la oportunidad de reunir y combinar la fenomenología, la investigación basada en las artes y el *performance* en un junte multidimensional, multidisciplinar y complejo para explicar nuestra relación de educadores con el mundo.

Participantes

Los participantes de esta investigación son docentes de Bellas Artes que pertenecen a la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del DEPR. El DEPR incluye en su oferta curricular la enseñanza de las Bellas Artes. Entre las disciplinas de las Bellas Artes se encuentra el Teatro, la Danza, las Artes Visuales y la Música. El Departamento de Educación actualmente cuenta con siete Regiones Educativas. Cada Región Educativa agrupa varios municipios escolares. La ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico comprende los municipios de Guánica, Yauco, Guayanilla, Peñuelas, Ponce, Juana Díaz, Santa Isabel, Coamo, Villalba,

Adjuntas, Jayuya y Utuado. La ORE de Ponce actualmente cuenta con aproximadamente 230 docentes de Bellas Artes altamente cualificados. En esta investigación participaron 11 docentes de las Bellas Artes de las disciplinas de Teatro, Artes Visuales y Música.

Selección y características de los participantes

La selección de los participantes fue por disponibilidad. Los docentes participantes fueron seleccionados luego de recibir una orientación virtual a través de plataforma de Microsoft Teams que se ofreció a los docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce. Los criterios para participar de la orientación que se ofreció como primer contacto con los posibles participantes eran los siguientes: (a) poseer certificación en alguna de las disciplinas de las Bellas Artes, (b) ser de cualquier nivel de enseñanza: elemental o secundario, (c) tener status probatorio o permanente en el Departamento de Educación de Puerto Rico, (d) poseer más de dos años de experiencia como docentes de las Bellas Artes en el Departamento de Educación y (e) conocer el uso de Microsoft Teams. Cabe señalar que la plataforma de Microsoft Teams es utilizada actualmente por todos los docentes del Departamento de Educación. Los docentes de la ORE de Ponce han sido provistos de equipo tecnológico, han sido adiestrados y certificados en la plataforma Microsoft Teams.

Luego de haber ofrecido la orientación sobre la investigación siguiendo los procedimientos de la Carta Circular Núm. 11- 2019-2020 *Política Pública sobre el Procedimiento para Radicar la Solicitud de Autorización para Realizar Investigaciones y sus Fases Relacionados: La Validación de Instrumentos o Pruebas Piloto en el Departamento de Educación* y el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río

Piedras, el o la docente decidió si deseaba ser parte del estudio firmando la hoja de consentimiento. Su participación fue voluntaria. La investigadora principal se encargó de dar seguimiento a los interesados. Actualmente la investigadora labora como maestra de Teatro en el Municipio de Peñuelas lo cual provee accesibilidad a las escuelas y comunicación con los docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce.

La cantidad de docentes interesados en participar fue de 11. La investigación proponía un máximo de 15 participantes por lo que se verificó que los 11 docentes interesados cumplieran con los requisitos establecidos y se les notificó que fueron seleccionados para participar de la investigación. Sin embargo, de haber existido más de 15 docentes interesados en participar de la investigación se habría seleccionado a los participantes de acuerdo con este orden de criterios hasta completar la cantidad de participantes: (a) que tuviesen status probatorio o permanente en el Departamento de Educación, (b) se incluiría el criterio de años de experiencia tomando en consideración aquellos docentes que contaran entre 5 a 20 años de experiencia docente en las artes, (c) participantes que llevaran tres años o más en el mismo nivel de enseñanza y (d) selección equitativa de participantes de cada especialidad: Artes Visuales, Teatro, Música y Danza.

Los 11 docentes seleccionados mostraron interés en participar de la investigación y cumplieron con los requisitos establecidos. Los 11 docentes participantes están certificados en la enseñanza de las Bellas Artes y pertenecen a la ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Los docentes participantes se clasifican en las siguientes disciplinas de las Bellas Artes: cuatro docentes de Teatro, cinco de Artes Visuales y dos de Música; no hubo representación de Danza. Los participantes ofrecen

clases en los municipios de Guánica, Yauco, Guayanilla, Peñuelas y Ponce pertenecientes a la ORE de Ponce.

Para llevar a cabo la primera fase de la investigación, se necesitaba un docente de cada especialidad. Los participantes fueron seleccionados por disponibilidad. Además, los interesados debían: (a) estar disponibles para realizar una entrevista de forma remota de 45 minutos aproximadamente en horario no lectivo, (b) participar de la segunda fase de investigación de los ECRA por tres sábados cada dos semanas, con una duración de cuatro horas, (c) realizar las actividades en cada encuentro ECRA y las de seguimiento reflexivo entre cada ECRA. La primera fase se llevó a cabo con tres docentes interesados en participar. Los participantes fueron un docente de Artes Visuales, uno de Teatro y uno de Música.

Para llevar a cabo la segunda fase de la investigación se seleccionó a los 11 docentes interesados. Además, los interesados debían: (a) participar de la segunda fase de investigación de los ECRA por tres sábados cada dos semanas, con una duración de cuatro horas y (b) realizar las actividades en cada encuentro ECRA y las de seguimiento reflexivo entre cada ECRA.

En esta investigación hubo representación de ocho docentes de nivel primario K-8 y tres de nivel secundario 9-12. Los participantes poseían más de dos años de experiencia como docentes de las Bellas Artes en el Departamento de Educación.

Criterios de selección de cofacilitador(a)

Los criterios de selección de la cofacilitadora que participó en los ECRA fueron los siguientes: (a) tener conocimiento y preparación académica en las bellas artes, (b) poseer grado de maestría o doctorado en educación, (c) poseer la certificación de CITI

Programs para investigaciones con sujetos humanos, (d) tener experiencia en las bellas artes y la educación artística y (e) poseer conocimiento en equipo de grabación de video y cámara fotográfica. Su participación fue voluntaria.

Técnicas para la recolección de información

Para contestar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, se utilizaron varias técnicas en la recolección de información. Entre estas se encuentran: la entrevista fenomenológica y los encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) utilizando técnicas artísticas y de observación para la recolección de datos.

Entrevista fenomenológica

La entrevista fenomenológica se utilizó como técnica de recolección de datos en la primera fase de la investigación. La entrevista como estrategia de investigación cualitativa, de acuerdo a Lucca & Berríos (2009):

Es una manera de construir el conocimiento, un método de inquirir; es un intercambio de distintos puntos de vista, entre dos personas que conversan acerca de un tema de interés mutuo; en un discurso que tiene forma y está organizado (p. 318).

Esto permite, como señala Lucca & Berríos “profundizar en contraposición con el método de encuesta” (p. 320). Las entrevistas realizadas en esta investigación fueron de carácter fenomenológico. Guerrero, De Oliva & Ojeda (2017) presentan la entrevista fenomenológica como:

Un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno. Fuera de prejuicios,

preconceptos, juicios de valor, categorizaciones o clasificaciones, la entrevista fenomenológica es por demás un método y una técnica a la vez. La peculiaridad de la entrevista fenomenológica es sin duda que es un diálogo abierto entre dos personas (p. 2).

Esta técnica se utilizó porque permite escuchar y recopilar información detallada de manera oral concerniente a la vivencia misma del fenómeno de estudio. La entrevista fenomenológica “busca estudiar las experiencias y las distintas maneras sobre cómo las personas desarrollan la noción de todo aquello que les rodea” (Lucca & Berríos, 2009, p. 328). Con la entrevista fenomenológica los participantes expresan lo que realmente piensan y sienten. La información recopilada permite conocer a fondo las creencias, opiniones y actitudes de los participantes sobre su entorno, así como su visión y percepción de sus experiencias.

Las entrevistas fueron realizadas a una muestra de tres del total de 11 participantes de la investigación. Cada entrevista fenomenológica tuvo una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Cada entrevista se llevó de manera remota mediante la plataforma de Microsoft Teams y siguiendo los protocolos de la recomendación de la alternativa de recopilación de datos por medios remotos establecida por CIPSHI de la Universidad de Puerto Rico para garantizar la confidencialidad y espacio seguro del participante. La investigadora y los participantes, seleccionaron un espacio físico apropiado en sus hogares, para llevar a cabo la entrevista virtual en un ambiente agradable, que promovió el diálogo durante la entrevista. Las entrevistas se llevaron a cabo en horario no lectivo y en acuerdo entre la investigadora y cada participante. Con la

técnica de la entrevista fenomenológica, se lograron los siguientes objetivos de la investigación:

- ✓ Explorar la concepción de los docentes respecto a la reflexión docente y la conciencia crítica.
- ✓ Identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de Bellas Artes.

La formulación de las preguntas procuró que no sugiriera una contestación determinada. Una prioridad en la entrevista era velar por mantener una atmósfera en la cual los participantes no se sintieran presionados y se pudieran expresar en un discurso o narrativa de manera espontánea. La atmosfera de la entrevista fue una informal, la cual logró que la interacción entre investigadora y participante fluyera con libertad. Esta interacción logró profundizar en la perspectiva y la concepción de cada docente participante en relación con el fenómeno de estudio y los objetivos propuestos en la investigación (ver Apéndice B). Cada entrevista fenomenológica fue grabada en audio y video con el consentimiento de los participantes para asegurar un análisis adecuado.

Encuentros Críticos Reflexivos y Artísticos (ECRA).

Los encuentros crítico-reflexivos y artísticos (ECRA) se utilizaron como técnica de recolección de datos en la segunda fase de la investigación. En los mismos se utilizó la técnica de observación y prácticas artísticas para recoger información. Los ECRA provocaron la reflexión individual y colectiva. En los mismos se promovió el diálogo reflexivo para exponer temas y situaciones de estudio. El propósito de los ECRA fue lograr los siguientes objetivos de la investigación:

- ✓ Explorar la concepción de los docentes respecto a la reflexión docente y la

conciencia crítica.

- ✓ Reconocer la reflexión docente como proceso político en la praxis.
- ✓ Identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de Bellas Artes.
- ✓ Explorar la transdisciplinariedad como alternativa para crear nuevas formas de reflexión ante la complejidad educativa mediante la expresión performativa de las artes.

Los ECRA constituyeron una serie de tres encuentros entre los 11 participantes docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce y la investigadora. Los mismos se realizaron de manera remota cada dos semanas siguiendo la recomendación de la alternativa de recopilación de datos por medios remotos establecida por CIPSHI. Se llevaron a cabo fuera del horario lectivo en sesiones de cuatro horas en un espacio en el que los participantes e investigadora certificaron como espacio libre de terceras personas.

Los ECRA se grabaron en audio y video con el consentimiento de los participantes para asegurar un análisis adecuado. Los ECRA se realizaron entre los meses de abril y mayo de 2021 (ver Apéndice C). En los ECRA los participantes realizaron narrativas, videos, diarios reflexivos, prácticas artísticas, conversatorios y otras actividades de acuerdo con los temas de cada ECRA durante las cuatro horas de cada encuentro virtual. En los ECRA los participantes fueron observados por la investigadora y una cofacilitadora cuyo propósito fue fortalecer el estudio en la recolección de datos. De esta manera, la cofacilitadora apoyó a la investigadora principal y observadora activa de la investigación, a reforzar la recolección de datos en su rol como investigadora participante.

La cofacilitadora fue seleccionada por la investigadora principal mediante disponibilidad y los criterios establecidos (ver Apéndice D). La cofacilitadora, observó y recopiló información mediante diversos registros durante los tres encuentros virtuales de los ECRA (ver Apéndice E y Apéndice F). La cofacilitadora observaba cada ECRA y registraba sus observaciones. La cofacilitadora entregaba los registros de observaciones a la investigadora principal luego de cada ECRA y se discutían los mismos. La investigadora principal reevaluaba el próximo ECRA considerando las observaciones del ECRA anterior.

Los tres ECRA se desarrollaron con los siguientes acercamientos:

- Primer ECRA- Invitación a la reflexión
- Segundo ECRA- Reflexión con conciencia
- Tercer ECRA- Propuestas reflexivas en la praxis

La investigadora tuvo un rol de facilitadora de los encuentros y de observadora ya que además de ser la investigadora también es docente de teatro y pertenece al grupo de estudio. Por esta razón, para brindar rigor en el proceso de investigación se utilizaron diversas estrategias de recolección de datos en el estudio. Esta investigación fue enriquecida por la variedad de estrategias de recolección de datos que a su vez permitió la metodología de bricolaje para abordar un fenómeno complejo como lo es la reflexión docente y la toma de conciencia crítica como proyecto político en la praxis. Las dos técnicas fundamentales de recolección de datos en los ECRA fueron la observación y las prácticas artísticas.

Lucca & Berríos (2009) nos dice que “la observación, de la mano de la reflexión, es el punto de partida para todo conocimiento”. En esta investigación la observación fue

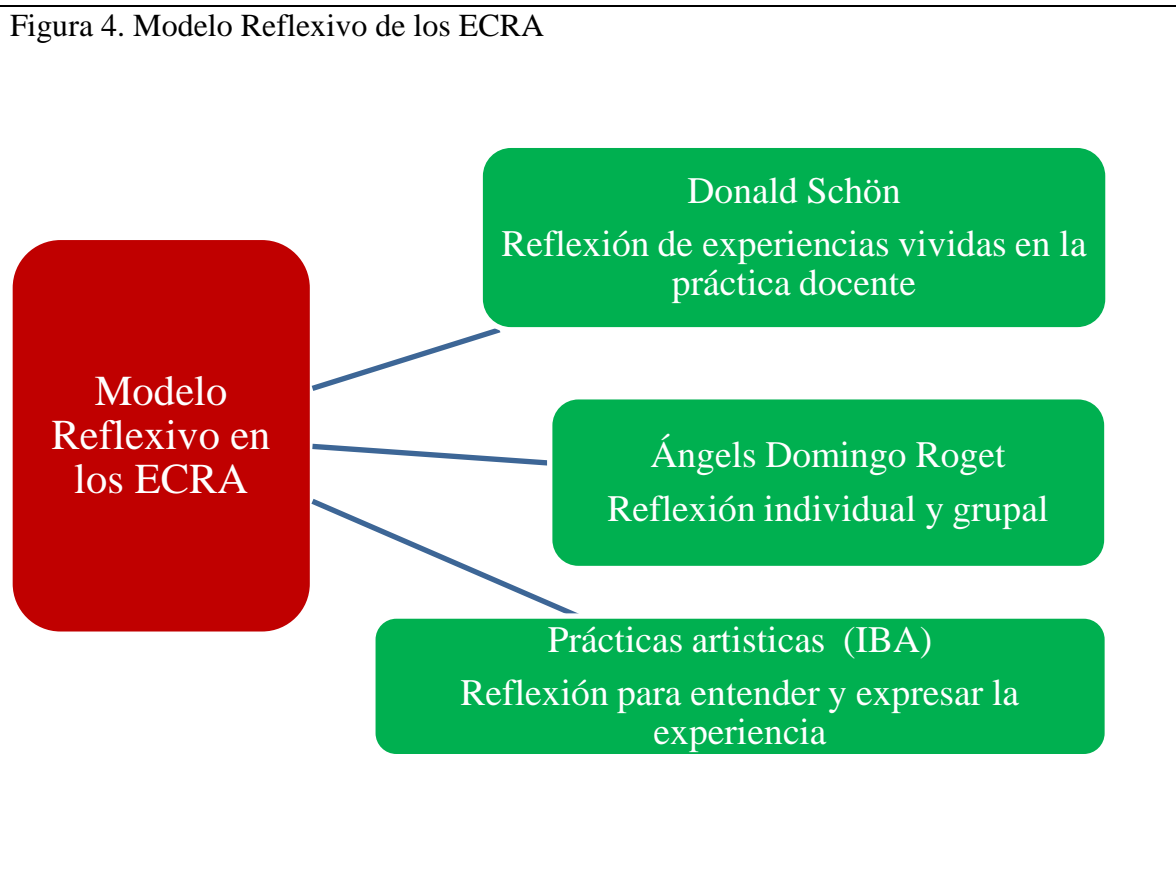
un proceso complejo e importante que fortaleció la investigación. Aunque la investigadora estaba inmersa en la investigación como facilitadora de todos los procesos, utilizó la observación como técnica de recolección de datos en los ECRA identificando así sistemas e instrumentos de registro de datos adecuados para esta investigación. Estos incluyeron registros narrativos, anecdóticos y notas de campo. Díaz (2011) defiende estos registros de la siguiente manera:

- El registro anecdótico es un relato descriptivo de episodios o anécdotas significativas, vinculadas con un aspecto de la conducta del sujeto observado (un suceso descrito a través de una observación). La idea básica consiste en anotar lo que se ve u oye, sin hacer ninguna interpretación.
- Las notas de campo son una forma narrativa descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones. Es similar a los registros anecdóticos, pero aquí sí se incluyen las impresiones e interpretaciones subjetivas.

Estos registros permitieron registrar otros hallazgos y narrativas que refuerzan la investigación. De igual forma, se acompañan también de registros mecánicos como las fotografías, audios o videos, así como de otras técnicas de observación de los comentarios en vivo, diarios y cuadernos de notas guiados por preguntas reflexivas (ver Apéndice G). Estas estrategias permitieron desarrollar una observación cualitativa más allá de solo tomar notas o la de la mera contemplación. Así, se brindó la oportunidad a la investigadora de estar activa en la investigación y tener un rol vivo de reflexión constante.

Los ECRA sirvieron como escenario vivo y como propio estudio de campo en sí

mismo para la investigadora. Fue mediante estos encuentros, que, de manera virtual, se reunieron los participantes para ejercer el modelo reflexivo diseñado por la investigadora para llevar a cabo en los ECRA y recoger datos. El modelo diseñado partió de la combinación del modelo reflexivo de Schön (2010), el método R-5 de Domingo Roget (2013) y la metodología artística como se resume en la figura 4. Como primer paso, se utilizaron las experiencias vividas en la práctica mediante el modelo de Schön (2010). Luego se incorporó la reflexión individual *a posteriori* y la grupal que propone Domingo Roget (2013). Durante esos momentos de reflexión individual y colectiva, se integraron las técnicas de prácticas artísticas para provocar el acto reflexivo y la recolección de datos (ver Apéndice H) para ampliar la concepción del modelo reflexivo.



En los ECRA se utilizaron técnicas de investigación basada en la práctica artística. Leavy (2015) establece que la investigación basada en la práctica es un grupo de herramientas metodológicas que atraviesan múltiples disciplinas y áreas de estudio y conllevan todas las fases de la investigación social, desde la recolección de datos, el análisis, la interpretación y la representación. Explica, además, que estas herramientas se han adaptado a las artes creativas para responder a preguntas en donde la teoría y la práctica se entremezclan.

El trabajo artístico, crítico y reflexivo promovió la construcción del saber y el saber hacer. Así pues, “la investigación basada en las artes es el uso del proceso artístico; la creación y realización del arte como medio de entender la experiencia” (Savin & Wimpenny, 2014, p. 7). Los docentes a su vez se enriquecieron de experiencias y conocimientos mediante los ECRA. De acuerdo a Domingo Roget (2013), en los encuentros de práctica reflexiva se producirá una interacción de (a) una comparación entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás, (b) una comparación entre la práctica y la teoría; y (c) una comparación entre lo que se piensa y lo que se hace.

En las cuatro horas que duró cada uno de los tres ECRA, se realizaron prácticas artísticas como técnicas para recoger los datos del tema de estudio. Algunas de las técnicas artísticas que presenta Leavy (2015) son las siguientes: (a) la investigación narrativa y la investigación basada en la ficción, (b) la investigación poética, (c) la música como método, (d) el baile y el movimiento como investigación, (e) el teatro, el drama y el cine; y (f) las artes visuales (p. 32). Cada una de estas prácticas ha sido utilizada en diversas investigaciones de las artes. No solamente de manera individual, sino que pueden ser combinadas de acuerdo a la necesidad de la investigación. En esta

investigación se utilizaron las que se consideraron más adecuadas para entender el fenómeno de estudio y así presentar los hallazgos y las respuestas de la situación investigada. Cabe señalar que, originalmente, las técnicas seleccionadas fueron pensadas para llevarlas a cabo de manera presencial. Sin embargo, tuvieron que ser rediseñadas para poder llevar a cabo la investigación de manera remota.

En esta investigación se combinaron algunas de las técnicas presentadas por Leavy (2015). Puesto que la investigación se realizó con docentes de las Bellas Artes de las disciplinas de Artes Visuales, Teatro y Música, se utilizó la combinación de ciertas prácticas de esas disciplinas junto a la narrativa para el proceso de investigación y finalmente demostrar en una expresión performativa los hallazgos, análisis e interpretación de la investigación. Las prácticas que utilizaron en esta investigación son: (a) la narrativa, (b) el teatro, (c) el dibujo, (d) la fotografía y (e) la pintura. Las mismas fueron utilizadas como se describe a continuación.

En la investigación narrativa, el contar historias y escribir es parte de la vida humana y ha tenido un papel significativo en la investigación social. Leavy (2015) la describe como:

Más allá de los principios de la etnografía, la historia oral y la entrevista cualitativa, la investigación narrativa o el método narrativo intenta acceder de forma colaborativa a las experiencias de la vida de los participantes y se involucra en un proceso de narración y re-narración para revelar significados multidimensionales y presentar una representación auténtica y convincente de los datos (p. 297).

En los ECRA se usó la narrativa para guiar el proceso reflexivo de los docentes, para ayudarlos a construir el pensamiento reflexivo sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Estas narrativas fueron plasmadas en diarios reflexivos, relatos u otros registros. Estas narrativas que realizaron los docentes de su práctica y experiencia se compartieron en los ECRA y provocaron el acto reflexivo y la toma de conciencia tanto de manera individual como colectiva.

Por otro lado, la práctica del teatro y el drama en la investigación de acuerdo a Leavy, puede servir para muchos propósitos de investigación, incluida la concientización, el empoderamiento, la emancipación, el descubrimiento, la exploración y la educación, entre otros. En los ECRA, se usó el teatro foro y el teatro de títeres para abordar temas educativos y provocar la reflexión y la toma de conciencia crítica.

En la investigación basada en las artes, el arte visual se puede utilizar para distintos propósitos, como cambiar o modificar los estereotipos, desarrollar el trabajo colaborativo en la investigación participativa y poder ver los fenómenos desde una nueva mirada. Las imágenes a través del dibujo, la pintura y la fotografía brindan a los ECRA nuevos significados propuestos por los participantes.

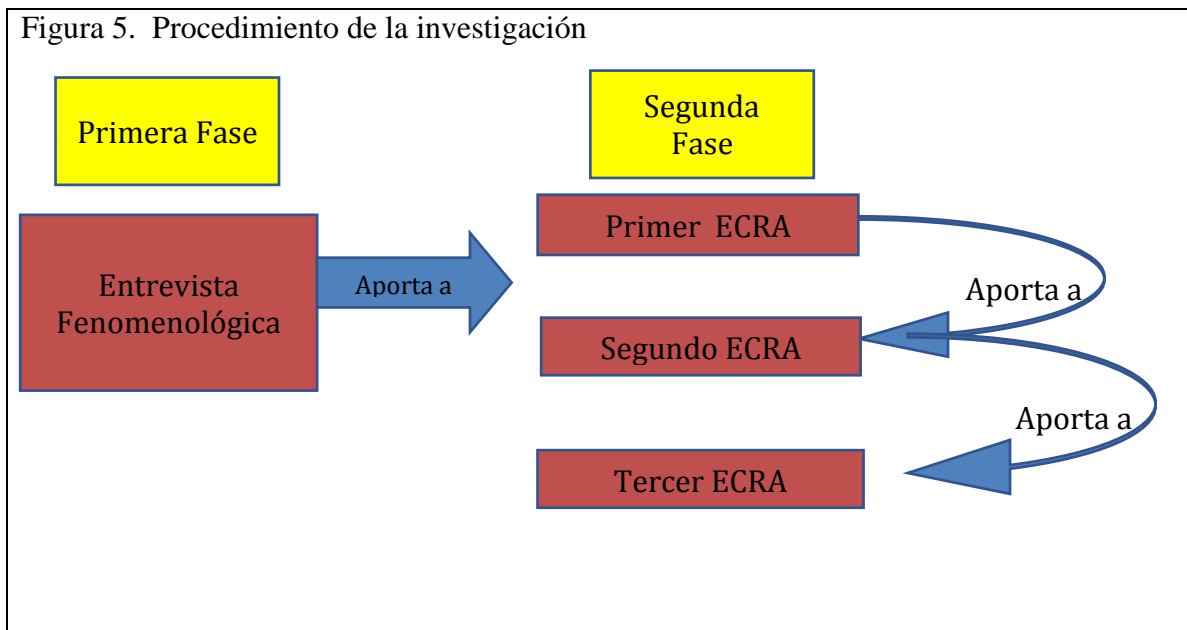
Procedimiento de la investigación

La investigación *Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del DEPR* llevó a cabo el siguiente procedimiento. La investigación se trabajó en dos fases. Después de obtener la hoja de consentimiento firmada por los participantes, la investigadora clasificó los docentes interesados por especialidad de las artes. Luego se clasificaron por interés en participar en cada fase.

Para la primera fase, se seleccionó un docente por especialidad (Artes Visuales, Teatro y Música) de acuerdo a los criterios establecidos en la sección de selección de participantes. No hubo ningún docente interesado de la especialidad de Danza. Los interesados debían estar disponibles para realizar la entrevista fenomenológica de forma remota fuera del horario lectivo. La entrevista a cada uno de los participantes, se realizó entre los meses de marzo y abril de 2021. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Las sesiones se grabaron en audio y video con el consentimiento de los participantes. Cada una de las tres entrevistas fue transcrita en su totalidad. Las transcripciones fueron entregadas a los participantes y aprobadas por los mismos. Las entrevistas realizadas en esta primera fase fueron parte esencial en el desarrollo de la segunda fase de los ECRA. De acuerdo a los temas dialogados en la entrevista fenomenológica, se realizó el análisis de contenido. De ahí surgió la necesidad de ampliar, revisar y rediseñar los ECRA que conformaron la segunda fase de la investigación.

En la segunda fase de la investigación se incluyó a los participantes de la primera fase de las entrevistas y se añadieron ocho docentes adicionales que mostraron interés y disponibilidad para participar en la segunda fase. El cupo máximo establecido para la segunda fase fue de 15 participantes. Todos los docentes interesados fueron seleccionados ya que cumplían con los criterios establecidos. Los ECRA se realizaron de forma remota siguiendo la *Guía para la realización de entrevistas individuales y grupos focales o de discusión por medios remotos* emitida por CIPSHI (2020), debido a las medidas de distanciamiento físico para prevención del COVID-19 y siguiendo su recomendación de la alternativa de recopilación de datos por medios remotos. Los

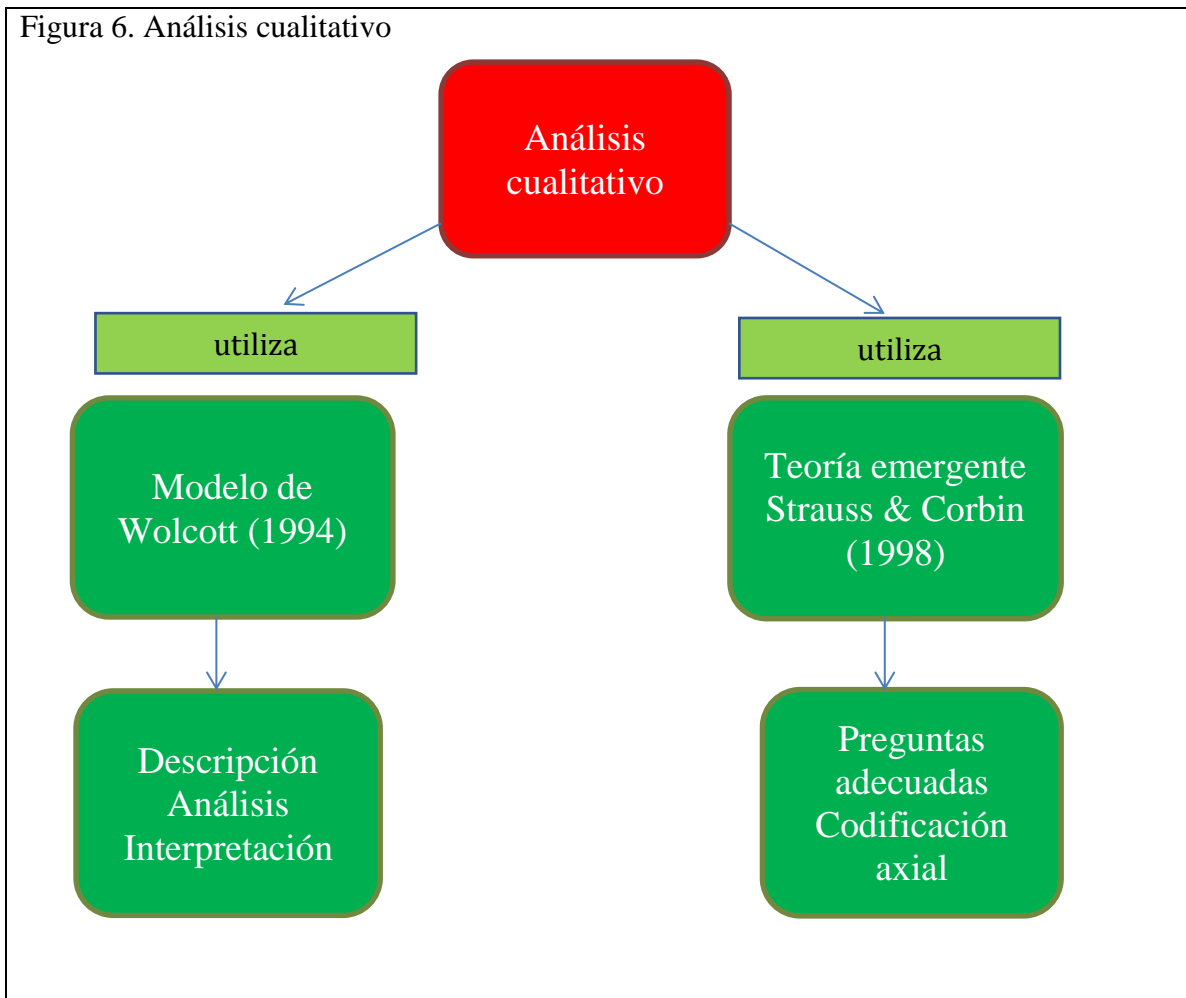
ECRA se grabaron en audio y video con el consentimiento de los participantes para asegurar un análisis adecuado. Los ECRA se realizaron entre los meses de abril a junio de 2021. En los ECRA, los participantes fueron observados por la investigadora y una cofacilitadora cuyo propósito fue fortalecer la recolección de datos del estudio. En los ECRA se trabajaron aspectos que surgieron de las categorías y subcategorías de la primera fase con el resto de los participantes de la investigación. Luego de cada ECRA se realizaba una reflexión y evaluación que contribuía al desarrollo del próximo ECRA. De esta manera, como se muestra en la figura 5, las entrevistas fenomenológicas contribuyeron al desarrollo de los ECRA y cada ECRA en sí mismo contribuyó al siguiente ECRA.



Técnicas de análisis de la información

Para llevar a cabo el análisis de la investigación, se utilizó el modelo de Harry F. Wolcott (1994, en Lucca & Berríos, 2009). Este modelo consta de tres componentes

principales: la descripción, el análisis y la interpretación. La descripción se refiere al relato de lo que ocurrió y se observó. El análisis se refiere a las interrelaciones que el investigador establece en los diferentes componentes de la situación estudiada. La interpretación responde a la pregunta ¿Cuál es el significado de esto y para qué sirve? (pp. 484-485). Los componentes del modelo de Wolcott se implementaron en el análisis de los datos producidos en las dos fases de la investigación complementándose con un enfoque de teoría emergente como muestra la figura 6.



En la primera fase de la investigación se utilizó un análisis cualitativo enfocado en la descripción y el análisis. La descripción se mantiene cerca de los datos según fueron recopilados. En la misma se establece lo que ocurrió y cómo se llevaron a cabo los procesos de recolección de información. El análisis se trabajó desde la identificación de patrones registrados en la transcripción de las entrevistas. Los patrones se agruparon en categorías para realizar un análisis de contenido. En el análisis se ampliaron los hallazgos de los hechos de la investigación para identificar los puntos de encuentro y desencuentro de los aspectos claves y las relaciones entre éstos. En los análisis de datos se presentan las categorías desarrolladas con el propósito de agrupar información de acuerdo con su contenido. En la segunda fase se trabajó el proceso de interpretación con enfoque en teoría emergente elaborado por Strauss & Corbin (1998).

Por otro lado, se añade al modelo de Wolcott y a la teoría emergente como técnicas para el análisis e interpretación de resultados el *performance*. El *performance* se utilizó para interpretar el escenario educativo de esta investigación. Por medio de una expresión performativa vinculada a la instauración de significados o formas de percibir el tema de estudio y el mundo se concretó una aproximación a nuevos cuerpos de conocimiento. A través del *performance* se propone ir más allá de una codificación formal. En esta investigación se hace un acercamiento al *performance* y la performatividad desde la filosofía del lenguaje y como una práctica artística desde la estética. De igual manera, se promueve la necesidad de comunicar y expresar desde la expresión artística y la autenticidad. Así también lo apoya Savin & Wimpenny (2014) al expresar que “la investigación basada en las artes comprende el proceso de usar el arte para ilustrar y representar hallazgos” (p. 7). Mediante la expresión performativa se representa el logro

de los objetivos de la investigación, se visibilizan las respuestas a las preguntas de investigación, se aporta a la metodología de la investigación basada en las artes al culminar con un producto artístico de provocación y evocación en la creación de nuevos conocimientos y como puente entre la teoría y la práctica.

Permisos y consentimientos

Reiteramos que esta investigación fue propuesta inicialmente para realizarse de manera presencial. Sin embargo, debido a la situación de emergencia de salud mundial provocada por el COVID-19 se solicitó realizar la misma de manera remota siguiendo los protocolos de la *Guía para la realización de entrevistas individuales y grupos focales o de discusión por medios remotos* emitida por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación de la Universidad de Puerto Rico (CIPSHI, 2020), debido a las medidas de distanciamiento físico para prevención del COVID-19 y siguiendo la recomendación de la alternativa de recopilación de datos por medios remotos. De igual forma, esta investigación fue aprobada por el Departamento de Educación de Puerto Rico para realizar el estudio a través del procedimiento que establece la Carta Circular Núm. 11- 2019-2020 *Política Pública sobre el Procedimiento para radicar la Solicitud de Autorización para Realizar Investigaciones y sus Fases Relacionados: La Validación de Instrumentos o Pruebas Piloto en el Departamento de Educación* (ver Apéndice I).

Luego de obtener los permisos institucionales del Departamento de Educación y CIPSHI de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras, las escuelas de la ORE de Ponce recibieron un comunicado vía correo electrónico con los datos de la orientación

virtual de la investigación y de la investigadora principal como contacto (ver Apéndice J). Los directores escolares, entregaban a su vez el comunicado a los docentes de Bellas Artes de su escuela. Los docentes que deseaban recibir la orientación enviaban un correo electrónico a la investigadora con el interés de participar en la orientación virtual. La investigadora les proveyó el enlace para la orientación virtual a los docentes interesados.

La orientación virtual se realizó a través de la plataforma Microsoft Teams con los docentes interesados. En la orientación se presentó el propósito y los objetivos de la investigación a los docentes de Bellas Artes y en qué consistirían las dos fases de la investigación. La investigadora aclaró dudas relacionadas con la investigación. En la orientación se enfatizó en que la participación era voluntaria y que se garantizaría la confidencialidad, el acceso a los datos así como los aspectos éticos de la investigación. Se discutieron las hojas de consentimiento de cada una de las fases de la investigación (ver Apéndice K y Apéndice L) y se aclararon dudas. Los docentes interesados en participar voluntariamente procedieron a firmar y entregar las hojas de consentimiento por correo electrónico a la investigadora.

Aspectos éticos de la investigación

Los aspectos éticos se atendieron siguiendo las disposiciones establecidas por el Departamento de Educación de Puerto Rico y CIPSHI de la Universidad de Puerto Rico. La investigadora se aseguró de comprender y ejercer con responsabilidad su rol como investigadora haciendo buen uso de la información recopilada garantizando la confidencialidad, la integridad y los datos de la misma. En esta investigación:

1. La investigadora se adiestró y certificó en los protocolos éticos para realizar investigaciones con seres humanos (ver Apéndice M).
2. La investigadora se aseguró de que cada participante contara con un espacio seguro y privado durante la investigación.
3. La investigadora se aseguró de estar en un ambiente libre de interrupciones o terceras personas ajenas a la investigación.
4. La investigadora entiende que el estudio ha representado riesgos mínimos para los participantes. Sin embargo, todo proceso de observación, grabación y el análisis de documentos puede implicar sentimientos de invasión de la privacidad, inseguridad, ansiedad, interpretaciones adversas, conflicto de opiniones y valores, así como sentimiento de ser evaluado/a. Consciente de estos posibles riesgos, la investigadora tomó todas las provisiones necesarias para procurar el bienestar de los participantes durante el proceso. Entre las provisiones, se orientó a los participantes sobre sus derechos para detener la observación o grabación si el participante lo solicita o en cualquier momento que estimara necesario y/o incluir o no fragmentos de sus grabaciones en los análisis y presentación de resultados u otra forma de divulgación. De igual manera, se reconoció el derecho a abstenerse de contestar cualquier pregunta durante el proceso del estudio; así como su derecho a dar por concluida su participación en el mismo.
5. Para participar de ambas fases de la investigación los participantes utilizaron la aplicación de Microsoft Teams. Es posible que los participantes pudieran experimentar incomodidad o agotamiento por el uso del medio tecnológico por lo que se les orientó sobre segmentar las entrevistas y los ECRA de ser necesario.

6. La plataforma de Microsoft Teams cuenta con las especificaciones requeridas para el intercambio de información bajo la ley HIPAA lo que ofrece mayor seguridad para el manejo de la información recopilada. Sin embargo, se le informó a los participantes que la información que se comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo utilizado puede quedar registro de la información.
7. Los participantes firmaron la hoja de consentimiento que le informa el acceso que tendrá su privacidad y el uso confidencial del manejo de la información de la investigación.
8. Los participantes fueron grabados o fotografiados únicamente con su consentimiento y para propósitos de la investigación.
9. La investigadora se aseguró de proveerles a los participantes las transcripciones de las entrevistas para su revisión y autorización.
10. Los participantes no fueron identificados por su nombre, sino mediante seudónimo para propósitos de análisis.
11. Las grabaciones de audio y vídeo han sido utilizadas en las entrevistas y en los ECRA para propósitos de la investigación y para realizar un mejor análisis.
12. Las personas autorizadas a tener acceso a documentos, video, fotos u otro material producto de la investigación son la investigadora principal y la presidenta del comité de disertación: Dra. María Soledad Martínez Miranda - Catedrática de la

UPRRP. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerir a la investigadora los datos crudos obtenidos en este estudio.

13. La investigadora se ha asegurado de colocar los documentos del estudio en un lugar seguro por cinco años. Una vez concluya el estudio, los documentos impresos serán triturados y los documentos digitales serán borrados de los dispositivos de almacenamiento.

14. La investigadora se aseguró de contar con una cofacilitadora como observadora para dar rigor y validez a los procesos y disminuir el sesgo de la investigadora / docente de las artes.

En el próximo capítulo se presentan los resultados de la investigación. Aunque los mismos no pueden generalizarse ya que los participantes no son representativos de la población total de docentes de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico, sí representan un inicio hacia la exploración del tema de estudio. Esta investigación presenta los hallazgos de los 11 docentes participantes de la ORE de Ponce relacionados con su práctica reflexiva y toma de conciencia crítica como docentes de las artes.

CAPITULO IV

HALLAZGOS

Introducción

*“El arte en las escuelas
a la patria despierta.”*

Julia

Para Julia ésta es su consigna sobre lo que para ella significa la permanencia y el propósito de la educación artística en las escuelas. Consuelo por su parte se reafirma en que “el arte salvará el mundo. Los enseñamos a pensar, por eso nos quieren callar”. “El sur existe... estamos aquí” declaró Hermes. Con estos mensajes tan claros y conscientes los docentes de las bellas artes de la ORE de Ponce expresan las vivencias, experiencias y retos que enfrentan día a día en las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Estas declaraciones son parte de los resultados de esta investigación cuyo propósito fue explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en maestras y maestros de bellas artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. Los resultados de esta investigación tienen la intención de aportar a la comprensión del tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar. Para llevar a cabo esta investigación se realizó un *junte transdisciplinario y metodológico* mediante el Bricolaje para explorar la concepción que tienen los docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica.

Mediante la metodología de bricolaje se incluyó una variedad de estrategias a la investigación para recoger y producir los materiales y prácticas artísticas, reflexivas y críticas en la investigación. La metodología del bricolaje permitió recoger datos de las múltiples voces de los docentes de las artes, sus disciplinas, contextos, reflexiones, propuestas, imágenes, perspectivas y narrativas de los participantes respecto a la reflexión docente y la conciencia crítica. Esta metodología brindó un abordaje variado que le ofreció a la investigación una mirada amplia al tema de estudio a través de los hallazgos recopilados y una reelaboración de los mismos. La metodología cualitativa del bricolaje aporta flexibilidad en la estructura de la investigación y a la misma vez, un rigor en los procesos metodológicos de recolección de datos para la validez del estudio. Así pues, la metodología de bricolaje permitió integrar la investigación basada en las artes (IBA), la fenomenología, la transdisciplinariedad que ofrecen las Bellas Artes, la Educación, la Pedagogía y el *Performance*. El propósito del bricolaje fue crear un acto para evocar y provocar la reflexión docente respecto a nuestra función como educadores y cómo ésta es interpretada ante los retos actuales de la educación.

Más aún, la metodología de bricolaje permitió trazar el camino investigativo para contestar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos de la investigación. El estudio indaga en la reflexión como proceso político, la complejidad de los retos educativos y las artes como vía para transformar la reflexión y la práctica pedagógica. Los resultados y hallazgos contribuyen a evidenciar una relación directa con las preguntas que han guiado esta investigación y a mantener el enfoque en el proceso. Las preguntas de investigación que guiaron esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo los docentes de Bellas Artes conciben, describen y expresan el acto reflexivo y la conciencia crítica en su práctica educativa?

2. ¿Cuáles son los desafíos educativos, sociales y culturales que inciden en la práctica educativa provocando el acto reflexivo y la toma de conciencia de los docentes de Bellas Artes?

3. ¿Cómo las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proceso político en la praxis?

En el desarrollo de este capítulo se presentan los resultados y hallazgos de las dos fases en las que se dividió la investigación. La primera fase de la investigación comprende la fase de entrevista fenomenológica y la segunda fase la de los encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA). En la primera fase se establece cómo los participantes contribuyen a contestar las primeras dos preguntas en el diálogo reflexivo que se mantuvo como investigadora y compañera docente de las artes con los tres docentes entrevistados. Por otro lado, en la segunda fase de los tres ECRA se profundizó en los temas de las preguntas de investigación desde la perspectiva de los docentes participantes. Con tal propósito se desarrollaron una variedad de estrategias de expresión artística enmarcadas en reflexiones individuales y grupales. El proceso desarrollado fue uno rico en aprendizaje y redescubrimiento de la gestión educativa en las bellas artes. Mediante un acto reflexivo y de toma de conciencia se pudo descubrir puntos de encuentro y desencuentro entre los docentes participantes en relación con la complejidad de la práctica educativa y los retos del proceso en el que los docentes están inmersos cada día.

Además de las preguntas de investigación siempre se veló por atender los objetivos propuestos. Estos eran los siguientes: (a) explorar la concepción de los docentes respecto a la reflexión docente y la conciencia crítica, (b) reconocer la reflexión docente como proceso político en la praxis, (c) identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de Bellas Artes, y (d) explorar la transdisciplinariedad como alternativa para crear nuevas formas de reflexión ante la complejidad educativa mediante la expresión performativa de las artes. Para alcanzar los objetivos se realizó un proceso de investigación con prácticas diversas que produjo reflexiones individuales, grupales, prácticas artísticas así como propuestas reflexivas transdisciplinarias.

Los resultados de la investigación son amplios y variados por la diversidad de estrategias de recolección de datos. De igual forma, hay una variedad de herramientas, prácticas artísticas, métodos y aportaciones pedagógicas y artísticas que surgieron en el proceso y que contribuyen a la educación reflexiva y la toma de conciencia crítica del acto de educar como proyecto político.

Para propósitos de establecer claramente cómo se llevó a cabo el estudio distinguimos las dos fases de la investigación. En primera instancia, se describe el proceso para obtener los resultados relacionados con la primera fase de la investigación. En la misma se realizó una entrevista fenomenológica semiestructurada a tres docentes de las Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. En esta primera parte, los hallazgos exponen las voces de los docentes entrevistados mediante un análisis cualitativo que permitió establecer categorías y subcategorías de los temas de la investigación que surgieron del análisis de contenido en las tres entrevistas realizadas.

Asimismo, se describe el proceso de recolección de los hallazgos de los tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) realizados con 11 docentes de las Bellas Artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce en la segunda fase de la investigación. En esta parte se presentan hallazgos surgidos de la investigación basada en las artes (IBA) y las observaciones realizadas por la cofacilitadora. Los ECRA provocaron prácticas reflexivas artísticas de manera individual y grupal con los participantes que incluyen además diálogos reflexivos, diarios reflexivos, carteles, narrativas, teatro y propuestas reflexivas. En las observaciones se presentan los hallazgos de los registros anecdóticos y notas de campo que realizó la cofacilitadora de los tres ECRA. La cofacilitadora de los ECRA mantuvo una posición de observadora en cada encuentro. Más aún, cada ECRA fue evaluado por los participantes al finalizar los mismos.

A continuación se relata cómo fue este proceso de investigación y aprendizaje guiado por la creatividad y la flexibilidad de la metodología del bricolaje. Esta metodología permitió a la investigadora ser la artesana de su investigación y en el proceso definir los materiales del estudio para las dinámicas reflexivas y creativas. Esta metodología permitió trazar un puente entre el rigor que amerita un proceso investigativo y la creatividad necesaria que se necesitaba para continuar abrazada a la disciplina de las artes. A continuación se expone la experiencia de las entrevistas que fue trascendental para iniciar el proceso reflexivo y comenzar a profundizar en los temas de la investigación. Las voces de los docentes entrevistados y sus experiencias encaminaron gran parte de las experiencias y temas de los ECRA de la segunda fase. A través de este

recorrido por los hallazgos, vivencias y experiencias se invita a imaginar lo que experimentamos todos los participantes tanto en las entrevistas como en los ECRA.

En esta investigación los participantes proponen nuevos significados a través de entrevistas fenomenológicas, imágenes, narrativas, diálogos y representaciones que conducen a nuevos cuerpos de conocimiento. Esta investigación cualitativa prestó particular atención al rigor, la efectividad y profundidad de cada fase. Como se ha señalado, en cada fase de esta investigación con metodología bricolaje se utilizaron distintas estrategias para recoger información. En la primera fase se utilizan las entrevistas semiestructuradas de corte fenomenológico. En la segunda fase de encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) se utilizan prácticas artísticas y la observación. Para realizar este recorrido por los datos de cada fase se utilizará el modelo de Harry F. Wolcott (1994) y sus tres componentes principales: la descripción, el análisis y la interpretación. En este capítulo se ofrece mayor énfasis a la descripción y el análisis.

Hallazgos de la Primera Fase de Entrevistas Fenomenológicas

Esta primera fase consistió en una entrevista fenomenológica a tres participantes. La entrevista se orientó por un protocolo de preguntas semiestructuradas con el propósito de explorar la concepción que tenían los docentes sobre los conceptos de reflexión y conciencia crítica, sus vivencias en la sala de clase así como los retos educativos que enfrentan en su praxis diaria. El análisis cualitativo de esta primera fase se centra en la riqueza de vivencias expresadas por los tres docentes de las Bellas Artes que fueron entrevistados.

Cada una de las entrevistas fue realizada con la flexibilidad de incluir otras preguntas o manejar el orden de acuerdo con el desarrollo de la entrevista. Luego, se realizaron las transcripciones de cada una de las entrevistas. Las transcripciones de las entrevistas fueron aprobadas por los participantes. Para poder realizar el análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas fenomenológicas se llevó a cabo un proceso de codificación. A esos fines, se desarrollaron una serie de categorías de acuerdo con el tema de estudio y otras que fueron emergiendo de las experiencias de los docentes participantes. Los nombres otorgados a las categorías reflejan la sustancia del contenido recopilado en los testimonios de los docentes. Una vez establecidas las categorías, se le asignaron códigos. Los códigos constituyen abreviaciones del nombre de las categorías y su función es transmitir la idea que hay detrás de la categoría. Las categorías construidas están presentadas en la tabla 1. Bajo cada categoría y subcategoría se agrupó información cuyo contenido fuera semejante.

Tabla 1

Codificación de entrevistas fenomenológicas

Categorías y subcategorías de las entrevistas fenomenológicas			
Categoría	Código	Subcategorías	Código
La gestión del docente de Bellas Artes	GESDOCBA	✓ Política pública del DE en la enseñanza de las Bellas Artes	GDDE
		✓ Filosofía educativa de los docentes de Bellas Artes	GDFE
		✓ Estrategias y acercamientos con los estudiantes	GDEST
		✓ Vivencias significativas de su gestión docente.	GDVIVE
Los retos educativos del docente de Bellas Artes.	RETEDBA	✓ Retos de factores internos	RTFI
		✓ Retos de factores externos	RTFE
La concepción y el ejercicio de la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes	REFDOCONC	✓ Definición y concepción de la reflexión docente y la conciencia crítica para su praxis educativa.	RDCCD
		✓ Expresión del acto reflexivo y la toma de conciencia crítica en el proceso de la entrevista.	RDCCE

El principal punto de encuentro entre los participantes y esta investigadora es que compartimos la enseñanza por las Bellas Artes. Para ir conociendo a los entrevistados es importante destacar la experiencia que los tres docentes entrevistados poseen en las bellas artes y la educación. Los docentes se identificaron como docente de Bellas Artes 1, 2 y 3 y se utilizó el siguiente código para cada uno: DBA1, DBA2 y DBA3 cuando se realizaron las entrevistas y las transcripciones. Sin embargo, para propósitos de esta

exposición se identificó un nombre ficticio a cada participante para realizar un acercamiento más personal a las voces de los participantes. Al participante DBA1 se le conocerá como Hermes; a la participante DBA2, Minerva, y a la participante DBA3 Julia.

Los participantes entrevistados tienen una vasta experiencia en la enseñanza de las Bellas Artes así como diversas experiencias artísticas y pedagógicas. “Yo llevo alrededor de 12 años como maestro de teatro. Creo que ha sido una experiencia bonita. Uno se lleva de cada experiencia de cada año, de cada montaje se lleva su aprendizaje... uno aprende de todos los estudiantes que pasan” indicó Hermes con relación a su experiencia docente. Por otro lado Minerva expresó:

Este debería ser mi año 21 como maestra de artes visuales pero interrumpí la docencia y decidí continuar mis estudios y me fui a México a realizar una maestría en estética y arte. También hice una certificación adicional en educación artística. Mi mundo giraba en torno a lo que era crear exposiciones y espacios públicos para exhibiciones. Trabajé cuatro años de subdirectora de una galería de arte con muy gratas experiencias y donde aprendí a ver el arte desde otra perspectiva. Sin embargo, a mí siempre me encantó ser maestra y eso es algo que todavía aún con las altas y bajas que podemos tener en el Departamento de Educación y en cualquier otra institución privada yo sigo disfrutándome la vocación de la docencia. En el Departamento de Educación llevo oficialmente nueve años y tres en escuela privada.

Por su parte, Julia indicó:

Llevo más de 20 años de experiencia como maestra. Trabajé en el sistema privado, administré mi propia escuela y en el Departamento de Educación llevo

20 años. Además, colaboro con otras organizaciones musicales y tengo un canal de *youtube* para compartir material didáctico.

Como investigadora, que el grupo haya estado conformado por docentes experimentados en la docencia y las artes fue sumamente importante ya que pudieron abundar en los aspectos relacionados con los temas educativos y se pudo entrar en un proceso reflexivo profundo a medida que se desarrolló el diálogo entre ambos. Como investigadora fue importante crear un ambiente en el que los compañeros docentes se sintieran cómodos y en confianza de poder hablar sobre su gestión educativa, los retos que enfrentan como educadores, la función y el apoyo del Departamento de Educación de Puerto Rico en su quehacer diario. Además, se incluyeron sus vivencias, sus expectativas y, sobre todo, cómo conciben, valoran y expresan el acto mismo de conversar, de reflexionar y de tomar conciencia de estos temas mediante la reflexión docente.

Del diálogo reflexivo que se generó, se desprenden temas o categorías que visibilizan la experiencia del docente de Bellas Artes en el Departamento de Educación de la ORE de Ponce y que bien podrían reflejar lo que experimentan otros docentes de las artes en Puerto Rico. Las categorías que se desprenden de estas entrevistas con los docentes de Bellas Artes del Departamento de Educación de la ORE de Ponce son:

La gestión del docente de Bellas Artes (GESDOCBA).

Los retos educativos del docente de Bellas Artes (RETEDBA).

La concepción y el ejercicio de la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes (REFDOCONC).

Las categorías y subcategorías que surgen del análisis de contenido se codificaron para propósitos de organizar los aspectos que emergieron del diálogo reflexivo con los

docentes y agrupar los temas que se abordaron en las entrevistas. La primera categoría que destaca de las entrevistas es la gestión del docente de Bellas Artes y se identificó con el siguiente código GESDOCBA. De esta categoría se desprenden varias subcategorías que se relacionan con la gestión que lleva a cabo el docente día a día. Estas subcategorías son las siguientes: (a) política pública y participación del Departamento de Educación en la enseñanza de las Bellas Artes, (b) la filosofía educativa que expresan acerca de lo que es educar, su práctica y gestión docente, (c) la gestión directa con los estudiantes en cuanto a estrategias y acercamientos en su práctica y (d) las vivencias significativas de su gestión docente.

En la subcategoría de política pública y participación del Departamento de Educación en la enseñanza de las Bellas Artes se presenta la concepción de los docentes respecto a las normativas del Departamento de Educación, las cartas circulares y el apoyo a su gestión docente. Esta subcategoría se codifica como GDDE. La subcategoría de la filosofía educativa recoge las visiones de los docentes respecto a lo que es educar y su práctica docente se distingue por aquellos aspectos relacionados con los pilares que sostienen su concepción como educadores y su práctica docente. Esta subcategoría se codifica como GDFE. En la subcategoría de la gestión directa con los estudiantes sobresalen aspectos relacionados al perfil del estudiante, a las metas de su proceso de enseñanza con los estudiantes, a la aportación que la clase de Bellas Artes realiza directamente en los estudiantes y en su proceso de formación. Esta subcategoría se codifica como GDEST. En la subcategoría de las vivencias significativas de su gestión docente se recogen otros aspectos significativos que abonan vivencias a la experiencia docente. Esta subcategoría se codifica como GDVIVE.

La segunda categoría está relacionada a los retos educativos del docente de Bellas Artes, RETEDBA. En esta categoría se identifican dos subcategorías relacionadas con los retos internos y externos que se van insertando en la comunidad escolar y en el proceso educativo. Los retos identificados son los que están presentes en la sala de clase y los que están fuera de ésta pero, inciden en la praxis diaria. Los retos de factores internos se codifican como RTFI y los retos de factores externos como RTFE.

La tercera categoría es la concepción y el ejercicio de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes. Esta categoría se codifica como REFDOCONC y se divide en dos subcategorías. La primera subcategoría destaca como los docentes definen y conciben la reflexión docente y la conciencia crítica. Esta subcategoría se codifica como RDCCD. La segunda subcategoría expone las expresiones de los docentes acerca del acto reflexivo y la toma de conciencia crítica en el proceso de la entrevista. RDCCE.

Es importante destacar que la entrevista fenomenológica con los docentes participantes aportó una riqueza de conocimiento y vivencias, de gran valor para documentar la experiencia del docente. Cada participante se entregó al proceso de diálogo dejando fluir sus concepciones, aportaciones, opiniones, retos y vivencias aprovechando ese espacio para dialogar sobre aspectos que no les es común dialogar y expresar en el proceso educativo. Al preguntarles por qué les había interesado participar de esta investigación ellos enfatizaron esa falta de momentos reflexivos. Minerva expresó que “tenemos tan pocos, tan poquísimos foros en que los maestros de Bellas Artes nos podemos unir para expresarnos y conversar como tú y yo lo estamos haciendo ahora”. Hermes también expresó que “yo creo que es una oportunidad más para mejorar,

reflexionar de lo que hacemos diariamente como maestros, de las Bellas Artes, su explicación y sentido, que se entienda lo que estamos trabajando, buscar, conocer, aprender”. De ese deseo por hablar y exponer lo que se vive en la sala de clases de un docente de Bellas Artes, se inició un proceso reflexivo que abonó a recoger información muy valiosa relacionada con el tema de investigación. Veamos aspectos que destacan en cada una de las tres categorías de la investigación.

Gestión del docente de Bellas Artes

La primera categoría que destaca del diálogo reflexivo mediante las entrevistas fenomenológicas con los participantes es la gestión educativa del docente de Bellas Artes. En este recorrido reflexivo es importante analizar la gestión docente y las múltiples manifestaciones y trascendencia que tiene en la vida de los docentes participantes. La gestión del docente de Bellas Artes en el Departamento de Educación de Puerto Rico está atada a múltiples factores. En el proceso de dialogar con los docentes, éstos pudieron enfatizar en los diferentes aspectos administrativos, educativos y personales que se entrelazan en el día a día de la praxis educativa. Primeramente, como parte de ejercer la docencia, surgen las normativas y políticas públicas que rigen la enseñanza de las Bellas Artes dentro del Departamento de Educación. Como investigadora, era de suma importancia conocer si los docentes estaban familiarizados con las leyes y cartas circulares que están vigentes en la educación de Puerto Rico y cómo las entienden y llevan a cabo. Por otro lado, se buscaba conocer si los docentes se sentían apoyados por el Departamento de Educación en el proceso educativo y si sus voces han sido escuchadas.

La educación en Puerto Rico se rige actualmente por la Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 conocida como la *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*. Esta ley rige las nuevas normativas de funcionamiento del Departamento de Educación tales como su filosofía educativa, el estudiante como centro del Departamento de Educación, los deberes y responsabilidades de los docentes así como la afirmación del docente como recurso principal para guiar el proceso educativo. Cabe destacar que los tres docentes manifestaron que no han podido leer la ley en su totalidad y que no han sido orientados sobre la misma. “Honestamente no he visto esa ley. Yo siento que a nosotros nos han abandonado totalmente, que tiran palabras sin presencia de nosotros” manifestó Julia. Así mismo, añadió “yo desconozco que es lo que ahora quiere el gobierno de nosotros porque eso me crea ansiedad. Yo lo único que sé es lo que yo quiero”. Minerva, por su parte, manifestó:

Yo siento que hace falta un poco de dirección de especialistas, yo desconozco si los hay. Lo que veo es que hay falta de dirección en nuestro Programa de Bellas Artes. No sé si es en nuestra región o en todas las regiones. No lo sé pero lo que sé y por mis compañeros, es que estamos a la deriva.

Sin embargo, aunque los compañeros docentes manifestaron esa falta de información y apoyo a su programa, esto no ha sido impedimento para que estos docentes estén claros en su filosofía educativa y lo que les sostiene para llevar a cabo su proceso pedagógico. Julia, a su vez, añadió:

Yo entiendo que soy instrumento para despertar. Yo soy un instrumento para crear ambientes de aprendizaje que ayude a los niños a despertar su ser, lo que a ellos les gusta, a despertar ese ser humano que puede tener una iniciativa,

improvisar, crear. Que el niño se vea capaz y entienda que puede tener éxito. Para mí cada experiencia de éxito de los niños por pequeña que parezca la celebro y a mí me satisface que las tenga. Esa experiencia le abre muchas puertas a nivel mental, emocional, cognitivo, etc.

Hermes está muy claro en su gestión con los estudiantes y establece “yo creo que tenemos que ser emprendedores y tener una visión de futuro de lo que yo quiero establecer con los estudiantes y lo que quiero que recuerden y les funcione para la vida”.

Para Julia, las emociones juegan un rol muy importante en la educación y dijo:

Yo quiero que se equivoquen, les permito y les pido equivocarse porque si no se equivocan yo no sé cómo los ayudo. Ese equivocarse y ver la equivocación y el error como parte de ese aprendizaje y crecimiento los va ayudando a través de la vida a manejar sus frustraciones y a regularse, a regular sus emociones.

Los docentes entrevistados evidencian vivencias educativas que demuestran su compromiso educativo y el deseo de que los estudiantes experimenten los beneficios de la educación artística. Minerva expresa:

Pues mira ahora que estoy con estudiantes de escuela elemental, mi visión es que ellos experimenten las artes como algo cotidiano en sus vidas, que tengan el arte, que lleven el arte y que tengan la creatividad, que puedan ver que hay arte en todos los aspectos de su vida.

Para Minerva es bien importante ubicarse en la realidad que le plantea un nuevo año escolar y manifiesta que:

Lo primero es aterrizar y lo segundo es ser bien realista de estar clara para iniciar ese proceso de un nuevo año. Y es un proceso para mí bien emocionante. Yo

parezco una niña al principio de cada año escolar. Yo siempre estoy emocionada en ese proceso de inicio y es bien esperanzador de todas las posibilidades que tengo en ese nuevo año. Lo disfruto mucho.

Estas expresiones denotan el amor y la esperanza que mantiene el compromiso educativo de los docentes entrevistados. A su manera, cada uno expresa la ilusión que provoca enseñar a pesar de los retos e incertidumbre que enfrentan.

Retos educativos del docente de Bellas Artes

La segunda categoría que se desprende del diálogo con los docentes es la de los retos educativos. Dos aspectos en que los tres participantes coincidieron y mencionaron como parte de sus mayores retos internos y con los que tienen que trabajar día a día en la sala de clase es el tiempo y la planificación. Hermes indica que:

Para mí el mayor reto ahora es la planificación en la plataforma que tiene el Departamento. A veces eso me toma tres o cuatro horas el montar una clase en esa plataforma. Yo creo que hay un factor de tiempo y que podamos tener el espacio para que podamos analizar nuestra gestión. Hay mucho papeleo y la realidad es que yo como educador no tengo tiempo para documentar todo lo que estoy haciendo.

Para Minerva, la gestión docente está cargada de muchas responsabilidades, dice:

Yo creo que como habíamos dicho anteriormente que a veces piden tanto papeleo y cosas administrativas ajenas a la docencia en el salón de clase que a veces perdemos la energía en cumplir con esos requisitos. Cuando nos damos cuenta que tenemos que cumplir con un protocolo, horario establecido, evaluaciones, entre otras cosas, la realidad es que no nos da el tiempo para hacerlo. El

solamente uno concentrarse, crear una clase es un proceso grande y no es a lo loco. No es darles papel y que dibujen y ya.

Además de esos retos internos que están relacionados con la docencia directa en el salón, los docentes enfrentan otros retos externos que se han sumado a cómo ejercer su gestión docente. Cabe destacar aquí la emergencia de salud a nivel mundial que todos hemos tenido que enfrentar con el COVID-19. Además de la pandemia, en el área sur también está la situación ocurrida con los temblores, que dejó a los municipios sin escuelas seguras para ofrecer clases presenciales. El reto de las clases virtuales ha traído diversas situaciones con las que los docentes han tenido que reinventarse. Hermes planteó sus preocupaciones relacionadas con la enseñanza de las bellas artes en esta nueva modalidad virtual:

Otro reto ha sido la pandemia porque la clase uno la tenía montada de manera presencial, pero ahora es más difícil tratar de explicar todos los conceptos de manera virtual. En nuestra clase de teatro yo creo que es más complicado llevarla de manera virtual y eso toma más tiempo y además, por el contacto presencial que en nuestra clase es importante para lograr lo que queremos. Una de las mayores dificultades es que los estudiantes no prenden las cámaras y uno no sabe si están ahí presentes en la clase a diferencia de las clases presenciales que sí podemos observar y estar al lado para aclarar y saber si están comprendiendo. Yo creo que es complicado.

Sin embargo, para Julia ha sido un ajuste más llevadero ya que ella utilizaba la tecnología en su clase y comenta:

Pues mira yo en cuanto a la educación virtual ya utilizaba muchas herramientas virtuales. Los juegos que estoy usando ya los usaba en el salón de clase. Ya usaba las aulas virtuales. Para mí en ese sentido no fue tan fuerte para mí. Ya yo tenía mi canal así que abrí una sección para los padres. En un principio lo más difícil fue conseguir a los padres, ellos estaban renuentes y tuvimos que usar demasiadas opciones para comunicarnos, el *whatsapp*, *facebook*, *email*, el teléfono. Los maestros perdimos nuestro número privado. Fue cansón conseguir a los padres. Había mucho miedo en manejar la tecnología.

En esta categoría los docentes manifestaron las preocupaciones reales que le provocaron los acontecimientos recientes de salud y seguridad así como la modalidad de enseñanza remota. El reto de adiestrarse en nuevas estrategias tecnológicas de enseñanza virtual fue un reto que llegó de improviso y que los docentes tuvieron que enfrentar y dominar inmediatamente junto a todos los retos que ya enfrentaban.

Manifestaciones o expresiones de reflexión docente y conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes

La tercera categoría está relacionada directamente con los conceptos fundamentales de la investigación. A medida que se fue dando el diálogo con los docentes, fue surgiendo un proceso de conversación profunda sobre la gestión educativa y los conceptos de la investigación relacionados con la reflexión docente y la toma de conciencia crítica. El diálogo con los docentes se dio de manera tan fluida que pudieron expresar lo que en ese momento ellos entendían por la reflexión docente y a la misma vez se pudo reflexionar de manera natural y profunda sobre aspectos medulares de la educación. Así lo expresó Minerva:

Pues mira reflexión docente es todo esto que estamos llevando ahora, no tiene que ser algo tan formal, es expresarse aunque sea informalmente de algo que estés viviendo en el salón de clase, puede ser positivo o negativo porque realmente pasan cosas que no son positivas pero uno trata de bregar con eso y trata de sacar lo mejor y convertirlo en algo positivo finalmente.

Para Hermes, la reflexión docente tiene que ver con lo siguiente “yo creo que es si algo se completó, si cumplí, qué debo mejorar, qué funcionó, qué no funcionó”. De igual manera, Hermes manifestó que el método que utiliza para reflexionar es el plan diario “cuando termino la clase verifico en el plan lo que realicé y si se completó o no el plan y lo escribo ahí en la parte que provee el plan diario”.

Para Julia reflexionar es un proceso que acostumbra a hacer en equipo y explicó lo siguiente:

Nosotros tendemos a hacer reuniones de equipo. Aunque yo doy mi clase de música, entiendo que soy parte de un grupo, de una comunidad de aprendizaje y tenemos una comunicación constante. Ahora mismo estoy trabajando con cuatro maestras. Con ellas yo converso y hablo, determinamos y preparamos todo para poder realizar las actividades, sentirme apoyada y que los padres también no se sientan perdidos y valoren todas las clases. Siempre nos comunicamos como comunidad, para mí es cómo reflexionamos mejor.

Para Julia es importante reflexionar con conciencia y destaca lo siguiente “yo creo que es la capacidad de poder ver y analizar con argumentos válidos, constantes, más allá de las emociones. Es poder observar algo y ser capaces de criticar constructivamente”. El proceso que llevamos a cabo los llevó entonces a reflexionar y poder destacar aspectos

que privilegian en su sala de clase y en el proceso educativo. Minerva, por su parte, comentó:

Yo privilegio el tiempo que estoy con mis estudiantes en el salón de clase. Yo puedo decir que tengo el privilegio de tener un salón, unas facilidades y la oportunidad que tengo con los estudiantes y de rodearme de compañeros que tienen la misma visión. Si hacemos una encuesta con los compañeros, estoy segura que muchos coinciden con lo que estamos hablando. No es solo mi pensar o el tuyo yo creo que muchos pensamos igual. Si nos escucharan más hay muchas cosas que cambiarían en el Departamento.

Hermes propuso lo siguiente:

Sería bien interesante que el Departamento de Educación entrevistara a los estudiantes y analizara en qué le ha ayudado la clase de Bellas Artes y en mi caso la de Teatro a esos egresados en diferentes aspectos de su vida luego de salir de la escuela. Uno como maestro trata de brindarle las diferentes alternativas que le ayuden. Por ejemplo, en mi clase es importante la expresión oral y corporal. En los montajes se enfatiza el trabajar en grupo, el cooperativismo y cómo ayudar a otras personas. Yo pienso que esas experiencias les van a ayudar a trabajar en lo que se propongan al trabajar en equipo, trabajar bajo presión, comunicarse y que sean funcionales en la sociedad.

Julia añade que parte de lo que es ella lo transmite a sus estudiantes “yo por ejemplo aprendí a ser parte de un todo musicalmente, pues ahora que he crecido voy a ser parte de un todo en la sociedad y a procurar hacer mi trabajo y asumir mis responsabilidades”.

Coincidimos en ese pensamiento. Como docentes queremos llevar un mensaje de compromiso social y nuestras clases de Bellas Artes son un vehículo para alcanzarlo.

El análisis de las entrevistas fenomenológicas contribuyó a revisar el contenido de los encuentros ECRA. De las entrevistas surgieron temas nuevos y un proceso reflexivo como investigadora que provocó añadir y replantear diversos aspectos para incluir en la segunda fase tales como la falta de orientación de la Ley Núm. 85 y la necesidad de establecer modelos de reflexión para profundizar en otros aspectos educativos. De igual manera, promovió el indagar en los retos que enfrentan los docentes, cómo los abordan y cómo integran disciplinas de las artes de manera virtual para crear alternativas transdisciplinarias que ayuden a proponer nuevas formas reflexivas y alternativas a la educación en las artes. Esto representaba un reto para los ECRA.

Hallazgos de la Segunda Fase de encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA)

La segunda fase de la investigación consistió en la realización de tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) con 11 docentes de las bellas artes. El grupo de participantes lo conformaron cuatro docentes de la especialidad de teatro, cinco de artes visuales y dos de música. En el grupo hubo representación de todos los niveles de enseñanza (K- 12). Se seleccionaron todos los interesados ya que en la investigación se proponía un máximo de 15 participantes y el grupo de 11 interesados cumplía con los requisitos solicitados en la investigación. Todos los participantes firmaron la hoja de consentimiento. Los ECRA se llevaron a cabo entre los meses de abril y mayo del año 2021 en horario no lectivo. Los ECRA tuvieron una duración de cuatro horas cada uno. Los títulos que guiaron cada uno de los ECRA fueron los siguientes:

- Primer ECRA- Invitación a la reflexión
- Segundo ECRA- Reflexión con conciencia
- Tercer ECRA- Propuestas reflexivas en la praxis

En cada ECRA mi rol como investigadora fue uno de facilitadora de los encuentros, observadora y participante ya que además de ser la investigadora soy maestra de Teatro y pertenezco al grupo de estudio. Para brindar mayor rigor en el proceso de investigación se utilizaron diversas estrategias de recolección de datos. La principal técnica de recolección de datos en los ECRA fueron las diversas prácticas artísticas propias de la investigación basada en las artes (IBA) que realizaron los participantes para expresar la reflexión docente y toma de conciencia crítica. Además, se incluyeron observaciones realizadas por la cofacilitadora en cada ECRA. En adelante se describen las diversas prácticas artísticas utilizadas y la descripción de cada uno de los ECRA y los hallazgos que arrojaron.

Investigación basada en las artes- prácticas artísticas

En esta segunda fase de la investigación, que consistió en los ECRA, se integraron diversas estrategias de prácticas artísticas propias de la investigación basada en las artes (IBA) para recopilar información. El desarrollo de las prácticas artísticas se orientó por preguntas guías para provocar la reflexión durante el proceso. Las prácticas artísticas utilizadas fueron las siguientes: teatro de títeres, teatro foro, dibujo, pintura, narrativas y música. El teatro de títeres se utilizó para exponer los retos que enfrentan los docentes en su práctica diaria mediante un títere de guante de retos educativos. Los docentes realizaron un video mediante la aplicación de *Flipgrid* en el que, mediante el títere, presentaron los desafíos educativos que enfrentan en su práctica docente.

El teatro foro se utilizó para presentar situaciones y vivencias en la sala de clase y la oportunidad de ofrecer alternativas desde el punto de vista de los actores principales en la educación. Así se manifestaron las voces del docente de Bellas Artes, los estudiantes y los padres o encargados. Se realizó una escena virtual en la que participaron tres docentes. Un docente de Bellas Artes, un estudiante y una madre fueron los personajes que, en su actuación, expresaron diversos aspectos de preocupación acerca de la enseñanza de las Bellas Artes.

El dibujo y la pintura se utilizaron con los siguientes propósitos: diseñar gráficamente procesos y concepciones de la gestión docente, ilustrar aspectos de la filosofía educativa y los pilares que guían su práctica, así como para exponer procesos reflexivos y para expresar conciencia crítica. En esta fase se realizaron cinco actividades que se denominaron: el escudo del docente, el cubo de práctica docente, el cartel de conciencia crítica, el cadáver exquisito y el mapa creativo del perfil del estudiante. Mediante estas actividades, los docentes pudieron expresar diversos aspectos relacionados con la reflexión docente y su práctica educativa.

La música se utilizó de manera indirecta cuando se realizaban las prácticas artísticas reflexivas. La música se seleccionó cuidadosamente de acuerdo con el propósito de cada taller y se integró de manera indirecta durante las prácticas artísticas reflexivas.

Las narrativas se utilizaron como estrategia de expresión en los diarios reflexivos, en las propuestas reflexivas y en la actividad titulada *El cadáver exquisito*. Dicha estrategia permitió a los docentes reflexionar con profundidad y alcanzar una toma de conciencia acerca de las prácticas artísticas, aspectos educativos y el proceso mismo de

reflexión docente. A continuación se presenta la descripción de cada ECRA con los momentos reflexivos y el análisis que surgió de éstos mediante las diversas prácticas artísticas.

Primer ECRA: Invitación a la reflexión

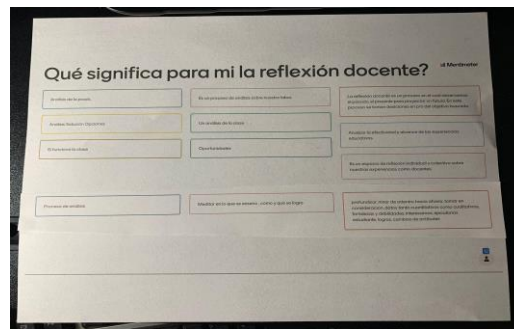
El primer ECRA llevó por título *Invitación a la reflexión*. Luego de que cada participante certificó que estaba en un espacio apropiado libre de terceras personas, comenzó el primer encuentro. Se comenzó estableciendo los acuerdos de participación que se llevarían a cabo en el encuentro así como los objetivos y el propósito de la investigación. Días antes se les había enviado a los participantes el material necesario para que pudieran realizar las prácticas artísticas reflexivas durante los encuentros. La primera actividad de introducción fue la elaboración de la caja de los ECRA. Los participantes construyeron una pequeña caja de los ECRA la cual tenía el propósito de acumular palabras, frases o reflexiones que surgieran durante el proceso de los tres ECRA y que quisieran conservar como parte de su aprendizaje en el proceso. La figura 7 muestra un ejemplo de la caja de los ECRA.

Figura 7. Caja de ECRA



Luego se inició con el siguiente *mentimeter* sobre el concepto de reflexión docente. La figura 8 ilustra el formulario que utilizaron los docentes participantes para documentar sus expresiones.

Figura 8. Formulario de *mentimeter*



En el mismo los docentes expresaron lo que la reflexión docente significaba para ellos en ese momento con palabras o frases. Algunas de sus aportaciones aparecen en la figura 9.

Figura 9. Significados de reflexión docente en el *mentimeter*

- ✓ Análisis de la praxis
- ✓ Análisis - Solución - Opciones
- ✓ Si funcionó la clase
- ✓ Proceso de análisis
- ✓ Proceso de análisis sobre nuestra labor
- ✓ Un análisis de la clase
- ✓ Oportunidades
- ✓ Meditar en lo que enseñó, cómo y qué se logró
- ✓ La reflexión docente es un proceso en el cual observamos el pasado, el presente para proyectar un futuro. En este proceso se toman decisiones en pro del objetivo buscado.
- ✓ Analizar la efectividad y alcance de las experiencias educativas.
- ✓ Es un espacio de reflexión individual y colectivo sobre nuestras experiencias como docentes
- ✓ Profundizar, mirar de adentro hacia afuera, tomar en consideración datos cuantitativos como cualitativos, fortalezas y debilidades, ejecutorias, estudiantes logros, cambios de actitudes

El primer ECRA continuó con la exploración acerca de las políticas educativas. Este tema surge de las entrevistas fenomenológicas y el desconocimiento expresado por los

docentes acerca de la Ley Núm. 85 del 29 de marzo de 2018 conocida como la *Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico*. Se comenzó con un acercamiento a la ley y a sus aspectos relevantes sobre la gestión docente ya que ésta estipula lo que debemos estar haciendo como parte del proceso educativo. De igual manera, se presentaron las normativas y las cartas circulares que actualmente rigen la enseñanza de las bellas artes en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Se aclararon dudas y se pudo comparar aspectos relevantes de lo que establece la ley con la gestión en la praxis diaria. Luego se pasó a los momentos críticos reflexivos y artísticos (CRA).

El diseño de los ECRA se compone de varios momentos críticos reflexivos y artísticos (CRA), guiados por preguntas reflexivas, modelos reflexivos y prácticas artísticas. Cada momento CRA permitió a los participantes reflexionar de manera individual, luego, presentaban sus trabajos para realizar una reflexión grupal. El primer momento CRA consistió en utilizar la práctica artística del dibujo para crear el escudo docente. Guiado por el modelo reflexivo de Donald Schön, el mismo consistía en reflexionar al realizar un escudo sobre los pilares en los que se sostiene la filosofía educativa de los docentes participantes. La cofacilitadora observó que los maestros se mostraban pensativos al crear su propio escudo en su rol docente durante los 25 minutos que tuvieron para hacerlo. Además, indicó en sus notas de campo que los participantes demostraron interés e inquietudes al momento de trabajar el escudo docente y que se le brindó espacio para su desarrollo, creatividad y reflexión sobre sus ejecuciones como docentes.

En la presentación, cada participante pudo elaborar y explicar su escudo basado en lo que para ellos es importante y en lo que fundamenta su gestión docente. Hubo

puntos de encuentro entre los participantes en aspectos como: el respeto, la responsabilidad, la comunicación, ser un guía en el proceso educativo, ser un facilitador, educar en amor, fomentar el trabajo en equipo, la creatividad, la libertad, y la sensibilidad.

En la figura 10 se aprecian escudos docentes realizados por los docentes.

Figura 10. Escudos Docentes



La segunda actividad se denominó: *El cubo de prácticas docentes*. Esta actividad consistió en reflexionar sobre las prácticas docentes y representarlas en cada lado de la figura geométrica. El propósito fue continuar el proceso reflexivo utilizando preguntas guías sobre sus prácticas docentes, en cuanto a estrategias de enseñanza, el currículo, los temas que desarrollan en su clase, entre otras. En la reflexión grupal salieron a relucir aspectos relacionados con la educación virtual y con los nuevos métodos de enseñanza que están llevando a cabo para poder conectar con los estudiantes y ofrecer la clase de Bellas Artes de manera remota. Se presentaron diversas estrategias que experimentaron en la educación virtual. Se hizo mucho énfasis en los programados y herramientas tecnológicas, juegos, videos y otras alternativas que les han estado funcionando en esta nueva manera de educar. Los cubos de la praxis docente se presentan en la figura 11.

Figura 11. Cubos de la praxis docente



En la tabla 2 se puede apreciar en detalle aspectos relevantes de ambas prácticas artísticas en los dos momentos CRA del primer encuentro: el modelo reflexivo utilizado, la pregunta que guía el proceso reflexivo y los hallazgos sobresalientes de la reflexión grupal.

Tabla 2

Reflexiones de las prácticas artísticas del primer ECRA: Invitación a la Reflexión

Práctica artística titulada: Escudo docente

Momentos reflexivos que experimentaron los participantes durante la práctica artística.

Donald Schön

- ✓ Aprender haciendo, aprendizaje reflexivo, educación experiencial
- ✓ Conocimiento en la acción
- ✓ Reflexión en la acción y Reflexión sobre la acción

Angels Domingo Roget: Método R5

- ✓ Realidad vivida en el aula para reflexionar
- ✓ Reconstruir el hecho a posteriori
- ✓ Reflexión individual autorregulada
- ✓ Reflexión compartida o grupal

Pregunta reflexiva que provocó la práctica artística individual

¿Cuáles son los pilares que sostienen tu filosofía como educador?

En los pilares que identificaron los docentes participantes en la presentación de su escudo destacaron aspectos relacionados a:

- ✓ Respeto, comunicación, análisis, justicia, construir modelaje, guía, facilitador, amor
- ✓ Visualizar, compartir, practicar y expandir
- ✓ Trabajo en equipo, cooperativismo, nos nutrimos de los estudiantes y la creatividad
- ✓ Respeto libertad, amor y sensibilidad
- ✓ Estricta, comprometida, servicial, comprensiva.
- ✓ Lanzo retos y estoy deseosa de dejar huellas.
- ✓ Currículo flexible
- ✓ Cultura educativa sea de responsabilidad y compañerismo, cultura de paz y servicio a otros
- ✓ Yo soy arte

Aspectos reflexivos que destacan del diálogo grupal

Reflexión Grupal de las presentaciones de los escudos

- ✓ Todos tenemos el mismo peso, buscamos lo que es justo para cada cual.
- ✓ Somos un prisma que refleja lo que debemos hacer para que los estudiantes tengan vidas activas en pro de la sociedad.
- ✓ Nos gusta romper con la rutina.
- ✓ Cada estudiante es una vida individual y diferente.
- ✓ Desarrollamos libertad de pensamiento y libertad creativa.
- ✓ Promovamos libres pensadores.
- ✓ Promovemos el amor a las artes y a todo lo que nos rodea, a la escuela, al entorno, a su país.
- ✓ Realicé un proceso de introspección y quería darle peso a la palabra. Mi marca es tratar de hacer la diferencia, que mi clase de artes

- ✓ Uso estrategias demostrativas
 - ✓ Creatividad
 - ✓ Mi marca es mi nombre
 - ✓ Uso un estandarte porque la educación está en movimiento. Es un sistema vivo, trascendente significativo
 - ✓ Trabajo en equipo
 - ✓ Creatividad y desarrollo del hemisferio del cerebro
 - ✓ Las emociones son parte importante de lo que trabajo con los estudiantes.
 - ✓ Responsabilidad artística, creativa, felicidad, experiencias educativas significativas.
- visuales sea diferente a las demás clases, hacer la diferencia en mi salón de clase.
 - ✓ Me inspiro en la frase: Dibujar es sacar una línea a pasear
 - ✓ Necesitamos acostumbrarnos a ese constante cambio porque tenemos grupos de estudiantes bien variados, con un trasfondo completamente diferente y tenemos que lograr nuestra meta y propósito educativo. Nos convertimos en un símbolo de paternidad y maternidad, en guías.
 - ✓ Yo quiero que mi marca sea una positiva, trascendental y significativa.
 - ✓ Trabajar la parte emocional ha sido muy importante en esta época de pandemia.
 - ✓ Mi marca es la felicidad.
 - ✓ Lograr conectar la emoción del estudiante con el conocimiento y la experiencia.
 - ✓ Yo creo que todo el mundo debe aprender a tocar un instrumento.

Práctica artística titulada: Cubo de la praxis docente

¿Qué métodos y estrategias utilizas en tu práctica educativa?

- ✓ Videos
- ✓ Juegos
- ✓ Canciones, cuentos, demostraciones en vivo, Involucro a los padres
- ✓ El diseño
- ✓ Youtube
- ✓ Programados
- ✓ Avatar virtual de cada estudiante
- ✓ Trabajo cooperativo, dinámicas, juegos
- ✓ Kakoot y buki
- ✓ Calentamientos
- ✓ Cooperativismo

Reflexión grupal

- ✓ Los cambios de escuela nos trastocan y a veces se nos trastoca todo. En el caso de que ha sido un cambio dentro de la educación virtual ha sido más frustrante y difícil. Ha sido un cambio de nivel y no conozco los estudiantes a los que les doy clase contrario a cuando estaba en la elemental. Para mí ha sido frustrante la educación virtual. Aún no he encontrado ese norte.
- ✓ Hemos tenido que enfrentar muchos cambios a la vez.

¿Cómo es tu rutina en la sala de clases?

- ✓ Es una de las cosas que más me ayuda a que los nenes tengan una
- ✓ A mí me pasó lo contrario. Me cambiaron a mitad del semestre a

experiencia de éxito rápida: Cantar, bailar aprender y jugar

- ✓ Eso me ha ayudado a que se quieran conectar en la clase virtual y me transmiten esa energía. Ser fiel a esa rutina me ha ayudado a sacarle provecho al ánimo que tienen por aprender.
- ✓ Hacer todo paso a paso con los estudiantes.
- ✓ En lo virtual he cubierto más material.
- ✓ Ser empático
- ✓ Saludar, conversar, describir, demostrar, exhibir

¿Qué temas prefieres trabajar?

- ✓ El diseño en todas sus facetas dentro del teatro
- ✓ Dinámicas

¿Cuáles son tus fortalezas?

- ✓ Incluir distintos programados y alternativas virtuales
- ✓ Organizada, responsable, Preocupada por los estudiantes

¿Cómo es la relación profesor- alumno?

- ✓ Empatía pero no se me ha dado en este momento de educación virtual. No los conozco. Se me ha hecho bien difícil.
- ✓ Yo trabajo mucho las emociones en el nivel intermedio. Escriben monólogos e historias muy reveladoras. Conozco a través de eso tantas historias tan tristes en sus hogares. Detrás de cada estudiante hay una historia real. Para mí se han logrado más en la educación virtual
- ✓ Me gusta que se sientan capaces e importantes. En esta educación virtual los padres son importantes y los involucro.

¿En qué momento reflexionas sobre tu

una intermedia a una elemental y ha sido lo mejor que me ha pasado. Su emoción y deseos por coger la clase que es la primera vez que se ofrece en la escuela me han cargado la batería y poder recuperar muchas cosas que las tenía perdidas relacionadas al amor a la docencia. Uno va identificándose con cual nivel uno puede encajar mejor.

- ✓ Las bellas artes tienen que ser un espacio para sentirse libres y sentirse bien.
- ✓ Nosotros tenemos que ser felices en lo que estamos haciendo independientemente del estrés que nos está ocasionando todo lo demás. Y más que no sabemos cuánto tiempo durará.
- ✓ La educación virtual ha sido un gran reto.

práctica educativa?

- ✓ Al terminar la clase
 - ✓ Reflexiono al final de todo lo que hago
 - ✓ Todo el tiempo
-

Luego de la reflexión grupal se presentó el modelo de Donald Schön y se hicieron las conexiones con las prácticas artísticas y el proceso reflexivo por el que pasaron los participantes durante la realización de las prácticas artísticas. De acuerdo con el registro anecdótico de la cofacilitadora “todos los maestros participantes reflexionaron sobre su rol docente. Participaron hablando de sus experiencias en el aula. Hubo momentos en los que hablaron sobre situaciones particulares de los niños, en especial de los grados elemental”.

La parte final del primer encuentro consistió en asignar una práctica artística en torno a la actividad titulada *El guante de retos educativos*, mediante un teatro de títeres. Esta actividad de seguimiento al proceso reflexivo tenía el propósito de comenzar un diario reflexivo docente. Constituyó un puente reflexivo durante las dos semanas entre el primer y el segundo encuentro. Se aclararon dudas y los participantes procedieron a evaluar el encuentro mediante un instrumento en Microsoft Forms. La cofacilitadora destacó que los maestros mostraron entusiasmo y esperan a reunirse nuevamente en dos semanas.

El resultado de la evaluación realizada por los participantes del Primer ECRA se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Evaluación realizada por los participantes del Primer ECRA: Invitación a la Reflexión

Criterios	%
Aspectos generales del ECRA: Invitación a la Reflexión	
Los objetivos del taller se cumplieron.	100% Totalmente de acuerdo
El ECRA aportó a mi desarrollo profesional.	100% Totalmente de acuerdo
El manejo del tiempo durante el ECRA fue adecuado.	82 % Totalmente de acuerdo 18% de acuerdo
La investigadora promovió un ambiente adecuado para la reflexión.	91% Totalmente de acuerdo 9% De acuerdo
El ECRA motivó mi interés por mejorar la práctica reflexiva.	100% Totalmente de acuerdo
A través del desarrollo del ECRA pude identificar retos educativos y nuevas propuestas para enfrentarlos.	82 % Totalmente de acuerdo 18% de acuerdo
El ECRA me motivo a reflexionar sobre mi práctica docente, mi conocimiento y mi proceso reflexivo en, durante y después de la acción y reflexión.	100% Totalmente de acuerdo
Aspectos reflexivos del ECRA: Invitación a la Reflexión	
El concepto de reflexión se presentó con claridad.	100% Totalmente de acuerdo
Las prácticas artísticas fueron apropiadas para entender y aplicar el concepto de reflexión docente.	100% Totalmente de acuerdo
Las prácticas artísticas facilitaron mi proceso reflexivo.	100% Totalmente de acuerdo
He aprendido a reflexionar sobre mi práctica docente.	91% Totalmente de acuerdo 9% De acuerdo
La diversidad de las disciplinas de las artes promueve la práctica reflexiva.	100% Totalmente de acuerdo
La interacción con otros profesionales de las artes ha activado mi pensamiento reflexivo.	91% Totalmente de acuerdo 9% De acuerdo
Preguntas abiertas	
¿Cuál fue la práctica que provocó más tu proceso reflexivo	Escudo 55% Cubo 27% Diario 9%

Todas 9%

¿Cuáles consideras que fueron las fortalezas del primer ECRA?	dinámicas, creatividad, grupo de maestros de bellas artes, variedad de actividades, notificar los materiales necesarios, espacios de reflexión, explicación durante el taller, la comunicación del grupo
¿Cuáles consideras que son áreas de oportunidad para los próximos ECRA?	diario reflexivo, apoyo emocional, actividades de producción artística, tecnología educativa
¿Qué temas te gustaría profundizar en los próximos ECRA?	Diario reflexivo, narrativos, información de referencia de las materias de enseñanza, fomentar la creatividad, propuestas para continuar aportando a la educación puertorriqueña, crítica

Segundo ECRA: Reflexión con conciencia

El segundo ECRA se tituló Reflexión con conciencia. El segundo ECRA comenzó luego de que cada participante certificó que estaba en un espacio apropiado libre de terceras personas. Comenzamos estableciendo los acuerdos de participación en el encuentro así como los objetivos y el propósito de la investigación. El encuentro se inició realizando un repaso de lo que ocurrió en el primer ECRA, en los momentos CRA y el uso del modelo reflexivo de Donald Schön. Luego se presentaron los resultados de la evaluación del primer encuentro que los participantes realizaron. El segundo encuentro enfatizó en explorar el proceso reflexivo con conciencia crítica. Los participantes se expresaban motivados por iniciar el encuentro.

El ECRA comenzó con la presentación de la tarea asignada de teatro de títeres. La investigadora proyectó los videos que realizaron los participantes en la plataforma de *Flipgrid* sobre los retos educativos. Algunos participantes presentaron sus videos en vivo

directamente en el encuentro. Estas presentaciones generaron expresiones de solidaridad y apoyo a los retos que podían identificar mientras valoraban el proceso creativo y reflexivo de sus compañeros docentes. Fue un proceso muy íntimo, de revelaciones tanto educativas como de aspectos personales que influyen en la vida y vivencias de los docentes. Fue una experiencia de mucho aprendizaje. Esta práctica permitió la reflexión individual y grupal de una manera muy abierta, sensible, profunda y con conciencia crítica a cada planteamiento reflexivo que se presentaba. Los docentes escribieron narrativas en las que presentaron mediante el títere los retos educativos que han enfrentado como docentes y que están actualmente enfrentando como parte de la educación virtual. Reflexionaron sobre sus procesos y los de sus compañeros docentes. La cofacilitadora observó que los participantes se mostraban identificados con lo que presentaban los demás porque todos están pasando situaciones similares. Los maestros desarrollaron unos guantes muy reflexivos contando historias y poesía de sus propias vivencias personales y profesionales, de acuerdo con lo observado por la cofacilitadora. La cofacilitadora destaca que:

En este momento reflexivo los participantes se tomaron tiempo en expresarse para hablar sobre cómo la situación tecnológica ha sido un efecto que ha impactado sus vidas y estados de ánimo. Durante el proceso de presentar los guantes, hubo un intercambio de experiencias y varios momentos de mucha sensibilidad y desahogo, varios maestros en su proceso se le salieron lágrimas e indicaron que mientras hacían el guante se sintieron muy identificados. Agradecieron a la tallerista el poder tener ese espacio para poder compartir su experiencia.

A continuación se presenta la tabla 4, la cual recoge las narrativas de los docentes y las reflexiones de los participantes en el proceso de la reflexión grupal del guante de retos educativos.

Tabla 4

Narrativas y reflexiones de la práctica artística: Guante de retos educativos

Práctica artística de teatro de títeres titulada: Guantes de retos educativos	
Momentos reflexivos que experimentaron los participantes durante la práctica artística.	<p>Donald Schön</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender haciendo, aprendizaje reflexivo, educación experiencial ✓ Conocimiento en la acción ✓ Reflexión en la acción y Reflexión sobre la acción <p>Ángels Domingo Roget: Método R5</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realidad vivida en el aula para reflexionar ✓ Reconstruir el hecho a posteriori ✓ Reflexión individual autorregulada ✓ Reflexión compartida o grupal ✓ Planificar la nueva intervención
Pregunta reflexiva que provocó la práctica artística y la reflexión individual	Pregunta reflexiva que provocó la reflexión grupal
¿Qué retos educativos puedo identificar en la gestión docente?	¿Qué valoro del proceso reflexivo de mi compañero docente sobre los retos educativos?
Narrativas de los docentes presentadas mediante el títere de retos educativos.	Aspectos reflexivos que destacaron del diálogo grupal
<p>Gabriela:</p> <p>Siempre hablando de retos y ahora mi mente borró. Luego fui al diccionario y en esto mi mente se inspiró. Cinco retos he encontrado. A Dios sea la alabanza! Tecnología, nuevas instrucciones, comunicación, servicio eléctrico, redes y esperanza. Ahora enseño distinto, con el cambio de reglas sigo mi instinto. Falla la luz, falla el internet y con los estudiantes ve tú a saber. Luego me lleno de esperanza. Sé que evoluciono, que será</p>	<p>Hermes: Todos nos identificamos contigo, con las instrucciones cambiantes y constantes, la falta del internet. Yo creo que es cuestión de confiar y que los estudiantes al igual que nosotros estamos aprendiendo.</p>

mejor el proceso y ahí está puesta mi confianza.

Julia: Esta es la historia de una chica que tenía tres sombreros y una pequeña nube que la seguía a todas partes. Tenía un sombrero de maestra, otro de creativa y el más, más importante para ella, su magnífico sombrero de madre y esposa. Estos sombreros los lucía con mucha elegancia cuando era necesario. A la niña la acompañaba una mascota que era su pequeña nube llamada ansiedad. Ansiedad a veces crecía y cuando estaba cerca de la chica la hacía sentir desorganizada, a pesar de ser una mascota muy bien portada.

Un día el planeta donde vivían decidió comunicarse como bien sabe hacerlo, pero envió todos sus mensajes juntos. Envío tormentas, temblores y pandemias. Esto ocasionó una gran desorganización en la chica. En ese momento se vio con todos los sombreros puestos. Todos los pensamientos y procesos en la chica estaban gritando a la vez y esto provocó que su mascota Ansiedad creciera como una gran nube. Una gran nube provocando una gran tormenta dentro de su cabeza. La chica estuvo así por varios meses sintiendo no ser tan buena maestra, tan buena creativa y sobre todo madre y esposa. Ya no podía sola así que hizo con un poco de magia que quedaba en su corazón para que todo se apagara. Los sombreros flotaban en el aire y la chica los observaba. De pronto empezó a ponerse los sombreros uno a uno nuevamente para poder reorganizarse. Poco a poco su tormenta se fue calmando y con ella también su amada Ansiedad. Aun se desorienta pero logró encontrar la calma y su chica volvió a funcionar... Mi mayor reto ha sido estabilizarme emocionalmente.

Leonardo. Tu historia me hizo reflexionar en momentos de todos nosotros. Esos gorros que tenemos que ponernos y apoyarnos unos a otros.

Julia: Nos hace falta reunirnos, ver a nuestros compañeros. Las reuniones virtuales son solo para cumplir y no hay el contacto personal. Yo quiero seguir siendo la maestra que soy.

Gabriela: Julia no estás sola. Estoy a tu orden. Yo también estoy pasando por situaciones mentales, grupales y personales. Cuenta conmigo.

Este momento que estamos juntos nos ayuda a reflexionar y apoyarnos.

Esta pandemia nos ha traído otros retos adicionales a los retos educativos, el no hablar con otras personas, el encierro. Tenemos que permitirnos estos momentos de reflexión y de estar juntos.

Sofía: Hola. Noticia de última hora. Soy guantecito y voy a representar los retos educativos que he tenido que enfrentar. Mantener la salud física, emocional y espiritual ha sido un gran reto. Establecer una rutina efectiva, que no sea aburrida y que podamos seguir al pie de la letra ha sido un reto educativo también. Mantenernos motivados con actividades variadas ha sido un reto educativo. Alimentar un proceso creativo constante y fomentar la felicidad a través de la expresión artística ha sido un reto también, ha sido, ha sido, ha sido un reto educativooooo. Adiooooo!!

Quiero añadir que mi familia y yo nos divertimos mucho haciendo esta actividad. Como maestros de bellas artes somos encargados de llevar alegría felicidad creatividad al mundo y tenemos que estar unidos. Yo la estoy pasando súper chévere en esta experiencia que estamos tan unidos. Esto me ha hecho pensar y pensar en lo que estoy haciendo y como lo estoy haciendo.

Minerva: Cuando todo parecía marchar bien una nube negra nos cubrió. La tierra se movía, las casas se agrietaron y muchas familias se separaron. Llegó un virus microscópico que no se veía pero se sentía. Y encerrados así tuvimos que aprender a hacer todo de otro modo. Con el pasar de los días nos acostumbramos a: permiso apaga tu micrófono y al por favor prende tu cámara y a una que otra queja de una mamá cansada, pero todo se me olvida cuando veo las caritas felices de

Minerva: Desde que vi tu video me dio mucha felicidad. Tú lo abordaste de manera positiva. Tú escogiste ideas positivas que debemos promover en la sala de la clase, como las rutinas, la motivación, ser creativos, expresar la felicidad. Como maestros a veces tenemos que olvidar todo lo que estamos viviendo a nivel personal para mantener un ambiente agradable y necesario para ellos también. Nosotros tenemos las emociones a flor de piel. Queremos que los estudiantes estén tranquilos y se sientan felices en nuestra clase. Estas ideas que has dado aunque a veces es difícil siempre van dirigidas a hacer felices a los niños y es recíproco al ver sus logros. Nosotros no recibimos ningún apoyo emocional del Departamento de Educación. El apoyo lo estamos recibiendo aquí ahora en este taller. Con las conversaciones que estamos teniendo, con conversaciones con amigos colegas, con empatía, solidaridad y tenemos una oportunidad para que cada uno pueda exteriorizar sus situaciones con un grupo de amigos que estamos dispuestos a escuchar. Yo estoy agradecida de estar aquí. Los grupos se nutren de la variedad y la diversidad que cada quien tiene para aportar al grupo. Los niños son felices con las cosas más sencillas y a veces nos complicamos. Nunca debemos olvidar el instinto y puse esa palabra en puse en mi cajita ECRA.

Evelyn: Esto ha sido un resumen de todo lo que hemos vivido desde los temblores y luego la pandemia. El 2020 fue muy fuerte y apoteósico. Cada vez que bregábamos con algo aparecía otra cosa. Nosotros en Guánica sufrimos mucho. En la tecnología he tenido que aprender mucho y ver tutoriales y tutoriales. No sabía ni cómo empezar. No sabía cómo iba a lograr lo que el DE esperaba de mí. Lo importante es que tratemos a nuestros niños con amor y respeto y eso ha sido mi gasolina y lo que me ha

mis niños enseñando sus obras de arte y cuando escucho un grito de Misis te amo! cuando acaba la clase. Allí me doy cuenta que todos hacemos lo mejor que podemos.

Hermes: La organización y planificación es muy importante en cualquier evento, actividad o clase que se va a realizar. Eso le recomendaba a Pedro, un estudiante talentoso del séptimo grado que decidió aventurarse en el grupo de teatro. Es un joven con mucho entusiasmo y creatividad. Él puso una condición y era que debíamos integrar más la tecnología. Así que para el míster no hubo problema y le dijo que estaba bien. Logramos reconocer la importancia del cuerpo humano, la expresión, la voz, las emociones y las diferentes vías que se trabajan para llevar a cabo mensajes o propósitos. Le recordaba que tenemos que pensar en los objetivos, que son muy importantes y que sin ellos no alcanzamos nuestras metas. Necesitamos pasar por diferentes experiencias en la vida pero algo muy importante le conté: la familia, no te olvides de ella. Tenemos que tener un balance y ser agradecido. Y como dice Charles Chaplin canta, ríe, baila, llora vive intensamente antes que el telón baje y la obra termine sin aplausos.

Silvia: Mi guante de retos presenta primero el corazón por la pasión y la motivación que debemos poner y a veces se nos agota por las situaciones que tenemos. La burocracia administrativa que nos toma más tiempo del que se supone. La pandemia que ha sido un gran reto para el proceso educativo. La falta de materiales que en muchas ocasiones enfrentamos. El ojo representa la falta de ayuda, de supervisión y de guía y la visión que se tienen del maestro de bellas

ayudado a enfrentar esos retos.

Minerva añade: Yo he tratado de ser más comprensiva en este proceso. La solidaridad y la empatía han sido muy importantes para mí.

Sofía: Yo creo que el aspecto de la organización es muy importante para estar en balance y llevar a cabo todas las tareas que tenemos. Todos los retos que tenemos son muy grandes: la tecnología, como enseñar la expresión artística y todo es una experiencia muy significativa para todos. El compartir nos va a ayudar a seguir mejorando. Esto ha sido un aprendizaje para cada una de las disciplinas de las artes.

Consuelo: A veces se minimiza el trabajo de los maestros de bellas artes. Algunos compañeros maestros piensan que no hemos estudiado como ellos. Por otro lado, la falta de materiales en nuestra materia nos mantiene gastando de nuestro sueldo para que los estudiantes tengan la experiencia. No valorizan nuestro trabajo y en muchas ocasiones quieren que cuidemos a los estudiantes cuando falta un docente y nos sacan de lo que tenemos planificado.

artes y a veces es negativa y afecta el proceso educativo porque hace que decaiga la motivación del maestro de bellas artes.

Consuelo: Si alguien me hubiera dicho cuando me gradué de maestra que en el año 2021 estaría dando clases de arte a través de una computadora desde mi casa probablemente hubiese pensado cambiar de carrera. Era una tec dommy. No sabía nada de tecnología y tenía terror de enfrentarme a ella. Cuando comencé en este oficio tuve que enfrentar retos como el respeto a mi trabajo, obtener un salón y decisiones arbitrarias pero el mayor reto al que me he enfrentado ha sido el ser maestra en línea porque la tec dommy que vivía dentro de mí se despertó. Estaba llena de dudas ¿Podré hacerlo? Creo que no voy a poder. Seis meses después puedo decir con orgullo que sigo superando retos día a día sin miedo porque todos estamos juntos en esto y si se puede.

Federico: Inspirado en el Cuento Clásico “Jack y Las Habichuelas Mágicas” Jack era un jibarito puertorriqueño con grandes sueños en la vida. Este jovencito, aunque dominaba muy bien las ciencias y las matemáticas, vivía apasionado por las artes. Anhelaba poder ser un gran artista. Soñaba con poder trabajar en un escenario toda su vida. En su camino por la vida y en la búsqueda de alcanzar sus sueños, alguien le mencionó que para lograr sus metas debía ir a la universidad. En la universidad adquiriría las herramientas necesarias para su futuro en las artes. Jack se preparó y se fue a la universidad

Silvia: Me encantó su guante y admiro mucho su trabajo como artista. En el guante se ve reflejado su estilo. Dentro de los retos puedo identificar ese respeto por nuestra labor porque en muchas ocasiones he escuchado en estos meses decir que la educación está detenida y sin embargo hoy mismo esto que está pasando aquí es un ejemplo de que la educación no se ha detenido porque existimos maestros comprometidos que hoy estamos aquí reunidos por cuatro horas aprendiendo, tratando de reflexionar y mejorar nuestras prácticas educativas. No es real que digan que está detenida la educación. Ser maestra en línea jamás me lo hubiese imaginado tampoco y también me ha costado mucho asimilar ese cambio pero tuve que superar ese miedo y puedo decir también yo puedo. Me he podido adaptar y los estudiantes están pompeaos y trabajando. Yo creo que la unión es muy importante y este proceso que estamos llevando a cabo es una muestra de eso. Valoro mucho tu proceso reflexivo y representa nuestra realidad.

Raquel: Me he identificado mucho con tu reflexión porque a veces nos exigimos tanto para lograr nuestros sueños y no sabemos decir que no. Nos sobrecargamos para probar que somos buenos y que podemos hacer un buen trabajo. Sin embargo, esto a veces nos enferma y nos carga de responsabilidades. Todos tenemos muchas ilusiones y sueños cuando comenzamos. Eso nos motiva a seguir aprendiendo, pero llega un momento en el que tenemos que parar y mirarnos para poder repensar el camino que debemos tomar. Nunca debemos dejar que la sobrecarga nos agobie y termine por quitarnos los deseos de lograr nuestros

en su momento Allí adquirió muchas y grandes herramientas para poder trabajar y alcanzar esos sueños tan deseados. Curiosamente, entre las herramientas que trajo consigo, tenía unas habichuelitas. Quien se las regaló le dijo que le serían muy útiles cuando se sintiera listo para hacer realidad sus metas.

De regreso al campo donde vivía y sintiéndose listo para enfrentar los retos de sus anhelos, Jack sembró las habichuelitas. Al próximo día, al levantarse, se sorprendió con lo que encontró. Donde sembró las habichuelas había crecido una pelota de matojo que llegaba a los cielos. Emocionado por lo que encontraría, Jack se alistó, tomó las herramientas que tenía y trepó por el matojo. Al llegar al tope se encontró con la Tierra de los Sueños.

La Tierra de los Sueños lo sorprendió. Se topó con que era una tierra de gigantes. Al llegar se encontró de frente con cinco pelotas de gigantes. El uno más feo que el otro.

El primer reto que enfrentó fue el gigante de los desafíos. Este gigante le encargó una serie de tareas que lo hicieron sentir completamente incapaz de cumplir con el trabajo. Pensó que después de tanto esfuerzo por aprender y capacitarse no tenía lo necesario para lograr sus sueños. Sin embargo, se sentó y reflexionó. Muy sabiamente concluyó: “Si no tengo las herramientas necesarias, buscaré la forma de obtenerlas”. Y así venció al gigante. Mientras Jack se encontraba trabajando para alcanzar sus sueños, se topó con el segundo reto en su camino, el gigante del Tiempo y la Velocidad. Este gigante le encomendaba tareas que debía cumplir en un tiempo mínimo. Le cambiaba las tareas constantemente. Cuando Jack sentía que ya dominaba sus herramientas, el gigante le cambiaba la tarea y debía volver a comenzar. Sabiamente Jack se sentó y

sueños, pero de una manera realista, sana y en disfrute.

Valoro que en estos videos hayan expresado su intimidad y sus procesos transparentes de educar. Gracias por compartir esa experiencia y la solidaridad que como grupo hemos asumido en este proceso. Hay que volver a mirar nuestras propias reflexiones y procesos. No es fácil reflexionar ni es rápido. Conlleva disciplina.

reflexionó. Se dio cuenta que si trabajaba con las herramientas que tenía y mantenía un buen ritmo de trabajo podía sobrellevar el ritmo de trabajo. Así venció al segundo gigante.

El tercer reto que enfrentó fue el gigante de la Ceguera. Este gigante sabe muy bien como desenfocar a sus víctimas. Sin un norte claro y balanceado, te enamora con otras áreas de interés, haciéndote ver que puedes alcanzar sus sueños de otra manera. Sin embargo, la realidad fue otra. Enfocado en las ciencias y las matemáticas, y en ser un buen educador, su pasión por las artes quedó en un segundo plano. Cuando Jack despertó de su letargo, buscó la manera de satisfacer las demandas del gigante sin dejar a un lado las artes que tanto amaba.

Reflexionando buscó los puntos en donde se conectan los conocimientos. Así desarrolló actividades en donde podía enseñar múltiples destrezas combinando las artes y los demás saberes. Venció al gigante.

El próximo reto que tuvo que enfrentar fue el gigante de la sequedad. Este es el más hábil y cruel de todos. Sutilmente se combina con los demás para encargarte tareas y retos sin proveerte oportunidad para nutrirte de nuevas herramientas.

Muestra “interés” por tu desarrollo profesional pero las herramientas y conocimientos que te provee no son fundamentos de las artes. No te brinda una oportunidad real de crecimiento y desarrollo. Los nutrientes que te provee no son de tu área de preparación y terminas seco, carente de ideas frescas. Jack, reflexionando, entendió que la única manera de mantenerse renovado era convirtiéndose en autodidacta. Así venció al gigante.

Luego se enfrentó al reto más difícil de todos, el gigante de la sobrecarga. Este si fue el más difícil. Este nuevo gigante

trabajaba secretamente entre todos los demás haciéndole ver a Jack que sus talentos lo hacían un trabajador excepcional. Utilizó los talentos de Jack para alagarlo haciéndole ver que por sus cualidades era la única persona que podía completar las tareas encargadas. Entre halagos y espaldarazos cuando Jack se dio cuenta, se encontró entre una montaña de trabajo imposible de completar. Luego de percibir su condición, reflexionó y se detuvo. Analizó los eventos que lo llevaron a la sobrecarga y tomó decisiones importantes. Trabajó lo que tenía en sus manos, cumplió con lo que ya había aceptado, reforzó el trabajo en equipo y aprendió a no relacionarse con lo que no era de su interés.

Cuando pensó que había vencido a los gigantes y que por fin estaría cerca de alcanzar sus sueños, miró al horizonte para darse cuenta de que la “Tierra de los Sueños” en realidad era una “Tierra de Gigantes”. Entendió que con cada reto vencido se levantará un nuevo reto que enfrentar. Pero eso no lo desanimó, en realidad lo llevó a reestructurar sus sueños. Jack pudo ver que la experiencia obtenida en sus batallas lo dotaban de un conocimiento vital para los otros que venían detrás de él. Tomó sus herramientas, regresó a su tierra y decidió ser un guía para que otros puedan alcanzar sus sueños.

En la figura 12 se presentan los guantes realizados por los docentes participantes.

Figura 12. Ejemplos del títere de guante de retos educativos



Luego de este primer momento CRA del segundo ECRA, iniciamos el segundo momento CRA. Este estuvo dirigido a trabajar el concepto de reflexión y conciencia crítica sobre la enseñanza de las Bellas Artes como disciplina dentro del Departamento de Educación. En este momento, la fotografía y la música jugaron un rol importante

conducentes a provocar un diálogo reflexivo sobre la educación. La primera canción para provocar la reflexión fue de Green A titulada, *Asesinos de la creatividad*. Luego de escuchar la canción se inició una reflexión grupal sobre los aspectos que presenta la canción sobre cómo poco a poco se va matando la creatividad y las maneras de educar para fomentar una educación bancaria, sin juicio crítico, mecanizada y con saberes manipulados para evitar el cuestionamiento y la diversidad de pensamiento.

Minerva presentó la obra de arte de José Vega titulada, *Planta procesadora*. Esta obra expone un análisis similar al de la canción pero a través de las artes plásticas. Minerva indica que “si el elemento del arte no está en la escuela, ésta se convierte en una procesadora”. Julia añade que “a pesar de que los maestros de las otras materias hacen diversas actividades es en nuestra clase que se provee para desarrollar esa creatividad necesaria”. Por su parte, Consuelo señaló que:

La canción critica los modelos arcaicos de la educación donde el énfasis era la memoria y la falta de análisis y pensamiento crítico. Yo pienso que los que tienen el poder no quieren que se desarrollen para que no pensemos y nos convirtamos en ovejas sin quejas directo al matadero. Hay una sociedad de ovejas que mientras tengan techo y comida no necesitan nada más.

Julia responde que “al gobierno no le conviene, el arte es la expresión del ser y un pueblo que se manifiesta, que se da cuenta de muchas cosas y se expresa y al gobierno no le conviene”. Para Leonardo su explicación es que “es una forma de controlar y las mentes que piensan pueden estar empoderadas y pueden debatir. Las artes promueven reflexionar y pensar diferente. Lo liberan. Las artes te ayudan a ver el mundo desde otra perspectiva”. Para Sofia es importante que:

Como educadores tenemos una responsabilidad grande. Nos corresponde ayudarlos a que puedan descubrirse como seres humanos y cómo van a usar el talento en favor de sus vidas y su trascendencia en el mundo, para generar cambios. Debemos dejar saber que son capaces y que tienen el potencial para hacer lo que ellos quieran. Pero hay que canalizarlo, redescubrirse como seres humanos. Nosotros nos redescubrimos como seres humanos y como docentes.

Como investigadora, pude apreciar cómo esta reflexión grupal representó un momento de transición valioso en el segundo ECRA. De esta manera, se abrió el espacio para desarrollar el segundo momento CRA. El segundo momento CRA tuvo el propósito de exponer la importancia de las bellas artes en la educación y de proponer nuevas intervenciones. Dicho espacio se sustenta en la premisa de que las Bellas Artes pueden cambiar al mundo y no podemos permitir que las eliminen. Tenemos que escuchar todas las voces, que podamos seguir creando, promoviendo y concientizando a través de nuestro arte y talento. La actividad del segundo momento CRA consistía en crear un cartel de conciencia crítica. El propósito era crear consignas de lucha en defensa de las Bellas Artes y la Educación. Mientras los participantes creaban su cartel de conciencia crítica escuchaban canciones de crítica social. Los participantes crearon carteles con consignas y mensajes de lucha y conciencia sobre la enseñanza de las Bellas Artes. Mediante los carteles se reafirmaron en sus posturas y destacaron porque educar en las artes es importante. Lograron plasmar el crear conciencia de la importancia de las Bellas Artes y su necesidad en la educación de un país, de nuestro país. De igual manera, la cofacilitadora observó en su registro anecdótico que “mediante el encuentro se ha logrado

profundizar con conciencia teórica, reflexiva y crítica para concientizar a los participantes como docentes críticos”.

A continuación la figura 13 incluye ejemplos de carteles con conciencia realizados por los participantes.

Figura 13. Carteles de conciencia crítica



La actividad para la creación del cartel implicó una reflexión y toma de conciencia grupal. Como investigadora, pude integrar al diálogo los trabajos de teóricos de Apple, Giroux y Freire. Se examinó el análisis de Michael Apple acerca del

conocimiento oficial y la necesidad de orientar acerca de las materias que se privilegian y el lugar marginal de las artes. Hablamos sobre Henry Giroux, enseñar con conciencia y la invitación a educar desde la reflexión, la pedagogía y la indagación. Conocer, leer, teorizar y replantear. No menos importante el acercamiento a Pablo Freire desde la problematización de la educación y desde la educación reflexiva. Así se tuvo la oportunidad de tomar conciencia y de buscar espacios de amor a través de las Bellas Artes para ser recordados por el compromiso y amor a nuestra profesión y don de enseñar. Este encuentro fue muy emotivo, profundo, sensible, de espacios de amor, de apoyo y de solidaridad entre un grupo de docentes que está comprometido y deseoso de hacerse escuchar en el Departamento de Educación.

El encuentro finalizó con una invitación a los trabajos del tercer ECRA mediante la realización de un cadáver exquisito entre todos. Los participantes tenían que pensar y reflexionar en la siguiente pregunta ¿qué ha significado para ti el proceso de reflexión docente y toma de conciencia hasta este momento? Los participantes tenían que contestar la pregunta mediante un dibujo u otra forma de expresión que les provocara su reflexión. Con sus reflexiones se formaría un cadáver exquisito sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en el último encuentro. Por otro lado, se brindaron nuevas preguntas guías para su diario reflexivo individual. De igual manera, se les invitó a ir pensando en preguntas reflexivas para desarrollar propuestas reflexivas a nivel individual, colectivo entre colegas de las artes y/o en su sala de clase. Luego se repasaron los acuerdos y se cerró el segundo encuentro con la canción *Imagina* de John Lennon y la evaluación del encuentro que aparece en la tabla 5.

Tabla 5

Evaluación realizada por los participantes del Segundo ECRA: Reflexión con conciencia

Criterios	%
Aspectos generales del ECRA: Reflexión con conciencia	
Los objetivos del taller se cumplieron.	100% Totalmente de acuerdo
El ECRA aportó a mi desarrollo profesional.	100% Totalmente de acuerdo
El manejo del tiempo durante el ECRA fue adecuado.	100% Totalmente de acuerdo
La investigadora promovió un ambiente adecuado para la reflexión.	100 % Totalmente de acuerdo
El ECRA motivó mi interés por mejorar la práctica reflexiva.	100% Totalmente de acuerdo
A través del desarrollo del ECRA pude identificar retos educativos y nuevas propuestas para enfrentarlos.	100% Totalmente de acuerdo
El ECRA me motivo a reflexionar sobre mi práctica docente, mi conocimiento y mi proceso reflexivo en, durante y después de la acción y reflexión.	100 % Totalmente de acuerdo
Aspectos reflexivos del ECRA: Reflexión con conciencia	
El concepto de reflexión y conciencia crítica se presentaron con claridad	100% Totalmente de acuerdo
Las prácticas artísticas fueron apropiadas para entender y aplicar el concepto de reflexión docente y conciencia crítica.	100% Totalmente de acuerdo
Las prácticas artísticas facilitaron mi proceso reflexivo y de conciencia crítica.	91% Totalmente de acuerdo 9% De acuerdo
He aprendido a reflexionar sobre mi práctica docente.	100 Totalmente de acuerdo
La diversidad de las disciplinas de las artes promueve la práctica reflexiva	100% Totalmente de acuerdo
La interacción con otros profesionales de las artes ha activado mi pensamiento reflexivo.	100% Totalmente de acuerdo

Preguntas abiertas

¿Cuál fue la práctica que provocó más tu proceso reflexivo de toma de conciencia crítica y por qué?

“La discusión de los vídeos del guante de los retos”.

“El Cartel. Denunciar una postura o una molestia a través del dibujo o símbolos es una gran forma de reflexión que va en ambas direcciones”.

“La realización de la consigna y el cartel en las actividades de hoy, pero en general el diario está siendo una herramienta muy poderosa para el proceso de la reflexión y la conciencia crítica”.

“El cartel de protesta, porque me convencí de que mi rol como maestra es necesario para ayudar a crear seres pensantes, capaces de analizar sobre su rol en la vida y cada reto que les presenté”.

“La práctica artística del ECRA que provocó más mi proceso reflexivo de toma de conciencia crítica entiendo que fue el Guante de Retos Educativos. Porque hizo que me diera cuenta de todas las ideas que he colocado en el tintero durante años, que no me he decidido a realizar y que ahora estoy dispuesta a llevar a cabo”.

“La explicación del video de los retos fue muy emotivo,...refuerza mi creencia de ser honesta y emocionalmente abierta (?) Con los estudiantes”.

¿Cuáles consideras que fueron las fortalezas del segundo ECRA?

“Fue un poco más profundo y más emocional”.

“Considero que la fortaleza estuvo en el intercambio de las ideas y reflexiones, somos entes sociables por más callados que seamos siempre tendremos algo que decir y hoy la fortaleza estuvo en lo que teníamos que decir”.

“Continuamos fomentando los intereses de cada uno y lo que quiero lograr para mi clase. Diversidad creativa”.

“La actitud motivadora de la moderadora, el ambiente creado a través de la música, la solidaridad y aportación de cada uno de los participantes”.

“La fortaleza más significativa que entiendo tuvo el segundo ECRA fue el análisis crítico de la actividad el Guante de Retos Educativos y el compartir de distintas experiencias y retos en las áreas de la vida personal y profesional como educadores”.

“Ya nos conocíamos mejor y pudimos entrar en

	temas sensibles que definitivamente nos puso a reflexionar y a ser empáticos, algo que necesitamos como docentes”.
	“La apertura para conversar de la mayoría de los participantes”.
¿Cuáles consideras que son áreas de oportunidad para el tercer ECRA?	<p>“Todo me pareció excelente.</p> <p>“Conocer más teóricos sobre el tema de la reflexión”.</p> <p>“Continuar fortaleciendo y propiciando el diálogo luego del proceso reflexivo. Y como nota al calce ojalá y se pudiese crear un grupo ECRA que continúe reuniéndose cada cierto tiempo para tener este proceso reflexivo compartido”.</p> <p>“No veo fallos en el taller. Es muy interesante”.</p> <p>“El área de oportunidad que puedo identificar para el desarrollo de los próximos ECRA es compartir actividades creativas auténticas que, además de las actividades ya establecidas en la investigación, podamos demostrar las que hemos creado para nuestras clases habituales y así inspirar a otros educadores”.</p>
¿Qué temas te gustaría profundizar en el tercer ECRA?	<p>“Posibles encuentros artísticos a futuro para organizarnos como educadores de las artes hacia un fin en común”.</p> <p>“Seguir integrando la tecnología, para tener más herramientas”.</p> <p>“Seguir explorando actividades artísticas que puedan llevarnos a reflexionar”.</p> <p>“Más actividades creativas para desarrollar con los estudiantes”.</p> <p>“Se lo dejo a la moderadora, ella sabe lo que está haciendo y cada taller es entretenido y educativo”.</p> <p>“Me gustaría profundizar en temas de aprendizaje creativo basado en experiencias reales de cada educador participante de la investigación y en actividades creadas como resultado del proceso de análisis crítico de la investigación del ECRA”.</p> <p>“Talleres sobre respeto, especialmente luego de vivir la experiencia atroz de ver mujeres asesinadas como si fuera ya una práctica común”.</p>

Tercer Encuentro: Propuestas reflexivas en la praxis

El tercer ECRA se tituló *Propuestas reflexivas en la praxis*. Este comenzó luego de que cada participante certificó que estaba en un espacio apropiado libre de terceras personas. Comenzamos estableciendo los acuerdos de participación en el encuentro así como los objetivos y el propósito de la investigación. Se inició el encuentro con una reflexión inicial utilizando el video del grupo musical *Emoción hecha canción* titulada *Acariciarte el alma*, en honor a los docentes. Este video realza la labor que han realizado los docentes durante la pandemia. Luego se realizó un repaso de lo que ocurrió en el segundo ECRA, en los momentos CRA, los modelos reflexivos y los teóricos que apoyan y promueven la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación. Se aclararon dudas respecto a los modelos reflexivos de Donald Schön (2010) y Ángels Domingo Roget (2013) y en el tema de conciencia crítica a Henry Giroux (1997, 2001, 2013), Paulo Freire (2009) y Michael Apple (1996). La cofacilitadora señaló este momento como una observación teórica como medio de repaso para discutir y presentar varios teóricos que se trabajan en la investigación con relación a los procesos reflexivos. Se invitó a los maestros a contestar ¿Cuál fue la práctica que provocó más tu proceso reflexivo de toma de conciencia crítica y por qué? Esta pregunta también la contestaron en la evaluación del taller que aparece en la tabla 5 con los resultados de toda la evaluación del segundo encuentro que los participantes realizaron.

El tercer encuentro tenía el propósito de continuar desarrollando la práctica y comprensión de los conceptos de la investigación, clarificar los modelos reflexivos, abundar en el rol del docente en la sala de clase y proponer estrategias reflexivas en la

praxis así como evaluar el proceso reflexivo y la experiencia que tuvieron los docentes durante los encuentros. Los participantes se expresaban motivados por iniciar el encuentro a pesar de estar finalizando el semestre escolar y de tener mucha carga de trabajo relacionada a las evaluaciones finales, graduaciones, entre otras cosas.

El tercer ECRA titulado *Propuestas reflexivas en la praxis*, facilitó dos momentos críticos reflexivos artísticos (CRA). El primero de estos inició con una invitación a dar una mirada a las situaciones que ocurren en la sala de clase y cómo reaccionamos a ellas y cómo podríamos reflexionar ante nuestras reacciones en futuras ocasiones. Este momento CRA utilizó la práctica del teatro foro. El teatro foro se originó en Brasil en los años 70 de manos de Augusto Boal e inspirado en la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. En el teatro foro se expone un problema que afecta a una comunidad. Este problema toma forma de guión y después de obra de teatro de manos de un grupo de actores. Es una representación de una escena breve que explica un conflicto, pero en esta representación “anti-modelo”, el personaje protagonista cede frente a este conflicto. Se invita a los espectadores a subir a escena para sustituir y mejorar las acciones del protagonista. Los participantes, mediante sus actuaciones en escena junto con el resto de los actores, pueden intervenir y proponer sus pensamientos, deseos, estrategias y soluciones para sugerir al resto de espectadores una serie de alternativas de acción. En este caso se hizo de manera virtual y los participantes asumieron lo que representaba su personaje desde sus espacios. La escena que se desarrolló tenía que ver con el valor que se le da a la clase de Bellas Artes frente a otras materias y cómo el estudiante puede convertirse en víctima de todos los que representan una posición de poder dentro del ambiente escolar. La situación dada a los docentes se presenta en la figura 14.

Figura 14. Situación/Problema para teatro foro

Es el día de recoger una tarea que asignaste como docente. Comienzas a recoger los trabajos y un estudiante te dice que no lo hizo porque tenía varios trabajos de diversas clases y decidió hacer las tareas de matemáticas y ciencias porque sus padres le dijeron que esas materias eran más importantes. El estudiante te dice que trató de hacer todas las tareas porque le gusta mucho la clase de Bellas Artes, pero no le dio tiempo. Esta situación te incomodó, le pusiste 0 al estudiante por no hacer el trabajo y lo citaste junto a sus padres para hablar de la situación.
Reflexiona: ¿Te ha pasado esta situación? ¿Qué hiciste? ¿Qué harías? ¿Cómo resolverías esta situación? ¿Qué necesitas saber? ¿Cómo puedes lograr que el estudiante no se afecte?

La escena a trabajar involucra un docente, los padres o tutores y un estudiante. El docente plantea la importancia de su clase, los padres la importancia de las otras materias y el estudiante la dificultad de no saber a quién hacerle caso así como la opresión de ambos lados y el deseo de complacer y quedar bien con ambas partes.

A continuación, se presenta en la figura 15 la escena de teatro foro que desarrollaron los docentes participantes:

Figura 15. Escena de teatro foro desarrollada por los participantes

Docente: ¡Buenos días!
Madre: ¡Buenos días!
Estudiante: ¡Buenos días!
Docente: Usted es la madre de la estudiante?
Madre: Si. Yo soy la madre y estoy bien indignada porque usted le dio 0 a mi hija y mi hija es una estudiante de A. (La madre muestra una actitud desafiante y molesta).
Estudiante: Yo intenté hacer mi trabajo pero tenía muchas cosas para hacer y no me dio tiempo de terminar, de hacer la tarea completa y preferí no entregarla. (Nerviosa).
Madre: No. Además hay otras materias más importantes. Ella tenía un trabajo de ciencia de la feria, tenía lo de estudios sociales y yo misma le dije que tenía que terminar lo de esas clases primero.
Estudiante: Y los problemas de matemática también.
Docente: Me permite hablar. (Madre trata de interrumpir) Ya escuché su postura. Me permite hablar ahora a mí. Ok. ¿Me va a escuchar? Bueno yo ese trabajo lo

di aproximadamente hace tres semanas. Entregue la rúbrica y la discutimos. Como todas las clases que se dan, todas se evalúan y todas son iguales. Si en una clase no se entrega un trabajo es 0. Y si fuese otra clase que no entregó el trabajo también tendría 0. Por eso es que todas las clases son igual de importantes.

Estudiante: Míster lo que pasa es que su trabajo era un poco complicado y yo lo empecé pero no puede avanzar porque es que hemos tenido mucho trabajo de las demás clases y de las otras clases no nos dan break y como mami dice que tengo que terminar lo demás

Docente: ¿Cuánto tiempo te dieron en las demás clases?

Estudiante: Menos tiempo.

Moderador: Pare. Pregunta: ¿Quién es el oprimido en esta situación?

Docente observador: La estudiante. La estudiante está en el medio, en la disyuntiva si les hace caso a los padres o al profesor.

Moderador: Entonces, el estudiante recibe opresión por parte de su madre que le exige que haga todos los trabajos de las otras clases primero, el profesor que le exige que haga lo de su clase y ella como estudiante está tratando de cumplir, pero no tiene todas las herramientas para poder cumplir con todo. Entonces, ¿qué opciones podemos presentar para lograr que esa estudiante no siga siendo oprimida y pueda lograr seguir aprendiendo y que adquiera los conocimientos en todas las clases. ¿Qué le falta a esa estudiante para lograrlo? ¿Cómo podemos resolver este conflicto? ¿Quién quiere asumir uno de los personajes para traer alguna solución?

Docente alterno: (Entra a sustituir al docente y a proponer otras alternativas): Yo te voy a dar una oportunidad que lo entregues más adelante, pero quiero dejar claro que esto no puede ser costumbre porque todas las clases son importantes. En la rúbrica se te va a restar puntos por la puntualidad, pero no quiero afectar tu nota completamente porque sé que querías hacerlo y que te gusta esta clase. Voy a ser comprensiva. Yo sé que hay compañeros que no dan oportunidades pero debes estar consciente que tu necesitas de todas las clases porque todas se integran para poder tener un buen aprovechamiento académico. No hay una clase más importante que otra.

Moderador: Le pregunta al estudiante ¿qué crees que necesitas para poder lograr cumplir con los trabajos de todas las clases?

Estudiante: El apoyo de mis papás y que no me pongan entre la espada y la pared. Eso me causa tensión y me bloquea. Necesito ayuda para estructurar y dividir mi tiempo. De los maestros yo necesitaría que me revisaran si necesito ayuda en algo, porque a veces uno no entiende todo y no se atreve a preguntar, pero si el maestro pregunta y verifica cómo vamos con la tarea, uno podría decirle por dónde va o en que tiene duda. El maestro debe sacar cinco minutos para verificar cómo vamos en ese trabajo especial que tenemos que ir haciendo en la casa.

Moderador: ¿Cómo manejamos a una madre que llega al salón de clase con esa postura ¿Cómo la reeducamos?

Docente observador: Los padres son muy importantes para motivar a los niños o para desmotivarlos. Esto depende mucho también del nivel del estudiante porque

a veces hay padres bien presentes. A mí me gusta involucrarnos sobre todo en los grados más pequeños. Los padres son mis asistentes. A esta madre en particular, yo pienso que debo orientarla sobre las destrezas que se logran en las clases de bellas artes. Podría darle información sobre los logros e integración de las bellas artes con las otras materias. Invitarla a que participe de alguna clase, pero sobre todo que escuche a su hija y sus intereses y necesidades. Yo creo también que a través de la educación virtual se ha logrado involucrar más a los estudiantes y a los padres y hacerlos más conscientes de nuestra clase de bellas artes. Los padres se han educado en cada una de las materias porque a veces están al lado de los estudiantes cogiendo la clase y creo que eso ha ayudado en estos momentos a acercarse y a disfrutar de nuestra clase.

Moderador: Gracias a todos por su participación. Esto son situaciones a las que nos enfrentamos y a veces no sabemos cómo resolverlas o nos enfocamos solamente en nuestro punto de vista. El teatro foro permite buscar otras opciones bajo la representación de los personajes y te brinda la oportunidad de exponer a través del personaje. A veces no vemos las cosas con claridad desde nuestra perspectiva pero cuando nos ponemos en los zapatos del otro podemos ver otras posibilidades. Es otra oportunidad de buscar otras opciones de manera activa y participativa. Les permite a todos entrar y ser parte del proceso reflexivo. De buscar argumentos y tomar decisiones. Por otro lado, debemos estar conscientes de no convertirnos nosotros en opresores en nuestra sala de clase con nuestros estudiantes. Ser maestros nos coloca en una posición de poder, pero no hagamos de eso una posición de opresión.

Los docentes participantes expusieron además sus puntos de vista y experiencias acerca de cómo algunos compañeros docentes y padres minimizan la clase de Bellas Artes. De igual manera, un docente participante relató la postura oficial del Departamento de Educación, a través de un comunicado, para evitar que se fracasen estudiantes en el año escolar concurrente a estas experiencias. A la docente le preocupa que los docentes siempre tengan que ceder y que esto puede llevar a que se continúe esa visión de que no somos importantes o rigurosos en nuestra clase. “Los docentes hacemos nuestro trabajo y también hay estudiantes y padres que no son responsables y el Departamento pretende que los pasemos. Ese mensaje está mal” comentó Consuelo. Añadió también que “es una falta de respeto que después de que como docentes hemos

realizado todo nuestro esfuerzo y gestiones no se reconozca lo que hemos hecho y que ahora se pase de grado a los estudiantes si no han ejecutado durante el año”. Este planteamiento de Consuelo encaminó el diálogo para compartir situaciones diversas que confrontan los docentes en relación con la actual situación de salud (Pandemia de COVID-19).

Algunas expresiones compartidas por los docentes participantes fueron: “hay que mantenernos firmes y no claudicar en la gestión educativa”; “podemos ser considerados, pero si uno como docente tiene toda la evidencia de lo que hemos realizado para que ese estudiante cumpliera con su responsabilidad tomando en cuenta sus situaciones particulares y aun así no lo hizo, entonces debemos mantenernos en nuestra postura y el resultado que el estudiante obtuvo”; “no podemos pasarlos por pasarlos hay que ser justos con todos”. Este tipo de reflexión se enmarcó en la estrategia de teatro – foro. A través de esta estrategia, los docentes participantes asumieron posturas de injusticia, desigualdad, opresión y el poder brindar alternativas justas. A través de estrategia y en el contexto de este primer momento CRA, los docentes participantes tuvieron la oportunidad de problematizar su práctica diaria y las situaciones que confrontan.

Una breve exposición de Pablo Freire, sirvió de puente entre el primer momento CRA y el segundo del tercer ECRA. Ambos momentos tenían el propósito de mirarnos como docentes en la práctica y de mirar lo que hacemos con nuestros estudiantes. Como bien plantea Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo”. A los docentes se les presentó parte del fragmento de una entrevista realizada a Freire en la que los participantes escucharon de la voz de Freire expresándose sobre el rol docente y la importancia del amor y el gusto que hay que tener por educar.

En el video, Freire enfatiza en escuchar las voces de los educandos y ver su contexto para rehacerlo como educadores artistas que somos. Freire nos invita a re dibujar la educación, re danzarla, re cantarla. Con esta invitación, pasamos al segundo momento CRA.

El segundo momento CRA consistió en la actividad titulada *Mapa creativo del perfil del estudiante*. El propósito de la actividad fue crear un mapa creativo sobre lo que los docentes participantes realizan en su práctica para alcanzar cada uno de los pilares del perfil del egresado de la Escuela Superior. Para realizar el mapa creativo, los participantes se inspiraron en el perfil del egresado establecido por el Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCo) y la Universidad del Sagrado Corazón, desarrollado en diciembre de 2012 en un esfuerzo de varias organizaciones, individuos y sectores. *El perfil del estudiante graduado de la escuela superior de Puerto Rico* establece cinco pilares que se presentan en la figura 16. El estudiante como:

Figura 16. Perfil del egresado de escuela superior (IPEDCo 2012)



Los docentes debían mirar cada aspecto que se busca alcanzar en los estudiantes y reflexionar sobre su práctica educativa para analizar qué están haciendo para lograr ese perfil del egresado. Algunos pudieron trabajar todos los aspectos y otros se enfocaron en uno o en historias de vida de sus estudiantes que demuestran el logro de ese perfil como se presenta en la tabla 6.

Tabla 6: *Aspectos reflexivos de la práctica artística: Mapa creativo del perfil del egresado*

Práctica artística titulada: Mapa de perfil del egresado de escuela superior

Momentos reflexivos que experimentaron los participantes durante la práctica artística.

Donald Schön

- ✓ Aprender haciendo, aprendizaje reflexivo, educación experiencial
- ✓ Conocimiento en la acción
- ✓ Reflexión en la acción y Reflexión sobre la acción

Ángels Domingo Roget: Método R5

- ✓ Realidad vivida en el aula para reflexionar
- ✓ Reconstruir el hecho a posteriori
- ✓ Reflexión individual autorregulada
- ✓ Reflexión compartida o grupal
- ✓ Planificar la nueva intervención

Pablo Freire Henry Giroux

- ✓ Pedagogía crítica

Pregunta reflexiva que guio la práctica artística

¿Qué he hecho o estoy haciendo para lograr el perfil del estudiante egresado de la escuela superior de Puerto Rico?

Leonardo: Ético: para mi es importante que tenga carácter. Hacer algo que se vuelva un hábito. Que volvamos un hábito el hacer el bien. Generoso, tener principios, ser leal, solidario, decir la verdad. La mayoría de las obras de teatro yo las escribo y me gusta trabajar obras que no fomenten el doble

Comentarios en la reflexión grupal

A través del teatro se fomenta el conectar con los estudiantes. Los estudiantes se ven reflejados en los personajes y situaciones.

Ser bueno es una palabra poderosa

Dar una mirada a lo concreto

Seguimos pensando mientras estamos haciendo

Ese mapa nos ayuda a mirar lo que hemos hecho, hasta donde hemos llegado y lo que

sentido ni que contradigan lo que yo entiendo por moral.

podemos mejorar.

Julia: Para mí los estudiantes son un arbolito. Nos toca a nosotros ponerle lo necesario para que pueda crecer saludable emocionalmente. Aprendiz; todos nosotros tenemos que lograr que el proceso de aprendizaje es continuo y duradero para siempre. Trato de que los estudiantes valoren el proceso de enseñanza aprendizaje y que valore y aprecie el error y la satisfacción de ser corregido. En mi clase se trabaja mediante la música el equivocarse y volver a intentarlo sin perder la confianza en sí mismos y lo que pueden hacer.

Ético: valorar la creación, darle crédito a quien hace las cosas, ser honestos.

Comunicador efectivo; lo trabajo en las interpretaciones grupales y con improvisaciones con armonía y libertad musical. Escuchar con atención.

Miembro activo de la comunidad lo trabajo con el canto coral o preparación de conjunto. Que ellos busquen su espacio dentro del conjunto y eventualmente ellos lo traspasan como su espacio dentro de una comunidad

Emprendedor cultivando la imaginación y llevándolos a concretar una idea musical, compartirla, y los demás que la puedan recrear. Creamos de manera inconsciente habilidades para la creación de productos futuros que aporten a las necesidades de la sociedad.

Hermes: Yo les resalto en cada actividad que en todo lo que realicen tengan un propósito. Por ejemplo cuando crean un personaje quiero que creen personajes que busquen cambiar la sociedad pero sin dejar de divertirse. Les exhorto que siempre pueden. Integro la tecnología y los valores con conciencia crítica y social. Que me hagan los trabajos con conciencia y pertenencia de lo que hacen. Que se

conecten y se sientan parte del él. Que puedan generar cambios y atreverse a proponer cosas en la sociedad. Estos encuentros me han ayudado a definir más mis lecciones para que sean más productivas.

Minerva: Yo trabajo con comunicador efectivo y ético y es que no importa lo que hagan hay un espacio para que ellos exhiban y explique sus obras y que todos le aportemos con críticas constructivas. En el nivel elemental tengo la experiencia de que son más conversadores y exhiben con mucho orgullo. En la intermedia se me hacía bien difícil. Muy pocos lo querían hacer, Para mí es importante que puedan dirigirse a un público a expresar lo que piensan, sus reacciones, sus ideas y emociones. Eso fomenta también el liderazgo, que den su punto de vista de otras obras de manera respetuosa, que tengan criterios propios y que escuchen distintas interpretaciones de lo que se hace

Silvia: para mí es importante el modelaje. Nosotros les modelamos a nuestros estudiantes todas esas áreas. No perdamos eso de perspectiva. Comunicador: a través de carteles que realizan y los informes orales hacemos publicaciones de los trabajos de los estudiantes. Se publica lo que escriben y lo que producen artísticamente. Ético los trabajos deben ser originales, crítica de pares en los trabajos
Miembro de la sociedad; fomento el que dentro de la sala de clase hay un sistema de tutores y un proyecto almohada de amor que se prepara artísticamente y luego se dona a una entidad sin fines de lucro.
Emprendedor; estudiamos las profesiones en a las artes y que las destrezas de las artes visuales se pueden utilizar en otras profesiones. Hago feria de profesiones en las artes para que ellos vieran las diversas posibilidades y que puedan emprender en su

futuro su propio negocio.

Sofía: Los colores en el dibujo representan cada uno de los aspectos a desarrollar en el estudiante. Los hilos forman el pentagrama musical que siempre está presente en mi vida. Educar con el ejemplo. Para mi uno es un súper héroe que puede desarrollar todo eso, también puede ser un personaje que creamos para poder llevar mensajes. Con este proceso de reflexión crítica que estamos teniendo me ha servido para sacar nuevas ideas e incluso crear un personaje que pueda ser un vehículo para llevar alegría y transmitir conocimiento. También he pensado en un programa de entrevistas que quiero desarrollar donde el propósito principal es crear conciencia sobre la importancia de la música y las bellas artes en la educación. Ya lo estoy creando y dándole forma a esta propuesta. Esto me ha ayudado a realizarme y a poder llevar mi nombre y mi marca a y que podemos llevar un alcance sin límites a través de la tecnología. Espero que sea motivador para otros.

Paula: Panal de abeja que trabaja todo el tiempo y representa la escuela y salen las abejas que son los estudiantes y que al volar salgan con esos cinco elementos. Crear seres buenos para la comunidad teniendo la escuela como una buena base.

Gabriela: Busqué tratar de ver esos elementos al menos con un estudiante. Recuerdo uno en específico con el que pude lograrlo. Con la actividad del autorretrato los invito a que cuenten lo que quieran contar y lo que no. A través del arte uno expresa lo que no quiere decir. Ese estudiante logró transmitir cosas muy importantes y reveladoras de lo que él era. Ese estudiante era enfermero y como miembro activo de su comunidad ha logrado ayudar a muchas personas sobre todo en los

momentos de crisis que hemos tenido en nuestro pueblo. Como emprendedor ha superado sus situaciones personales y actualmente ofrece talleres de superación. En el aspecto ético ha sido un ejemplo de cómo ha tomado decisiones acertadas para él y su familia. Me siento feliz y orgullosa de haber podido lograr eso con los hijos de otras personas, con mis estudiantes.

Consuelo: Primero reconozco que todos los compañeros que hay aquí son excelentes maestros en sus disciplinas y los felicito. Nosotros somos a veces los niños terribles del sistema. El Departamento intenta apagar nuestras voces y mientras más lo intentan más nosotros resistimos y hacemos. Yo me concentré en lo de aprendiz. Para mí en el nivel elemental desde pequeños debemos sembrar la semilla de una buena autoestima descubrir el artista que les habita y crean en ellos que aunque no reciban un elogio en su casa a mí me toca decirles que van bien y motivarlos. Siempre hay que elogiarlos aunque tengan errores. Ayudarlos que ellos sepan que respeto su trabajo y los respeto como seres humanos aunque sean pequeños se merecen un respeto y yo se lo doy. Nosotros como maestros de arte tenemos que saber de todas las materias. Nosotros integramos todo. Promovemos los temas transversales y valores tan importantes como la honestidad. Nosotros enseñamos para la vida.

A continuación se incluyen en la figura 17 algunos ejemplos de los mapas creativos del perfil del estudiante graduado de la escuela superior realizados por los docentes participantes.

Figura 17. Mapa creativo del perfil del egresado de escuela superior



Estos carteles ilustran las reflexiones con conciencia que resultaron de la práctica artística del mapa creativo.

La actividad titulada, *El cadáver exquisito* fue una creación colectiva entre los docentes participantes. El propósito fue representar lo que ellos consideraban que había

sido este proceso de reflexión docente durante la investigación. El cadáver exquisito es un juego que idearon los artistas del dadaísmo para la creación en grupo. El dadaísmo es un movimiento artístico y literario de vanguardia que tuvo lugar en la primera mitad del siglo XX. Este movimiento formó parte de las llamadas vanguardias históricas y tuvo una gran influencia en el desarrollo del arte contemporáneo. Inspirado por su profundo sentido crítico social, un grupo de artistas y escritores lo fundó como un movimiento literario y artístico que expresaba su desacuerdo y decepción frente a la incapacidad demostrada por los discursos oficiales. El movimiento dadaísta fue de tipo interdisciplinario, integrando las artes plásticas (pintura y escultura), la literatura, la fotografía y la escultura.

La actividad del cadáver exquisito buscaba que los participantes tuvieran un momento reflexivo individual para crear una reflexión gráfica grupal. Los trabajos reflejan una toma de conciencia sobre la reflexión docente y su importancia para la praxis. Los docentes podían expresar su reflexión en narrativas o dibujos. Sus reflexiones reflejan profundidad y conciencia de la importancia que ha significado el proceso reflexivo durante los tres ECRA. A continuación se presenta en la figura 18 el cadáver exquisito resultado del proceso reflexivo de los participantes.

Figura 18. Cadáver Exquisito



Los ECRA finalizaron con una invitación a realizar propuestas reflexivas en la praxis como producto del proceso de los tres encuentros. Era importante fomentar la continuidad de la reflexión fuera de los encuentros. Los docentes iniciaron un proceso de idear propuestas para poder continuar sus procesos reflexivos como proyectos políticos e integrarlos en su sala de clase y en su trabajo artístico. Surgieron propuestas para

establecer programas virtuales de la importancia de las Bellas Artes en la educación, proyectos para fomentar la dramaturgia puertorriqueña en los jóvenes, entre otros.

Los docentes compartieron algunas propuestas reflexivas de sus diarios reflexivos individuales. Algunos realizaron dibujos, poemas o canciones que reflejaron sus reflexiones de lo que pasaba en su práctica diaria. Paula compartió el poema que se presenta en la figura 19.

Figura 19. Diario reflexivo sobre la praxis: Poema

¡Maestra Nunca Jamás!
Siempre me preguntaban
¿Qué vas a hacer con Tu vida?
Riendo siempre decía:
¡Maestra ,Nunca Jamás!

Maestra, nunca jamás,
Riendo siempre decía.
Seré abogada bravía, cuando decida estudiar.
.
Muchas clases yo tomé, hasta de psicología;
Era grande mi energía, más no estaba en mi lugar.
Luego llegué aquel día, al curso que cambió mi vida,
Era "Apreciación del Arte", con la Dra. Tió.
Nada pudo detenerme, el Arte cambió mis días.
Decidí que "Teoría del Arte", es lo que voy a estudiar.
Enseñar es mi pasión y el Arte mi Alegría. Es mi
Zaga, que ironía, para quien siempre decía:
¡Maestra, Nunca Jamás!

Minerva, por su parte, se expresó en su diario a través de las artes visuales con las ilustraciones reflexivas sobre su praxis que aparecen en la figura 20.

Figura 20. Diario reflexivo sobre la praxis: Artes visuales



Consuelo por su parte nos comparte una narrativa de su diario reflexivo en la figura 21.

Figura 21. Diario reflexivo sobre la praxis: Narrativa

“El mejor medio para hacer buenos a los niños es hacerlos felices”. (Oscar Wilde)

Enseñar ha sido mi oficio por 20 años. Es mi llamado. Soy maestra de Artes Visuales y amo mi trabajo. He dado clase en todos los niveles y por experiencia sé que cada nivel te ofrece retos diferentes. El nivel más retante es el nivel

superior. Por muchas razones, entre ellas la apatía de algunos jóvenes. Pero he aprendido que una vez los captures, lo tienes de aliados dispuestos a aprender. Algo sí he aprendido con este nuevo sistema de enseñanza en línea. No es y jamás será lo mismo que dar clases en un salón. Tengo absoluto control de grupo en el aula virtual. Los chiquitines de Kindergarten y Primer grado me aman y se divierten mucho en mi clase. Les encanta trabajar. Están ávidos de aprender cosas nuevas.

Lamentablemente, no puedo decir lo mismo cuando he tenido los niños de kínder de manera presencial. Su lapso de atención es demasiado corto y en menos de 5 minutos te pueden virar el salón patas arriba. Kínder es mi talón de Aquiles. Mi estrategia es ponerlos a cantar, a bailar, a jugar primero. Cuando ya han botado esa energía, entonces los llevo al dibujo del día. Trato de hacer todo esto como si fuera un juego, de manera divertida. Mi “clown” interior está reservado únicamente para mis chiquitines. Con los demás es otra cosa. Hasta ahora me ha funcionado.

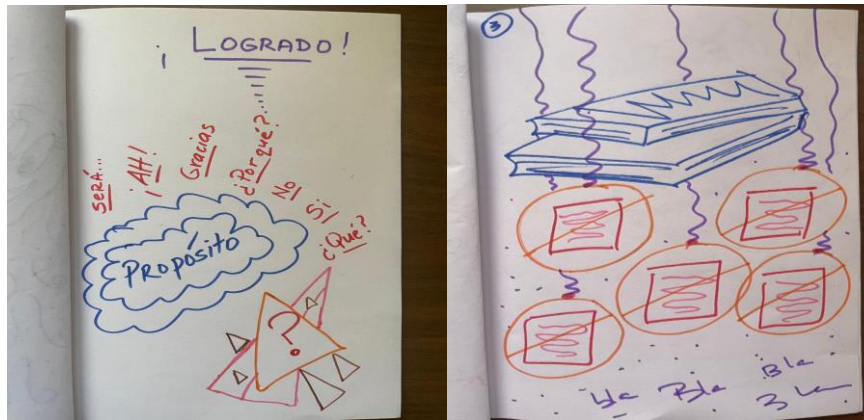
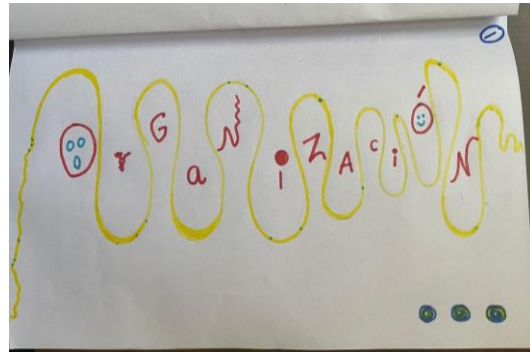
En el aula virtual utilizo la misma estrategia y gracias a que hay adultos acompañando a los niños, he podido lograr muchas cosas con ellos. El control del grupo está asegurado. Estoy consciente que muchos adultos los ayudan detrás de las cámaras. No los veo pero los oigo. Esto me ha enseñado a que tengo que saber escoger mis batallas. Les digo siempre a los padres que está bien que los ayuden si el niño se confunde con las instrucciones que yo les doy, pero que tienen que dejarlos pasar por el proceso a ellos. Ellos se han dado cuenta que mi ojo está entrenado y me doy cuenta de inmediato cuando les hacen la tarea. Debo aclarar que los adultos, padres, madres, abuelas y una bisabuela han sido una pieza clave en este proceso. Se los recalco todo el tiempo.

Tan pronto termino una clase reflexiono sobre la praxis, hago anotaciones sobre lo que me funcionó y lo que puedo mejorar para la siguiente clase, es un proceso continuo y del cual aprendo cada día. En cuanto a mi método de enseñanza, siempre he pensado que lo que se aprende de manera divertida, se queda para siempre. El aprendizaje se construye. Paso a paso. No me gusta dar muchos trabajos para el hogar, prefiero que hagan la tarea conmigo y de esa manera me aseguro que fue hecha por el estudiante. Creo que este año de clases virtuales me ha ayudado a mejorar como educadora. Es cuando mejor me he sentido, contenta con mi desempeño. No ha sido nada fácil, pero hasta ahora, he podido hacerlo.

Pronto tendré que retirarme, por motivos de salud. Pero cuando me vaya, lo haré satisfecha, creo que he cumplido mi misión.

Hermes compartió algunas ilustraciones de su diario reflexivo en la figura 22.

Figura 22. Diario reflexivo sobre la praxis: ilustraciones



Por su parte, Sofía hizo uso de sus habilidades musicales y compuso la décima que aparece la figura 23.

Figura 23. Diario reflexivo sobre la praxis: Décima

Décima: Maestra soy de Guayanilla

ECRA la investigación
permite reflexionar
la importancia de enseñar
artes en la educación
perfecta combinación
cual siembra de una semilla
en el huerto maravilla
la cosecha de banderas
de una escuela sin fronteras
Maestra soy de Guayanilla.

II

Integra las Bellas Artes

canta, baila, toca, actúa
no como una cacatúa
jueves, viernes, lunes, martes
miércoles no lo descartes
colorea hasta una sombrilla
y bajo un cielo que brilla
sé creativo con licencia
de una escuela de excelencia
Maestra soy de Guayanilla.

III

A mí dímelo cantando
sencillo o a cuatro voces
lo importante es que goces
laborar imaginando
porque se está cocinando
nueva receta en la hornilla
esto no es empanadilla
es sabor y fuerte aroma
de una escuela innovadora
Maestra soy de Guayanilla.

IV

Hoy es Lin Manuel Miranda
ayer fue Rafael Hernández
no lo dijo Leo Fernández
si no mi voz que demanda
crear nueva propaganda
por justicia en cada silla
desde Arroyo hasta Aguadilla
haz el sueño realidad
de una escuela de verdad
Maestra soy de Guayanilla.

Para Federico fue un proceso en el que se enfocó en contestar algunas de las preguntas que guiaban el diario reflexivo y se confrontó con el docente que es hoy en día. A continuación, se incluye en la figura 24 las respuestas provistas por Federico de parte de su diario reflexivo durante los ECRA.

Figura 24. Diario reflexivo sobre la praxis: Preguntas reflexivas

¿Qué ha influido en ti?

El maestro que soy hoy día se lo debo a varios factores. Primeramente a la experiencia. Los años de trabajo y en ese camino recorrido, la voz de otros colegas, aprender a escuchar a otros, aprender a mirar a los niños como lo que son. Cuando se desea ser un maestro significativo, estás dispuesto a mantenerte receptivo y abierto a seguir transformándote. La experiencia y el tiempo te hacen entender que trabajas en un sistema vivo. Un sistema vivo es cambiante y adaptable. Así que aprendes a ser moldeable y receptivo.

¿Qué eventos te han formado y/o transformado?

La reflexión. Pensar en aquellos eventos de mi experiencia como estudiante que me frustraron y/o marcaron. No deseaba ser igual a esos maestros o ser un maestro conformista. Deseaba ser un maestro que pudiera proveerles las experiencias que ellos deseaban tener.

¿Qué aportaciones concretas has hecho a la educación y a la sociedad?

He colaborado en el proceso de sanar las estimas quebrantadas de los niños que pasan por mi salón de clases. El Teatro puede ser una experiencia destructiva o reparadora. Si nos enfocamos tan solo en el talento y el inevitable proceso de calificar cuán bueno eres sobre un escenario, podemos hundir aún más a los niños que llegan llenos de temores e inseguridades. Si por el contrario, nos enfocamos en proveer un ambiente emocionalmente seguro y rico para explorar talentos y la creatividad, podemos colaborar en levantar nuevas generaciones que crean en sí mismos y en sus habilidades.

¿Qué proyecto político que trascienda tu sala de clase has realizado o deseas realizar?

Nunca imaginé que subir a un estudiante a un par de zancos sería tan significativo, traería tantas alegrías y que sería un proyecto a largo plazo. Ahora pretendo llevar este proyecto a nivel social. Deseo levantar un proyecto en donde podamos involucrar jóvenes en ambientes de riesgo e involucrar a sus padres en el desarrollo artístico.

¿Cómo fomentas el diálogo, el pensamiento crítico, los derechos humanos y la producción de conocimiento?

Las artes en sí mismas proveen para fomentar la reflexión. Solo es necesario planificar y diseñar experiencias educativas que sensibilicen al estudiante a notar lo que el artista plasmó en su obra y el proceso reflexivo se dará solo.

¿Cómo abordas y fomentas conceptos de identidad, conciencia y comunidad?

Una vez más, el arte. Las artes son maravillosas para abordar estos temas. La mayoría de los procesos de creación en las artes se dan en un contexto de equipo o comunidad. Como artistas nos involucramos en el proceso de colaborar en campañas de concienciación y colaboración como por ejemplo las relacionadas al cáncer. El proceso de colaboración y reflexión siempre nos hace mirarnos a nosotros mismos. Al iniciar a mis estudiantes en el quehacer artístico, siempre aprovecho el tema del temor escénico para valorar nuestros temores personales y la identidad y valor que tenemos como seres humanos.

¿Qué es importante para mí en la educación?

El aspecto emocional de la enseñanza. La mayoría de nuestros estudiantes llegan a la sala de clases como los cobitos que encontramos en la playa. A corta edad ya han aprendido a esconderse en una concha. Cualquier estímulo exterior que represente peligro o una exposición dañina, los lleva a esconder lo que son y con ellos esconden su potencial. No han logrado conocer sus capacidades y lo que pueden hacer con ellas. Un ambiente emocional adecuado los puede llevar a conocerse mejor y tener un mejor proceso de aprendizaje.

¿Cómo puedo actuar o ser distinto?

Reconociendo la individualidad de cada estudiante, mirando en lo más íntimo de cada uno de ellos, siendo empático y cercano a sus necesidades, escuchando su corazón y no sus actitudes.

¿Qué puedo hacer de forma diferente?

De momento no puedo pensar en una acción concreta, pero sé que el proceso de reflexionar sobre el ejercicio educativo me llevará a tomar decisiones. Sí puedo pensar que la autocalificación es una buena alternativa para siempre tener fresca en lo que hago o en la forma en la que educo.

¿Cómo me debo preparar para esos cambios?

Buscando fortalecer mis destrezas y conocimientos más débiles.

¿Qué nuevos proyectos puedo gestionar?

Creo que desde la posición en la que me encuentro en este momento, puedo gestionar puestas en escena que provoquen el proceso crítico reflexivo tanto en el elenco como en el público. El proyecto puede incluir actividades que le den mayor participación al público.

Mayo 2021

Para concluir el proceso reflexivo, los participantes realizaron una reflexión final en la que lograron valorar su propio proceso y el proceso colectivo de reflexión y

conciencia crítica según lo presenta la tabla 7. En esta reflexión final, guiada por preguntas reflexivas, se puede apreciar el nivel de reflexión y profundidad logrado en los participantes así como el resultado de las preguntas y objetivos de la investigación.

Tabla 7

Reflexión final de los tres ECRA: Invitación a la Reflexión, Reflexión con conciencia y Propuestas reflexivas en la praxis

Pregunta reflexiva	Reflexiones
¿Qué aprendiste y valoras de estos tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos?	<p>“Aprendí que los docentes tenemos que ser muy fuertes para poder enfrentar este año escolar. Es una nueva realidad y tendremos que reinventarnos. Debemos tratar de no perder el enfoque y el compromiso con nuestro oficio”.</p> <p>“Valoro la apertura de mis compañeros y nuestras interacciones tan variadas y a la vez tan afines. La esencia misma del arte: la diversidad de interpretaciones es lo que lo enriquece”.</p> <p>“En estos tres encuentros aprendí y valoro, en primer lugar, el tiempo requerido para reflexionar, todo el proceso de reflexión que me ha hecho ver cuánta falta hacen estos procesos anualmente y la importancia de la expresión artística más allá de la sola participación en actividades”.</p> <p>“Los mismos presentaron una nueva perspectiva de realizar lo que es un proceso de reflexión. De igual manera, se descubrió la importancia que tiene y las implicaciones que el reflexionar sobre todo el proceso educativo implica”.</p> <p>“Los encuentros me hicieron reflexionar sobre mi dualidad entre artista y maestra. Lograron que tuviera el deseo de continuar enseñando. Y lo agradezco...”</p> <p>“Demasiadas cosas: el espacio emocional para la reflexión, el compañerismo y acompañamiento de los colegas maestros, la sabiduría y paciencia de la moderadora-investigadora, el uso de las artes, la individualidad, el respeto y la cordialidad”.</p>
¿Cómo la reflexión y toma de conciencia crítica te apoya en tu rol docente?	<p>“La reflexión me ayuda a ser una mejor maestra y por consiguiente, me ayuda a ser mejor persona. Se cometen errores en el camino, lo importante es aceptar que soy un ser humano, enmendar el error y seguir hacia adelante”.</p> <p>“Es un proceso que se da orgánicamente, de acuerdo a las experiencias y circunstancias del momento... mientras pasan los años, me doy cuenta que todo cambia y evoluciona mi "acto de enseñar" dependiendo de la realidad histórica que vivimos, de la</p>

energía particular de cada grupo y demás condiciones que no podemos controlar pero que pueden afectar positiva o negativamente esta dinámica”.

“La reflexión y toma de conciencia crítica me apoya brindándome las herramientas necesarias para trabajar con las necesidades particulares de cada estudiante sin perder de vista que además pertenece a un equipo igualmente importante. Además, es imprescindible manejar el sentido de importancia en el estudiante para fortalecer autoestima, mantener la motivación y crear un ambiente positivo de aprendizaje”.

“Las reflexiones a realizar permiten hacer un alto y de cierta manera evaluar y descubrir fortalezas y debilidades y vías para convertir esas debilidades en fortalezas”.

“En la toma de decisiones y en las próximas clases a impartir”.

“Quien reflexiona sobre sus acciones tiene la oportunidad de crecer y mejorar. Analizar antes, durante y después de una actividad educativa, me otorga la capacidad de hacer pertinente y significativo el aprendizaje para mis estudiantes”.

¿Qué sentimientos, emociones, luchas, saberes, miradas te provoca ahora tu quehacer docente?

“Para ser honesta, tengo muchos sentimientos encontrados, debido a una situación personal.

Coraje, Incertidumbre, Desilusión, entre otras cosas. Siento que se nos está poniendo en riesgo, que el sistema no está listo para enfrentar una pandemia. Y como siempre, los maestros pagaremos los platos rotos”.

“Quisiera pensar que todo va a estar bien, eso espero. Trataré de poner mi mejor cara ante mis estudiantes y estoy segura que lo aprendido, será valorado y puesto en acción”.

“Cada año que transcurre trato de convertirme en mejor maestra que el año anterior... y digo trato, porque es un proceso de intentos continuos. Intento estar más abierta a aprender de los niños para ser estudiante también. Intento ser más comprensiva, empática y tolerante para que seamos un poco más felices. Intento darles más libertad para que vean hasta donde pueden llegar. A veces lo logramos y a veces no tanto, pero no dejamos de intentarlo”.

“Me provoca una mayor conciencia y responsabilidad atemperada a las necesidades reales de una población de estudiantes que ha pasado por mucho en los últimos semestres. Por otra parte, los avances tecnológicos y el manejo de redes sociales llegaron para transformar la conducta social de una generación que apenas está descubriendo quienes son en realidad”.

“Es una lucha interna puesto que se lo importante del proceso reflexivo tanto para el docente, como el proveerle ese espacio a mis estudiantes sin embargo, me preocupa lo limitado del tiempo, las barreras de espacio y otros desafíos que este semestre está presentando en mi caso particular”.

“Ahora tengo el deseo de luchar y trabajar pero sin el desespero que tenía”.

“Tristeza al ver el desbalance en los enfoques educativos (ciencias, matemáticas), coraje cuando repetimos esos disparates y nos lo creemos, necesidad de posicionar mi materia en el lugar más alto posible, potenciar las habilidades de mis estudiantes, proponer una ley que le dé un lugar importante a las bellas artes en la educación...”

¿Cómo visualizas ahora a un docente reflexivo con conciencia crítica?

“Lo visualizo como un (una) súper héroe. Este docente ejerce un rol muy importante y necesario en la vida de los estudiantes. Sacará a sus alumnos de su zona cómoda y les enseñará a utilizar el pensamiento crítico, una destreza valiosa para sobrevivir en la vida”.

“Creo que ahora, más que nunca, debemos comprometernos responsablemente y tener la voluntad para hacer que las bellas artes salgan de las cuatro paredes del salón de clases. Que tengamos como meta la construcción de un ser humano sensible, libre y empoderado en cada estudiante y que éste sea una influencia positiva en su familia, amigos y comunidad”.

“Lo visualizo en constante cambio y transformación educativa. Inquieto, ocupado, transparente, más creativo y consciente de que la educación generalizada no puede ofrecer lo mismo por igual ya que todos somos diferentes. Y son precisamente esas diferencias las que enriquecen los procesos educativos. Nos ofrece más para aprender de cada uno mientras compartimos juntos. Incluyendo por supuesto a los educadores y demás participantes”.

“Es de suma importancia que sepamos como conducir una reflexión bien hecha, esto no es sacar cinco segundos y decir alcance o no mis objetivos, es realizar un análisis más profundo, partiendo de las fortalezas pero poniendo gran énfasis en las debilidades a corregir. Es necesario que haya cada vez más docentes capaces de realizar este tipo de reflexión”.

“Una persona madura, que está presto a escuchar...y que no duda en modificar su plan y currículo siempre y cuando sea para mejorar”.

“Como una persona de poder y autoridad. Es un transformador”.

¿Cómo posicionas las bellas artes, el teatro, la música, las artes visuales, la danza en la construcción de nuevos conocimientos y saberes?

“Las Bellas Artes son la herramienta perfecta para enseñar cualquier materia. A través de ellas, tocamos el corazón de los niños. Lo que se aprende con alegría, con juegos, no se olvidará nunca”.

“Indispensable”.

“Para mí las Bellas son fundamental en la construcción de nuevos conocimientos y saberes. Son una motivación real que da paso a un entusiasmo auténtico para aprender cada día más. Ofrecen diversión, positivismo, conecta con las emociones y sensibilizan dramáticamente al ser humano de forma única y diversa. No reconozco mi mundo educativo sin la integración de las bellas artes.

Cada clase debería ser como un espectáculo, que pueda crear expectativa y llenar de ilusión a los espectadores”.

“Ciertamente las artes son la forma de comunicarse más antigua y sólida que ha tenido la humanidad. Por tanto la misma se ha ido ajustando a todas las modalidades de conocimiento. Su posición es primordial dentro de la sociedad”.

“No veo que mis superiores le estén dando prioridad pero al menos yo las integro aunque no sean mi materia pues la expresión es lo más importante para la convivencia, para las colindancias sanas”.

“En la posición más alta. #1. A través de las bellas artes el proceso es completo. Mediante las artes puedes reflexionar y expresar. Más aún, las artes te permiten plasmar lo que con palabras no puedes”.

¿Cómo traspasa tu disciplina (artes visuales, música o teatro) a otras disciplinas artísticas o a otras materias (psicología, ciencias, idiomas, literatura, etc.) para resolver o enfrentar los retos educativos que trae el ser docente? ¿Cómo dialogan esas disciplinas para solucionar problemas de la docencia? ¿Cómo se articulan las artes y otras disciplinas para crear nuevos lenguajes, conocimiento e incluso otras disciplinas?

“Creo que las Artes Visuales son un complemento perfecto para integrarlo a otras materias y/o disciplina. A través del dibujo (autorretrato) se puede descubrir el universo interior de cada estudiante. El dibujo de un niño es una herramienta muy útil en la Psicología. El maestro que sepa leer entre líneas podrá descifrar el verdadero significado e intención de un dibujo. Esta destreza nos puede ayudar a conocer mejor al estudiante, a buscarle una solución o ayuda especializada de haber algún problema serio”.

“Considero que las artes visuales pueden integrarse a todas las disciplinas y materias. Los elementos del arte están naturalmente presentes a nuestro alrededor e influyen en la manera en la que percibimos cada cosa, a veces sin darnos cuenta. Las artes enriquecen el aprendizaje, brindan otros puntos de vista y desarrollan talentos y destrezas”.

“Esta pregunta me da la impresión de ser muy compleja pero a la vez me resulta simple. La música está presente en todas partes y es solo cuando tenemos real conciencia que nos damos cuenta de ello. La música está presente en otras disciplinas de bellas artes, otras materias básicas y en todos los aspectos de la vida”. “Dialogan con otras disciplinas de manera natural ya sea en las letras de las canciones, en ritmos que motivan y entusiasman, en refrescar la mente como preparación a estudio para examen, en recrear escenarios artístico-educativos y en brindar apoyo cuando más lo necesitamos. Podría decir que la música en si ofrece un estado de conciencia que nos libera de estrés y nos fortalece para enfrentar distintas situaciones. Además de provocar felicidad y entusiasmo instantáneo del cual podemos tomar ventaja como educadores. La música es el lenguaje universal e interactúa con todas las materias y procesos de aprendizaje para beneficio de todos”.

“La disciplina de las artes visuales sobrepasa y se extiende con gran facilidad a otras áreas del saber. A través de la misma se resuelven emociones ya que son expresadas y en muchos casos los conflictos porque ellos son vehículo de emociones mal manejadas. Las artes

visuales impactan todo tipo de disciplina ya que se insertan con gran facilidad en las mismas, ejemplo de ello lo tenemos en el campo de la psicología el desarrollo de la psicología del color o bien el arte terapia sería otro ejemplo; el arte visual está en constante evolución y toma de todo lo que le rodea y de todo saber a su alcance para hacer de esta evolución una efectiva”.

“Para este semestre planifico (por invitación) integrarme a la clase de inglés.

Estaremos colaborando con un proyecto de manualidades donde la expresión escrita y hablada en inglés se expresen a través de la pintura sobre botellas”.

“La música, el arte, la representación, el movimiento siempre han formado parte del ser humano. Existe evidencia histórica que demuestra el lugar tan importante que estas tenían en la expresión y comunicación del ser humano. Ese valor histórico y cultural trasciende las barreras o divisiones del conocimiento. Las artes siempre conectan de alguna manera con las demás disciplinas o saberes. Estimulan la reflexión, sensibilizan, conciencian. Tienen la capacidad de llevarnos un punto de encuentro entre múltiples opiniones. El ambiente emocional y creativo en un colectivo profesional puede generar interesantes perspectivas para enfrentar y solucionar retos de la profesión”.

Luego de estos tres encuentros ¿Cómo crees que las artes, la pedagogía y la educación se conforman para evocar la reflexión como proceso político en la praxis?

“En esta época tan difícil, no se puede enseñar, ni analizar, ni crear, si no es a través de las Bellas Artes. En el mundo en que estamos viviendo, tan convulso, tan incierto, las Bellas Artes son un bálsamo para mitigar la ansiedad de nuestros estudiantes. El teatro, la música, la danza y las artes visuales deben ir de la mano con las otras materias”.

“Las artes, la pedagogía y la educación se conforman para dar paso a un ser humano integral. Sin embargo, la integración de las bellas artes en nuestro sistema educativo no se ha llevado a sus capacidades. Las tenemos escondidas como quien guarda el diamante para usarlo solo en algunas ocasiones y para que brille para algunos pocos”.

“Conforma una trilogía perfecta para el bien común y de cada una en particular. Educar es un arte, las artes son parte esencial en la pedagogía y la pedagogía es el resultado de la reflexión de los procesos educativos. Esa es la verdadera magia de la educación en un mundo real. La que se interesa por crear un estudiante capaz de atreverse a ser el mismo, capaz de divertirse en el proceso de descubrir sus talentos e intereses y capaz de valorarse como individuo y ser humano. Dispuesto a ayudar a los demás aun dentro de su mismo proceso de evolución y capaz de disfrutar las diferencias entre sus pares porque tiene el valor y la conciencia de respetar a los demás tal cual son sin ánimo de juzgar ni ofender”.

“El arte es el vehículo, la pedagogía es la manera, la educación es el conocimiento y la reflexión es el resultado, así lo veo yo”.

“Al menos a nosotros nos hizo reflexionar sobre lo que hacemos y tomamos las experiencias de los compañeros para adaptarlo. A nivel de región y como departamento...veo que todo se queda en papel”.

“Las artes proveen herramientas variadas y un ambiente adecuado para el proceso reflexivo. Los muchos medios que poseen las disciplinas artísticas le permiten al que reflexiona encontrar el mejor camino, de acuerdo con sus conocimientos y desarrollo, para expresar sus ideas. Las artes son un excelente medio para la investigación educativa”.

Con esta reflexión final concluyeron los tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos. Los relatos, expresiones, voces, diálogos, lágrimas, dolores, reclamos, denuncias, retos de la docencia, entre otras muchas vivencias que experimentamos en la praxis, son el producto de una gestión docente accidentada en procesos y burocracia, pero genuina y poderosa en la gestión de docentes comprometidos con la educación de las artes en Puerto Rico. Todos pasamos por un proceso reflexivo que nos hizo más conscientes del rol y compromiso de ser docentes. Este proceso nos hizo más fuertes y ha despertado otros sueños, anhelos y luchas.

Resumen: Invitación a un recorrido interpretativo de reflexión y conciencia crítica

Los resultados expuestos en este capítulo han permitido mirar los procesos reflexivos de los docentes desde varios puntos de vista. Como investigadora, reconozco que la metodología de bricolaje ha sido fundamental para visibilizar las expresiones que los docentes manifestaron en esta investigación. Por otro lado, la diversidad de alternativas que brindó la Investigación Basada en las Artes (IBA) añadió un valor incalculable a la variedad de hallazgos y expresiones reflexivas. De esta forma, describir

y analizar estos momentos artísticos, reflexivos y críticos provoca un acercamiento a una interpretación profunda y rica en imágenes, metáforas, paradigmas críticos y reflexivos. Durante los procesos de la investigación se mantuvieron diálogos, expresiones creativas y una actitud reflexiva mediada por la criticidad. De igual manera, estas expresiones reflexivas provocan una invitación a otras formas de expresión que trascienden en un acto performativo producto de la experiencia como investigadora, docente y artista. En adelante, se extiende la invitación a continuar este recorrido por la interpretación de los resultados desde el marco teórico que sostuvo esta investigación, las voces políticas de la docencia y las aportaciones al campo investigativo, educativo y artístico.

CAPITULO V

DISCUSIÓN

“Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano.”

Pablo Freire

Introducción

Esta investigación es un acto de esperanza por la educación de las artes en Puerto Rico. Esta investigación es una manifestación de pedagogía crítica, de voces políticas, de sueños y de lucha colectiva por la enseñanza de las artes en nuestro país. Esta investigación no ha sido en vano, no ha sido solo reflexión; ha sido reflexión con conciencia. Esta investigación repinta, reescribe, revisa, repiensa la praxis del docente de Bellas Artes como invita Pablo Freire desde la libertad, la indignación, la crítica y la esperanza. Esta investigación evocó un lenguaje político pedagógico mediante el trabajo reflexivo y de conciencia crítica provocado en docentes de las Bellas Artes sobre su praxis educativa. Los docentes participantes pertenecen a la Oficina Regional Educativa de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. Este lenguaje se desarrolló desde un proceso metodológico artesanal con la voluntad de hacer un llamado a la pedagogía crítica. Es decir, se realizó un proceso en construcción constante, en elaboración continua de acuerdo con la evolución misma de la investigación y las reflexiones sobre las praxis de los docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce.

En acuerdo con Henry Giroux (2013) “un proyecto de este tipo sugiere reorientar la pedagogía como un proyecto indeterminado, abierto a revisiones constantes, y en diálogo permanente con sus propios supuestos” (p.18.) Giroux (2013) añade que además debe ser “relacional y contextual, así como también auto reflexivo y teóricamente

riguroso” (p.18). Así pues, esta investigación es el producto de un proceso reflexivo inmerso entre la teoría y la práctica. Para Carr (1990, citado en Cometta, 2017), “la utilidad de la teoría no es proporcionar reglas de actuación, como en la modalidad técnica, sino mejorar la base de conocimiento que informa las decisiones en situaciones prácticas a través de la sabiduría práctica, como disposición moral e intelectual (p. 4-5). En esta investigación se trazó un puente entre la teoría y práctica para construir nuevo conocimiento y redirigir la praxis docente de las bellas artes.

Como docente, artista e investigadora se documenta en esta investigación un proceso reflexivo y consciente como el que expone Giroux (2013), en el que se pone de manifiesto la complejidad educativa desde la praxis. Giroux (2013 plantea que:

En lo que a esto se refiere, cualquier discusión sobre pedagogía debe comenzar con una discusión sobre la práctica educativa como un modo particular en el que un sentido de identidad, lugar, valía, y por sobre todo valor, se halla informado por prácticas que organizan el conocimiento y el significado (Giroux, 2013, p.15-16).

Esta investigación reconoce y valora el puente entre la teoría y la práctica en la construcción de nuevos conocimientos y oportunidades para gestionar la experiencia pedagógica de las artes en Puerto Rico. El grupo de docentes de las artes que participó de esta investigación aportó a la comprensión de los retos y desafíos que se manifiestan en las artes, la educación y la pedagogía en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Como expone Cometta (2017):

Así, los “saberes docentes” presuponen que la práctica docente y la enseñanza son prácticas cotidianas que acontecen en escenarios escolares, como lugares de

trabajo de los docentes. Los docentes, como sujetos reflexivos, racionales y creativos, sustentan esas prácticas (según decisiones, intervenciones que realizan) en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales de diversas maneras (p. 5-6).

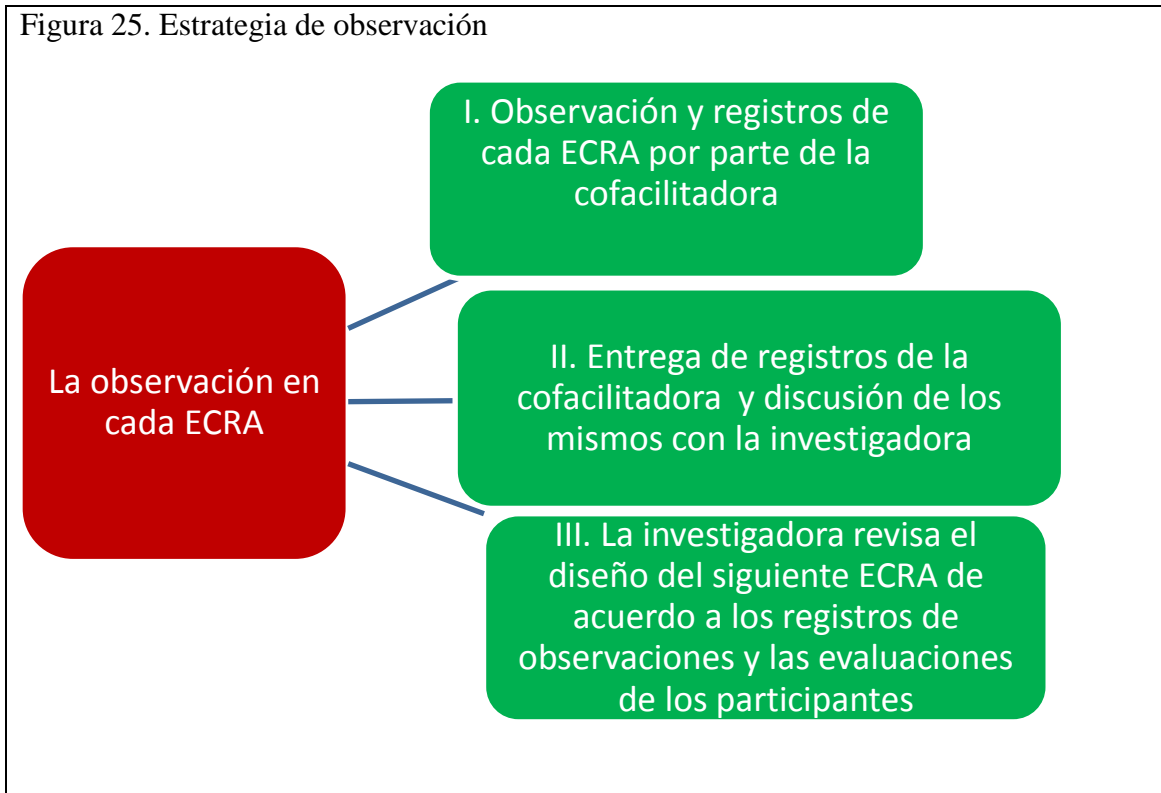
Mediante la experiencia vivida con los hallazgos de esos saberes docentes, Cometta (2017) expone como la reflexión individual y colectiva con conciencia crítica evoca acciones para ejercer una pedagogía crítica y proyectos políticos en la praxis. Más aún, en esta investigación se destaca y reconoce la puerta reflexiva que se abrió en los docentes para iniciar procesos reflexivos desde sus espacios educativos y que, de igual forma, los participantes se empoderaron para gestionar en su comunidad escolar nuevas propuestas reflexivas. En esta investigación, como invita Domingo Roget (2013) se realizaron reflexiones colectivas, comparaciones y contrastes entre los pensamientos de los docentes y lo que hacen, sus prácticas educativas, su filosofía educativa y las políticas públicas del Departamento de Educación. La interacción entre los participantes permitió poner en marcha procesos de reflexión profunda y toma de conciencia crítica. Los participantes jugaron un rol muy importante en el desarrollo de la investigación. Su interacción enriqueció constantemente el análisis de experiencias, la elaboración de conclusiones individuales y grupales y la producción de nuevo conocimiento.

En este tipo de investigación reflexiva todos los implicados cobran gran importancia y determinación en el proceso. Así, el rol de la investigadora fue uno de facilitadora y mentora de los procesos reflexivos. Se fomentó un diálogo en el que la investigadora respondía con crítica, descripciones, explicaciones y ejecuciones propias como plantea Schön (2010). “Cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una

reflexión en la acción recíproca (Schön, 2010, p. 150). El proceso fue uno de acompañamiento, de actitud abierta y colaboración. Domingo Roget (2013) valora la misión de un mentor reflexivo como uno que asuma tutela, orientación y seguimiento del proceso formativo. En esta investigación, la investigadora procuró que los participantes se observaran a sí mismos y emprendieran un dialogo crítico con ellos mismos, lo que piensan y realizan en su praxis. Como resultado de ese pensamiento reflexivo se logra un profesional reflexivo.

Por otra parte, contar con una cofacilitadora observando los procesos brindó una nueva capa al proceso reflexivo del estudio. El proceso de observación llevado a cabo por la cofacilitadora fortaleció los ECRA y le ofreció otra mirada al proceso de análisis continuo y de validación de significados. La contribución de las observaciones de la cofacilitadora fueron utilizadas por la investigadora para su proceso de análisis y elaboración de los futuros ECRA, junto a las observaciones de la propia investigadora y las evaluaciones de los participantes sobre cada ECRA. En la figura 25 se presenta la estrategia de observación llevada a cabo en colaboración con la cofacilitadora.

Figura 25. Estrategia de observación



El proceso llevado a cabo mediante la observación, provocó otro nivel de reflexión en la investigadora. Las aportaciones de la cofacilitadora fueron muy importantes para el proceso de evaluación de cada ECRA. Además, contribuyeron a crear una nueva narrativa sobre los hallazgos de la investigación. De igual manera, se desarrolló un proceso reflexivo de la investigadora con otra docente de las artes e investigadora. Cabe destacar que la cofacilitadora posee certificaciones en la enseñanza del Teatro y la Danza. De cierta manera, la cofacilitadora también contribuyó a que la enseñanza de la Danza estuviese presente en la investigación. Además, actualmente la cofacilitadora posee un doctorado en Currículo y Enseñanza de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, lo cual evidencia en sus observaciones la contribución acertada de las mismas. Mediante los registros y notas de campo provistos por la cofacilitadora se valida, además, el rol fundamental de la investigadora como facilitadora

y mentora en el estudio. Así también se destaca el ambiente de diálogo reflexivo desarrollado entre los participantes en las diversas prácticas reflexivas.

Esta investigación es, además, el producto de esta investigadora aventurarse en una metodología innovadora, en desarrollo y que se posiciona como una alternativa real para procesos creativos en investigación educativa. Por consiguiente, la metodología de bricolaje hizo viable un *junte metodológico* para validar las evidencias y experiencias de los docentes participantes en la investigación con el tema de estudio. El bricolaje permitió ser parte de la investigación y fortalecer el proceso creativo al posicionarme como artesana de la investigación en el rol de docente, artista e investigadora. Esto a su vez representa una de las tensiones que ha estado presente en el campo investigativo, ya que arte y ciencia han sido, por mucho tiempo, dimensiones distanciadas. Así pues, esta investigación representa entrar en esa tensión para estudiar un fenómeno como docente investigadora y artista. Asimismo, representa una mirada desde los que ejercemos la educación y el arte; esto a su vez legitima y empodera esta investigación. Esta investigación está inmersa en imágenes, narrativas, teatro, música, diálogos, encuentros y desencuentros que incidieron en el rigor y la validez de la investigación así como en la elaboración de proyectos propuestos por docentes reflexivos, intelectuales y críticos.

Los hallazgos expuestos en el capítulo anterior validan y visibilizan el poder de las artes en la educación. De igual manera, los hallazgos presentados, sustentan las voces de los “profesores como intelectuales” como expresa Giroux (1990). Así también, a los artistas y artesanos de la educación que repintaron nuevos escenarios de educación liberadora en la que nos insiste Freire en sus postulados y reflexiones pedagógicas. Los hallazgos de esta investigación reafirman la importancia de promover espacios reflexivos

en las comunidades educativas, como el mismo Departamento de Educación de Puerto Rico establece en sus políticas públicas, pero que no se está llevando a cabo. Por tanto, esta investigación señala la necesidad de revisar esas políticas públicas del Departamento de Educación para que sean evaluadas y comprendidas de acuerdo con nuestro contexto educativo, social y cultural con las voces de los docentes y de los que están inmersos en la educación. Esta investigación ofrece nuevas miradas a la filosofía educativa, al rol del docente transformador, al perfil del egresado de escuela superior y la pedagogía crítica, entre otros aspectos inherentes a la educación en Puerto Rico. Los hallazgos de esta investigación posicionan la enseñanza de las artes en la educación de nuestro país como una necesaria y capaz de brindar nuevos modelos reflexivos que gestionan construcción de conocimiento y comprensión de la complejidad educativa.

Por consiguiente, este capítulo presenta, el recorrido por la interpretación de los hallazgos de la investigación, enmarcado en una teorización que valida la necesidad de incorporar y educar a los docentes en procesos reflexivos conscientes. De igual forma, visibiliza la aportación de las artes en modelos de reflexión docente. El marco teórico de este estudio se centró en la reflexión docente y toma de conciencia crítica como proyecto político en las praxis de la enseñanza de las bellas artes.

El marco teórico de esta investigación establece un diálogo con la conciencia de la pedagogía crítica que han impulsado en diversos momentos Pablo Freire, Donald Schön y Henry Giroux. Freire (2009), por ejemplo, expuso que “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p.39). Este pensamiento converge con posturas ya establecidas por Schön (1983) acerca del pensar y el reflexionar sobre el conocimiento

y la acción pedagógica como una condición necesaria para la práctica reflexiva. Además, este diálogo teórico destaca la función crítica del docente intelectual que puntualiza y promueve Giroux (2013) para gestar proyectos políticos en la praxis. Por otro lado, en términos de reflexión, Domingo Roget (2013) añade el valor incalculable que brinda la reflexión grupal al promover un intercambio con otros iguales. Para Domingo Roget (2013) es importante que se puedan compartir esos procesos y enriquecerlos con las aportaciones de los miembros del grupo.

Al mismo tiempo, se destaca en este capítulo las aportaciones de la metodología bricolaje, la fenomenología y la investigación basada en las artes (IBA) a la luz de las preguntas que guiaron los temas de estudio. Las preguntas de investigación colocaron los temas de estudio en la posición de indagar en cómo la reflexión docente, la conciencia crítica, la pedagogía crítica, la transdisciplinariedad, las artes y la educación se conformaron como acto político en la praxis de los docentes de las bellas artes de la ORE de Ponce que participaron de la investigación. Los temas y conceptos investigados se abordaron desde la teoría y la práctica. Más aún, manifestaron procesos complejos de la pedagogía ante los retos actuales que enfrentan los docentes de las Bellas Artes en nuestro país. Así pues, este capítulo incluirá un diálogo con los teóricos por los aspectos, conceptos y conocimientos que derivan de los hallazgos de la investigación y que es importante que la comunidad académica- artística conozca. El proceso reflexivo interpretativo fue fundamental para contestar las preguntas de investigación, a saber:

1. ¿Cómo los docentes de Bellas Artes conciben, describen y expresan el acto reflexivo y la conciencia crítica en su práctica educativa?

2. ¿Cuáles son los desafíos educativos, sociales y culturales que inciden en la práctica educativa provocando el acto reflexivo y la toma de conciencia de los docentes de Bellas Artes?

3. ¿Cómo las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proceso político en la praxis?

De igual manera, se incluye en este capítulo, las conclusiones de la investigación, sus limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Discusión de los hallazgos

En adelante se presenta la discusión e interpretación de los hallazgos del estudio para contestar las preguntas que guiaron esta investigación. Cabe señalar que los hallazgos encontrados fueron el resultado de las dos fases de la investigación. Cada una de las fases de la investigación tuvo un gran valor en los hallazgos que arrojaron.

Este recorrido interpretativo se guiará de la siguiente manera. Primero se presenta un breve repaso de las dos fases de la investigación en cuanto a las técnicas de recolección y análisis de datos así como los hallazgos sobresalientes. Luego se abordan las preguntas de investigación. Cada pregunta contiene fundamentos que guiaron los temas de estudio de esta investigación. Los fundamentos relevantes son: reflexión docente, consciencia crítica y transdisciplinariedad. Cada pregunta de investigación se interpreta a la luz de los hallazgos que brinda cada una de las fases de la investigación a los conceptos del tema de estudio. Por lo tanto, cada pregunta se aborda desde la presencia de esos conceptos en cada una de las fases.

La primera fase de la investigación consistió en la entrevista fenomenológica semiestructurada realizada a tres docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce. En esta primera fase se realizó un análisis de contenido y los hallazgos se codificaron en categorías y subcategorías. Las tres categorías surgidas en la primera fase y las subcategorías significativas se resumen en la tabla 1 que se presentó en el capítulo anterior. La misma se muestra en la figura 26.

Figura 26. Codificación de entrevistas fenomenológicas

Codificación de entrevistas fenomenológicas

Categorías y subcategorías de las entrevistas fenomenológicas

Categoría	Código	Subcategorías	Código
La gestión del docente de Bellas Artes	GESDOCBA	✓ Política pública del DE en la enseñanza de las Bellas Artes	GDDE
		✓ Filosofía educativa de los docentes de Bellas Artes	GDFE
		✓ Estrategias y acercamientos con los estudiantes	GDEST
		✓ Vivencias significativas de su gestión docente.	GDVIVE
Los retos educativos del docente de Bellas Artes	RETEDBA	✓ Retos de factores internos	RTFI
		✓ Retos de factores externos	RTFE
La concepción y el ejercicio de la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes	REFDOCONC	✓ Definición y concepción de la reflexión docente y la conciencia crítica para su praxis educativa.	RDCCD
		✓ Expresión del acto reflexivo y la toma de conciencia crítica en el proceso de la entrevista.	RDCCE

La segunda fase de la investigación consistió de tres encuentros, críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) con 11 docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce. En los ECRA se utilizaron preguntas adecuadas y prácticas artísticas de la investigación basada en las artes (IBA) para de recolección y análisis de datos. Los hallazgos de los ECRA se presentaron en las prácticas artísticas reflexivas. Los participantes crearon piezas artísticas reflexivas y críticas que guiaron su proceso reflexivo y crítico. En la tabla 8 se presentan las prácticas artísticas desarrolladas en cada ECRA.

Tabla 8

Tabla de prácticas artísticas ECRA

ECRA	Práctica artística (IBA)
Primer ECRA: Invitación a la Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dibujo: Escudo docente ✓ Dibujo: Cubo de prácticas educativas
Segundo ECRA: Reflexión con conciencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teatro y narrativas: Guante de retos educativos ✓ Dibujo y pintura: Cartel de conciencia crítica
Tercer ECRA: Propuestas reflexivas en la praxis	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teatro Foro: Experiencias en la praxis ✓ Dibujo: Mapa creativo de perfil del estudiante ✓ Narrativas y dibujo: Cadáver exquisito y Diario reflexivo

Las dos fases de la investigación construyeron un puente para ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Las cualidades metodológicas utilizadas permitieron examinar la reflexión docente y la toma de conciencia crítica como

proyecto político en la praxis de los docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce desde distintas miradas teóricas y prácticas. A continuación, se exponen las tres preguntas de investigación en tres recorridos interpretativos. Cada pregunta es abordada desde la interpretación de los hallazgos de cada una de las fases de la investigación, entiéndase, la entrevista fenomenológica y los ECRA. De igual forma, se visibiliza así la aportación que esta investigación tiene al campo educativo, investigativo, docente y artístico.

Recorrido interpretativo de la primera pregunta de investigación: Reflexión y conciencia crítica, concepción de los docentes de Bellas Artes

La primera pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes de Bellas Artes conciben, describen y expresan el acto reflexivo y la conciencia crítica en su práctica educativa? se comenzó a contestar desde el inicio de la primera fase de la investigación. La entrevista fenomenológica aportó una variedad de respuestas a los conceptos de reflexión y conciencia crítica.

La reflexión docente y toma de conciencia crítica se inició a través de las entrevistas fenomenológicas a los tres participantes de la primera fase de la investigación. Los docentes entrevistados enseñan las disciplinas de la música, las artes visuales y el teatro. A través del protocolo de entrevistas verbalizaron sus pensamientos acerca de sus acciones pedagógicas. Los docentes fueron articulando el fenómeno complejo de educar desde su praxis. En la primera fase se comenzó a reconocer la concepción que en ese momento tenían los docentes del tema de estudio de la investigación. Además se pudo evidenciar el proceso reflexivo de los docentes sobre el comportamiento de su praxis y su

rol docente. Los docentes iniciaron un proceso crítico y reflexivo sobre aspectos fundamentales de la educación para saber hacer y hacer con conciencia.

Reflexión y conciencia crítica en la entrevista fenomenológica

En la primera fase de entrevista fenomenológica se pudo entrar en un diálogo con los docentes en el cual expresaron su concepción sobre la reflexión docente y a la misma vez pasaron por un proceso reflexivo propio, según transcurría la entrevista fenomenológica. Fuster (2019) define la fenomenología como “el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (p. 202). Los tres docentes participantes pudieron expresar lo que para ellos era la reflexión docente y la conciencia crítica a partir de sus experiencias y vivencias docentes. Esta fase fenomenológica de la investigación permitió llevar a cabo un proceso de análisis e interpretación basado en los aspectos codificados en las categorías y subcategorías.

En ese diálogo con los docentes se presentaron dos vertientes que se recogieron en la categoría: La concepción y el ejercicio de la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de Bellas Artes (REFDOCONC). Esta categoría se dividió en dos subcategorías: (a) definición y concepción de la reflexión docente y la conciencia crítica para su praxis educativa (RDCCD) y (b) la expresión del acto reflexivo y la toma de conciencia crítica en el proceso de la entrevista (RDCCE).

Identificar la concepción que tenían los docentes del tema de estudio ayudó a definir el proceso reflexivo que se llevaría a cabo con los docentes participantes en el desarrollo de la investigación. Aunque los docentes participantes de esta investigación

tienen experiencia en la docencia, el tiempo y los espacios reflexivos a nivel individual y colectivo son tan escasos que bien puede decirse que se les dificulta la posibilidad de asumir y profundizar en la reflexión de manera consciente en la praxis. Para Ruíz, Mateu y Baviera (2020) “el conseguir la capacidad de pensar reflexivamente ayuda a acceder a todos los campos del saber, a aumentar la capacidad de analizar y a sintetizar” (p. 101).

En la entrevista fenomenológica los docentes manifestaron entonces un primer acercamiento a la reflexión. Los participantes describieron prácticas y destrezas necesarias para llevar a cabo la enseñanza de las bellas artes. También reflexionaron sobre la toma de decisiones que llevan a cabo entre lo que establece la teoría y lo que realizan en su práctica. Los docentes integraron el pensamiento práctico que establece Schön (1992) cuando manifestaron un conocimiento en la acción al reflexionar desde saberes inherentes a la acción inteligente para entender desde el conocimiento profesional las demandas de la práctica en el mundo real.

Los docentes expresaron en la subcategoría definición y concepción de la reflexión docente y la conciencia crítica para su praxis educativa (RDCCD) sus definiciones acerca de la reflexión docente. Algunas de esas son las siguientes: la reflexión docente “es importante para saber qué funciona y si se están haciendo las cosas bien”, “la reflexión debe ser de manera individual y colectiva”, “la reflexión requiere tiempo”, “en el Departamento de Educación sólo se realiza en una sección del plan diario y se convierte en rutina”. En la fase de entrevista los docentes participantes no identificaron alternativas reflexivas aparte a la que se realizan de manera tradicional en el plan diario o en diálogo con otros docentes. Sin embargo, los docentes reconocieron que el proceso de reflexión docente “es bueno porque es parte de nosotros como educadores

para saber qué funciona”, “es ver atrás y hacia adelante”, “es un proceso por el que todos los maestros debemos pasar individualmente y colectivamente en X cantidad de tiempo”. Estas expresiones ponen de manifiesto cómo los docentes reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Entienden que es un proceso en el que pueden preguntarse a sí mismos lo que están llevando a cabo, para entender procesos y decisiones que realizan. Asimismo, los docentes evidenciaron la necesidad del proceso reflexivo tanto individual como grupal. Los docentes reconocieron el valor de la reflexión docente, pero indicaron que en la praxis no se realiza con la frecuencia necesaria, enfatizaron la urgencia de llevarla a cabo y que fuera también de manera colectiva. La entrevista fenomenológica arrojó la necesidad de promover otros espacios para desarrollar un nivel máximo de reflexión tanto a nivel individual como colectivo.

Los docentes participantes comenzaron a profundizar en la reflexión al pensar específicamente sobre sus acciones y su rol como docentes de las Bellas Artes en el Departamento de Educación de Puerto Rico en la medida que se profundizaba en la entrevista sobre diversos aspectos de la educación artística en nuestro país. Como bien lo describe el participante Hermes, “uno siempre habla de lo quiere hacer o mejorar. Yo pienso que indirectamente uno lo hace pero no sé si con esa conciencia crítica”. Con cada uno de los entrevistados se pudo desarrollar el diálogo, la conversación dispuesta a escuchar y el convivir entre entrevistador y entrevistado en cada una de las vivencias compartidas en la entrevista. Así pues:

El entrevistador es el propio instrumento que está dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno. Ese fenómeno será transmitido a través de los discursos de las personas (lenguaje). Esos discursos son rescatados por la misma

persona respecto a una vivencia que ha sido experimentada por ella en un momento de su vida o bien en el presente y que ha codificado almacenándola en su conciencia, es decir, le ha dado significación (Guerrero, Menezes y Ojeda, 2017, p. 2).

Los diálogos que se construyeron juntos con sus aportaciones produjeron un discurso abierto y profundo en el que los entrevistados expresaron con libertad y confianza sus preocupaciones y experiencias sobre la docencia y la enseñanza de las artes en Puerto Rico.

La categoría: La gestión del docente de Bellas Artes (GESDOCBA) recoge temas muy importantes que están atados a la gestión del docente de bellas artes. Esta categoría se dividió en cuatro subcategorías las cuales permitieron recoger reflexiones críticas relacionadas con: (a) las políticas públicas en la enseñanza de las Bellas Artes, (b) la filosofía educativa que tienen los docentes de las Bellas Artes, (c) las diversas estrategias y acercamientos que llevan a cabo con los estudiantes y (d) algunas vivencias significativas en la gestión docente. Cuando los docentes reflexionaron sobre estos aspectos educativos pasaron a su vez por un proceso de aprendizaje reflexivo destacando los dos momentos reflexivos de Schön (1992) los cuales son en este caso (a) la reflexión en y durante la acción pedagógica y (b) la reflexión sobre la acción pedagógica. La reflexión en y durante la acción es el pensamiento nuevo que se está generando en la persona sobre lo que hace a medida que actúa, así “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (p. 37). En cuanto a la reflexión sobre la acción indica que este pensamiento puede modelar indirectamente nuestra acción futura. Para Schön es volver a pensar acerca de la experiencia para

consolidar la comprensión del problema, así se puede imaginar una solución mejor o comenzar un diálogo de pensamiento y acción para hacerse más diestro.

El modelo reflexivo de Donald Schön (2010) fue parte fundamental en esta investigación para problematizar la educación y profesionalizar a los docentes participantes. A través del modelo se reflexionó sobre situaciones reales poniendo los recursos intelectuales del docente al servicio de cada situación planteada. Esto a su vez aportó recursos teóricos, prácticos y metodológicos, para darnos cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje y poder transformarlo. Los docentes compartieron la incertidumbre que les producen las constantes y cambiantes políticas públicas del Departamento de Educación. También denunciaron la falta de apoyo a su gestión como docentes de las bellas artes, el exceso de tareas administrativas, entre otros aspectos.

Partiendo del modelo reflexivo de Schön (2010) los docentes iniciaron su proceso de conocimiento, reflexión docente y conciencia crítica. Mediante las preguntas y las prácticas reflexivas que se les presentaba a los participantes, estos demostraron conocimiento en la acción al describir secuencias y procesos que llevan a cabo en su práctica docente de acuerdo a su disciplina de enseñanza. De igual forma demostraron procesos reflexivos. Minerva describió su proceso de reflexión docente de la siguiente manera:

Pues yo en lo personal lo hago semanalmente, cuando cierra la semana. También lo hago por grado y veo lo qué se logró por grado o también cuando finalizo un tema. La realidad es que mi proceso es como semanal. Termino los viernes y pienso en lo que estuvo bien o mal o si deseo volver a hacer tal actividad.

La reflexión en la acción es el pensamiento nuevo que se está generando en la persona sobre lo que hace a medida que actúa, así “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön, 2010, p. 37). Minerva pasó por ese proceso de la siguiente manera:

Ahora que tenemos la tecnología y que todos los niños tienen su computadora hay muchas plataformas con posibilidades, videos, tutoriales. Entonces por lo menos yo veo si captaron y decido si voy a extender algo o a buscar otra alternativa. Es un proceso de constante cambio, de probar, de trail and error, de ver qué funciona o no.

La reflexión sobre la acción como segundo momento reflexivo corresponde al análisis realizado a *posteriori* sobre los procesos y características de la acción. En esta fase el conocimiento se convierte en instrumento de evaluación y análisis para acciones futuras. Julia, por su parte, vivió ese proceso cuando narra que la experiencia de la educación virtual ha cambiado su forma de pensar, su forma de enseñanza, lo cual le ha sorprendido y ha modificado su práctica. Ella expresó:

Tengo que decir que somos nosotros los adultos los que estamos más cautelosos o que no sabemos cómo va a funcionar, pero los niños no. Ahora que tengo la oportunidad de estar con niños de kínder, yo estoy realmente sorprendida porque están tan adaptados y usan la plataforma muy bien, están solitos y prenden y apagan la cámara y el audio y manejan muy bien la tecnología. Entonces estamos en constante cambio. Yo estoy evaluando y adaptando las lecciones que usaba de manera presencial a ver si funcionan o hay que cambiarlas porque no necesariamente funcionan igual en la nueva realidad de enseñanza virtual.

Con el modelo de Schön (1992) se iniciaron los procesos de reflexión en la primera fase. Los participantes iniciaron el aprendizaje hacia la formación del profesional reflexivo.

La primera fase de la investigación contribuyó así al desarrollo de la segunda fase. En la primera fase los participantes señalaron la falta de tiempo para poder realizar procesos reflexivos en la praxis diaria “hay un factor de tiempo que afecta que podamos tener el espacio para que podamos analizar nuestra gestión” enfatizó uno de los participantes. Por lo tanto, esa denuncia y necesidad justificó a su vez la importancia de la segunda fase de la investigación. La metodología dispuesta en esta investigación promovió esos espacios reflexivos para reflexionar de manera más consciente y profunda en la segunda fase de los encuentros, críticos, reflexivos y artísticos (ECRA). Esto permitió que los docentes participantes continuaran su acercamiento como profesionales reflexivos partiendo de la práctica, reflexionando y regresando para abordarla luego de sorprenderse, reflexionar y experimentar.

Reflexión y conciencia crítica en los ECRA

La segunda fase de la investigación fueron los encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA). Los ECRA consistieron en tres encuentros titulados *Invitación a la reflexión*, *Reflexión con conciencia* y *Propuestas reflexivas en la praxis*. Cada ECRA facilitó dos momentos críticos, artísticos y reflexivos (CRA) mediante prácticas artísticas. Cada ECRA permitía el cruce entre teoría y práctica. Cada ECRA tenía una duración de cuatro horas y se llevaban a cabo cada dos semanas. Cada ECRA tenía una evaluación final. Además, se asignaba una actividad de desarrollo para llevarse a cabo entre cada ECRA y mantener el proceso reflexivo de los participantes entre cada encuentro. Los ECRA se nutrieron de los hallazgos de la entrevista fenomenológica

para su diseño inicial. De igual forma, el primer ECRA ofreció hallazgos para revisar el contenido y desarrollar el segundo ECRA. Asimismo, el segundo ECRA apoyó el desarrollo del tercer ECRA. Para el desarrollo de estos encuentros se consideró el factor tiempo así como los recursos necesarios de los que nos habla Schön para la transformación de un docente reflexivo.

La segunda fase de los ECRA brindó la oportunidad de tener espacios reflexivos para que los docentes se manifestaran como docentes intelectuales transformativos mediante las expresiones de sus vivencias y expresaran “la manera de repensar y reestructurar la naturaleza de su trabajo docente”, como también nos invita Giroux (2001). Los docentes contestaron preguntas mediante reflexiones individuales y grupales. Además realizaron prácticas artísticas reflexivas que los llevaron por ese proceso intelectual de pensar en su praxis educativa desde la pedagogía crítica. Giroux describe este proceso como uno necesario para integrar pensamiento y práctica y poder contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. Giroux, (2001), indica que:

La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses

políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (p. 64).

Esta investigación les permitió a los docentes participantes la oportunidad de ser docentes reflexivos críticos en su práctica educativa. Mediante el desarrollo de la investigación, cada participante pudo expresarse y exponer sus puntos de vista y análisis sobre los temas planteados u otros que surgían en el proceso. Fue una experiencia mutua de aprendizaje y de legitimar la posición intelectual y crítica que tenemos mediante la docencia. Como bien lo plantea Schön (1983), y con gran vigencia, en esta investigación:

Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano. Hay algún misterioso, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse las.

Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional. Es este proceso completo de reflexión desde la acción el que resulta central para el «arte» mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores (p. 56).

En los ECRA, por ejemplo, cada una de las prácticas reflexivas que se llevó a cabo gestó un proceso de reflexión crítica política. Además de los docentes participantes experimentar y conocer diversos modelos reflexivos y niveles de profundidad de esas reflexiones, también se lograron identificar otras complejidades inherentes en la educación y profundizar en las mismas. Los ECRA fueron pensados

para guiar al docente participante en niveles de reflexión para llegar al propósito de la reflexión de esta investigación y gestar proyectos políticos en la praxis. De esta manera, fueron desde un abordaje que los invitó a conocer la reflexión como proceso reflexivo para mejorar la práctica hasta la reflexión crítica consciente para identificar retos y desafíos educativos que inciden en la praxis. Los docentes participantes denunciaron cómo las estructuras de poder atentan contra la creatividad, la enseñanza de las artes y el desarrollo de la conciencia crítica en la docencia y en los propios estudiantes, privándolos de oportunidades educativas y de espacios para pensar y repensar acciones educativas significativas. Mediante el ECRA titulado: *Reflexión con conciencia*, los docentes participantes identificaron causas que van socavando las prioridades de la gestión docente en la educación puertorriqueña. Mediante un proceso reflexivo desde la pedagogía crítica y la indagación que establece Giroux (2013), los docentes lograron cruzar el puente entre la teoría y la práctica. Como bien plantea Hulguín (2013) desde los planteamientos de Giroux:

La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que se disuelve una en la otra, establecen una relación dialéctica. La teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada y, al mismo tiempo, ella posibilita el cambio de dicho contexto, llegando a ser un elemento transformador, se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado (p.106).

De ahí que en el segundo ECRA se desarrolla una crítica ya autoconsciente de las causas que atentan contra la educación de las bellas artes para crear un discurso de

transformación y emancipación social y provocar cambios atado a la teoría de resistencia de Giroux (2013). Algunas de las causas que identificaron los docentes participantes son: (a) el constante papeleo que hay que evidenciar a diario en la labor docente, (b) las funciones administrativas excesivas que se imponen a la docencia, (c) el privilegio que se le otorga a otras disciplinas sobre las artes y (d) la prioridad a áreas geográficas de Puerto Rico al no tener, en ocasiones, las mismas oportunidades que se ofrecen en el área metropolitana. Esto está evidenciado, recientemente, en la falta de atención a la necesidad de reconstruir los planteles afectados por los temblores de enero de 2020 en la región sur del país y así asegurar la educación adecuada para los estudiantes de los pueblos afectados.

En ese segundo encuentro, se profundizó además en la segunda pregunta de investigación relacionada con los retos educativos que se contesta más adelante. En la fase de entrevista ya los docentes habían identificado unos retos y en los ECRA se pudieron ampliar los mismos y vislumbrar nuevos caminos y propuestas para enfrentarlos. Esto nos lleva a una pedagogía emancipadora desde la praxis crítica. De acuerdo con Martínez y Guachetá (2020):

Si se forman sujetos de *praxis crítica*, esto es, sujetos con capacidades para comprender, leer y transformar críticamente sus propias realidades, seguramente se contribuye a que los sujetos se emancipen de las ideas y acciones cotidianas que se van naturalizando a fin de reinventarlas. Cabe advertir que no es tarea fácil; este proceso exige, entre muchos factores, el desentrañamiento y comprensión de los obstáculos que están imbricados en las prácticas rutinarias para provocar, construir y sostener experiencias que se nombren como praxis

emancipatoria; exige saberes otros, interacciones sostenidas en un pensamiento reflexivo/analítico y crítico que libere y transforme (p. 218).

A partir de este segundo ECRA, se gesta un tercer ECRA para ofrecer la oportunidad de invitar a los docentes participantes a posicionarse como docentes intelectuales y transformadores para gestionar propuestas innovadoras y conscientes. El propósito fue que los docentes pudiesen crear nuevas alternativas para los desafíos educativos, conectando saberes para una realidad multidimensional, que requiere organizar y planificar de manera consciente nuevos aprendizajes. Al desarrollar altos niveles reflexivos de conciencia social sobre la praxis docente, los docentes participantes pudieron gestionar sus propias propuestas reflexivas. Esta oportunidad permitió, a través de la transdisciplinariedad, contextualizar y concretar acciones como establece Nicolescu (1996). Asimismo les ofreció a los docentes la oportunidad de mirar nuestra realidad y comprenderla desde la pedagogía crítica, la reflexión y la toma de conciencia.

Cabe puntualizar que la presente investigación promovió un modelo propio de reflexión que se nutre de los modelos reflexivo de Donald Schön (2010), de algunas fases del modelo reflexivo de Ángels Domingo Roget (2013), el cual no está distanciado del modelo de Schön ni del pensamiento de Apple (1996), que establece lo mucho que tenemos que aprender unos de otros como educadores críticos. Además, el modelo que se implementó en esta investigación incluye prácticas artísticas reflexivas. El modelo de Schön aportó la reflexión en la acción para profesionalizar al docente. El modelo de Domingo Roget (2013) aportó la reflexión grupal al proceso de reflexión docente de esta investigación. Domingo Roget (2013) validó la efectividad formativa

de un modelo reflexivo innovador conocido como Método R5. Este método parte de la experiencia y, a través de la reflexión sistemática y el aprendizaje colaborativo, conduce a aprender de la propia práctica y a mejorar la praxis docente. Domingo Roget (2013) utilizó el modelo de Schön en el inicio de su Método R5, luego incluyó la reflexión individual y colectiva. El modelo parte de la práctica y vuelve a ésta para mejorarla. Las prácticas artísticas reflexivas constituyen en si un modelo reflexivo que parte del arte para entender y expresar la experiencia reflexiva a la vez que crea un puente entre la teoría y la práctica, entre el docente reflexivo y el artista y así afirma al docente intelectual, reflexivo y crítico.

El modelo reflexivo que se implementa en esta investigación tiene el propósito de desarrollar la reflexión docente y la toma de conciencia crítica con propósito, en docentes de Bellas Artes del DEPR. Como se ha indicado, el modelo reflexivo de esta investigación utiliza la fase de la reflexión grupal del modelo de Domingo Roget (2013). En cada actividad reflexiva realizada en la segunda fase de los ECRA se incluía la reflexión grupal. Esta oportunidad de reflexionar entre pares le ofreció otra dimensión a la reflexión individual que ya habían realizado los participantes y a la profundidad del proceso crítico reflexivo. Los docentes participantes reflexionaban de manera individual, compartían sus reflexiones al grupo de participantes, el grupo compartía sus impresiones, se reflexionaba en grupo y luego se volvía a la práctica para volver a reflexionar de manera individual y grupal.

El proceso reflexivo en esta investigación promovió a su vez una toma de conciencia crítica que partía de la experiencia individual, se nutría de la experiencia grupal, de la reflexión artística y de la praxis misma. El modelo reflexivo

implementado aporta no solamente a validar los modelos de Donald Schön y Domingo Roget, sino que, además, inicia la propuesta de un nuevo modelo reflexivo que se vale de las artes para fomentar y ampliar el proceso reflexivo y gestar propuestas reflexivas con conciencia en la praxis. Como puntualiza Freire (2011, publicado originalmente en 1977) “el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos” (p. 18). De igual manera, así lo expresó Gabriela, una de las participantes en los ECRA, “somos un prisma que refleja lo que debemos hacer para que los estudiantes tengan vidas activas en pro de la sociedad”. En los ECRA se mantuvo un proceso constante de reflexión y de problematización de los temas de la investigación. Además, a través de la reflexión grupal se desarrolló un diálogo común entre los participantes que reafirmó su gesta política en la praxis. El grupo de participantes demostró, mediante las reflexiones colectivas, la empatía, la solidaridad y un cruce de disciplinas que creó nuevos cuerpos de conocimiento y nuevas propuestas reflexivas que los empoderó como docentes reflexivos. Las dimensiones de la reflexión grupal se pueden apreciar en los tres ECRA al integrar fases de los modelos de Donald Schön y Domingo Roget en las prácticas reflexivas, críticas y artísticas que se llevaron a cabo.

Por consiguiente, el modelo reflexivo que se puso en práctica en esta investigación aporta una nueva manera de reflexionar mediante la integración de tres modelos reflexivos. El modelo se apoya en (a) el conocer para ser un profesional reflexivo como lo fundamenta Donald Schön (1986), (b) el incluir la reflexión grupal que aporta Domingo Roget (2013) para compartir los propios procesos, valorar los de

otros docentes y volver a mirar la práctica y (c) la integración de prácticas artísticas como estrategias reflexivas apoyadas por la IBA. Este modelo encaminó a los docentes a poder conocer y desarrollar la reflexión con mayor conciencia y profundidad desde la criticidad con propósito.

La investigadora guió a los docentes por procesos reflexivos mediante la implementación del propio modelo reflexivo de la investigación. El modelo de esta investigación se ancla en prácticas artísticas para establecer momentos reflexivos, críticos y artísticos. Este modelo se conocerá como Modelo CRA. Este modelo guía la reflexión docente y la conciencia crítica con propósito. En adelante se destaca el valor de las prácticas artísticas realizadas como parte de la implementación del modelo en los ECRA.

En cuanto a la actividad titulada *El escudo docente*, los participantes reflexionaron sobre los pilares que sostienen su filosofía educativa en la praxis. Los participantes identificaron valores, destrezas y estrategias necesarias en su praxis. Entre estas se destacan la creatividad, el trabajo en equipo, el amor, la libertad, ofrecer un currículo flexible, la responsabilidad y el compromiso educativo que define su marca como docentes. “Realicé un proceso de introspección y quería darle peso a la palabra. Mi marca es tratar de hacer la diferencia, que mi clase de artes visuales sea diferente a las demás clases, hacer la diferencia en mi salón de clase”, indicó Silvia en la reflexión grupal. Por otro lado, Sofía, otra docente participante, comentó “trabajar la parte emocional ha sido muy importante en esta época de pandemia. Mi marca es la felicidad. Lograr conectar la emoción del estudiante con el conocimiento y la experiencia”.

En la actividad titulada: *El cubo de prácticas docentes*, surgió el tema de la educación virtual. Este es uno de los puntos de encuentro y desencuentro que emergió de la reflexión grupal y que fue identificado como uno de los retos que enfrentan los docentes en la actualidad. La implementación de la educación virtual como producto de la situación de salud del COVID-19 ha sido manejable para algunos docentes mientras que para otros docentes ha sido un proceso difícil y frustrante “para mí ha sido frustrante la educación virtual. Aún no he encontrado ese norte. Hemos tenido que enfrentar muchos cambios a la vez”, expresó Leonardo. Sin embargo, expresiones como las de Leonardo desataron en la reflexión grupal palabras de apoyo entre los participantes y un compartir de experiencias que promovieron la reflexión profunda sobre aspectos sobresalientes de su práctica docente. Esto provocó, a su vez, la toma de conciencia del acto reflexivo y el propósito reflexivo al exponer aspectos más allá de los aspectos técnicos, de las estrategias y temas que desarrollan en sus clases. La riqueza de la reflexión docente en esta investigación fue más allá de un proceso de conocimiento de la reflexión docente. Los docentes lograron un proceso reflexivo de conocimiento sobre la teoría de la reflexión docente. Más allá, lograron el propósito mismo de la reflexión al reflexionar en la acción y sobre sus acciones. Los participantes alcanzaron un nivel de reflexión con conciencia, convirtiéndose en intelectuales del mismo proceso reflexivo tanto a nivel individual, como valorando los procesos de sus compañeros docentes. Los docentes pasaron por un proceso de aprendizaje tanto a nivel individual como colectivo, lo cual llena de una riqueza invaluable la aportación de esta investigación.

Por otro lado la riqueza de ser docentes de las bellas artes ofreció un prisma variado de conocimiento, aprendizajes, propuestas, reflexiones y proyectos políticos que los docentes participantes comenzaron a implementar luego de pasar por los procesos de reflexión individual y colectiva. Como bien lo plantea Hernández (2014):

La reflexión de la práctica docente es una toma de conciencia del ejercicio docente que permite pensar en el actuar y en nuestras creencias, reconociendo avances y obstáculos que se presentan en el desarrollo de la profesión docente, pero también vislumbra posibles caminos para mejorar el acto educativo en un proceso transformador bajo un proceso ético y moral del ejercicio docente. Es por ello que la toma de conciencia bajo el proceso reflexivo debe ampliar el concepto de la práctica educativa y no quedarse limitado a aspectos técnicos (p. 3).

Este proceso de emancipación y criticidad se fue desarrollando con mayor conciencia a medida que los ECRA permitieron a los docentes la reflexión individual y grupal para expresar y comprender sus realidades y desafíos; para liberarlos y transformarlos en docentes reflexivos con conciencia crítica.

Recorrido interpretativo de la segunda pregunta de investigación: Reflexión y conciencia crítica, retos y desafíos en la praxis

En adelante, se aborda la segunda pregunta de la investigación que presenta los retos y desafíos que identificaron los docentes participantes. La segunda pregunta de investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son los desafíos educativos, sociales y culturales que inciden en la práctica educativa provocando el acto reflexivo y la toma de

conciencia de los docentes de Bellas Artes? Para contestar esta pregunta se inició la identificación de retos y desafíos en la praxis con la entrevista fenomenológica.

Por un lado la fenomenología contribuyó a “reconstruir los ejes articuladores de la vida de la conciencia, pero esto únicamente se puede ejecutar profundizando en su experiencia” (Fuster, 2019, p. 204). De esta manera, mediante esas vivencias de los docentes, se fueron definiendo los retos internos y externos que enfrenta la enseñanza de las Bellas Artes en Puerto Rico. Así pues, la investigación articuló momentos reflexivos para profundizar en el rol del docente, los aspectos que inciden en su praxis, la relación con los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y todo el contexto que les rodea porque:

La fenomenología en educación, no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones” alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes (Menen citado en Fuste 2019, p. 205).

Así pues, de la fase de entrevista fenomenológica, surgió la categoría: Retos educativos del docente de Bellas Artes codificada como (RETEDBA) y las subcategorías (a) retos de factores internos (RTFI) y (b) retos de factores externos (RTFE). En esta primera fase, se identificaron retos internos relacionados con las múltiples tareas que tienen los docentes en la sala de clase que los alejan de su propósito educativo. Los docentes también destacaron el factor tiempo y como este incide en el

cumplimiento de todas las tareas que tienen que realizar. Como reafirma Giroux (2013), esas circunstancias lo que promueven es que:

La educación se convierte más que en una evaluación con altos niveles de exigencia y sistemas de premios, en una obsesión por los esquemas de responsabilidad, la cultura de las auditorías, las políticas de tolerancia cero, y un sitio en el que simplemente se entrena a los estudiantes para convertirse en mano de obra. (p.15).

De igual forma así lo evidenció Minerva, “esa carrera que uno lleva en la escuela de cumplir con unas puntuaciones nos quita la libertad y el tiempo para otros procesos creativos y reflexivos”. En este caso, los participantes presentan el rol de un docente que está sumergido en demasiado papeleo lo cual afecta directamente la preparación de las clases, el proceso de enseñanza aprendizaje así como las diversas tareas de la docencia. En la exposición de la primera pregunta, vimos como el factor tiempo y el exceso de papeleo afectaba llevar a cabo los procesos reflexivos conscientes y profundos. Por consiguiente, el exceso de trabajo afecta el tiempo disponible para continuar capacitándose en procesos reflexivos así como en competencias y destrezas docentes. En un estudio realizado por Mariño, Barreria, Rego-Agraso & Irmscher, (2021) se evidencia como estos elementos dificultan la participación de los docentes en su formación continua:

Como docentes cabe destacar dos aspectos clave los cuales son (a) la excesiva burocracia asociada a su labor docente cotidiana en la que el 81.2% de la muestra indicó estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación; y (b) la existencia de un horario docente semanal sobrecargado con un 75.3% que

señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con que ese hecho representa una dificultad en el acceso a la formación continua (p. 200).

Por otro lado, los docentes manifestaron la presión que han sentido por incorporarse a nuevos escenarios y desafíos educativos provocados por las recientes circunstancias de salud pública y de los terremotos en el área sur, lo cual ha requerido otra formación en aspectos de enseñanza remota y tiempo adicional en capacitación. Esta investigación ofreció a los docentes participantes el espacio que tanto necesitaban para manifestar sus experiencias educativas y lo que estaban viviendo. Los docentes se apoderaron de este espacio reflexivo para expresar sus preocupaciones y abordar los desafíos que estaban enfrentando en su práctica educativa y poder generar cambios adecuados para transformar su nueva enseñanza. “Así, la reflexión docente pareciera ser el factor clave en la transformación de las prácticas: un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula” (González, Gómez, Ahumada, Bravo, Salinas, Avilés, Pérez y Santana 2014, p.77).

Al mismo tiempo, los docentes denunciaron la falta de apoyo del Departamento de Educación a la enseñanza de las Bellas Artes y como a su vez eso se ha proyectado en una visión general que afecta la idea que se tiene de las disciplinas de las artes. Hermes enfatizó que “la burocracia y la politiquería tienen un papel muy importante y eso cambia cada cuatro años y no hay un propósito claro en el Departamento de Educación respecto a la enseñanza de las Bellas Artes”. Estas preocupaciones surgen de la oportunidad que se ofreció a los docentes para identificar los retos educativos actuales. A través del desarrollo de la investigación y las

experiencias compartidas por los docentes sobre su praxis, éstos fueron abonando a la comprensión misma de su praxis y a los retos que se les han presentado. De ahí que se insistiera en que los docentes pudiesen problematizar en los diversos desafíos educativos y temas de estudio.

Otro de los aspectos que los docentes identificaron fue el desafío de la educación virtual como uno de los grandes retos externos. La educación virtual ha promovido diversas acciones en la búsqueda de lograr el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes han tenido que reinventarse y ha sido un proceso de mucha incertidumbre para la enseñanza y para todos los involucrados en la educación de Puerto Rico y el mundo.

El Departamento de Educación de Puerto Rico ha manifestado cambios constantes en las directrices para continuar los procesos educativos. Los docentes han tenido que manejar muchas cosas a la vez. La enseñanza virtual ha traído sus propios desafíos los cuales se han unido a los ya existentes en las escuelas de la ORE de Ponce. “Lo virtual es complicado porque uno no sabe si los estudiantes comprenden o no lo que estamos dándoles” manifestó uno de los participantes. Julia, por su parte, expresó que:

A mí no me gusta ver que el niño no aprende, yo no puedo estar haciendo algo que yo te mando el material por correo y mira a ver qué haces con él. Yo no puedo así porque siento que no estoy haciendo mi trabajo. . .Yo tuve que hacer modificaciones en mi currículo y pude hacerlo más terapéutico. Y esto fue basado en un proceso de reflexión. No es lo que me dicen los estándares y las expectativas pero es lo que se necesitaba en este momento.

La toma de decisiones de Julia demuestra al mismo tiempo, la capacidad de los docentes como intelectuales y capaces de evaluar lo que es importante enseñar en el momento adecuado y necesario. Los docentes intelectuales y reflexivos entienden lo que es importante cuando enfrentan retos en el proceso educativo. No responden a lo que establece un currículo sin sentido en momentos que están señalando otras prioridades. Julia demostró ser responsable con su trabajo y con lo que necesitaban los estudiantes en ese momento. Julia ejerció esa responsabilidad de la que nos habla Giroux (2001) en la que:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (Giroux, 2001, p. 65).

Siguiendo lo que establece Giroux (2001), esto provoca la atención a las destrezas y al conocimiento profesional que los docentes asumen al ejercer la pedagogía. El inicio del conocimiento del docente sobre la educación se adquiere mayormente como parte de su formación docente y continúa a lo largo de su vida profesional. A este conocimiento teórico, se le añade el conocimiento práctico que va adquiriendo con la experiencia, así como el conocimiento actitudinal y de destrezas que promuevan la acción apropiada al enfrentar los retos que se presentan en la praxis. La combinación de este conocimiento, le permite al docente tener una perspectiva en desarrollo ante los nuevos retos que enfrenta y pone a prueba su compromiso y sensibilidad con la educación. De ahí que el

docente pueda tomar decisiones relacionadas con los procesos y situaciones en la sala de clase, al currículo pertinente y en contexto con el mundo que le rodea. Como afirma Giroux (2013):

La pedagogía nunca es inocente y si se la va a entender y a problematizar como una forma de trabajo académico, los educadores tienen la oportunidad no sólo de cuestionar críticamente y registrar su propia participación subjetiva respecto de cómo y qué enseñan, sino también de resistir todas las convocatorias a despolitizar la pedagogía a través de llamamientos a la objetividad científica o bien al dogmatismo ideológico. Esto sugiere la necesidad de que los educadores reconsideren el bagaje cultural y político que traen a cada encuentro educativo; también resalta la necesidad de hacer que los educadores sean ética y políticamente responsables de las historias que producen, las afirmaciones que hacen sobre la memoria pública, y las imágenes del futuro que consideran legítimas (p. 18-19).

El proceso reflexivo promueve esa gesta de responsabilidad política, de conocimientos para ser utilizados en función de las necesidades de la sociedad. Esto abarca procesos de toma de conciencia para replantearse acciones y relacionar saberes tomando en consideración la responsabilidad social y política de la docencia.

Julia describió uno de los desafíos más significativos en cuanto a la educación virtual que va más allá de la sala de clase. Los retos que mencionó Julia van a la intimidad de los hogares y de cómo los docentes tuvieron acceso al proceso de educación virtual en cada hogar. Por primera vez, la educación entró a las casas de los estudiantes para llevar a cabo un proceso educativo. Los docentes convivimos con el

entorno personal, social y cultural de los estudiantes. Nos conformamos como un solo vínculo: la escuela y el hogar estaban unidos como nunca antes en el proceso educativo lo cual abrió otras puertas y otras miradas de la convivencia familiar que inciden directamente en el aprendizaje. Julia relató:

El mayor reto fue lograr que los padres nos dejaran entrar a sus casas. Nosotros entramos a las casas y se trastocó la privacidad. Ha sido fuerte entrar a sus casas. Otro reto que encontré es que a los niños no los dejan ser niños. Los padres a veces los tratan como adultos y ellos son niños. Yo tenía que escribirles no te preocupes yo lo entiendo, los niños pasan por eso, también se deprimen. Había momentos que los niños no querían conectarse y yo no quería que los regañaran por eso. Había que darle el tiempo para que lo lograrán. El que ellos no pudieran tener el espacio para socializar bien, ese contacto humano. Tengo estudiantes que retrocedieron en sus terapias y yo vi muchas cosas... Al entrar en esa intimidad del hogar estamos viendo muchas cosas. Quizás era mejor no verlas pero las estamos viendo y es fuerte porque es una ventana muy abierta a la intimidad del hogar.

Este relato está cargado de preocupaciones y de retos que no solamente enfrentaron los docentes, sino la sociedad en general. Estos retos los enfrentan los estudiantes, los padres, los encargados del proceso educativo y toda la comunidad escolar. Aquí hay un llamado a todos los involucrados en el proceso educativo. Hay un llamado a diversas instituciones, a la administración escolar, al personal de apoyo escolar y a utilizar todas las destrezas y estrategias necesarias para atender cada una de las necesidades de la comunidad escolar. En este momento educativo, virtual e híbrido, se tuvo que manejar

demasiados desafíos a la vez. Esas vivencias revelan la experiencia que tuvieron los docentes y que permitió develar el fenómeno educativo y ver los significados que Julia, por ejemplo, le atribuye a su experiencia. Esos significados se manifestaron mediante nuestro encuentro de entrevista que permitió esa reflexividad profunda entre investigadora y participante.

En la investigación surgió mucha información y aspectos muy sensibles que, como educadores, eran desconocidos para muchos de nosotros o quizás no le habíamos prestado la atención necesaria. Esto nos invita a crear puentes más accesibles con la comunidad y los hogares. Nos invita a continuar el desarrollo de toma de conciencia y a establecer propuestas y acciones para enfrentar esos retos educativos.

En los ECRA se amplió la discusión de los retos educativos con otros docentes participantes. Con la actividad titulada: *Guante de retos educativos* se pudo abundar en los retos ya mencionados y en otros que añadieron los docentes participantes. Esta actividad fue realizada después del primer ECRA como parte del seguimiento y toma de conciencia del proceso reflexivo y la aplicación del modelo reflexivo de Schön (2010). Los docentes presentaron narrativas en las que identificaron retos educativos, sociales y culturales. En los retos educativos, como se ha señalado, sobresalió la inclusión de la educación virtual al proceso de enseñanza aprendizaje; el convertirse en “maestro en línea” y dominar así diversas herramientas tecnológicas. De acuerdo con lo expresado por los docentes, esto ha manifestado desafíos relacionados al uso y manejo de la tecnología, la comunicación y la visibilidad de la deficiencia del servicio eléctrico en nuestro país. La organización y la planificación fueron identificadas también como aspectos importantes para poder continuar un proceso educativo apropiado. Además, los

docentes participantes señalaron: la burocracia administrativa, la falta de ayuda administrativa y de supervisión, la falta de tiempo, la falta de materiales, la sobrecarga y exceso de trabajo así como la visión errónea que en ocasiones se tiene del maestro de bellas artes la cual a veces es negativa y afecta el proceso educativo porque hace que decaiga la motivación del maestro de Bellas Artes.

Entre los retos sociales, se destaca la emergencia de salud provocada por la pandemia del COVID-19 y los cambios a nivel personal, social y cultural que todos hemos tenido que realizar y que han trastocado la educación. Este reto por mantener nuestra vida en salud, nos separó de la cotidianidad y del contacto social que provee la escuela y la enseñanza de las Bellas Artes. Así lo manifestó claramente Sofía:

Mantener la salud física, emocional y espiritual ha sido un gran reto. Establecer una rutina efectiva, que no sea aburrida y que podamos seguir al pie de la letra ha sido un reto educativo también. Mantenernos motivados con actividades variadas ha sido un reto educativo. Alimentar un proceso creativo constante y fomentar la felicidad a través de la expresión artística ha sido un reto también.

Julia, por su parte, habló de los retos que tiene por las múltiples responsabilidades y sombreros que carga un docente. En estos se entrelaza su rol educativo, social y cultural. Julia identificó, mediante su narrativa, sus sombreros de maestra, el ser creativa, madre y esposa y cómo éstos se han trastocado por la ansiedad provocada en estos tiempos de nuevos cambios y desafíos. Esto arrojó también el aspecto de salud mental que también se ha afectado con todos los cambios que hemos tenido que enfrentar y que también han incluido nuevos retos culturales.

En el área sur destaca además el asunto del miedo e incertidumbre provocado por los temblores ocurridos a partir del mes de enero del 2020. Hay una nueva realidad social y cultural en los pueblos del área sur en los que ejercen la pedagogía los docentes participantes de esta investigación y que no está presente en otras regiones educativas. El no tener una escuela físicamente, el haber perdido todo en el terremoto del 6 de enero de 2020 como le ocurrió a Gabriela quien dejó parte de su experiencia de más de 20 años bajo escombros cuando su escuela colapsó ese 6 de enero de 2020. Para Gabriela, educar ahora significa esperanza:

Ahora enseño distinto, con el cambio de reglas sigo mi instinto. Falla la luz, falla el internet y con los estudiantes ve tú a saber. Luego me lleno de esperanza. Sé que evoluciono, que será mejor el proceso y ahí está puesta mi confianza.

Estas palabras de Gabriela sostienen el pensamiento de Giroux (2013) acerca de la esperanza, de una esperanza educada que surge de la incertidumbre, de los cambios y de la labor de un docente intelectual. Giroux (2013) plantea que:

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado –y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia (p. 25)

Minerva también manifestó esa esperanza y nueva cultura educativa con la siguiente narrativa:

Cuando todo parecía marchar bien, una nube negra nos cubrió. La tierra se movía, las casas se agrietaron y muchas familias se separaron. Llegó un virus microscópico que no se veía pero se sentía. Y encerrados así tuvimos que aprender, reaprender y hacer todo de otro modo. Allí me doy cuenta que todos hacemos lo mejor que podemos.

Los docentes han demostrado ser resilientes ante estos nuevos retos y, como expresó Silvia, hay que seguir con el corazón, pasión y motivación aunque a veces parece agotarse por las situaciones que enfrentamos. La oportunidad de fomentar esa esperanza educada de posibilidades conscientes provocó además declaraciones de denuncia por parte de los docentes para concientizar sobre la enseñanza de las Bellas Artes.

Actualmente seguimos enfrentando amenazas en la enseñanza de las Bellas Artes. El Departamento de Educación ha puesto sobre la mesa, el cierre y/o consolidación de escuelas. Entre estas, se encuentran escuelas especializadas en la enseñanza de las bellas artes. Estas escuelas han probado por años, su calidad de enseñanza, con egresados comprometidos con el servicio a su país. Amerita entender este reto y como los docentes están conscientes del rol educativo, integral, cultural y social de las artes en nuestro país. Los docentes están listos para seguir luchando y concientizando sobre el valor de la enseñanza de las Bellas Artes.

La permanencia de la enseñanza de las Bellas Artes como un reto en sí mismo en nuestro país

Los docentes participantes, crearon propuestas para continuar la lucha por la permanencia y el reconocimiento de la educación de las Bellas Artes en nuestro sistema educativo. Las artes han sido un bálsamo en estos tiempos de grandes retos. Ha sido a

través de sus diversas manifestaciones como la música, el dibujo, la pintura, el teatro, entre otras, que se ha mantenido la esperanza, el sosiego, el manejo de emociones, la creatividad, el balance y el desarrollo de destrezas necesarias para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje y la vida misma. Sin embargo, muchas veces se atenta contra las artes y sus beneficios educativos, emocionales y sociales por estar al servicio de otros intereses y materias privilegiadas. Este comportamiento está ligado a los poderes políticos y económicos que determinan muchas veces lo que se enseña para fomentar estructuras de desarrollo económico y del poder de ciertas instituciones o agendas políticas.

En nuestro país, por ejemplo, se ha visto cómo a través de los años el currículo del Departamento de Educación ha invisibilizado aspectos de nuestra cultura para beneficiar otras posturas o doctrinas. El currículo, además, ha sido manipulado a nivel global para beneficiar a otras materias, ideologías o modelos económicos. Como lo ha señalado Giroux (2013):

El guion ideológico resulta ahora familiar: no existe el bien común; los valores de mercado se convierten en el patrón para darle forma a todos los aspectos de la sociedad; el individuo libre y poseedor de bienes no tiene obligaciones más allá de su propio interés; el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos; el gobierno, y particularmente el estado benefactor, son los mayores enemigos de la libertad; los intereses privados niegan los valores públicos; el consumismo se convierte en la única obligación de la ciudadanía; la ley y el orden constituyen el nuevo lenguaje para movilizar temores compartidos, más que responsabilidades compartidas y la guerra se torna el principio de

organización más abarcador para el desarrollo de la sociedad y de la economía (p.14).

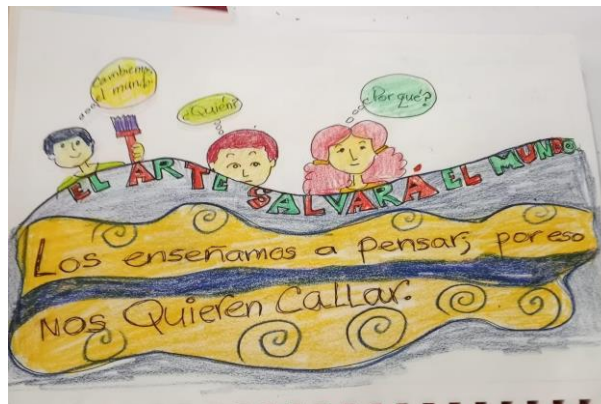
Los gestores de las artes luchan a diario por colocarse y posicionarse en la sociedad. Cada día tienen que enfrentar barreras de políticas gubernamentales y de poder que los alejan cada vez más de la posibilidad de vivir dignamente de la expresión artística. El financiamiento para la expresión artística cada vez es más escaso y burocrático. La adquisición de bienes excesivos ha provocado un comportamiento social que promueve a su vez el conocimiento y el desarrollo de materias relacionadas con la adquisición de alcanzar una posición económica privilegiada. Esto a su vez es visto como símbolo de progreso y éxito al que solo tienen acceso unos cuantos.

Así pues, los docentes de las Bellas Artes cada día enfrentan la necesidad de defender su disciplina artística ante las políticas públicas, los compañeros de otras materias, los padres, la administración, el Departamento de Educación y el gobierno. Los docentes de Bellas Artes, más de una vez, han tenido que tirarse a la calle a demostrar la pertinencia de las artes en la educación. No existe una aceptación de las artes como materia esencial en el desarrollo del ser humano. De ahí que no es raro escuchar expresiones de sorpresa y rechazo cuando algún estudiante decide estudiar Bellas Artes y, lejos de recibir apoyo, tiene que lidiar con comentarios como: “te vas a morir de hambre”, “de eso no se vive”, “eso no es una profesión”, “¿eso se estudia? Sin embargo, ¿Cuándo se ha visto a los docentes de matemática, de español u otras materias privilegiadas teniendo que demostrar que su clase es importante y que no se elimine del currículo?

Las políticas públicas de disminuir el contacto de horas y créditos necesarios para obtener diplomas en nivel primario y secundario en el Departamento de Educación de Puerto Rico se realizan en la materia de Bellas Artes principalmente. Actualmente, el Departamento de Educación exige un crédito de experiencia en las artes en cada nivel educativo. Es decir, que en los doce años que un estudiante está formándose en el Departamento de Educación sólo se le requiere dos años en alguna de las disciplina de las artes. De esta manera, un estudiante podría tener la clase de música en Kinder y su próxima oportunidad de educación artística podría ser que en cuarto año se le ofrezca teatro. Este estudiante pasa 10 años sin tener contacto con las artes. Sin embargo, en esos años siguen creando oportunidades para desarrollar las destrezas en otras materias como las matemáticas y las ciencias, pero no se adiestra a los jóvenes artistas en crear redes para el éxito profesional en las artes. Para Minerva, esto hay que denunciarlo porque “si el elemento del arte no está en la escuela, ésta se convierte en una procesadora”. Por su parte, para Sofía, la presencia del docente de Bellas Artes tiene un valor importante en el desarrollo de los estudiantes. Ella expresó que “los educadores tenemos una responsabilidad grande. Nos corresponde ayudarlos a que puedan descubrirse como seres humanos y cómo van a usar el talento en favor de sus vidas y su trascendencia en el mundo, para generar cambios”. Lamentablemente, es en las disciplinas que fomentan la creatividad, el juicio crítico y estético, el entendimiento del contexto social y cultural así como la expresión del ser humano como manifestación de su libertad, las que deciden reducir o eliminar del currículo, lo cual tiene implicaciones en el desarrollo integral del ser humano. Julia, expresó que “al gobierno no le conviene, el arte es la expresión del ser y un pueblo que se manifiesta, que se da cuenta de muchas

cosas y se expresa y al gobierno no le conviene”. Para Leonardo, su explicación es que “es una forma de controlar y las mentes que piensan pueden estar empoderadas y pueden debatir. Las artes promueven reflexionar y pensar diferente. Lo liberan. Las artes te ayudan a ver el mundo desde otra perspectiva”. Consuelo, por su parte, lo dejó bien claro en su cartel de conciencia crítica que se muestra en la figura 27.

Figura 27. Cartel de conciencia crítica



En el Departamento de Educación de Puerto Rico no existe continuidad en el desarrollo de destrezas en la educación artística ni en experiencias de aprendizaje artístico. Esto representa un reto mayor para los docentes. En uno o dos años tienen que exponer a los estudiantes a una experiencia sensible, artística y expresiva en la que ese estudiante logre descubrir sus talentos y habilidades. Además, el docente debe lograr provocar su curiosidad y el deseo del estudiante por seguir aprendiendo y formándose de manera independiente y privada porque en el sistema público es limitada o inexistente la oportunidad de que pueda seguir formándose en las artes. De ahí que muchos de nuestros niños y adolescentes artistas se pierden en el camino porque no tienen los recursos para continuar desarrollando sus talentos en las artes. Lamentablemente, el llamado ser

humano integral que se busca desarrollar en el Departamento de Educación no está preparado en todas las disciplinas con igualdad de oportunidades.

Brindar mayores conocimientos y herramientas a los estudiantes los prepara para poder ser autosuficientes y vivir dignamente en un futuro. Las artes han sido en más de una vez la alternativa para desarrollar programas educativos en diversos países para mejorar las condiciones de vida. Las destrezas artísticas y la creatividad se han implementado incluso en proyectos gubernamentales para erradicar la pobreza. En países como Nigeria, por ejemplo, se desarrolló un plan educativo para empoderar a los individuos y que pudiesen ser autosuficientes luego del informe de las Naciones Unidas de 2004 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Como establece Palmer (2014):

La pobreza en Nigeria fue el producto de la falta de empleo, superpoblación, corrupción gubernamental, inseguridad y evasión fiscal por parte de corporaciones extranjeras, con los efectos resultantes que incluyen hambre y desnutrición, falta de vivienda, aumento de las tasas de delincuencia, genocidio, mortalidad infantil y aumento del número de casos relacionados con el VIH en la sociedad (p. 131).

El programa que describe Palmer (2014) fue una alternativa para brindar oportunidades en los niños, mujeres y poblaciones marginadas de Nigeria. El programa ofreció las bellas artes y las artes aplicadas como herramientas viables para que las personas pudiesen trabajar por cuenta propia. El programa incluyó el desarrollo de habilidades en la categoría de artesanía. Al lograr desarrollar esas destrezas, los individuos pueden permitirse una buena salud, una educación de calidad, una vivienda y una vida adecuada y digna.

Por otro lado, Roncaglia (2018) describe los beneficios que tienen las Bellas Artes en el desarrollo de destrezas en la educación especial y las personas con espectro autista. En el artículo, Roncaglia (2018) presenta estudios basados en evidencia dentro del campo de la salud, el bienestar, la educación y la sociedad que validan la importancia de las bellas artes en diversas áreas del ser humano. En la Danza, por ejemplo, Roncaglia (2018) presenta los estudios de BUPA (2011); Connolly & Redding, (2010); Dibble, Addison, & Papa, (2009), entre otros. En esos estudios se han demostrado beneficios físicos y psicológicos a través de mejoras en la coordinación motora de los individuos, el equilibrio, la flexibilidad, la fuerza y la marcha, así como en personas afectadas por Parkinson y personas afectadas por otras condiciones de salud mental como la depresión. Además, las investigaciones evidencian los beneficios sociales de la danza para reducir los riesgos potenciales que a menudo se asocian a la soledad, el aislamiento y la mala identidad social. En el estudio sobre los beneficios de las Bellas Artes en la educación especial que presenta Roncaglia (2018), se presenta como las artes escénicas pueden ayudar a nutrir las necesidades psicológicas de autonomía, pertenencia y competencia. El objetivo del estudio es “explicar cómo adoptando una metodología a través de un proceso de "ejecución", las necesidades psicológicas antes mencionadas se pueden abordar en la educación especial, en personas con necesidades adicionales y con personas autistas” (p.1). A través de un enfoque creativo y estructurado se pueden superar barreras para acceder al aprendizaje mediante las artes escénicas con la interpretación, la creación de guiones, ensayos y actuación en directo.

Las instituciones de educación superior también han realizado estudios para validar la creatividad que se logra desarrollar a través de la implementación de las bellas

artes. El desarrollo de la creatividad es necesario para enfrentar los retos que van surgiendo en la pedagogía y las prácticas de aprendizaje. En ese contexto, se desarrolló un proyecto europeo (Miño, Domingo & Sancho, 2019) en el que se promueve el expandir la competencia digital para fomentar el aprendizaje. Este proyecto se llevó a cabo en entre 2014 y 2016. El mismo se implementó en escuelas primarias, secundarias y superiores de España, Finlandia y República Checa con el objetivo de estimular el compromiso de los estudiantes proponiendo experiencias de aprendizaje colaborativas y significativas. El proyecto permitió la colaboración entre los investigadores y el personal docente para permitir que los estudiantes produjeran y compartieran conocimientos mediante la competencia digital y la creatividad. Desarrollaron proyectos transversales basados en la indagación, conectando diferentes asignaturas e intereses de los estudiantes.

Además de estos estudios, hay un sinnúmero de investigaciones que evidencian los beneficios de las Bellas Artes en el ser humano, la educación y la sociedad. En esta investigación, a través de la práctica reflexiva y la reflexión grupal que brindó el modelo R5 de Domingo Roget ((2013) se evidenció la importancia de la colaboración entre los docentes de las Bellas Artes para rescatar la enseñanza de las bellas artes y gestionar propuestas que visibilicen los beneficios de las artes en Puerto Rico. Domingo Roget (2013) establece tres aspectos de interacción que se dan en la reflexión grupal (a) comparación entre lo que piensa uno y lo que piensan los demás; (b) comparación entre la práctica y la teoría; y (c) comparación entre lo que se piensa y lo que se hace. Los docentes participantes entraron en un proceso reflexivo y de toma de conciencia ante las políticas educativas que atentan contra la educación de las artes y los sistemas políticos y económicos que las van destruyendo con la doctrina de adquisición de poder y riquezas

económicas. Estos sistemas promueven máquinas humanas de producción y no seres humanos sensibles y pensantes al servicio del bien común de su comunidad y país.

Los docentes participantes realizaron distintas denuncias provocadas por el tema de la canción de Green A titulada, Asesinos de la creatividad. Mediante el proceso de reflexión y de intercambio de experiencias y de información, los docentes participantes visibilizaron diversos aspectos que evidencian que en nuestro sistema educativo también se busca asesinar la creatividad con la reducción de las disciplinas de las artes en el currículo del Departamento de Educación. La falta de apoyo al Programa de Bellas Artes, la falta de facilitadores docentes de Bellas Artes, la falta de materiales didácticos y de producción artística, la falta de desarrollo profesional continuo en las diversas disciplinas de las Bellas Artes, la falta de reconocimiento en el desarrollo de destrezas que son indispensables en el ser humano son algunas de las manifestaciones presentes en el Departamento de Educación y que atentan contra la enseñanza de las Bellas Artes. Esto provoca que el docente de Bellas Artes se frustre y se canse de estar en una constante lucha por hacer valer su disciplina. El docente se desgasta en ese proceso. Por esta razón, es importante la creación de espacios reflexivos. Los espacios reflexivos permiten acompañarse en el proceso de exponer, problematizar y gestionar soluciones y acciones concretas para el bien común. Como bien se demostró en los procesos reflexivos llevados a cabo en la investigación, promover espacios de reflexión docente aporta a la educación dialogal y activa que decía Freire (1997) en la que se orienta hacia la responsabilidad social y política al profundizar en la interpretación de los problemas. Freire buscaba que se produjera nuevo conocimiento para guiar y comprender la práctica. A través de la reflexión y la toma de conciencia los docentes participantes lograron

ampliar su comprensión acerca del rol social y político en esta época de transición. Los docentes entraron en diálogo consigo mismos y entre ellos para posicionar sus posturas, aprender de otros y despertar su conciencia política.

Los docentes alzaron su voz política ante un sistema que oprime las artes y la educación mientras asesina la creatividad. No se puede continuar con modelos arcaicos que enfatizan la memoria y no hay análisis y pensamiento crítico. Consuelo denunció que “los que tienen el poder no quieren que se desarrollen para que no pensemos y nos convirtamos en ovejas sin quejas directo al matadero. Hay una sociedad de ovejas que mientras tengan techo y comida no necesitan nada más. Las denuncias de los docentes quedaron plasmadas además en los carteles que aparecen en la figura 28.

Los docentes repensaron, redibujaron, repintaron, como nos invita Freire, acerca de su posición docente ante la educación artística. Exigieron respeto para su disciplina, igualdad en oportunidades de enseñanza y posicionaron las artes para humanizar y crear consciencia. Los docentes participantes plantearon su posición de lucha por las artes para promover la creatividad y protegerla. Este punto de encuentro entre los docentes promovió el poder planificar y organizarse para apoyarse como colectivo ante las amenazas de las disciplinas privilegiadas y las estructuras de poder que atentan contra su desarrollo.

Figura 28. Carteles de conciencia crítica



La creatividad es una de las destrezas necesarias para enfrentar los cambios que día a día surgen. La realidad actual ha demostrado que hay que reinventarse y que, desde la creatividad, la pedagogía crítica, la intelectualidad y las prácticas artísticas reflexivas, se comprende el mundo y se pueden conectar nuevos cuerpos de conocimiento y saberes para transformar la sociedad. Los docentes expresaron alternativas donde las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario. Los docentes

participantes conectaron con otras disciplinas del lenguaje, la psicología y las tecnologías de la información y la comunicación para manejar las situaciones que se presentan en su praxis. Los docentes esbozaron alternativas en dramaturgia, en canales virtuales, en musicoterapia, entre otras alternativas. Así pues, se ofrecen nuevas maneras de educar, nuevas maneras de posicionar las artes, nuevas maneras reflexivas, nuevas maneras de acción política en la praxis y una nueva esperanza.

Recorrido interpretativo de la tercera pregunta de investigación: La reflexión como proyecto político en la praxis

La tercera pregunta de esta investigación fue la siguiente: ¿Cómo las artes, la educación y la pedagogía se conforman como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proyecto político en la praxis? Esta pregunta se aborda desde los hallazgos de la segunda fase de la investigación de los ECRA. La interacción de los 11 docentes participantes, sus diversas disciplinas y experiencias enriquecen las posibilidades para contestar esta pregunta de investigación. Los docentes participantes de esta investigación son de las disciplinas de las Artes Visuales, el Teatro y la Música. Cada uno posee experiencias educativas y artísticas diversas. Los participantes pudieron ofrecer una diversidad de propuestas y acciones para ejercer una pedagogía transdisciplinaria en la que reconocen una realidad multidimensional que incide en su praxis diaria. Esta multidimensionalidad trajo al escenario educativo diversos retos que los docentes identificaron y se presentaron en la pregunta anterior.

Los docentes participantes reconocieron la importancia de conectar los saberes teóricos y prácticos de su disciplina y de otras disciplinas para organizar y planificar nuevos aprendizajes. De esta manera, los docentes participantes reconocieron la

oportunidad de transformar la pedagogía que ejercen al utilizar múltiples alternativas para resolver los problemas y desafíos que enfrentan ellos y sus estudiantes. Fuster (2019) establece que:

La palabra pedagogía proviene del griego “paidos” que significa ‘niño’ y “agein” que significa ‘guiar, conducir’. Por tanto, la pedagogía se apoya en acciones, procedimientos y métodos prioritarios para la solución de problemas existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 206).

Mediante las actividades desarrolladas en la investigación los docentes participantes pudieron apoyar sus acciones para la solución de problemas. A través de la reflexión con conciencia y las propuestas reflexivas que se gestionaron en los ECRA, los docentes pudieron manifestar acciones concretas para evocar el acto reflexivo como proceso político en la praxis. Con la actividad titulada: *Cartel de conciencia crítica* los docentes hicieron uso de destrezas de las disciplinas artísticas, la psicología, las comunicaciones y la reflexión para establecer posturas al tomar conciencia política de su rol educativo y social.

Los docentes participantes problematizaron responsablemente su entorno asumiendo un rol activo, participativo y dinámico. En su rol docente gestionaron proyectos educativos y políticos que validaron su compromiso político y social como educadores ejerciendo así una pedagogía crítica como la planteada por Giroux (2013). Esta investigación no solamente desarrolló una pedagogía crítica para comprender lo que ocurre en la praxis como establece Giroux sino que se gestionó una pedagogía crítica transdisciplinaria, multidimensional para transformar la praxis y concientizar con acciones

concretas sobre la importancia de la reflexión docente en la enseñanza de las Bellas Artes en Puerto Rico. De acuerdo con Giroux (2013):

Este enfoque a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos a través de preguntas tales como ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear? Por supuesto, el lenguaje de la pedagogía crítica hace algo más. La pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente, y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman (p.15).

Los docentes elaboraron posturas y consignas que evidencian su compromiso con la enseñanza de las artes desde la pedagogía crítica. Los docentes reconocieron los contenidos necesarios y la dirección correcta que deben seguir. Además, los docentes participantes reconocieron que los estudiantes del área sur están siendo rezagados y olvidados por el Departamento de Educación y el Gobierno ante los hechos ocurridos por el terremoto del 6 de enero de 2020 y la pandemia de salud generada por el COVID-19. Algunas de esas posturas y denuncias fueron expresadas en la actividad titulada: *Cartel de conciencia crítica*. Los docentes manifestaron consignas como las siguientes: “la verdadera pandemia: burocracia sin cesar”, “es el arte el que te premia, nunca dejes de educar”, “si no nos dejan crear no los dejaremos dormir”, “el arte salvará el mundo, les enseñamos a pensar por eso nos quieren callar”, “educamos la mente y el alma, la

creatividad es nuestra arma para luchar por las artes y hacer que la sociedad renazca”. Cada uno de los docentes participantes expresó, desde su disciplina y experiencias lo que entendía que debía denunciar.

Esta investigación propuso una mirada a la realidad educativa desde la pedagogía crítica, la reflexión y la toma de conciencia para atender las exigencias de la educación actual y en los escenarios de cada uno de los docentes participantes. De esta manera, se acciona a su vez la oportunidad de promover estudiantes críticos y desarrollados para conectar saberes y transformar la sociedad. La metodología utilizada en la investigación, las experiencias artísticas de los docentes participantes, los saberes adquiridos y creados, la integración de disciplinas y el trabajo colaborativo provocaron una mirada transdisciplinar entre los docentes para superar la fragmentación y comprender las complejas realidades del mundo actual. Esta mirada provocó un proceso reflexivo transdisciplinario y transformador en la praxis de los docentes participantes de la disciplina de las Bellas Artes que pertenecen a la ORE de Ponce.

Mediante la actividad titulada: *Cadáver exquisito* los docentes realizaron también una pieza artística colectiva transdisciplinaria para exponer el proceso reflexivo. Silvia evoca el proceso reflexivo con conciencia como uno en el que “se toman las riendas sin miedos, en los que se expone el alma y se hace arte”. Silvia realiza el junte de disciplinas de las artes en una reflexión con conciencia que promueve nuevos conocimientos y saberes. La reflexión de Silvia recoge el propósito de esta investigación y como las artes, la educación y la pedagogía evocan el acto reflexivo. En la figura 29 que se presenta a continuación aparece la reflexión de Silvia como una muestra del valor de esta investigación y el resultado del proceso mismo que vivió y expresó Silvia.

Figura 29. Reflexión en cadáver exquisito

Reflexión

Reflexionar con conciencia
recordando lo importante...
que en efecto es fascinante
y que en legado ha de convertirse,
al explorar y satisfacer las necesidades.

Reflexionar con conciencia,
al observar de cerca cada bloque
con el que se construye
esas bases en sociedad,
que eternas han de ser
y por años no acabar.

Reflexionar con conciencia
es someterse a la lupa crítica,
sin miedos, ni vergüenzas
tomando las riendas del camino a recorrer.

Reflexionar con conciencia
es saborear las satisfacciones
y amar los sinsabores,
exponer tu alma y hacer arte.

Reflexionar con conciencia
Es manifestarse en grande,
y saber que no hay pequeñez
en lo que se hace,
llenar la vida de colores
con la magia de notas musicales
en movimientos placenteros
con actuaciones excitantes.

Los docentes participantes presentaron como resultado de su proceso reflexivo diversas propuestas para continuar desarrollando la reflexión docente en su praxis. Estas propuestas a su vez ofrecen un enfoque transdisciplinar y de pedagogía crítica para establecer acciones y proyectos políticos en la praxis. Sofía, por ejemplo, presentó dos proyectos que comenzó a desarrollar a partir de su proceso reflexivo desarrollado en los

ECRA. Sofía manifestó que la reflexión docente que se desarrolló en los ECRA le ayudó a organizar las ideas que tenía y a ponerlas en práctica. Desarrolló dos proyectos que requieren la integración de diversas disciplinas, conocimientos y saberes. Uno de sus proyectos es la creación de un personaje de Súper Auténtica, es un personaje estilo superhéroe de carácter educativo, para motivar en los estudiantes el interés por la música, las bellas artes y la expresión artística de manera creativa. Sofía expresó que:

El proyecto surge como consecuencia del proceso de reflexión educativa y de un interés genuino de conectar información con emociones positivas y que a su vez despierten el deseo de aprender cada día más de manera divertida. El personaje caracteriza a una maestra de música creativa, dinámica, entusiasta, que fomenta cantar, bailar, actuar, aprender a tocar instrumentos musicales y a atreverse a alcanzar metas y lograr sueños. Utiliza vestimenta de color negro, capa roja con la letra “S”, una bufanda roja y peluca de color negro. El personaje cuenta con un logo, “jingle” instrumental que la identifica de entrada y salida y utilizará composiciones musicales originales, además de bailables y la participación de marionetas que acompañarán al personaje ocasionalmente. El personaje participará en actividades educativas y contará con una presencia activa en distintas redes sociales.

La otra propuesta reflexiva que propuso Sofía, y que ya comenzó a ejecutar, fue un Programa de Entrevistas titulado: Dímelo Cantando con M...

Este proyecto es un programa virtual de entrevistas publicado en la Plataforma YouTube, ya sea realizada en vivo o grabada según disponibilidad del entrevistado. Surge como consecuencia de un proceso de reflexión educativa para

aportar información relacionada a la Música, las Bellas Artes y ofrecer motivación a educadores, estudiantes y entretenimiento de manera creativa al público en general. Tiene una introducción con “jingle” oficial,ailable y libreto con formato de preguntas sugeridas. El entrevistado habla sobre sus proyectos actuales, sus inicios ya sea en la música, bellas artes u otra área y luego aporta su opinión personal sobre la importancia de la Música y las Bellas Artes en la educación. En algún momento el entrevistado ofrece recomendaciones específicas para los educadores e interpreta alguna pieza o fragmento ya sea cantando o interpretando algún instrumento musical, según aplique.

El proyecto de Sofía tiene gran importancia en la educación y difusión de las artes. Con su propuesta se trabaja la apreciación, investigación, interpretación, juicio estético e integración con la tecnología en las Bellas Artes. Mediante el proyecto, tanto los estudiantes como la comunidad en general, tienen acceso a conocer diversos gestores del arte y la educación.

Estas propuestas demuestran al docente intelectual, la pedagogía crítica y como la transdisciplinariedad evoca proyectos políticos en los docentes participantes tal como lo sugiere Giroux. “Con las ideas de Henry Giroux se pueden viabilizar otras perspectivas teórico-prácticas en pedagogía para lograr comprender su correspondencia con lo político y el desarrollo de pensamiento crítico como parte del hecho educativo” (Niño, 2019, p.138). Para Giroux es muy importante que los docentes ejerzan la pedagogía crítica y expone que:

Para la Pedagogía crítica los educadores deben abordar cuestiones sociales colectivas, es decir, las problemáticas humanas, para lograr la defensa de la

educación pública y posibilitar así la democracia radical, cuyo despliegue es la base para dignificar el acto educativo dentro de la noción de libertad humana y no libertad de mercado, puesto que lo “radical” busca afirmar prácticas de conocimiento crítico ligadas a la posibilidad de cambio social y democrático, donde docentes y estudiantes puedan reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Y para eso docentes y estudiantes necesitan un nuevo lenguaje político y pedagógico que despliegue la crítica sobre el sentido de lo humano en la actualidad de la escuela, pero también en la vida cotidiana, para abordar los versátiles contextos sociales y desarrollar formas de pedagogía crítica capaces de desafiar al neoliberalismo y a otras tradiciones antidemocráticas acentuadas en el siglo XXI (Giroux, 2013, citado en Niño, 2019, p. 137).

A través de la reflexión grupal desarrollada en los ECRA, los docentes participantes identificaron cuestiones educativas y sociales colectivas para dirigir la defensa de la educación de las artes en una educación pública accesible a todos. Las propuestas que los docentes están desarrollando van dirigidas a generar aprendizaje y cambio social en el que docentes y estudiantes puedan reconocer su voz y acción política en la educación artística. La voz política de los docentes se presentó en sus prácticas artísticas, en las propuestas reflexivas, en los diarios reflexivos y en las denuncias y consignas de lucha por las artes. Los docentes participantes reconocieron la importancia de la educación en las artes. De igual forma, reflexionaron sobre diversos aspectos y retos educativos. Las artes, la educación y la pedagogía se conformaron como acto transdisciplinario que inició la producción de proyectos políticos en la praxis.

Con relación a las artes, esta investigación entró en diálogo con las Artes Visuales, el Teatro y la Música desde la particularidad de cada una de las disciplinas y la integración de las mismas. El trabajo colaborativo y de coordinación entre las disciplinas generó el poder transdisciplinario de organizar y planificar aprendizajes. Las artes se conformaron en su máxima expresión reflexiva para expresar y evocar dimensiones estéticas al servicio público que de otra manera no podrían estar disponibles como bien lo recalca Barone & Eisner (2012) al legitimar la dimensión visual y poética de la expresión artística.

Mediante los ECRA se llevó a cabo a su vez un proceso educativo en el que los docentes adquirieron conocimiento y prácticas para ejercer la reflexión docente y toma de conciencia al mismo tiempo que reflexionaban y convertían el proceso en uno colectivo transdisciplinar. Los docentes pasaron por los ejes de conciencia crítica que establece Gaete (2012). Mediante las prácticas críticas reflexivas y artísticas (CRA) de los ECRA, los docentes ejercieron (a) autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente, (b) comprensión crítica de la complejidad epistémica del contenido de enseñanza, (c) apropiación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis, (d) empoderamiento epistemológico y (e) empoderamiento social (Gaete, 2012, p. 312). En las evaluaciones que realizaban de cada uno de los ECRA y en las propuestas reflexivas para su praxis se evidencia este empoderamiento de conciencia acerca de los temas de estudio desarrollado en los ECRA.

Más allá de asumir la educación como el ofrecimiento de contenidos, se trató de posicionar a los docentes para enfrentar sistemas opresivos contra la educación, las artes, la creatividad y la libertad mediante la comprensión del tema de estudio. En esta

investigación los temas de estudio gravitaron durante cada encuentro, como expone Hernan (2011), sobre el proceso transdisciplinar. Los temas de estudio fueron acoplándose de manera completa, lógica y natural. Las estrategias utilizadas para evocar ese proceso condujeron a otras estrategias para innovar y desarrollar profesionales reflexivos e intelectuales. Esto permitió posicionar al docente para aceptar el compromiso que requiere la invitación de Freire para transformar el mundo. Así los docentes quedaron inmersos en el desarrollo de acciones concretas, realistas y viables para crear conciencia sobre la enseñanza de las artes y ejercer el acto reflexivo con conciencia, gestando propuestas reflexivas concretas para la praxis como se amplía a continuación.

La investigación basada en las artes como modelo reflexivo...otra mirada transdisciplinar

El uso de la metodología denominada Investigación Basada en las Artes (IBA) promueve la vinculación del rol docente con el de artista e investigador. La investigación dentro y fuera de la sala de clase desarrolla la capacidad de autorreflexión e indagación sobre la práctica pedagógica. De manera, que esta investigación y la experiencia de la IBA en los ECRA, contribuyó al desarrollo de un docente reflexivo y consciente de su práctica educativa. Además, aportó como un modelo reflexivo en sí mismo en el que las artes trazan el camino hacia la reflexión.

A través de la investigación, se inició un proceso mediante la IBA de construir conocimiento a partir de nuevas formas para conocer y aproximarnos a la realidad de los docentes de Bellas Artes. Para Mela (2019), “el uso de las artes visuales, musicales o corporales pueden ser consideradas formas primarias de exploración o recolección de

datos”. La IBA le brindó a la investigación la variedad de hallazgos y la riqueza en interpretación de cada una de las prácticas artísticas que los docentes realizaron. Así mismo, “la investigación en y desde las artes ofrece a los docentes instancias de encuentro y de cambio en la conciencia, puesto que promueve un autoexamen sobre lo que se hace, tanto en las prácticas pedagógicas como artísticas” (Irwin, 2015, citado en Mela 2019, p.109). Las prácticas artísticas generaron imágenes, narrativas y expresiones artísticas inherentes al tema de estudio. De igual forma, los expuso al diálogo reflexivo sobre otros aspectos de encuentros y desencuentros, pero que, a la vez, provocaba su intelectualidad para proponer y accionar lo necesario para ejercer una pedagogía consciente y al servicio de los educandos. En Mela (2019) se añade que:

Según Springgay e Irving (2005), la IBA se halla intrínsecamente ligada al trabajo de artistas, investigadores y docentes que, en su día a día, vivencian la investigación como una forma de construir su saber profesional. Según estas autoras, quienes han decidido vivir existencias llenas de curiosidad, con preguntas que buscan ahondar en la comprensión de la realidad, están dispuestos a interrogarse sobre estas y otras suposiciones, ampliando su comprensión de fenómenos que pueden ser significativos para su vida personal y profesional (p. 109).

Esta investigación construyó conocimiento educativo, investigativo y artístico. Una de las actividades que refleja la trascendencia del grupo de docentes artistas participantes, así como la reflexión grupal, el compromiso educativo y la cohesión del grupo por promover puntos de encuentro, fue la actividad titulada: *Cadáver exquisito*. En esta actividad los docentes debían contestar la siguiente pregunta ¿Qué ha significado para ti

el proceso reflexivo y de conciencia crítica? En esta pieza colectiva los docentes plasmaron su proceso reflexivo desde lo intelectual, lo artístico, lo crítico, lo vivencial, lo educativo y lo transdisciplinar.

La reflexión docente provocada en esta investigación brindó a través de preguntas reflexivas la oportunidad de guiar prácticas artísticas. Mediante las prácticas artísticas reflexivas los docentes pudieron expresar sus vivencias e interrogantes para comprender su realidad educativa y los retos que enfrentan. Este reconocimiento provocó proyectos educativos significativos en la praxis que pueden transformar la clase de Bellas Artes en un espacio para el aprendizaje activo. Tal como menciona Leavy (2015, citado en Mela 2019):

El valor de promover un aprendizaje basado en la investigación artística surge de la oposición entre el conocimiento tradicional, que se transmite en las instituciones escolares como un saber completo, acabado, incuestionable, versus un conocimiento disponible para ser “descubierto” o “construido” entre docentes y estudiantes. Al respecto, crear proyectos de arte que sigan un método de actividades orientadas a responder preguntas, o confirmar o negar hipótesis, puede resultar mucho más atractivo y enriquecedor para docentes y estudiantes que estudiar o reproducir contenidos de forma pasiva, sin comprometer al sujeto en su capacidad de percibir, explorar y actuar sobre ese contenido. El arte, a diferencia de otras formas de conocimiento puramente abstracto o memorístico, ofrece la posibilidad de ser representado o recreado. Leavy (2015) describe a las obras literarias, musicales, escénicas, performáticas, visuales o cinematográficas como

experiencias estéticas y de análisis que los sujetos pueden vivenciar para construir nuevos saberes (p. 113).

En fin, la IBA fue una metodología acertada para poder develar aspectos más allá de lo cuantificable. La IBA refleja la construcción de nuevos cuerpos de conocimiento. Cabe señalar que a pesar de que la investigación fue realizada de manera remota, esto no fue impedimento para realizar las prácticas artísticas reflexivas. Al contrario como cita y establece Torres (2016):

Las posibilidades de las tecnologías de información son hoy en día potentes medios para agrupar la comunidad de educadores/artistas/investigadores y facilitar una amplia difusión de ideas, de experimentación y de reflexión colectiva (de Eça, 2014). Si pensamos la educación artística de este punto de vista, vislumbramos claramente que hemos traspasado el punto de ruptura de modelos tradicionales y que se están creando otros que recurren a paradigmas diversos, transdisciplinarios, colaborativos y comprometidos con las comunidades, en sentido de justicia social, política y ética a través de dinámicas de acción y reflexión compartida (p. 20).

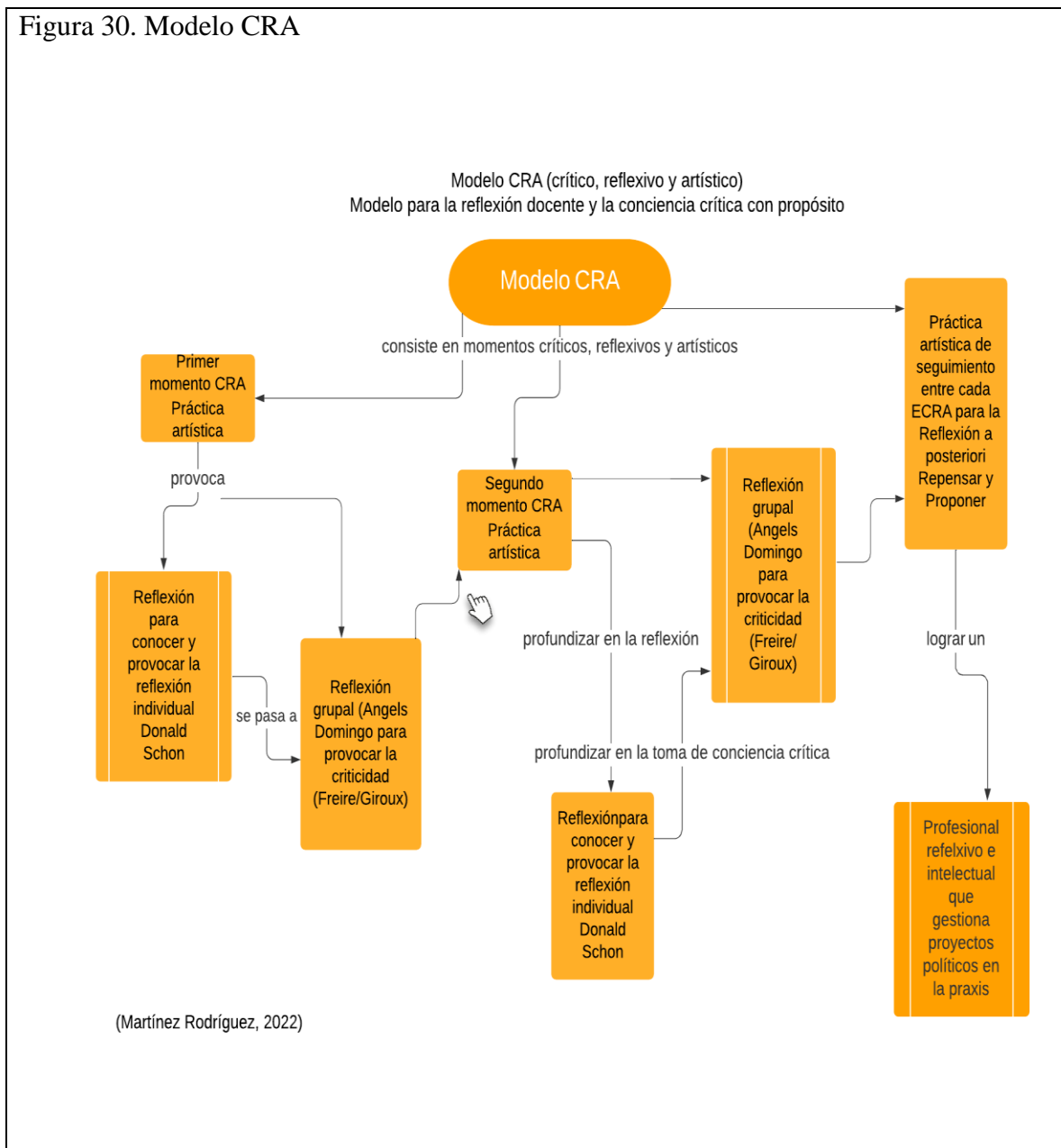
Por lo tanto, las prácticas artísticas reflexivas es una de las aportaciones que hace esta investigación a la reflexión docente y la toma de conciencia crítica. La IBA es una metodología que traza puentes de conocimiento entre las artes, la educación y la pedagogía para el desarrollo de proyectos políticos en la praxis.

Conclusiones y aportaciones de la investigación

Mediante el recorrido realizado en este capítulo por la interpretación de los hallazgos de la investigación Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico, destacan dos aportaciones significativas. Estas son: (a) el desarrollo e implementación de un modelo metodológico inspirado en la recién surgida metodología bricolaje como alternativa a la investigación educativa y (b) la creación e implementación de un modelo para la reflexión docente y la toma de conciencia crítica con propósito, el cual se muestra en la figura 30 del modelo CRA .

El modelo CRA es un modelo que consiste en momentos reflexivos, críticos y artísticos para promover la reflexión docente y la conciencia crítica con propósito. Estos momentos se gestionan desde una práctica artística como pretexto para provocar la reflexión y la conciencia crítica en aspectos fundamentales de la educación. En esta investigación se utilizó el modelo para reflexionar sobre la enseñanza de las Bellas Artes en el DEPR. El mismo integra los modelos reflexivos de Donald Schön y Domingo Roget así como los postulados teóricos y filosóficos de Henry Giroux y Pablo Freire para provocar la expresión creativa mediada por la criticidad. El propósito es lograr un profesional reflexivo e intelectual que gestione proyectos políticos en la praxis.

Figura 30. Modelo CRA



Con relación a las preguntas de investigación, en las mismas destacan aspectos que son importantes puntualizar y que fortalecen las aportaciones de esta investigación. De la primera pregunta destaca como los docentes fueron profundizando en las concepciones de la reflexión docente y la conciencia crítica a medida que se

desarrollaron las dos fases de la investigación. El modelo reflexivo implementado colaboró en el desarrollo de conocer y ejercer la reflexión docente con conciencia y propósito. La segunda pregunta identifica retos que enfrentan los docentes destacando el exceso de papeleo y tareas administrativas, la falta de tiempo para realizar procesos reflexivos y la falta de reconocimiento de la propia disciplina de las artes como materia significativa en el desarrollo integral de los estudiantes en el DEPR. La tercera pregunta arrojó el poder que tiene la reflexión y la conciencia crítica con propósito para gestionar propuestas reflexivas en la praxis. La reflexión docente gestiona proyectos políticos que valoran la transdisciplinariedad como puente para la abordar retos educativos, así como entender y transformar la educación.

En cuanto a la metodología bricolaje, se valora la importancia que tiene como proceso de elaboración y reelaboración constante en esta investigación para contestar las preguntas de investigación. La metodología bricolaje ha creado nuevas miradas a la reflexión docente, los retos educativos de los docentes de las Bellas Artes y la manera de accionar proyectos políticos en la praxis. En la investigación se logró el propósito del bricolaje que menciona Romero (2020) en el que “la labor de bricoleur trabajada en la fundamentación metodológica implica revisar cuidadosamente la elección de modos e instrumentos en la pesquisa misma, para configurar un campo de estudio coherente con los materiales y personas que la conforman” (p. 304). De esta manera se fue desarrollando la investigación, revisando constantemente cada instrumento, cada práctica artística o estrategia para recopilar datos y abordar el tema de estudio.

En cuanto al modelo reflexivo implementado, sobresalen las experiencias compartidas por los docentes participantes desde un proceso de reflexión individual y

colectiva. Los procesos reflexivos de reflexión en la acción y sobre la acción de Donald Schön profundizaron en la práctica del profesional reflexivo y del diálogo crítico con ellos mismos. De la misma manera, la reflexión grupal que aportó el Método R5 de Ángels Domingo Roget promovió un andamiaje colectivo de construcción de conocimiento. La reflexión grupal le brindó una dimensión distinta al proceso reflexivo. Se fortaleció el aprendizaje crítico- transformador para reconceptualizar y reconstruir significados, actitudes y acciones políticas en la praxis. Asimismo, se valora un proceso de conciencia crítica que nace de las vivencias, para ser compartido y entendido mediante la fenomenología y los ECRA. Los docentes de la ORE de Ponce concibieron, describieron y expresaron el acto reflexivo como un proceso complejo, pero que debe incluirse con mayor conciencia en la planificación diaria. A su vez, reconocieron que la misma debe incluirse como un proceso de investigación para comprender de forma crítica las situaciones que los rodean. De esta manera, pueden construir y evolucionar en competencias y nuevos saberes. Las propuestas que comenzaron a diseñar van dirigidas a aplicarlas con el nivel de profundidad y conciencia que requieren.

Mediante el recogido variado y flexible de las técnicas de recolección de datos en esta investigación, los docentes expresaron procesos reflexivos sobre su gestión y práctica docente, su filosofía educativa, la falta de apoyo del Departamento de Educación así como las aportaciones de las bellas artes en la educación. Para llevar a cabo la educación, Julia reconoció en su reflexión que “uno tiene que tener una mente amplia, aprender de todas las áreas: psicológicas, social, educativa uno tiene que aprender de todo para tener un proceso justo. Es complejo”. Minerva expresó que el haber tenido la

oportunidad de reflexionar “me da esperanza que esto pueda llevar a mover algo más adelante. Me encantaría formar parte de un nuevo movimiento educativo.” Añadió que “descubrí que no es lo mismo pensar las cosas, en algún momento, en determinadas ocasiones, en distintos tiempos, que haberlas concentrado aquí y haberlas hablado. Ha sido un proceso bien bueno, bien rico y bien enriquecedor definitivamente”.

Por otro lado, la aplicación de las prácticas artísticas de la IBA para el desarrollo de un modelo reflexivo y de toma de conciencia crítica en los docentes de las Bellas Artes de la ORE de Ponce para ampliar la búsqueda de saberes y la comprensión del tema de estudio ha sido una aportación preciada. La posibilidad de que mediante las prácticas artísticas se pueda continuar desarrollando un modelo reflexivo que aporte a la reflexión docente y la toma de conciencia crítica desde la disciplina de las artes como acto transdisciplinario es un aspecto a continuar explorando y desarrollando en otras investigaciones. En la investigación se propuso explorar el aspecto transdisciplinar por la misma naturaleza de la disciplina de las Bellas Artes. Los resultados mostrados en las prácticas artísticas reflexivas y en las propuestas que han comenzado a desarrollar e implementar los docentes se aprecia este cruce de disciplinas para resolver problemas y retos educativos desde múltiples perspectivas generando conocimiento emergente.

Alguno de esos cruces transdisciplinarios se recogen, por ejemplo, en la creación de un cadáver exquisito que propone de manera artística otros significados mediante el cruce de narrativas, imágenes, reflexión, arte, tecnología, entre otras. El significado de lo que hasta ese momento tenían los docentes del proceso reflexivo se convirtió en una muestra transdisciplinar, con la creación colectiva del cadáver exquisito que muestra la figura 31.

Figura 31. Cadáver exquisito



De igual manera, la propuesta de una de las participantes para desarrollar un canal virtual de divulgación sobre la importancia de las Bellas Artes en la educación ha permitido crear una especie de biblioteca virtual con entrevistas a diversos artistas, gestores de las bellas artes, la cultura y la docencia. Este proyecto se vislumbra como uno de apoyo a la gestión de los docentes de las artes y la investigación de las artes en

Puerto Rico. Este proyecto une las artes, la educación y la pedagogía como acto transdisciplinario para evocar la reflexión como proyecto político en la praxis.

Esta investigación invitó a considerar la realidad multidimensional que plantea Nicolescu (1996). Por consiguiente, a través de la transdisciplinariedad, se ofreció una alternativa para que los docentes pudieran mirar su realidad educativa y comprender el mundo desde la pedagogía crítica, la reflexión y la toma de conciencia. Mediante la transdisciplinariedad, se logró un acercamiento al conocimiento profundo, al descubrimiento y desarrollo de la creatividad desde múltiples perspectivas y cuerpos de conocimiento. Los docentes participantes iniciaron procesos para trascender las propias disciplinas y traer de otras disciplinas aspectos de comprensión y desarrollo humano para alcanzar una reflexión transformadora. Mediante una indagación permanente, los docentes participantes profundizaron en el conocimiento de los fenómenos y contextos socioeducativos en los que están inmersos, optimizaron proyectos bajo criterios de oportunidad e idoneidad y avanzaron en su desarrollo como profesionales reflexivos. La transdisciplinariedad logró organizar y planificar los aprendizajes utilizando nuevas metodologías y el trabajo colaborativo para comprender las complejas realidades del mundo actual.

Finalmente, la oportunidad de manifestar la voz política de los docentes participantes y de esta investigadora desde un acto transdisciplinario y performativo es sin duda una aportación innovadora de esta investigación. La voz política de los docentes participantes se manifestó en las reflexiones individuales y grupales así como en varias de las representaciones que llevaron a cabo los docentes participantes durante la investigación y la pedagogía crítica. La reflexión individual y grupal emerge como

procesos a valorar en la experiencia reflexiva. La pedagogía crítica se posiciona como puente entre la teoría y la práctica para gestionar proyectos políticos conscientes e intelectuales en la praxis.

Limitaciones

Esta investigación presentó varias limitaciones. La primera limitación fue la situación de salud provocada por la pandemia del COVID-19. La investigación estaba diseñada para llevarse a cabo de manera presencial y tuvo que adaptarse para ser realizada de manera remota. Esto provocó cambios en algunas de las actividades y prácticas artísticas que estaban diseñadas para ejercerlas de manera presencial.

La investigación tuvo además la limitación de no contar con representación de todas las disciplinas de las Bellas Artes. En los docentes participantes no hubo representación de la especialidad de danza, lo cual hubiese dado otras dimensiones a los hallazgos de la investigación.

Por otro lado, la investigación se llevó a cabo solamente en una Región Educativa de las siete regiones del Departamento de Educación de Puerto Rico. En la investigación participaron 11 docentes de las disciplinas de las Bellas Artes de la ORE de Ponce. Es un número limitado de acuerdo a la cantidad de docentes de las bellas artes que hay en la ORE de Ponce y en el Departamento de Educación. Como toda investigación cualitativa, los hallazgos no pueden generalizarse.

Por último, toda la investigación se llevó a cabo de manera virtual por lo que hay documentos y piezas artísticas reflexivas que por el momento solo se tienen de manera digital.

Recomendaciones para futuras investigaciones

La reflexión docente es un tema muy pertinente para todos los docentes de las Bellas Artes, como se ha evidenciado en esta investigación. Por lo tanto, se recomienda ampliar la investigación a otros docentes de Bellas Artes de la ORE de Ponce. Para una futura investigación, se recomienda incluir docentes de todas las especialidades de las Bellas Artes.

Es meritorio continuar un seguimiento con los docentes que ya empezaron el proceso de reflexión docente para continuar apoyándolos en el proceso. De igual forma, es importante mantener abierta la puerta que se abrió a la reflexión docente y promover que los docentes participantes rescaten e implementen la reflexión en sus centros educativos y se empoderen accionando proyectos políticos educativos. Además, sería beneficioso que los docentes participantes puedan generar otras investigaciones sobre su praxis.

En la investigación se evidenció como la reflexión grupal, colectiva, puede ampliar miradas y niveles de reflexión, por lo que se recomienda ampliar estrategias para desarrollar la reflexión grupal. Mediante la reflexión grupal se puede reconstruir, planificar, nuevas intervenciones y presentarlas como colectivo para el beneficio de la enseñanza de las Bellas Artes en Puerto Rico.

De acuerdo a los hallazgos de la investigación, sería pertinente que otros docentes se beneficiaran del conocimiento generado a través de las prácticas críticas, reflexivas y artísticas que se utilizaron. Por lo tanto, se recomienda realizar la investigación en otras regiones educativas. Mediante esta investigación, se invita al Departamento de

Educación a realizar los ECRA en las diferentes Oficinas Regionales para rescatar la reflexión docente como proceso inherente a la docencia.

Por otro lado, se recomienda realizar la investigación de manera presencial cuando la situación de salud generada por el COVID-19 lo permita. De esta forma, se pueden incluir otras prácticas artísticas que promuevan la expresión corporal colectiva en la producción de reflexiones grupales.

En adelante, se expresa como desenlace de esta investigación la voz política como investigadora y artista de las artes. A través de una expresión performativa en formato virtual, se creó una pieza de arte que complementa el documento teórico de esta investigación. Esta pieza virtual recoge el valor artístico y político de esta investigación. Con esta expresión se hace una invitación a continuar escuchando y valorando las voces políticas de la docencia mediante un acto performativo. De igual forma, con el resultado artístico performativo, completo la aportación al propio proceso reflexivo, investigativo y artístico que me ha permitido esta investigación.

CAPÍTULO VI

EXPRESIÓN ARTÍSTICA PERFORMATIVA

La investigación *Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico* utilizó la investigación basada en las artes (IBA) como parte del diseño metodológico que permite la metodología del bricolaje. Uno de los propósitos de la IBA es aportar una expresión artística que acompañe el documento teórico para indagar a través de la práctica y la experiencia humana, así como el crear nuevos conocimientos en el tema de estudio. Esta investigación culminó con un documento teórico en el que se presenta el análisis de contenido y la discusión e interpretación de los hallazgos. Además, expone la creación de un producto artístico que amplía, a su vez, la interpretación de la investigadora en una expresión performativa virtual. La producción artística es en sí misma una parte fundamental del proceso de investigación. De esta forma, van de la mano la teoría y la práctica, la investigadora y la artista.

La expresión artística está inspirada en el arte del *performance*. El *performance* se trabajó en esta investigación desde la conceptualización de Diana Taylor como producto artístico dentro de la metodología de la investigación basada en las artes para explicar de manera adicional, crítica y artística los resultados de la investigación desde la voz e interpretación de la investigadora. La investigadora hizo uso del *performance* como provocación para la creación de una expresión performativa virtual como producto artístico. Esta expresión artística se recoge en un monólogo reflexivo que incorpora en su representación elementos del arte digital y el teatro como prácticas artísticas performativas.

El *performance* se utilizó como acto político de representación del proceso reflexivo y la toma de conciencia de los docentes de las bellas artes participantes en la investigación. El espacio de trabajo colectivo brindó ambientes críticos adecuados para la experimentación, el intercambio de ideas, denuncias, y expresiones entre pares, que se utilizaron en la obra artística performativa. Las voces docentes se manifestaron durante los encuentros críticos, reflexivos y artísticos (ECRA) llevados a cabo en la investigación. Las voces docentes quedaron plasmadas en poemas, diarios reflexivos, carteles, teatro, dibujos, pintura y propuestas reflexivas que se han unido en una sola voz para expresar una realidad educativa. En este monólogo reflexivo se denuncia el sentir de los docentes de las artes con relación a su rol docente en el Departamento de Educación de Puerto Rico. Además, se expone la estrategia de los ECRA como un espacio necesario y urgente para provocar el pensar pedagógico y proponer nuevas respuestas a los problemas educativos que enfrentan los docentes en la actualidad.

La expresión performativa plasma de manera artística temas que no entran en campos disciplinarios tradicionales. De manera que, el *performance* en esta investigación, fue utilizado como “una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo y un lente metodológico” (Taylor, 2015, p. 31). Esta investigación no se puede pensar desde un solo lugar por lo que se complementó desde un paradigma performativo que como establece León (2018): (a) apunta a producir una obra singular, estética, que impacta sobre la realidad para transformarla; (b) el artista investigador está involucrado en el aspecto de la realidad que toma como su objeto de estudio y desde el cual crea; (c) se ofrece una perspectiva nueva, singular, diferente, del problema de la realidad desde el cual han emergido el proyecto y la obra; (d) el artista también responde,

crea y expone una obra como una respuesta al problema; (e) constituye un acervo muy complejo y rico de formas de ver, sentir y pensar el mundo; y (f) se aboga por un pluralismo metodológico adecuado a la naturaleza abierta, plástica e indeterminada de la ontología del proceso creativo.

En décadas recientes, la investigación a través de las artes ha evolucionado. De esta forma, se ha convertido en un medio investigativo que por su potencial expresivo, cognitivo, comunicativo y pedagógico ha legitimado nuevas formas de entender la complejidad del mundo.

De este modo, León (2018) añade:

La investigación en arte debe ser entendida como un proceso que es, al mismo tiempo, creación y reflexión. Desde la etapa “pre”, en la que el artista, guiado por una intuición o idea, busca referentes para sumergirse en un campo problemático, pasando por la etapa “productiva”, en la que experimenta con materiales para hallar una formalización apropiada, hasta el momento “post”, en el que la obra ingresa a un ámbito intersubjetivo (galería, museo, espacio público), se despliega un trabajo creativo. Esta labor no se reduce a la simple expresividad intuitiva del espíritu, como sostenía la imagen dogmática del arte, sino que involucra esencialmente diferentes procesos, protocolos y etapas de investigación (reflexión) (p. 37).

Entonces, esta investigación permitió a la investigadora oscilar entre su posición como investigadora y creadora, entre la experiencia y la reflexión, entre lo conceptual y lo artístico. Este recorrido permitió hacer uso de los medios y métodos apropiados para lograr una mejor manera de transmitir significados. Los procesos abiertos, flexibles y

espontáneos, se complementaron con la pluralidad, con métodos sistematizados y estructurados que a su vez fortalecieron la investigación.

En la investigación se produjo información útil y métodos apropiados relacionados con la reflexión docente, se aportó a la comprensión de las relaciones entre el docente de las artes y su contexto social, cultural y pedagógico. Además, se desarrolló la actividad artística mediante la producción de conocimiento y el significado social y político de las artes. De igual forma, se traspasaron disciplinas para crear nuevas maneras de investigación y activar procesos de pensamiento.

Asimismo, se generó un valor adicional al mismo acto reflexivo de la investigadora al exponer de manera artística mediante una expresión performativa el producto del análisis e interpretación de la expresión de los educadores artistas. Con esa expresión performativa, se entrelaza el documento de análisis investigativo junto a una expresión artística producto de los hallazgos de la investigación. La investigación provocó la autorreflexión y toma de conciencia sobre el acto de educar y los retos que trae la educación y, a continuación, ofrece una propuesta artística como proyecto político en el monólogo titulado *Voces*. El enlace de la expresión artística performativa del monólogo *Voces* se encuentra en el Apéndice N.

Voces

(Monólogo Reflexivo)

Docente: Nos están matando, nos quieren eliminar. ¡Maestra nunca jamás! Como ovejas al matadero. ¡Asesinos! ¡Maestra nunca jamás! ¿Dónde estás? ¿Dónde te ocultaron? Estoy perdida. Te busco sin cesar y no te encuentro. Los enseñamos a pensar por eso nos quieren callar. No puedo. ¡Maestra nunca jamás! ¿Qué te hicieron? No los dejes. No estás sola. Me alejaron, me ignoraron, me sobrecargan. Me exponen, me agobian, me persiguen, me critican, me confunden con tanta instrucción, me rompen, me destruyen con su indiferencia, me quiebran. No te escucho. Estás en mute. Casi no existo, me tapan, me inundan de exigencias que me matan. Matan mis colores, mi sonido, mi cuerpo, mi voz, mis emociones. ¡Maestra nunca jamás! No puedes seguir sola. Mi voz, tu voz, nuestra voz sigue aquí. Somos un prisma de color, de lucha, de amor, de esperanza. ¡Esta lucha no sólo es tuya, no sólo es mía, es de todos! ¡Levántate! ¡Habla! ¡Grita! ¡El sur existe! ¡Estamos aquí! Lo sabes. Búscame. Rescata las voces de los que hacemos patria. Ya lo dijimos: Educamos la mente y el alma. La creatividad es nuestra arma para luchar por las artes y hacer que la sociedad renazca. Conversemos. Reflexionemos. Yo también desconozco qué es lo que quieren ahora de nosotros. Eso me crea ansiedad. Yo lo único que sé es lo que yo quiero. Estar a la deriva no es opción. Yo soy instrumento para despertar. Yo soy un instrumento para crear. Yo soy aprendizaje. Y sí, también me equivoco y dudo, me lo permito para crecer y transformar. Pero de lo que estoy segura es que el arte salva al mundo. No soy una maquina procesadora. Tengo el privilegio de educar. Eso es grande. Saco líneas a pasear, sonidos a bailar y emociones a expresar. Crear es mi bálsamo. Cargo muchos sombreros, muchas insignias. Soy

maestra, soy compañera, soy madre, soy artista, soy voz. Y no voy a desaparecer. No vamos a desaparecer. Yo dejo huellas. Reclamo mi lugar. Si no nos dejan crear no los dejaremos dormir. El arte en las escuelas a la patria despierta. Tenemos una marca. Nuestra marca es la creatividad, la conciencia, la expresión, la denuncia, la acción, la gestión, la diferencia, la libertad. Nuestra marca humaniza. Nuestra marca es nuestro nombre. ¿Lo recuerdas? En nuestros encuentros valoramos lo que somos. En esos espacios reflexivos encontramos apoyo. Ah! Qué momentos de empatía, solidaridad, expresión y reflexión vivimos! Comparto a Silvia:

Reflexionar con conciencia
es someterse a la lupa crítica,
sin miedos, ni vergüenzas
tomando las riendas del camino a recorrer.
Reflexionar con conciencia
es saborear las satisfacciones
y amar los sinsabores,
exponer tu alma y hacer arte.

(Fragmento de reflexión para cadáver exquisito realizado por la docente participante Silvia)

Yo lo agradezco. Es verdad, tenemos mucho que decir. Somos fuertes. Inspiramos. Aunque intenten apagar nuestras voces resistiremos. Nos continuaremos acompañando en esta mezcla de sentimientos y retos. Pondré mi mejor cara para seguir formando seres humanos éticos, empáticos, creativos y comprometidos con el bien social. Quiero continuar enseñando con alegría, ilusión, reflexión y conciencia. Vamos a re dibujar la educación, re danzarla, re cantarla, re diseñarla, re expresarla. Mantengamos este espacio reflexivo de voces docentes, de profesionales intelectuales para denunciar lo que atenta con la enseñanza de las bellas artes, para crear alianzas que posicionen nuestra fuerza. Continuemos gestionando nuevos proyectos artísticos sin miedo y con conciencia.

Enseñar es mi pasión, es mi alegría, es mi oficio; aunque una voz me decía: Maestra nunca jamás. Hoy digo: ¡Maestra soy! ¡Artista soy! Siempre lo seré y así lo defenderé. Lucho y Resisto. Nuestra voz no se apaga, no se rinde, no se quiebra nunca más. El arte es nuestra arma y no lo voy a callar.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Apple, M. (2013). *Can education change society*. Routledge.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Editorial Paidós, S.A.
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts Based Reseach*. SAGE Publications, Inc.
- Brubacher, J., Case, Ch., & Reagan. T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Editorial Gedisa.
- Carrillo, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *RMIE*, 20(64), 219-240.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722011>
- Cometta, Ana L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (11), 1-21.
<https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Creswell, J . W. (2003). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2a ed.). SAGE Publications, Inc.
- De La Herrán, A. (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 2(1), 294- 320.
<https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/completrans.pdf>
- De Zure, D. (2010). Interdisciplinary pedagogies in higher education. *En* Frodeman, R., Klein Thompson, J. & Mitcham, C. (Eds), *The Oxford handbook*

interdisciplinarity (pp 372-386). Oxford University Press

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

Departamento de Educación. (2020). Carta Circular Núm. 11- 2019-2020. *Política Pública sobre el Procedimiento para Radicar la Solicitud de Autorización para Realizar Investigaciones y sus Fases Relacionados: La Validación de Instrumentos o Pruebas Piloto en el Departamento de Educación de Puerto Rico.*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 2-2016-2017. *Principios y Normas para la Implantación de Actividades Dirigidas a Facilitar el Desarrollo Profesional en el Departamento de Educación de Puerto Rico.*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm.12-2016-1017 *Normas y Principios de Modelo Ecléctico de Comunidades de Aprendizaje (MECPA).*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 29-2015-2016. *Política Pública para la Reestructuración y Transformación Académica con Visión Longitudinal del Departamento de Educación.*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2016). *Marco Curricular de Bellas Artes.*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2015). Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes. www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2014). Carta Circular Núm. 5- 2013-2014. *Política*

Pública sobre la Organización y la Oferta Curricular del Programa de Bellas Artes en los Niveles Elemental y Secundario de las Escuelas Públicas de Puerto Rico.

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2013). *Plan de Flexibilidad.*

www.de.gobierno.pr

Departamento de Educación. (2003). *Proyecto de Renovación Curricular Fundamentos teóricos y metodológicos.* INDEC.

Díaz, L. (2011). *La observación.* UNAM.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.* Editorial Publicia.

Earl, C. (2013). Being realistic by demanding the impossible: Beginning the bricolage. *Enquire*, 8(1), 14-36.

Feinberg, W., & Torres, C. (2014). Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.

<https://doi.org/10.7459/ept/23.1.03>

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca*, 1-13.

Flores, E. (2015). *Reflexión didáctica en la docencia universitaria: Praxis de profesores puertorriqueños* (Tesis doctoral). Available from Dissertations & Theses @ University of Puerto Rico - Rio Piedras. (Order No. 3701854).

<http://search.proquest.com/docview/1681579139?accountid=44825>

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles.* Siglo Veintiuno Editores (año de publicación del libro original; 2001).

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica*

- educativa*. Siglo Veintiuno Editores (año de publicación del libro original; 1966).
- Freire, P. (2007). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. 12. ed. Siglo XXI Editores (año de publicación del libro original;1977).
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaete, M. (octubre, 2015). *Hacia una formación docente con conciencia crítica*. Ponencia presentada en VII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre la práctica, Mar de Plata, Argentina.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137518/Gaete-Formacion-docente.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gaete, M., & Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação São Paulo*, 38(2), 307-332.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis*, 17(1 y 2), 13-26.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1988, 1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J., & Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 75-85.
- Guerrero, R., Menezes, T., & Ojeda M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Gaúcha Enferm.* 38 (2), 1-5.
<https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: Desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de Educación Superior*, 61, 115-137.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. Ed.). Mc GraW-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Holguín, D. (2013). Teoría y resistencia en educación, hacia una pedagogía crítica desde los planteamientos de Henry Giroux. *En- Clave Social* 2(1), 104-114.
- IPEDCo. (2012). Perfil del estudiante. Recuperado en <http://intraedu.dde.pr>
- Kincheloe, J. (2004). Introduction: the power of the bricolage: expanding research methods. En K. Berry & J. Kincheloe (Eds.), *Rigour and Complexity in Educational Research. Conducting Educational Research* (pp.1-22).
- Lacombe, F., & Vásquez, F. (2011). La reflexión docente como una actividad compleja dentro del horizonte pedagógico socio-crítico. *Psicogente*, 14(26), 219-496.

- Leavy, P. (2017). *Research Design Quantitative: Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory research Approaches*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice* (2da. Ed.) The Guilford Press.
- León, A. (2018). Paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística. *Cuadernos de Trabajo en Ética de la Investigación* 3(1), 34-48.
- LexJuris. *Ley Número 149 de 15 de julio de 1999 conocida como "La ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico"*.
<http://www.lexjuris.com>
- Lucca, N. & Berríos, R. (2013). *Investigación cualitativa: Una perspectiva transdisciplinaria* (1ra ed.). Ediciones SM.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias* (2da ed.). Ediciones SM.
- Mariño, R., Barreria, E., Rego, L. & Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209.
doi.org/10.6018/reifop.470391
- Martínez, M. & Guachetá, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO Universidad Pedagógica Nacional.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In Knowles, J. G. & Cole, A. L. *Handbook of the*

arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues (pp. 29-41). SAGE Publications Ltd.

doi: 10.4135/9781452226545

Mejía, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 80-90.

Mela, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12(2), 107-123
<https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>

Miño, R., Domingo, M. & Sancho, J. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Education XXI*, 22 (1), 139-260.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.20057>

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. Multidiversidad Mundo Real
Edgar Morin, A.C.

http://www.edgarmorin.org/images/descargas/libros/libro_transdisciplina.pdf

Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y saberes*, (51),133-143.

<http://dx.doi.org/10.17227/pys.num51-8286>

Palmer, F. (2014). Reformative role of Fine and Applied Arts education in the alleviation of poverty, promotion of self-reliance and national development in Nigeria. *Journal of Visual Art Practice*, 13 (2), 130–137.

<http://dx.doi.org/10.1080/14702029.2014.959713>

Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Paidós.

- Peredo, B., & Velasco, J. (2010). ¿Porqué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar? *Horizontes Educativos*, 15(2), 69-81.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Porta, L. & Silva, M. (octubre, 2003). La investigación cualitativa: *El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Trabajo presentado en la Universidad Nacional de Mar de Plata.
www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96.
- Ramos, I., Burset, M., Gibbs, K., Maeso, G., Malpica, G., Martínez, C., & Vega, W. (2015). *Tendencias y prácticas modernas para facilitar la reflexión docente*. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Richards, J. (2013). Exploring education students' reflexivity through the arts and sharing my "bricolaje" dilemmas. *The Qualitative Report*, 18(5), 1-23.
- Riestra, M. (2004). *Fundamentos Filosóficos de la Educación*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Rivera, M. (2010). *La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas* (Order No. 3417978). Available from Dissertations & Theses @ University of Puerto Rico - Rio Piedras. (750999132).
<http://search.proquest.com/docview/750999132?accountid=44825>
- Rogers, M. (2012). Contextualizing theories and practices of bricolage research. *The Qualitative Report*, 17(48), 1-17.

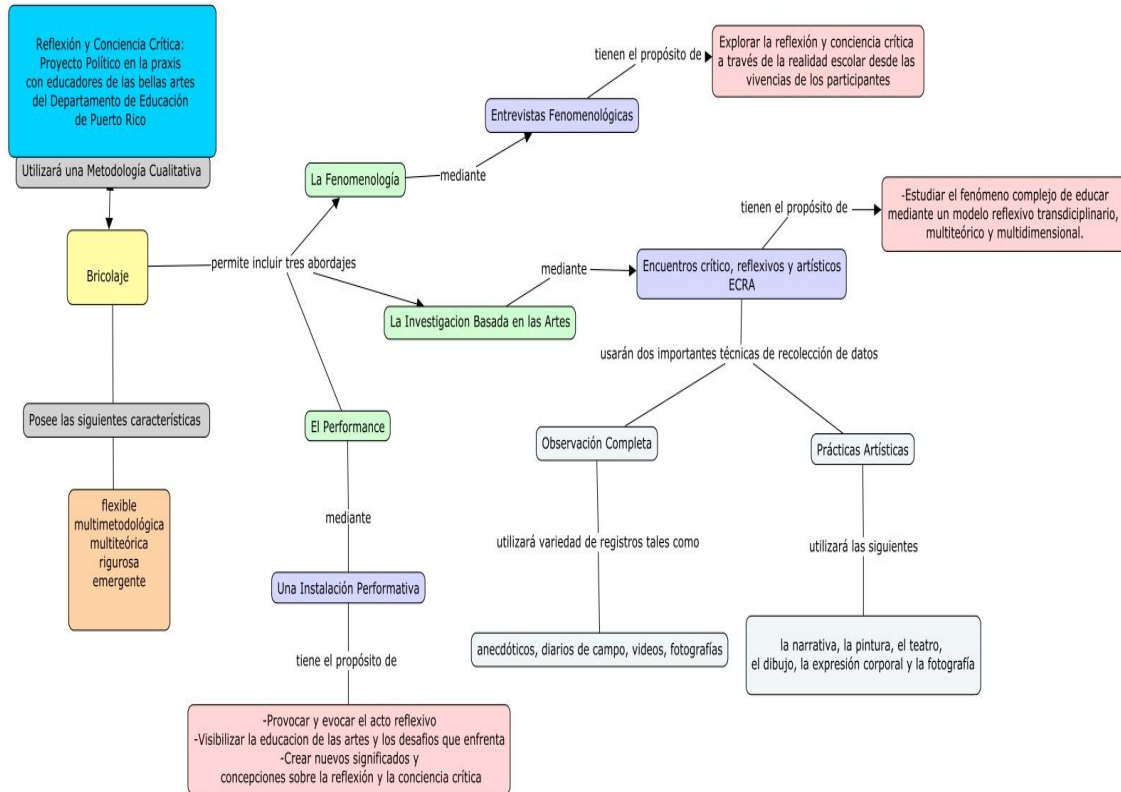
- Romero, M. (2020). Rigor poético y complejidad. Un abordaje metodológico en investigación en artes y educación. *Tsantsa Revista de investigaciones artísticas*, (9), 299-317.
- Roncaglia, I. (2018). Performing Arts: Benefits and Potentials within Special Education and ASCs. *Psychological Thought*, 11(1), 1-8.
- Ruiz, P., Mateu, R., & Baviera, A. (2020). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Próxima*, (34), 97-122.
- Sánchez, J., & Morales, S. (2014). Desarrollando competencias de investigación a través de metodologías activas en un entorno B-learning. *Contextos Educativos*, 17, 23-44.
- Savin, M., & Wimpenny, K. (2014). *A Practical Guide to Arts-Related Research*. Sense Publishers.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-815-2>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós (año de publicación del libro original; 1987).
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Silva, V. (2015). Práctica artística como Investigación: Aproximaciones a un debate. Segundo Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales.
<http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1075>
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Ediciones Asunto Impreso.
- Taylor, D., & Fuentes, M. (2011). Introducción: Performance, teoría y

- Práctica. En Instituto Hemisférico de Performance y Política (1ra.), *Estudios Avanzados de Performance* (pp.7-30). México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres de Eca. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento, Palabra ... y Obra*, 16, 15-23.
- Touriñán, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: Educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios Sobre Educación*, 21, 61-81.
- Velázquez J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Latinoam.estud.educ.* 5(2), 29-44.
<http://www.latinoamericana.ucaldas.edu>
- Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. *Laurus*, 12, 206-235.
<http://www.redalyc.org>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE Publication, Inc.

APÉNDICES

Apéndice A

Mapa conceptual de la metodología bricolaje



Apéndice B

Guía para la entrevista fenomenológica

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

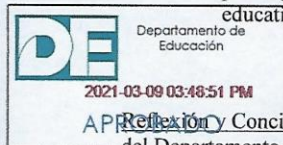
Protocolo para guiar la entrevista fenomenológica

El diálogo entre la investigadora y el o la participante estará guiado por preguntas generadoras del tema de estudio lo cual permitirá profundizar en el mismo de una manera abierta. De esta forma, el o la participante podrá expresar lo que realmente piensa y siente, así como su visión y percepción de sus experiencias. Será importante para la investigadora contextualizar la situación educativa de la que se pretende generar el diálogo con el participante y así provocar la reflexión y ejemplos concretos del fenómeno de estudio. A continuación, las preguntas que comenzarán a dirigir el diálogo.

El diálogo iniciará con preguntas introductorias como las siguientes: ¿Cuántos años llevas trabajando como docente de las bellas artes? ¿Cómo ha sido tu experiencia en el Departamento de Educación hasta el momento? ¿Cómo te describes como docente de las bellas artes? ¿Podrías explicar si tu visión como docente de las bellas artes ha cambiado a través de los años? ¿Por qué te llamó la atención participar de esta investigación?

Luego se desarrollará la entrevista con preguntas como las siguientes:

- I. A tenor con la nueva propuesta de Reforma Educativa y las nuevas normativas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico nos encontramos frente a un momento de grandes desafíos como docentes. Estar consciente de nuestro rol y de lo que se espera de nosotros podría determinar la dirección y el efecto de la educación en nuestro país. ¿Has pensado sobre eso? ¿Podrías explicar el rol docente que el Departamento de Educación de Puerto Rico espera que realices en tu gestión educativa? ¿Cómo entiendes o explicas tu rol como docente de bellas artes en la gestión educativa? ¿Cómo logras que converjan tu filosofía educativa con los requisitos de cumplimiento del Departamento de Educación de Puerto Rico?
- II. De acuerdo con el nuevo perfil del egresado ¿Cómo estás preparando a los estudiantes para enfrentar las nuevas exigencias en conocimientos y saberes que exige este nuevo perfil, el Departamento de Educación de Puerto Rico y el mundo?
- III. Tomando en consideración la variedad de factores internos (los estudiantes, la administración, la docencia, las facilidades físicas, las metodologías de enseñanza, entre otros) y los factores externos (las políticas públicas, el contexto familiar, social, entre otros) ¿cómo abor das día a día esos factores y qué aspectos son para ti privilegiados en tu gestión educativa? ¿Cómo logras llevar a cabo el proceso educativo? ¿Cuál consideras que es tu mayor reto como educador?



Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Apéndice C

Protocolo de los ECRA

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

Protocolo de los ECRA

Descripción

Los ECRA son tres encuentros críticos, reflexivos y artísticos que se realizarán por tres sábados, cada dos semanas, en horario de 9:00am -1:00pm de forma remota por la plataforma Microsoft Team entre los meses de abril y junio de 2021. Los ECRA son encuentros en los que se utilizará la metodología de investigación basada en las artes (IBA) y una variedad de prácticas artísticas como el teatro, la danza, las artes visuales, la narrativa, así como diarios reflexivos, fotografías, videos, entre otras estrategias para provocar el acto de reflexión y de conciencia crítica. Los ECRA se llevarán a cabo en espacios seguros y privados, libres de interrupciones o personas ajenas a la investigación para promover los momentos de reflexión y el desarrollo de actividades artísticas. Los ECRA serán grabados en audio y video para propósitos de análisis. Algunas imágenes y audios podrían usarse en el documento final de la disertación y en la instalación performativa protegiendo la privacidad de los participantes y con su previa autorización.

Los ECRA que se llevarán a cabo son los siguientes:

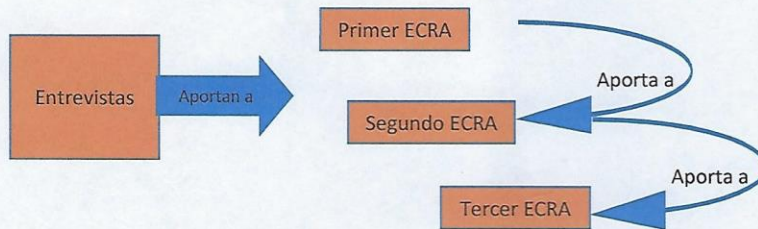
- Invitación a la Reflexión
- Reflexión con conciencia
- Propuestas reflexivas

Los objetivos de los ECRA son:

- Recopilar información mediante la observación y las prácticas artísticas.
- Identificar retos educativos y socio culturales que enfrentan los docentes de bellas artes.
- Crear espacios para provocar la reflexión y la toma de conciencia en los docentes de las bellas artes.
- Desarrollar y exponer prácticas artísticas para evocar el acto reflexivo.
- Explorar la transdisciplinariedad como alternativa para crear nuevas formas de reflexión.

El desarrollo de los ECRA y la secuencia de actividades será elaborado tomando en consideración el tema de cada ECRA, las prácticas artísticas adecuadas y el modelo reflexivo establecido en la investigación. Los ECRA se nutrirán de los hallazgos de las entrevistas. Cada ECRA aportará al desarrollo del próximo ECRA tomando en consideración los hallazgos a medida que se lleven a cabo. Entiéndase en el siguiente diagrama:





El horario sugerido que se llevará a cabo en los ECRA será el siguiente:

- 9:00am - 9:15am - Registro y detalles de logística del ECRA
- 9:15am - 10:00am - Primer momento crítico, reflexivo y artístico
- 10:00am - 10:45am - Segundo momento crítico, reflexivo y artístico
- 10:45am - 11:00am - Receso
- 11:00am - 11:45am - Tercer momento crítico, reflexivo y artístico
- 11:45am - 12:30pm - Cuarto momento crítico, reflexivo y artístico
- 12:30pm - 1:00pm - Reflexión final y cierre

Descripción general de las actividades reflexivas

Primer momento crítico, reflexivo y artístico: Consiste en actividades introductorias y teóricas al proceso reflexivo

- Examinar modelos reflexivos
- Elaborar y compartir narrativas

Segundo momento crítico, reflexivo y artístico: Consiste en actividades enfocadas en el modelo de Donald Schön

- Explorar y conocer sobre la praxis
- Modelo Donald Schön
- Reflexión de prácticas vividas en la práctica docente y para la práctica
- Prácticas artísticas recomendadas: dibujo, pintura, fotos

Tercer momento crítico, reflexivo y artístico: Consiste en actividades para estudiar, analizar y reflexionar bajo el paradigma crítico reflexivo

- Evocar y proponer para la praxis
- Modelo Angels Domingo Roget
- Reflexión grupal e individual
- Prácticas artísticas recomendadas: Teatro, danza, movimiento corporal, música

Cuarto momento crítico, reflexivo y artístico: Consiste en actividades para transformar la praxis

- Deliberación profunda



- Grupos reflexivos
- Implementar proyectos políticos
- Transdisciplinariedad
- Prácticas artísticas recomendadas: narrativas, teatro, danza, música, artes visuales

Momento de Reflexión Final

- Reflexión grupal sobre ECRA y aspectos relevantes
- Diario reflexivo



Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Apéndice D

Descripción de tareas de cofacilitadora

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

Apéndice D

Descripción de funciones de co-facilitador

La investigación: Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico propone la participación de un co-facilitador en los encuentros crítico-reflexivos artísticos (ECRA). El propósito principal del co-facilitador de los ECRA es proveer mayor rigor y validez al estudio en la recolección de datos. De esta manera, apoya a la investigadora principal y observadora activa de la investigación, a validar la recolección de datos en su rol como investigadora participante. El co-facilitador tiene la función, junto a la investigadora de observar y recopilar información en los ECRA. El co-facilitador será seleccionado por la investigadora principal y la presidenta del comité de investigación, la Dra. María Soledad Martínez Miranda mediante disponibilidad y los criterios establecidos a continuación.

El co-facilitador debe cumplir con los siguientes criterios:

- Tener conocimiento y preparación académica en las bellas artes
- Poseer grado de maestría o doctorado en educación
- Poseer la certificación de CITI Programs para investigaciones con sujetos humanos
- Tener experiencia en las bellas artes y la educación artística
- Poseer conocimiento en equipo de grabación de video y cámara fotográfica.

Descripción de las funciones del co-facilitador:

- Su participación será libre y voluntaria.
- Se comprometerá a mantener la confidencialidad de la investigación.
- No recibirá ninguna compensación económica por su participación en la investigación.
- Su participación será exclusivamente en los tres ECRA como observador externo no participante y colaborador en las grabaciones de video y fotografías.
- Realizará registros no sistematizados y narrativos de las actividades reflexivas de los ECRA así como de registros sistematizados como lo son los registros mecánicos de filmación de videos o fotografías para asegurar la información objetiva.
- Entregará a la investigadora principal todos los registros de observaciones.

Apéndice E

Registro anecdótico

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

Apéndice E
Registro Anecdótico

Observador: _____

ECRA # _____

Fecha:	Lugar:	Hora:
Grabación _____	Fotos _____	Otros registros adicionales:
Nombre de la actividad:	Descripción del ambiente físico:	Participantes:
Observación: Descripción precisa y objetiva de ____ Conducta reflexiva ____ Toma de conciencia crítica		Comentarios e interpretaciones

Apéndice F

Notas de Campo

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

Apéndice F
Registro de notas de campo

Observador: _____
ECRA # _____

Fecha:	Lugar:	Hora:
Grabación _____	Fotos _____	Otros registros adicionales:
Nombre de la actividad:	Descripción del ambiente:	Participantes:
Observación: ___Metodológica ___Personal ___Descriptiva ___Teórica	Impresión, interpretación, trascendencia	

Apéndice G

Guía narrativa para la reflexión

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RIO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS

Apéndice G

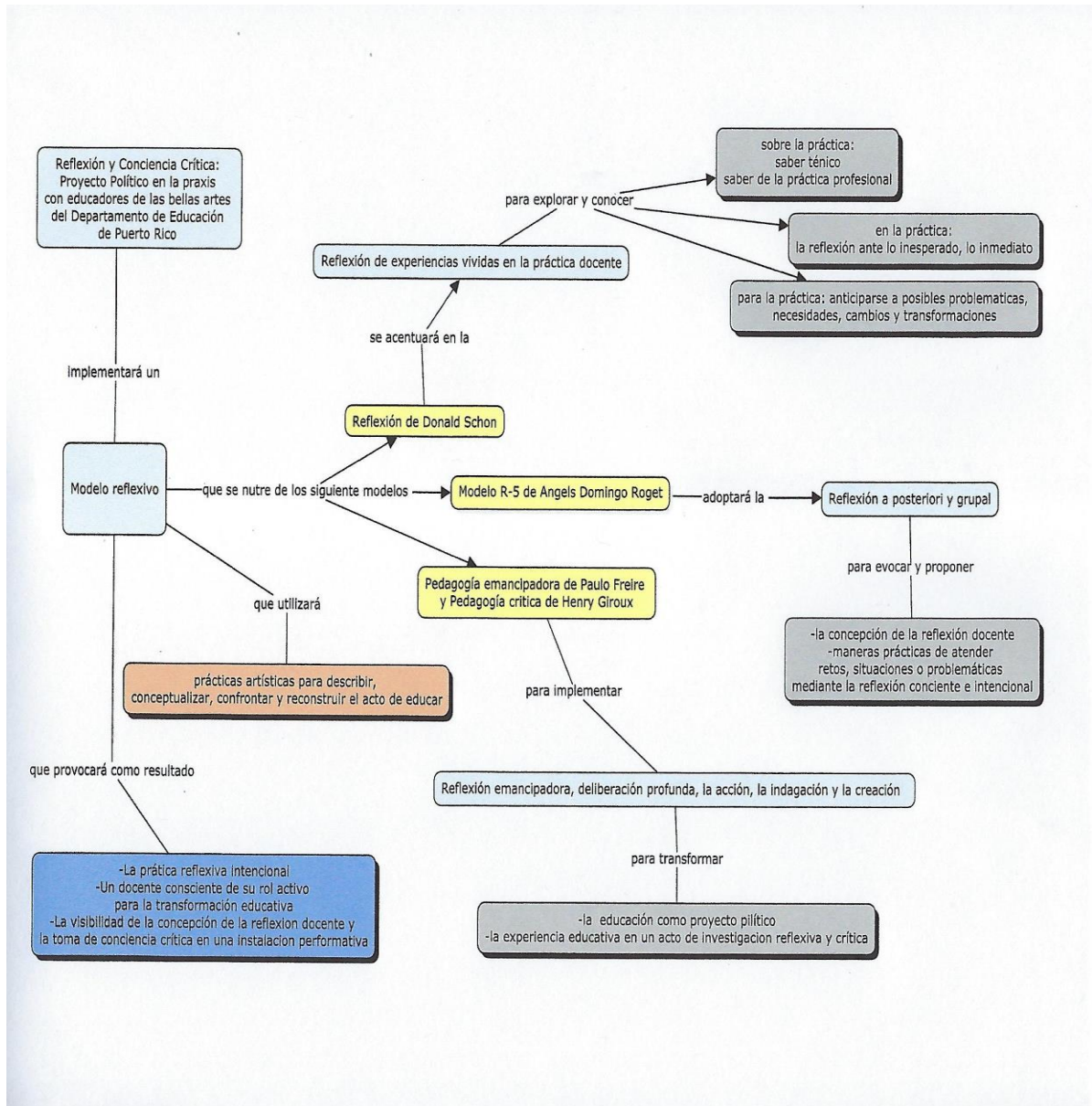
Guía narrativa para la reflexión

Los docentes crearán narrativas y diarios reflexivos utilizando la siguiente guía, inspirada en el modelo de reflexión de Smith (1991) para provocar el acto reflexivo sobre su praxis.

- Describe qué haces en tu práctica educativa. ¿Cómo te describes como docente? ¿Cómo es tu rutina en la sala de clase? ¿Cómo te preparas para dar clase? ¿Cuáles son tus condiciones de trabajo? ¿Cuáles son tus fortalezas? ¿Quiénes te apoyan en la tarea docente? ¿Cómo es la relación profesor-alumno? ¿Qué es para ti la reflexión docente? ¿En qué momento reflexionas sobre tu práctica educativa?
- Ofrece información sobre aspectos relevantes acerca de tu filosofía educativa, metodología de la enseñanza o estrategias educativas. ¿Qué significado tiene para ti lo que haces? ¿Qué métodos y estrategias utilizas en tu práctica educativa? ¿Qué sentimientos y emociones te provoca tu quehacer docente? ¿Cuáles son tus mayores retos? ¿Qué temas prefieres trabajar? ¿Qué aspectos sociales y culturales abordan en la sala de clase?
- Confronta como has llegado a ser el docente que eres. ¿Qué ha influido en ti? ¿Qué eventos te han formado y/o transformado? ¿Qué aportaciones concretas has hecho a la educación y a la sociedad? ¿Qué proyecto político que trascienda tu sala de clase has realizado o deseas realizar? ¿Cómo fomentas el diálogo, el pensamiento crítico, los derechos humanos y la producción de conocimiento? ¿Cómo abordan y fomentas conceptos de identidad, conciencia y comunidad? ¿Cómo tus estudiantes crean nuevos mapas culturales entendiendo que el poder, la desigualdad y la exclusión crean fronteras? ¿Cómo expresan su voz?
- Reconstruye lo que puedas cambiar y cómo lo cambiarías ¿Qué es importante para mí en la educación? ¿Cómo puedo actuar o ser distinto? ¿Qué puedo hacer de forma diferente? ¿Cómo me debo preparar para esos cambios? ¿Qué nuevos proyectos puedo gestionar?

Apéndice H

Mapa modelo reflexivo de los ECRA



Apéndice I

Permiso institucional del Departamento de Educación



GOBIERNO DE PUERTO RICO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento
Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas

9 de marzo del 2021

Superintendente(s) Regional(es) de las Regiones Educativas de PONCE, y director(es) escolar(es) de las escuelas participantes.

Dra. Lydiana López Díaz
Directora Ejecutiva de la Docencia
Área de Planificación y Rendimiento

AUTORIZACIÓN PARA LLEVAR A CABO UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

La estudiante graduada Elisa Martínez Rodríguez, candidata al grado doctoral en Educación, con especialidad en Currículo y Enseñanza, en la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras, va a llevar a cabo la fase final de su investigación titulada: *Reflexión y conciencia crítica: proyecto político en la praxis con educadores de las Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico*. El propósito de esta investigación es explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en maestros y maestras de bellas artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. La intención de esta investigación es aportar a la comprensión de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar.

Se autoriza a la investigadora Elisa Martínez Rodríguez visitar la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce, con el propósito de coordinar su investigación en ciento cuarenta y dos (142) escuelas ubicadas en los municipios de la ORE en mención (ver Anejo). **La participación de los profesores será voluntaria y así deberá constar con sus firmas en la carta de consentimiento informado que la investigadora les proveerá en el momento que se contacte con la escuela invitada.**



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 2

En esta investigación participarán de manera voluntaria veinte (20) docentes de Bellas Artes. La investigadora indica que un máximo de cuatro (4) docentes integrarán una primera fase la cual consta de una entrevista fenomenológica individual y un máximo de quince (15) para una segunda fase, la cual consta de tres encuentros virtuales críticos, reflexivos y artísticos (ver Anejo). La guía de preguntas fue diseñada por la investigadora y fue revisada por su directora de tesis (ver Anejo).

Por motivos de la emergencia nacional que vive el país, producto del COVID-19, la investigadora ha indicado que la investigación se llevará a cabo de manera virtual utilizando la plataforma TEAMS y los correos electrónicos de los participantes. Esta metodología no expone a ninguna persona al riesgo de contraer el virus. La entrevista se puede contestar aproximadamente en sesenta (60) minutos.

Se coordinará con los directores escolares las actividades que demande la investigación. Además, se realizarán dentro de un horario que no interfiera con la actividad regular de las escuelas, para garantizar que no se afecte el periodo lectivo de los estudiantes.

Las hojas de consentimiento informado contienen en cada una de sus páginas el sello de aprobación oficial del Centro de Investigaciones e Innovaciones Educativas (CIIE), adscrito a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre). El/la investigador/a se compromete a usarlas sin alterarlas y reproducirlas para los invitados a participar del estudio. **Durante el inicio y final del semestre académico, períodos de informes y pruebas sistémicas, no se autorizan visitas a las escuelas con el propósito de entrevistar o encuestar estudiantes, maestros y directores de escuelas. El/la investigador/a deberá entregar las copias de las cartas de consentimiento firmadas por los participantes al director de la escuela que forma parte de la muestra para el archivo correspondiente.**

Se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea a través de este. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable de cualquier daño y perjuicio o reclamación producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación, relevando así de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada, directa o indirectamente, a esta investigación. La misma es una independiente no auspiciada por el Departamento. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza necesariamente con los resultados de la investigación.

Esta autorización tiene vigencia de doce (12) meses, a partir de la fecha de expedición de esta comunicación. De necesitar tiempo adicional para finalizar las actividades del estudio deberá solicitar, por escrito, una extensión de la autorización otorgada, antes de la fecha de vencimiento de la misma. Todo cambio que realice el/la investigador/a posterior a la expedición de esta autorización deberá notificarlo a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 3

(SATPre) para la evaluación correspondiente. Una vez el/la investigador/a finalice su investigación deberá entregar una copia en formato digital (PDF) del informe final a la Secretaría Auxiliar de Transformación, Planificación y Rendimiento (SATPre), dado a que la misma se colocará en la Biblioteca Virtual del DEPR para la consulta pública.

Anejos



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

LISTA DE ESCUELAS AUTORIZADAS

REGION	MUNICIPIO	ESCUELA
1. PONCE	ADJUNTAS	DOMINGO MASSOL
2. PONCE	ADJUNTAS	DOMINGO PIETRI RUIZ
3. PONCE	ADJUNTAS	HECTOR I RIVERA
4. PONCE	ADJUNTAS	JOSE B BARCELO OLIVER
5. PONCE	ADJUNTAS	JOSE EMILIO LUGO
6. PONCE	ADJUNTAS	RAFAEL APARICIO JIMENEZ
7. PONCE	COAMO	BENJAMIN FRANKLIN
8. PONCE	COAMO	FLORENCIO SANTIAGO
9. PONCE	COAMO	HERMINIO W SANTAELLA
10. PONCE	COAMO	JOSE M ESPADA ZAYAS
11. PONCE	COAMO	JOSE FELIPE ZAYAS
12. PONCE	COAMO	JOSE RAMON RODRIGUEZ
13. PONCE	COAMO	PURIFICACION RODRIGUEZ
14. PONCE	COAMO	RAMON JOSE DAVILA
15. PONCE	COAMO	ROMAN COLON CORREA
16. PONCE	COAMO	SABINO RIVERA BERRIOS
17. PONCE	COAMO	SU EUGENIO NAZARIO SOTO
18. PONCE	COAMO	SUSANA RIVERA-NUEVA
19. PONCE	GUANICA	AGRIPINA SEDA
20. PONCE	GUANICA	AUREA QUILES CLAUDIO
21. PONCE	GUANICA	ELSA E COUTO ANNONI
22. PONCE	GUANICA	JOSE RODRIGUEZ SOTO
23. PONCE	GUANICA	LUIS MUÑOZ RIVERA
24. PONCE	GUANICA	MAGUEYES II
25. PONCE	GUANICA	MARIA L MC DOUGALL
26. PONCE	GUAYANILLA	ARISTIDES CALES QUIROS
27. PONCE	GUAYANILLA	ASUNCION RODRIGUEZ DE SALA
28. PONCE	GUAYANILLA	DALILA TORRES
29. PONCE	GUAYANILLA	GLORIA MARIA BORRERO OLIVERAS
30. PONCE	GUAYANILLA	HIPÓLITO GARCÍA
31. PONCE	GUAYANILLA	QUEBRADAS
32. PONCE	JAYUYA	ADRIAN TORRES TORRES
33. PONCE	JAYUYA	ANGELICA TORO (NUEVA)



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078

El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 5

34. PONCE	JAYUYA	JOSEFINA LEON ZAYAS
35. PONCE	JAYUYA	MIGUEL A SASTRE OLIVER
36. PONCE	JAYUYA	SAN PATRICIO
37. PONCE	JAYUYA	SU ANTONIA SERRANO GONZALEZ
38. PONCE	JAYUYA	SU ANTONIO ROMERO MUÑIZ
39. PONCE	JAYUYA	SU NEMESIO R CANALES
40. PONCE	JUANA DIAZ	CARMEN BELEN VEIGA
41. PONCE	JUANA DIAZ	DR MAXIMO DONOSO SANCHEZ
42. PONCE	JUANA DIAZ	DR PEDRO ALBIZU CAMPOS
43. PONCE	JUANA DIAZ	FELIPE COLON DIAZ
44. PONCE	JUANA DIAZ	FRANCISCO PRADO PICART
45. PONCE	JUANA DIAZ	JUAN SERAPIO MANGUAL
46. PONCE	JUANA DIAZ	LUIS LLORENS TORRES
47. PONCE	JUANA DIAZ	LUIS MUÑOZ MARIN
48. PONCE	JUANA DIAZ	MANUEL F ERNANDEZ JUNCOS
49. PONCE	JUANA DIAZ	PEDRO COLON SANTIAGO
50. PONCE	JUANA DIAZ	RUTHERFORD B HAYES
51. PONCE	JUANA DIAZ	SU ZOILO GRACIA
52. PONCE	PEÑUELAS	JOSEFA VELEZ BAUZA (SUPERIOR URBANA)
53. PONCE	PEÑUELAS	INTERMEDIA TALLABOA ALTA
54. PONCE	PEÑUELAS	MIGUEL GONZALEZ BAUZA
55. PONCE	PEÑUELAS	RAFAEL IRIZARRY RIVERA
56. PONCE	PEÑUELAS	RAMON PEREZ PURCELL
57. PONCE	PEÑUELAS	SU JORGE LUCAS VALDIVIESO
58. PONCE	PEÑUELAS	WEBSTER
59. PONCE	PONCE I	ANTONIO PAOLI
60. PONCE	PONCE I	DR JOSE C BARBOSA
61. PONCE	PONCE I	ERNESTO RAMOS ANTONINI
62. PONCE	PONCE I	HERMINIA GARCIA
63. PONCE	PONCE I	JARDINES DE PONCE
64. PONCE	PONCE I	JUAN SERRALLES (INTERMEDIA)
65. PONCE	PONCE I	JUAN SERRALLES (SUPERIOR)
66. PONCE	PONCE I	JULIO COLLAZO SILVA
67. PONCE	PONCE I	LLANOS DEL SUR
68. PONCE	PONCE I	MANUEL GONZALEZ PATO



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 6

69. PONCE	PONCE I	RAMON MARIN
70. PONCE	PONCE I	RODULFO DEL VALLE
71. PONCE	PONCE I	SANTA TERESITA
72. PONCE	PONCE I	SUPERIOR JARDINES DE PONCE
73. PONCE	PONCE II	ABRAHAM LINCOLN
74. PONCE	PONCE II	ANDRES GRILLASCA SALAS
75. PONCE	PONCE II	ANGELA CORDERO BERNARD
76. PONCE	PONCE II	AUREA E RIVERA COLLAZO
77. PONCE	PONCE II	BELLAS ARTES DE PONCE
78. PONCE	PONCE II	BETHZAIDA VELAZQUEZ SUPERIOR
79. PONCE	PONCE II	CAPITANEJO
80. PONCE	PONCE II	DR RAFAEL PUJALS
81. PONCE	PONCE II	HEMETERIO COLON
82. PONCE	PONCE II	ISMAEL MALDONADO LUGARO
83. PONCE	PONCE II	JOSEFINA BOYA
84. PONCE	PONCE II	JUAN MOREL CAMPOS (MUSICA)
85. PONCE	PONCE II	LIBRADO NET
86. PONCE	PONCE II	PONCE HIGH SCHOOL
87. PONCE	PONCE II	SOR ISOLINA FERRE
88. PONCE	PONCE III	BERNARDINO CORDERO BERNARD
89. PONCE	PONCE III	CARMEN SOLA DE PEREIRA
90. PONCE	PONCE III	DR ALFREDO M AGUAYO
91. PONCE	PONCE III	DR PEDRO ALBIZU CAMPOS
92. PONCE	PONCE III	DR PILA
93. PONCE	PONCE III	EDUARDO NEUMANN GANDIA
94. PONCE	PONCE III	EUGENIO LE COMPTE BENITEZ
95. PONCE	PONCE III	FERNANDO L MALAVE OLIVERAS
96. PONCE	PONCE III	JAIME L DREW
97. PONCE	PONCE III	JUAN CUEVAS ABOY
98. PONCE	PONCE III	JULIO ALVARADO
99. PONCE	PONCE III	LILA MARIA MERCEDES MAYORAL
100. PONCE	PONCE III	LUCY GRILLASCA
101. PONCE	PONCE III	MARIA E ARCHEVAL SALAMO DE VALDES
102. PONCE	SANTA ISABEL	ANA VALLDEJULY (JAUCA)
103. PONCE	SANTA ISABEL	ELVIRA M COLON



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental; ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 7

104.	PONCE	SANTA ISABEL	MANUEL MARTIN MONSERRATE
105.	PONCE	SANTA ISABEL	MARTIN G BRUMBAUGH
106.	PONCE	SANTA ISABEL	PEDRO MELENDEZ SANTIAGO
107.	PONCE	UTUADO	ANTONIO TULLA TORRES
108.	PONCE	UTUADO	BERNARDO GONZALEZ COLON
109.	PONCE	UTUADO	DR EFRAIN GONZALEZ TEJERA
110.	PONCE	UTUADO	FRANCISCO JORDAN
111.	PONCE	UTUADO	FRANCISCO RAMOS SANCHEZ
112.	PONCE	UTUADO	INOCENCIO MONTERO
113.	PONCE	UTUADO	JOSE VIZCARRONDO
114.	PONCE	UTUADO	JUDITH A VIVAS
115.	PONCE	UTUADO	LUIS MUÑOZ RIVERA
116.	PONCE	UTUADO	MARIA LIBERTAD GOMEZ
117.	PONCE	UTUADO	SU MARTA LAFONTAINE
118.	PONCE	UTUADO	SUPERIOR VOCACIONAL
119.	PONCE	VILLALBA	(CROEV)ESPECIALIZADA EN CIENCIAS Y MATEMATICAS
120.	PONCE	VILLALBA	CRISTINA (AMADA) MARTINEZ MARTINEZ
121.	PONCE	VILLALBA	DANIEL SERRANO RIVERA
122.	PONCE	VILLALBA	FRANCISCO ZAYAS SANTANA
123.	PONCE	VILLALBA	ISABEL ALVARADO ALVARADO
124.	PONCE	VILLALBA	LYSANDER BORRERO TERRY
125.	PONCE	VILLALBA	NORMA I TORRES COLON
126.	PONCE	VILLALBA	RAMON LOPEZ BERRIOS
127.	PONCE	VILLALBA	SU HATILLO
128.	PONCE	YAUCO	ALMACIGO ALTO II
129.	PONCE	YAUCO	ARTURO LLUBERAS
130.	PONCE	YAUCO	BENICIA VELEZ
131.	PONCE	YAUCO	ELVIRA VICENTE
132.	PONCE	YAUCO	ERNESTO RAMOS ANTONINI
133.	PONCE	YAUCO	INES MARIA MENDOZA
134.	PONCE	YAUCO	JOSE ONOFRE TORRES
135.	PONCE	YAUCO	LENA M FRANCESCH - RUBIAS KM 2.5
136.	PONCE	YAUCO	LOAIZA CORDERO DEL ROSARIO
137.	PONCE	YAUCO	LUIS A FERRE AGUAYO
138.	PONCE	YAUCO	LUIS MUÑOZ RIVERA



PO Box 190759, San Juan, PR 00919-0759 * Tel: (787) 773-3646, 4081 y 4078



El Departamento de Educación no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso.

Página 8

139. PONCE	YAUCO	PROFESORA LUIZA MONSEGUR VELEZ
140. PONCE	YAUCO	SANTIAGO NEGRONI
141. PONCE	YAUCO	SU JAIME CASTAÑER
142. PONCE	YAUCO	SUPERIOR OCUPACIONAL Y TECNICA DE YAUCO



Apéndice J

Convocatoria a los docentes



GOBIERNO DE PUERTO RICO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
OFICINA REGIONAL EDUCATIVA DE PONCE

Apéndice A
Convocatoria a orientación

FECHA: _____

Directores escolares y docentes de bellas artes

Dr. Roberto J. Rodríguez Santiago
Director Regional

ORIENTACIÓN A DOCENTES DE BELLAS ARTES INTERESADOS EN PARTICIPAR DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La oficina regional educativa de Ponce convoca a los docentes de las disciplinas de las bellas artes interesados en participar de la investigación Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico. La orientación para los docentes de las bellas artes interesados se llevará a cabo el próximo ___ de _____ de 2021 de forma remota a través de la plataforma Microsoft Team a las _____.

Los docentes interesados deben cumplir con los siguientes criterios: pertenecer a la ORE de Ponce, tener nombramiento probatorio o permanente, tener dos años o más de experiencia como docente de bellas artes así como estar disponible para entrevistas y encuentros reflexivos fuera del horario lectivo, en coordinación con la investigadora principal. Tanto las entrevistas como los encuentros serán de forma remota por Microsoft Team. La investigadora principal es la Profesora Elisa Martínez Rodríguez, docente de Teatro en la Escuela Superior Josefa Vález Bauzá de Peñuelas y estudiante del Programa Doctoral en Currículo y Enseñanza en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Esta investigación se llevará a cabo como parte de los requisitos para culminar el grado doctoral.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de éste. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable por cualquier daño y perjuicio o reclamación o producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación: se releva así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, a sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada directa o indirectamente a esta investigación. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza con los resultados de la investigación.



Para confirmar su interés en participar de la orientación de la investigación y recibir el enlace para la reunión virtual favor de comunicarse con la Profa. Elisa Martínez Rodríguez al teléfono 787-484-9830 o al correo electrónico de70092@miescuela.pr y proveer la siguiente información:

Nombre del docente de Bellas Artes

Especialidad del docente:

Escuela:

Municipio:

Información de contacto: correo electrónico y teléfonos



Apéndice K

Hoja de consentimiento: Primera fase

Versión 02/22/2021



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE BELLAS ARTES DE LA ORE DE PONCE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Fase I Entrevista Fenomenológica

Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con
educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico

Descripción

Usted está invitado a participar de una investigación sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica como proyecto político en la práctica educativa. Mi nombre es Elisa Martínez Rodríguez, Profesora de Teatro en la Escuela Superior Josefa Vélez Bauzá de Peñuelas de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico y Estudiante del Programa Doctoral en Currículo y Enseñanza en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de los requisitos para culminar mi grado doctoral estaré llevando a cabo la investigación que lleva por título: Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en maestros y maestras de bellas artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. La intención de esta investigación es aportar a la comprensión de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar.

Participantes

Le invitamos a participar de esta investigación por ser docente de las bellas artes, tener un mínimo de dos años de experiencia en el sistema de educación en el nivel elemental o secundario y pertenecer a la ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. A continuación, le proveo información que le ayudará a usted como docente de las bellas artes a tomar una decisión respecto a su participación en el estudio. En la primera fase de esta



P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

Página 1 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

investigación participarán de manera voluntaria un máximo de cuatro docentes de las disciplinas de las bellas artes de la ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Procedimientos

El método para llevar a cabo la investigación propone una metodología cualitativa con un abordaje en el bricolaje. El poder de la metodología de investigación del bricolaje está en la oportunidad de expandir los métodos de investigación y la rigurosidad que brinda a la producción de conocimiento. Esto se traduce a una metodología emergente y flexible que promueve una multimetodología de investigación. Por lo tanto, esta propuesta se nutre de la investigación basada en las artes (IBA), la fenomenología, la observación, modelos reflexivos y el performance. El acopio de información para la investigación se realizará mediante dos fases. La primera fase consiste en entrevistas fenomenológicas. La segunda fase son tres encuentros críticos reflexivo-artísticos (ECRA) en la que participará un máximo de 15 docentes.

Los procedimientos en los cuales usted podría participar en la primera fase se describen a continuación. En la primera fase su participación es libre y voluntaria. En la misma participará un máximo de cuatro docentes de las bellas artes. Los participantes serán docentes voluntarios e invitados a participar mediante esta hoja de consentimiento. Su participación en esta primera fase consistirá en participar de una entrevista fenomenológica con el propósito de establecer un diálogo abierto para estudiar las experiencias del docente entrevistado relacionadas al tema de estudio. Los temas a dialogar en la entrevista fenomenológica son el explorar la concepción de la reflexión docente y la conciencia crítica en los docentes de las bellas artes e identificar retos educativos y aspectos relacionados a su práctica educativa.

La entrevista será realizada de manera virtual mediante la plataforma de Microsoft Team. La plataforma de Microsoft Team es utilizada actualmente por todos los docentes del Departamento de Educación. Para participar de esta primera fase es importante que usted conozca el uso de Microsoft Team. La investigadora se asegurará de explicar previamente a cada participante las instrucciones para el manejo de la herramienta tecnológica al llevarse a cabo la entrevista. Además, discutirá la hoja de consentimiento, se asegurará de acordar métodos alternos de comunicación de ésta ser interrumpida. Es importante que usted se comprometa a estar en un lugar tranquilo, privado, libre de distracciones e interrupciones. Usted certificará de manera verbal antes de comenzar la entrevista que usted dispone de un





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

lugar con suficiente privacidad, libre de distracciones o intrusiones para realizar la entrevista. La investigadora se asegurará de estar en un ambiente libre de interrupciones o terceras personas.

La entrevista será grabada en audio y video para propósitos de análisis. La entrevista tendrá una duración de 45 minutos aproximadamente. La misma pretende provocar un diálogo reflexivo guiado por preguntas generadoras sobre aspectos relacionados a la gestión docente y al fenómeno de educar. Las entrevistas se llevarán a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2021 en acuerdo con usted. Es importante destacar que el participar de esta investigación no afectará las horas lectivas en su escuela. Las entrevistas se realizarán en horario no lectivo y en coordinación con los participantes. En la entrevista usted tendrá la oportunidad de explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes al propósito del estudio. Usted debe saber que es posible que se utilice partes de audio de la entrevista en el documento final de la disertación para citar y analizar el contenido. Usted recibirá la transcripción de la entrevista para su aprobación y firma. Es posible que también se utilice partes de audio y video de la entrevista en la instalación performativa con el propósito de incluir citas o partes de la entrevista en la pieza artística de performance. La instalación performativa será el producto artístico que resulte de la exploración y la reflexión de la propia investigación. La instalación performativa se nutrirá de los diálogos y encuentros que propone la investigación para crear una pieza artística que podrá incluir imágenes, audio, video y reflexiones del proceso de investigación y será presentada con el documento teórico de la investigación como propone la investigación basada en las artes (IBA o ABR por sus siglas en inglés). El uso de la información siempre se realizará protegiendo la privacidad de los participantes y con su previa autorización. De usted aceptar participar en la primera fase, es nuestro interés orientarle sobre la segunda fase de la investigación y que pueda participar de la misma.

Los fines de esta investigación son educativos. Usted no recibirá ningún beneficio monetario, más allá de la satisfacción de contribuir a mejorar el acto reflexivo de educar y sus destrezas como docente reflexivo. Los resultados de este estudio serán presentados en un documento teórico como requisito del grado doctoral, así como en una instalación performativa y/o artículos o documentos profesionales. Al finalizar su participación en la investigación, usted puede obtener un certificado de participación de así solicitarlo a la investigadora principal.

Usted debe saber que en esta investigación se mantendrá la confidencialidad de los participantes.





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Riesgos y Beneficios

La investigadora entiende que el estudio representa riesgos mínimos para los participantes. Todo proceso de observación, grabación y el análisis de documentos puede implicar sentimientos de invasión de la privacidad, inseguridad, ansiedad, interpretaciones adversas, conflicto de opiniones y valores, así como sentimiento de ser evaluado/a. Consciente de estos posibles riesgos, la investigadora tomará todas las provisiones necesarias para procurar su bienestar durante el proceso. Entre las provisiones, se le orientará sobre sus derechos para detener la observación o grabación si usted así lo solicita en cualquier momento que usted estime necesario y/o incluir o no fragmentos de sus grabaciones en los análisis y presentación de resultados u otra forma de divulgación. De igual manera, se reconoce su derecho a abstenerse de contestar cualquier pregunta durante el proceso del estudio; así como su derecho a dar por concluida su participación en el mismo.

Para realizar la primera fase usted debe tener la aplicación de Microsoft Team. Usted podría experimentar incomodidad o agotamiento por el uso del medio tecnológico por lo que se puede segmentar la entrevista en periodos de media hora de ser necesario. Esta investigación no conlleva beneficios directos para los participantes.

Costos

Para realizar la primera fase usted debe tener la aplicación de Microsoft Team la cual no conlleva costo. Sin embargo, usted puede tener cargos adicionales por el consumo de datos móviles o conexión a internet. Usted no recibirá compensación alguna por su participación.

Confidencialidad

Divulgación de la información identificable

Cualquier información que se obtenga de usted, se mantendrá estrictamente confidencial y su nombre no se utilizará en ningún informe o publicación del estudio. Para asegurar la confidencialidad suya como participante del estudio, se asignará un nombre ficticio y se utilizará un código para identificar cualquier información que se comparta para propósitos de la investigación. Tanto el nombre ficticio como el código se utilizarán al citar los datos en el análisis cualitativo. Sin embargo es importante destacar que la información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Manejo confidencial de la información

La hoja de consentimiento informado y el nombre ficticio que identifique los documentos del curso, así como los videos y grabaciones en audio quedará bajo la custodia de la investigadora. La información será ubicada en un lugar seguro determinado por la investigadora, por espacio de cinco años una vez concluya el estudio y luego será descartada. Los documentos impresos serán triturados y los documentos digitales serán borrados de los dispositivos de almacenamiento. Cualquier información que se obtenga de usted no será divulgada sin su consentimiento.

Debido a que la investigadora es una estudiante, su directora del comité de disertación, la Dra. María S. Martínez Miranda - Catedrática de la UPRRP pudiera tener acceso a los datos crudos del estudio que puedan identificar indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de éste. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable por cualquier daño y perjuicio o reclamación o producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación: se releva así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, a sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o demanda que se presente relacionada directa o indirectamente a esta investigación. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza con los resultados de la investigación.

Derechos

Si usted ha decidido participar de la investigación, usted tiene derecho a ser orientado sobre el uso de la plataforma al concluir la entrevista para cerrar la sesión y a recibir una copia de este documento el cual puede grabar o imprimir. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora principal Elisa Martínez Rodríguez al 787-484-9830 o mediante correo electrónico a elisa.martinez@uprrp.edu. La



Versión 02/22/2021



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

investigadora principal es maestra de bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico en la Región Educativa de Ponce. En adición puede comunicarse con la directora del comité de disertación, la Dra. María S. Martínez Miranda - Catedrática de la UPRRP al 787-764-0000 ext. 89249 o mediante correo electrónico a mariasoledad.martinez@upr.edu.

De tener alguna duda sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficina de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o cipshi.degi@upr.edu

Su firma en este documento significa que usted es mayor de edad, 21 años o más, y que tiene la capacidad legal para consentir. Su firma también significa que ha decidido participar después de haber leído este documento, de haber discutido la información con la investigadora, que ha entendido y ha aclarado dudas de esta hoja de consentimiento y de su participación en la investigación. Además, que ha recibido copia de este documento. Marque con una X en el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento. Para completar la hoja de consentimiento usted puede hacerlo de manera digital y añadir su firma digital o puede imprimirlo, completar el documento, retratarlo o escanearlo y devolverlo a la investigadora por correo electrónico a elisa.martinez@uprrp.edu.



Página 6 de 7

P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

Versión 02/22/2021



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

- Estoy de acuerdo en participar de la primera fase de entrevistas.
- Estoy de acuerdo en que se me grabe en audio y video.
 - No estoy de acuerdo en que se me grabe en audio y video.
- Estoy de acuerdo en que se publique información de mi participación en esta investigación para:
- documentar la instalación performativa.
 - el documento final de disertación.
 - artículos profesionales relacionados a esta investigación.
- No estoy de acuerdo en que se publique información de mi participación en esta investigación.
- Estoy de acuerdo en ser orientado para participar de la segunda fase de tres encuentros crítico, reflexivos y artísticos (ECRA).

Nombre de docente de Bellas Artes

Firma

Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el o la arriba firmante.

Nombre de la investigadora

Firma

Fecha



Página 7 de 7

Apéndice L

Hoja de consentimiento: Segunda fase

Versión 02/22/2021



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE BELLAS ARTES DE LA ORE DE PONCE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO

Fase II Encuentros crítico, reflexivos y artísticos (ECRA)

Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con
educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico

Descripción

Usted está invitado a participar de una investigación sobre la reflexión docente y la toma de conciencia crítica como proyecto político en la práctica educativa. Mi nombre es Elisa Martínez Rodríguez, Profesora de Teatro en la Escuela Superior Josefa Vélez Bauzá de Peñuelas de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico y Estudiante del Programa Doctoral en Currículo y Enseñanza en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Como parte de los requisitos para culminar mi grado doctoral estaré llevando a cabo la investigación que lleva por título: Reflexión y Conciencia Crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de las bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es explorar el tema de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en maestros y maestras de bellas artes de la Oficina Regional Educativa (ORE) de Ponce. La intención de esta investigación es aportar a la comprensión de la reflexión docente y la toma de conciencia crítica en la educación artística como parte de la educación en general desde un acto provocativo para visibilizar el fenómeno complejo de educar.

Participantes

Le invitamos a participar de esta investigación por ser docente de las bellas artes, tener un mínimo de dos años experiencia en el sistema de educación en el nivel elemental o secundario y pertenecer a la ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico. A continuación, le proveo información que le ayudará a usted como docente de las bellas artes a tomar una decisión respecto a su participación en el estudio. En la segunda fase de esta



P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

Página 1 de 7



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

investigación participarán de manera voluntaria un máximo de 15 docentes de las disciplinas de las bellas artes de la ORE de Ponce del Departamento de Educación de Puerto Rico.

Procedimientos

El método para llevar a cabo la investigación propone una metodología cualitativa con un abordaje en el bricolaje. El poder de la metodología de investigación del bricolaje está en la oportunidad de expandir los métodos de investigación y la rigurosidad que brinda a la producción de conocimiento. Esto se traduce a una metodología emergente y flexible que promueve una multimetodología de investigación. Por lo tanto, esta propuesta se nutre de la investigación basada en las artes (IBA), la fenomenología, la observación, modelos reflexivos y el performance. El acopio de información para la investigación se realizará mediante dos fases. La primera fase consistió de entrevistas fenomenológicas. La segunda fase son tres encuentros críticos reflexivo-artísticos (ECRA) en la que participará un máximo de 15 docentes.

Los procedimientos en los cuales usted podría participar en la segunda fase se describen a continuación. En la segunda fase su participación es libre y voluntaria. En la misma participará un máximo de 15 docentes de las artes y un co-facilitador de la investigadora principal. El co-facilitador tiene el propósito de observar los ECRA para proveer mayor rigor y validez al estudio en la recolección de datos. La participación de usted en la segunda fase consistirá en concurrir de manera virtual a tres encuentros crítico, reflexivos y artísticos (ECRA) por tres sábados, cada dos semanas, en horario de 9:00am -1:00pm entre los meses de abril a junio de 2021. La investigadora principal convocará a los participantes para los ECRA. Los ECRA son encuentros en los que se utilizará la metodología de investigación basada en las artes (IBA) y una variedad de prácticas artísticas como el teatro, la danza, las artes visuales, la narrativa, así como diarios reflexivos, fotografías, videos, entre otras estrategias para provocar el acto de reflexión y de conciencia crítica. En los ECRA, los participantes recibirán información relacionada al concepto de reflexión docente. La investigadora principal le proveerá a los participantes las instrucciones para realizar cada práctica artística y de reflexión. Los participantes ejecutarán las prácticas conducentes a provocar el acto reflexivo, identificar retos educativos y aspectos relacionados a su práctica educativa. Entre cada encuentro, los participantes realizarán prácticas artísticas asignadas por la investigadora. La participación de los participantes consiste en realizar diálogos y prácticas artísticas que puede incluir dibujo, escritura, fotografías, movimiento corporal, poesía, entre otras. El proceso y el resultado de esas prácticas artísticas reflexivas serán compartidos entre los participantes en los ECRA.





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Los ECRA serán realizados de manera virtual mediante la plataforma de Microsoft Team. La plataforma de Microsoft Team es utilizada actualmente por todos los docentes del Departamento de Educación. Para participar de esta segunda fase es importante que usted conozca el uso de Microsoft Team. La investigadora se asegurará de explicar previamente a cada participante las instrucciones para el manejo de la herramienta tecnológica al llevarse a cabo los ECRA. Además, discutirá la hoja de consentimiento, se asegurará de acordar métodos alternos de comunicación de éstos ser interrumpidos. Es importante que usted se comprometa a estar en un lugar tranquilo, privado, libre de distracciones e interrupciones. Usted certificará de manera verbal antes de comenzar cada ECRA que usted dispone de un lugar con suficiente privacidad, libre de distracciones o intrusiones para realizar el ECRA. La investigadora se asegurará de estar en un ambiente libre de interrupciones o terceras personas. Los ECRA serán grabados en audio y video para propósitos de análisis. Algunas imágenes y audios podrán usarse en el documento final de la disertación. Es posible que también se utilice partes de audio y video de los ECRA en la instalación performativa con el propósito de incluir material audio visual de los ECRA en la pieza artística de performance. La instalación performativa será el producto artístico que resulte de la exploración y la reflexión de la propia investigación. La instalación performativa se nutrirá de los diálogos y encuentros que propone la investigación para crear una pieza artística que podrá incluir imágenes, audio, video y reflexiones del proceso de investigación y será presentada con el documento teórico de la investigación como propone la investigación basada en las artes (IBA o ABR por sus siglas en inglés) El uso de la información siempre se realizará protegiendo la privacidad de los participantes y con su previa autorización.

Los fines de esta investigación son educativos. Usted no recibirá ningún beneficio monetario, más allá de la satisfacción de contribuir a mejorar el acto reflexivo de educar y sus destrezas como docente reflexivo. Los resultados de este estudio serán presentados en un documento teórico como requisito del grado doctoral, así como en una instalación performativa y/o artículos o documentos profesionales. Al finalizar su participación en la investigación, usted puede obtener un certificado de participación de así solicitarlo a la investigadora principal.

Usted debe saber que en esta investigación se mantendrá la confidencialidad de los participantes.





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Riesgos y Beneficios

La investigadora entiende que el estudio representa riesgos mínimos para los participantes. Todo proceso de observación, grabación y el análisis de documentos puede implicar sentimientos de invasión de la privacidad, inseguridad, ansiedad, interpretaciones adversas, conflicto de opiniones y valores, así como sentimiento de ser evaluado/a. La observación en esta investigación consiste en los momentos en que los participantes realizarán actividades de reflexión mediante prácticas artísticas. Los docentes de bellas artes expresarán a través de las artes su concepción del proceso reflexivo en la docencia. La investigadora observará las respuestas, participación, interacción, colaboración y comunicación de los participantes en las prácticas artísticas y en los momentos de discusión reflexiva. Consciente de estos posibles riesgos, la investigadora tomará todas las provisiones necesarias para procurar su bienestar durante el proceso. Entre las provisiones, se le orientará sobre sus derechos para detener la observación o grabación si usted así lo solicita en cualquier momento que usted estime necesario y/o incluir o no fragmentos de sus grabaciones en los análisis y presentación de resultados u otra forma de divulgación. De igual manera, se reconoce su derecho a abstenerse de contestar cualquier pregunta durante el proceso del estudio; así como su derecho a dar por concluida su participación en el mismo. Para realizar esta segunda fase usted debe tener la aplicación de Microsoft Team. Usted podría experimentar incomodidad o agotamiento por el uso del medio tecnológico por lo que los ECRA tendrán espacios para recesos entre 10-15 minutos entre cada actividad programada. Esta investigación no conlleva beneficios directos para los participantes.

Costos

Para realizar la segunda fase usted debe tener la aplicación de Microsoft Team la cual no conlleva costo. Sin embargo, usted puede tener cargos adicionales por el consumo de datos móviles o conexión a internet. Usted no recibirá compensación alguna por su participación.

Confidencialidad

Divulgación de la información identificable

Cualquier información que se obtenga de usted, se mantendrá estrictamente confidencial y su nombre no se utilizará en ningún informe o publicación del estudio. Para asegurar la confidencialidad suya como participante del estudio, se asignará un nombre ficticio y se utilizará un código para identificar cualquier información que se comparta para propósitos de la investigación. Tanto el nombre ficticio como el código se utilizarán al citar los datos en el análisis cualitativo. Sin embargo es importante destacar que la información que comparta





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente. Tenga en consideración que los ECRA son grupales y la información será compartida entre los participantes, por lo que ningún participante debe grabar, retratar y/o divulgar la información compartida durante cada ECRA. La investigadora no puede garantizar que la información compartida en los ECRA no sea revelada por los participantes. Cada participante debe respetar la confidencialidad de la información y no grabar ninguna sesión de los ECRA.

Manejo confidencial de la información

La hoja de consentimiento informado y el nombre ficticio que identifique los documentos del curso, así como los videos y grabaciones en audio quedará bajo la custodia de la investigadora. La información será ubicada en un lugar seguro determinado por la investigadora, por espacio de cinco años una vez concluya el estudio y luego será descartada. Los documentos impresos serán triturados y los documentos digitales serán borrados de los dispositivos de almacenamiento. Cualquier información que se obtenga de usted no será divulgada sin su consentimiento.

Debido a que la investigadora es una estudiante, su directora del comité de disertación, la Dra. María S. Martínez Miranda - Catedrática de la UPRRP pudiera tener acceso a los datos crudos del estudio que puedan identificar indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento. El co-facilitador que estará presente en los ECRA también tendrá acceso a los datos crudos de esta investigación. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle a la investigadora los datos crudos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Es importante que sepa que se releva al Departamento de Educación de Puerto Rico de toda responsabilidad por cualquier reclamación que pueda surgir como consecuencia de las actividades del estudio y de la información que se solicite y provea por medio de éste. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se hace responsable por cualquier daño y perjuicio o reclamación o producto del proceso de realización, o del resultado de la investigación: se releva así, de cualquier obligación y responsabilidad al Departamento de Educación de Puerto Rico, a sus empleados y funcionarios en cualquier reclamación, pleito o





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

demanda que se presente relacionada directa o indirectamente a esta investigación. El Departamento de Educación de Puerto Rico no se solidariza con los resultados de la investigación.

Derechos

Si usted ha decidido participar de la investigación, usted tiene derecho a ser orientado sobre el uso de la plataforma al concluir los ECRA para cerrar la sesión y a recibir una copia de este documento el cual puede grabar o imprimir. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora principal Elisa Martínez Rodríguez al 787-484-9830 o mediante correo electrónico a elisa.martinez@uprrp.edu. La investigadora principal es maestra de bellas artes del Departamento de Educación de Puerto Rico en la Región Educativa de Ponce. En adición puede comunicarse con la directora del comité de disertación, la Dra. María S. Martínez Miranda - Catedrática de la UPRRP al 787-764-0000 ext. 89249 o mediante correo electrónico a mariaoledad.martinez@upr.edu.

De tener alguna duda sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Oficina de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o cipshi.degi@upr.edu

Su firma en este documento significa que usted es mayor de edad, 21 años o más, y que tiene la capacidad legal para consentir. Su firma también significa que ha decidido participar después de haber leído este documento, de haber discutido la información con la investigadora, que ha entendido y ha aclarado dudas de esta hoja de consentimiento y de su participación en la investigación. Además, que ha recibido copia de este documento. Marque con una X en el espacio que indique su decisión, complete la información requerida y firme el documento. Para completar la hoja de consentimiento usted puede hacerlo de manera digital y añadir su firma digital o puede imprimirlo, completar el documento, retratarlo o escanearlo y devolverlo a la investigadora por correo electrónico a elisa.martinez@uprrp.edu.





DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

- Estoy de acuerdo en participar de la segunda fase de tres encuentros crítico, reflexivos y artísticos (ECRA).
 - Estoy de acuerdo en que se me grabe en audio y video.
 - No estoy de acuerdo en que se me grabe en audio y video.
- Estoy de acuerdo en que se publique información de mi participación en esta investigación para
 - documentar la instalación performativa.
 - el documento final de disertación.
 - artículos profesionales relacionados a esta investigación.
- No estoy de acuerdo en que se publique información de mi participación en esta investigación.

Nombre de docente de Bellas Artes Firma Fecha

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con el o la arriba firmante.

Nombre de la investigadora Firma Fecha



Apéndice M

Certificado de CITI Program



Completion Date 21-Aug-2019
Expiration Date 19-Aug-2024
Record ID 30487413

This is to certify that:

Elisa Martinez

Has completed the following CITI Program course:

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas (Curriculum Group)
Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos (Course Learner Group)
1 - Stage 1 (Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras



Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w4b225877-a2c2-4502-87e2-d10c4cf77628-30487413

Apéndice N

Enlace virtual de expresión artística performativa Monólogo: Voces

<https://youtu.be/29QBjEfkihY>

RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA INVESTIGADORA

Elisa Martínez Rodríguez, Ed.D.

Elisa Martínez Rodríguez (Peñuelas, P.R.) es educadora y actriz. La Profesora Martínez obtuvo un Bachillerato en las Artes de la Educación con concentración en Teatro (1997) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Posee una Maestría en Administración de las Artes (2003) en la Universidad del Turabo del Sistema Universitario Ana G. Méndez. La Profesora Martínez cuenta con diversas certificaciones otorgadas por el Departamento de Educación de Puerto Rico: Certificación de Directora Escolar (2010), Certificación de Directora de Escuelas Especializadas (2010), Certificación en Currículo y Enseñanza de las Bellas Artes (2010) y Certificación de Facilitadora Docente de Bellas Artes (2010).

Recientemente obtuvo el Doctorado en Currículo y Enseñanza con concentración en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular (2022) en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Defendió la disertación titulada *Reflexión y conciencia crítica: Proyecto político en la praxis con educadores de Bellas Artes del Departamento de Educación de Puerto Rico*.

En su experiencia laboral destaca su labor como docente de las Bellas Artes desde el 1997 hasta el presente en diferentes escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) incluyendo las Escuela Especializadas en Bellas Artes de Humacao y de Yauco. Además del rol docente, ha participado en diversas propuestas educativas. Entre estas destacan, la creación de la propuesta para la Escuela Especializada en Bellas Artes Ernesto Ramos Antonini de Yauco (2008). Durante los años de 2004-2007 formó parte de la propuesta Estableciendo Conexiones a través de las Bellas Artes del DEPR colaborando en la redacción del Marco Curricular, los Estándares y las Expectativas del Programa de Bellas Artes y en diversos talleres de capacitación docente. En el 2015 formó parte del comité evaluador de los Módulos de Perspectiva de Género del DEPR.

En el rol administrativo, la Profesora Martínez fungió como Directora de la Unidad de Escuelas Especializadas del DEPR en el año 2007 -2008. Dirigió la Escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta en San Juan (2015). Laboró como Facilitadora Docente del Distrito Escolar de Yauco durante los años 2011- 2016.

A nivel universitario, tuvo la tarea de crear y dirigir en el año 2003 la Oficina de Actividades Sociales y Culturales de la Universidad del Turabo. Ha sido profesora en la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (2009) y en la Universidad Metropolitana del Sistema Ana G. Méndez (2008).

Como actriz ha laborado en diversos montajes teatrales en y fuera de Puerto Rico teniendo la oportunidad de representar a Puerto Rico en Festivales Internacionales con la Compañía de Teatro Cuarzo Blanco Inc. en países como Tunicia, Mónaco, México, Colombia, entre otros.

Se puede contactar en elisamartinel@gmail.com