



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**“PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENTAL Y
ACCION EN AULA: EL APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN
EDUCACIÓN MEDIA. (CUATRO COLEGIOS PARTICULARES
SUBVENCIONADOS DE CHILLAN”.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACION CON
MENCION EN GESTION Y CURRICULAR**

AUTOR: SR. JULIO UTRERAS ROJAS

PROFESOR GUIA: SRA. TILMA CORNEJO FONTECILLA

CHILLAN, 2007.



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**“PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENTAL Y
ACCION EN AULA: EL APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN
EDUCACIÓN MEDIA. (CUATRO COLEGIOS PARTICULARES
SUBVENCIONADOS DE CHILLAN”.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACION CON
MENCION EN GESTION Y CURRICULAR**

AUTOR: JULIO UTRERAS ROJAS

PROFESOR GUIA: SRA. TILMA CORNEJO FONTECILLA

CHILLAN, 2007.



PREFACIO:

Las artes y la tecnología constituyen herramientas fundamentales en el proceso de aprendizaje en la educación actual; por tanto el perfeccionamiento docente debe corresponder a un desafío permanente de profesores y profesoras, con el fin de innovar e incorporar la creatividad al proceso educativo.



INDICE:

CONTENIDOS:

1.-INTRODUCCIÓN Pág.06

I PARTE

2. FORMULACION Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA Pág. 08

3. PREMISA Pág. 10

4.-OBJETIVOS: Pág. 11

4.1.Objetivo General Pág. 11

4.2. Objetivo Específicos Pág. 12

II PARTE

5. MARCO TEORICO Pág. 13

5.1. Reforma Educacional Chilena (1990) Pág. 13

5.2. Desarrollo de la Reforma Pág. 16

5.3. La Jornada Escolar Completa Pág. 17

6.CONCEPTO DE INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Pág. 19

6.1.Constructivismo Pág. 19

6.2. Aprendizajes significativos Pág. 25

7. INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN Pág. 30

7.1. Los nuevos escenarios para la innovación Pág. 38

PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENTAL Pág. 43

8.1.Instalación o iniciación Pág. 45

8.2.Fase de profundización Pág. 45

09. PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO Y LAS ARTES VISUALES. Pág. 47

09.1.Cuadros Sinópticos, Artes Visuales. Educación Media Pág. 55



III PARTE.

10. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	Pág. 59
11. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE CATEGORÍAS	Pág. 61
11.1. Innovación	Pág. 61
11.2. Didáctica	Pág. 62
11.3. Programa de Perfeccionamiento Fundamental	Pág. 63
12. Unidades de Estudio	Pág. 65
13. Sujetos de Estudio	Pág. 67
14. METODOLOGÍA PROPUESTA	Pág. 68
15. INSTRUMENTOS.	Pág. 69
15.1. Entrevista en profundidad	Pág. 69
15.2. Entrevista a docentes, ficha e instrumentos	Pág. 71
15.3. Pautas de Observación	Pág. 76
15.4. Instrumento aplicados a los alumnos	Pág. 77
16. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS.	Pág. 81

IV PARTE.

17. PRESENTACION, ANALISIS Y DISCUSION DE LA INFORMACIÓN	Pág. 82
18. CONCLUSIONES	Pág. 91
19. SUGERENCIAS	Pág. 94
20. BIBLIOGRAFÍA	Pág. 95
21. ANEXOS:	Pág. 99



1. INTRODUCCIÓN

La Reforma Curricular de los 90, consolida el proceso de modernización iniciado en el sistema educativo, puesto que, en esencia, promueve la entrega de más y mejores servicios a la comunidad, comprometiéndose a lograr resultados concretos, a corto y largo plazo. Además, introduce con fuerza una concepción de servicio público de calidad orientado al beneficiario, es decir, nuestras alumnas y alumnos. Por tanto, surge la necesidad de aumentar y potenciar la capacidad de innovación docente y mejorar su gestión en el aula.

Una de las acciones importantes para lograr esta tarea, corresponde a la aplicación del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), que permite la capacitación de un importante número de profesoras y profesores, en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje, con el fin de lograr una apropiación de metodologías activo participativas, estrategias didácticas, técnicas, recursos y propuestas pedagógicas innovadoras.

Nadie pone en duda que los recursos invertidos para esta apuesta de fortalecimiento de la profesión docente han sido abundantes. Especialmente los que se refieren a instancias de perfeccionamiento. Pero también se sabe que existe una desazón por los escasos y pocos cambios significativos observados en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula y los resultados mediocres en el rendimiento de los alumnos.

El Ministerio de Educación, a través del Programa de Perfeccionamiento Fundamental y con la participación de instituciones nacionales de idoneidad y trayectoria educativa, inicia el proceso dirigido a docentes directivos y docentes de aula que tienen a su cargo la puesta en marcha de la Reforma Curricular en el país.

En este contexto, el presente estudio intenta determinar los cambios que se hayan producido después de la aplicación del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) a nivel del profesorado de los establecimientos educacionales presentados en esta investigación.

El presente anteproyecto apunta a una investigación de tipo cualitativo – descriptivo, centrado en el subsector de Artes Visuales de Educación Media, en



algunos colegios de la ciudad de Chillán. Este trabajo pretende determinar en qué medida la capacitación realizada por los docentes de subsector de Artes Visuales de Educación Media de Chillán afecta su acción pedagógica en el aula, al incorporar elementos didácticos innovadores. Para esto se ha recolectado información proveniente de actores del quehacer educativo (alumnos, profesores docentes y docentes directivos) en su calidad de protagonistas, en sus lugares de estudio o de trabajo según corresponda.

El presente trabajo se divide en cuatro partes.

La primera contiene la formulación y justificación del problema, en la que se señala el tema, la premisa y los objetivos propuestos (Generales y específicos).

La segunda parte establece el marco teórico, que señala los ámbitos en los que se sustenta este estudio, plantea algunas concepciones de la Reforma Educacional de los 90, conceptos como: innovación, aprendizaje significativo, constructivismo, Programa de Perfeccionamiento.

La tercera parte, se describe el Diseño Metodológico, que como su nombre lo indica, expone la metodología utilizada, además de un relato de cómo se llevó a cabo la investigación, cuales fueron los colegios donde se centró el estudio, las técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información basándose en las opiniones en general que alumnos y profesores tienen sobre el tema, recogidas a través de las Entrevistas en Profundidad y las observaciones realizadas.

La cuarta parte, prosigue con el análisis de la información y la exposición de los resultados, esta vez ateniéndose a los cambios producidos a raíz de la realización del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF).

Finaliza esta investigación con las conclusiones, en las que además de exponer sucintamente los resultados obtenidos, se agregan algunas interrogantes que quedan abiertas, de modo que puedan ser respondidas por los investigadores que deseen indagar más en el tema.



I PARTE

2. FORMULACION Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

El presente estudio intenta determinar la innovación didáctica incorporada en el aula por docentes del subsector de Artes Visuales de la ciudad de Chillán capacitados, mediante el Programa de Perfeccionamiento Fundamental entre los años 1999 y 2002, y de esta manera, dar respuesta a las exigencias que plantea la Reforma Educacional Chilena.

Al analizar críticamente los Planes y Programas del área artística, anteriores a la Reforma, es posible detectar un predominio del paradigma conductista, donde se priorizaba un trabajo mecánico centrado en modelos y plantillas, sin considerar el contexto cultural y pertinente como asimismo, cambios importantes en las bases de la asignatura, cimentados en nuevos paradigmas curriculares como: constructivista, cognitivo, ecológico y sociocrítico. Dado lo anterior, es válido preguntar: ¿existe innovación pedagógica en el quehacer docente cotidiano en profesores y profesoras de Educación Media, del subsector de Artes Visuales de la comuna de Chillán que participaron en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental de los niveles NM1, NM2, NM3, NM4?

En el subsector de Artes Visuales, se espera que los alumnos y alumnas aprendan a interpretar, valorar y criticar diversas manifestaciones artísticas, con el objeto de desarrollar en ellos, por medio de la apreciación de la expresión, una mayor sensibilidad estética, incentivar su creatividad e imaginación, reconocer y plasmar su identidad personal y cultural, crear y desarrollar una percepción crítica de los aspectos visuales de su entorno entre otros.

En una cultura dominada por lo audiovisual, se requiere de sensibilidad estética y de una actitud crítica ante estas manifestaciones, vale decir, estimular la facultad de comprender y disfrutar el mundo que nos rodea más allá de consideraciones meramente prácticas, económicas y utilitarias.



Los Programas de Artes Visuales de educación Media proyectan mejorar la calidad de los aprendizajes de la educación artística y, con ello, desarrollar una cultura escolar que contribuya al enriquecimiento del país.

Por otra parte, la asignatura de Artes Plásticas, adquiere una nueva dimensión con la designación del subsector Artes Visuales, señal reveladora de los cambios que es necesaria incorporar en el ámbito educacional, poniendo énfasis en la innovación didáctica contextualización de los contenidos, “puesta en escena” del saber; se amplía el rango de los medios de expresión, con la incorporación de temáticas actuales, como: gráfica, fotografía, grabado, teatro, cine, videos.

La importancia de esta investigación radica en poder detectar de qué manera los cambios señalados anteriormente, se muestran en la acción docente en el aula, de una manera más contextualizada e innovadora.



3. PREMISA

- El profesor de Educación Media del subsector de Artes Visuales es capaz de innovar su quehacer en el aula, después de participar en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental y, de este modo, mejorar la calidad de los aprendizajes en el aula.



4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL:

- Develar la innovación pedagógica en la acción docente en el aula de profesoras y profesores de Artes Visuales de Educación Media de colegios particulares Subvencionados de la comuna de Chillán, que han participado en los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), entre los años 1999 y 2002.



II PARTE

5. MARCO TEORICO (Revisión y discusión bibliográfica)

5.1.Reforma Educativa Chilena (1990)

El propósito fundamental de la Reforma fue actualizar la enseñanza en las escuelas y liceos en términos disciplinarios y pedagógicos, puesto que ella mantenía prácticamente las mismas currícula desde hace 30 años. Sin embargo la mayor novedad, reside en que se otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio, a partir de un marco común, planteado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Entre los Objetivos Fundamentales se introducen, algunos de carácter Transversal, de los cuales, por ejemplo, intencionan deliberadamente una serie de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que se ubican claramente en el ámbito de una educación para la democracia (Cox, 1998)

Los años noventa han visto surgir a nivel internacional una extendida conciencia de la importancia de la educación, lo que es coherente con la centralidad de los usos de la información y el conocimiento en la sociedad globalizada emergente a fines del milenio. Vemos que día a día surgen nuevos requerimientos formativos, en un contexto de multiplicación de las informaciones y, en el que el procesamiento de los conocimientos es rápida. Se trata de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje acorde con esta nueva visión del mundo.

El Ministerio de Educación es responsable del aseguramiento de la calidad de la educación, Además debe focalizar los mayores recursos y esfuerzos para la atención de los alumnos de los sectores más vulnerables, considerando de esta forma la igualdad de oportunidades para todos.



Los jóvenes de los sectores más necesitados requieren de un mayor esfuerzo y, por lo tanto, las instituciones dedicadas a ellos requerirán mayores incentivos para lograr los mismos resultados. El Estado deberá buscar diferentes mecanismos para identificar adecuadamente estos alumnos más vulnerables y concentrar en ellos los mayores esfuerzos. (Matte, P., 2006).

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal; se eleva drásticamente el gasto en educación. Así desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se le da el nombre de Reforma Educacional, dados la multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones en curso y cuando a lo anterior se suma un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar.(Mineduc, 1998).

La combinación de fuerte escolarización, bajo los aprendizajes y la mala distribución hace que la agenda nacional en educación deje de ser definida por el aumento del acceso a la educación y pase a centrarse en la calidad y equidad de la educación.

Una escuela de calidad para todos, es el lema de la política educacional que se inaugura en el Ministerio de Ricardo Lagos y que continúa en los gobiernos de la Concertación.

Principios de las Políticas Educativas de los 90

- Políticas centradas en la equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.
- Políticas centradas en la calidad, que implican un paso desde el foco en insumos de la educación al foco en los procesos y resultados del aprendizaje.



- De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, a énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación.
- De instituciones relativamente cerradas respecto de los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
- De políticas de cambio vía reformas homogéneas y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no en una receta metodológica o curricular homogénea, conservando, sin embargo, un núcleo común a todo el país.
- De ausencia de políticas estratégicas de Estado o su subordinación a presiones particularistas externas o internas, a políticas estratégicas de Estado definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios (Mineduc, 2005).

Ahora bien, la efectividad de una Reforma centrada en que todos aprendan, depende de la forma en que cada una de las instituciones escolares del país asuma este compromiso. En este sentido, la orientación más importante de la Reforma ha sido la descentralización pedagógica esto es la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo a los establecimientos educacionales y a los profesores. Se entrega una creciente autonomía a las escuelas y liceos, para darles la posibilidad de concretar el camino de mejoramiento más adecuado a la realidad de los alumnos, también así se propicia la profesionalización docente.



5.2. Desarrollo de la Reforma

Durante el bienio 1990- 1991, dos temas centraron la acción educacional del Gobierno: concretar de inmediato un programa de apoyo a las escuelas de mayor pobreza¹ y mejorar las remuneraciones y condiciones de trabajo de los docentes.

Entre 1992 y 1997, se desarrollo el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE Básica), mediante una combinación de inversiones en insumos materiales dirigidos directamente a enriquecer los contextos de aprendizaje de la educación subvencionada y a renovar las prácticas pedagógicas. Debemos señalar también el MECE Rural, para atender a cerca de 3300 escuelas rurales , un fondo para financiamiento de proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) elaborado por las propias escuelas.

En 1994, al inicio del Gobierno del Presidente Frei comienza la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECE Media). Este programa aprovecha lo aprendido en las experiencias anteriores y, como en educación Básica combina factores de inversión con procesos de renovación educativa y actúa en todos los liceos.

¹ Se trató del Programa de las 900 Escuelas(P. 900), orientado a poyar al 10% de las escuelas básicas de menor rendimiento para asegurar que en ellas todos los niños accedan al dominio de las destrezas culturales de base: lectura, escritura, matemática elemental, fundamentos de los restantes aprendizajes



5.3. La Jornada Escolar Completa

Consiste en transitar de una situación actual en que las escuelas atiendan a unos estudiantes en la mañana y a otros en la tarde, a una jornada completa en la que los estudiantes puedan permanecer todo el día en la escuela y aumentar sus horas de clases.²

En la actualidad las horas plan que se realizan en la educación Media es de 42 horas, las cuales se dividen en horas del plan común, horas de libre disposición y en los terceros y cuartos medios, planes electivos, de los cuales los alumnos eligen según sus habilidades e intereses.

La Jornada Escolar Completa es indudablemente una de las grandes obras educacionales de los últimos tiempos, por su impacto, por su inversión y especialmente por el cambio de prácticas y mentalidad al interior de los establecimientos educacionales. Al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular, esto repercute significativamente en los aprendizajes y especialmente se transforma en un cambio que favorece a los establecimientos más postergados, que pasan a tener más tiempo, mejor infraestructura, para desarrollar su Proyecto Educativo Institucional.

El actual Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa que guía a los establecimientos en JEC en el país, es la respuesta elaborada por la comunidad educativa que definió y organizó las actividades de aprendizaje y el tiempo escolar de su establecimiento educacional. En su momento, esas decisiones consideraron los Planes y Programas de estudio vigentes en el establecimiento educacional, los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, las normas referidas a la formulación y aprobación del proyecto pedagógico JEC y los recursos disponibles para las actividades que el mayor tiempo escolar permitía.

² El proceso de incorporación de los establecimientos educacionales al nuevo régimen se inició en 1997 con aproximadamente 3000 establecimientos y proseguirá gradualmente.



“El desafío presente, habiéndose resuelto en gran medida el problema de cobertura escolar, es asegurar una educación de calidad equitativamente distribuida. Siendo desafíos cualitativamente distintos, no lo son en su significado y simbolismo. La jornada escolar completa sigue la tradición de aquellos grandes retos educacionales emprendidos en Chile, pero en una nueva dirección necesaria hoy: la calidad y la equidad”³

³ Mineduc. (1998) Reforme en Marcha: buena educación para todos, Santiago, Pág.75



6.- CONCEPTO DE INNOVACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Destaca dentro de esta gama de tendencias explicativas el constructivismo como una de las tendencias que ha logrado establecer espacios en la investigación e intervención en educación, por su sistematicidad y sus resultados en el área del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques, que plantean explicaciones acercadas solo al objeto de estudio y otras que solo acuden al sujeto cognoscente como razón última del aprendizaje, el constructivismo propone la interacción de ambos factores en el proceso social de la construcción del aprendizaje significativo. El constructivismo de Piaget y su visión cognitiva del aprendizaje consideran al aprendiz protagonista del aprendizaje. Aprender es modificar los conceptos previos, pero además el aprender consiste en integrar los conceptos nuevos aprendidos a los que ya poseen y así surge el conflicto cognitivo. Pero también aprender es contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos. En este contexto, cabe preguntarnos:

6.1. Constructivismo:

Corresponde a un enfoque, el cual plantea que el individuo tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni una simple consecuencia de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Vigotzky, 1979).

El constructivismo tiene dos vertientes:

- a. La teórica, que pretende la integración de los múltiples enfoque teóricos, que aspiran a explicar qué es el hombre en su conjunto, la universalidad del ser humano.

- b. La personalista, relativa a cada persona concreta, que sólo pretende una versión específica, individualizada de quién y cómo es cada quien, en su caso particular, único e irrepetible.



Según Bruner , hay dos formas de conocer la realidad:

- A. **Paradigmática:** Su objetivo es la verdad consensuada por la comunidad científica, que trabaja con sus métodos tradicionales.
- B. **Narrativa:** Sólo pretende la credibilidad; es el mundo de las historias y de las intenciones que transforman el tiempo (Bruner, 1986).

Teniendo claro que todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, podemos entender que los conocimientos previos que el alumno o alumna posea serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento. Se puede plantear, que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que este posee, es decir, con la construcción que ha realizado en su relación con el medio que lo rodea, mediante la socialización. (Vygostsky, 1979).

Cuando se tiene la oportunidad de comparar sistemas educativos de diferentes países y sociedades, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado, resulta muy interesante encontrar que, aunque existen diferencias notables, también hay semejanzas impresionantes. Las diferencias suelen tener que ver con la estructura de los sistemas, pero algunas de las semejanzas nos hablan de más elementos en común de los que podríamos suponer.

El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, el aprendizaje se logra construyendo el conocimiento, a partir de nuestras propias experiencias, vivencias y visiones de mundo.

Jean Piaget, (1978) plantea que aprender es la consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tiene una importancia fundamental en este proceso. Por otra parte, el Constructivismo en sí mismo se presenta de variadas formas, como: Aprendizaje Generativo, Aprendizaje Cognoscitivo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Contextualizado y Construcción del Conocimiento.



Independientemente de estas variaciones, el Constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura.

Casi todos los sistemas educativos, inspirados en el modelo occidental, logran despertar el interés de los alumnos en los primeros años, mediante la presentación de actividades que resultan motivadoras y que parecen cumplir una función importante en su desarrollo psicológico general.

De esta manera, si visitamos cualquier centro escolar, veremos que los alumnos de cinco a diez años, aproximadamente, se encuentran realizando juegos semiestructurados y otras actividades en las que utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera más bien informal. En general podría decirse que se produce una relación adecuada entre las capacidades de aprendizaje espontáneas del alumno y los objetivos que se deben alcanzar en este segmento de la educación.

Sin embargo, esta situación suele cambiar en cuanto comienza el período escolar que corresponde, aproximadamente, a la edad de diez años. A partir de esa edad, los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos. Es decir, parece como si hasta la edad citada los distintos sistemas educativos hubieran tenido en cuenta al aprendiz intuitivo que existe en cada persona, mientras que a partir de los diez años se pretendiera que el alumno se fuera convirtiendo paulatinamente en un aprendiz académico, que debe tener en cuenta las separaciones formales entre disciplinas, así como sus lenguajes propios. Por supuesto, esta esquemática caracterización no nos permite entrar en múltiples diferencias que se pueden encontrar, ya que estamos exponiendo solamente las grandes semejanzas de los sistemas educativos.

En cualquier caso, lo que también resulta bastante claro es que con la entrada en la adolescencia, la tendencia mencionada se intensifica y se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar. Ello suele ir acompañado de materias extremadamente académicas que tienen mucho más en común con la enseñanza universitaria que con la capacidad de comprensión del alumno. Hasta cierto punto, puede decirse que muchos de los contenidos que



suelen aparecer en muchos sistemas escolares entre los doce y los dieciséis años, son meros resúmenes de los contenidos universitarios.

Por tanto, en este punto nos encontramos con la siguiente paradoja: por un lado, el alumno posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores, y ha adquirido también mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones. Sin embargo, en términos generales su rendimiento global y su interés por la escuela suele ser mucho menor que en los primeros cursos. En definitiva, es como si el sistema educativo estuviera desaprovechando la mejora que se ha producido en la mente de los alumnos y en vez de obtener un mejor partido, estableciera las condiciones para producir lo contrario.

De esta manera, lo que se ha solido denominar «fracaso escolar» —término ambiguo donde los haya— suele estar muy vinculado precisamente a este fenómeno de desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana.

Por supuesto, es una visión muy resumida y simplificada de las constantes que pueden encontrarse en muchos sistemas educativos, pero que no por ello es menos cierta. Por otro lado las condiciones sociológicas y culturales de los diferentes medios pueden imponer algunos cambios y restricciones a la situación. Por ejemplo, pueden citarse los casos de clases desfavorecidas en los que el fracaso escolar es casi la norma, bastante antes de la adolescencia. Sin embargo, dichas variables no afectan a los problemas anteriormente expuestos en el sentido de que sólo indican modificaciones producidas por condiciones sociales, pero no alteran el núcleo del problema comentado.

En resumen: dicho problema consiste en que la mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar.

En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio



de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica. Sin embargo, siendo realistas, es preciso reconocer que implementar un conjunto de principios como el mencionado resulta un objetivo encomiable, pero sumamente difícil. Una de las razones de ello es probablemente que las bases conceptuales en que dichos principios se fundamentan no están suficientemente difundidas entre el profesorado.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.(Vigotsky 1979).

Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

En las últimas décadas han emergido varios constructivismos, cada uno con su propio punto de vista acerca de cómo facilitamos mejor el proceso de construcción del conocimiento. Entre éstos podemos encontrar desde un constructivismo radical y orgánico hasta un constructivismo social y contextualizado.

Para el constructivista radical los alumnos aprenden a través de una secuencia uniforme de organizaciones internas, cada una más abarcadora e integrativa que sus predecesoras. Para promover el aprendizaje, el profesor o diseñador del currículo trata de acelerar el paso de la reorganización ayudando a los estudiantes a examinar la coherencia de sus actuales formas de pensar(Vigotsky, 1975).

Por otro lado, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y



rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto.

Detrás de esta posición social y contextualista, es posible identificar una perspectiva situada, donde la persona y el entorno contribuyen a una actividad, donde la adaptación no es del individuo al ambiente sino que son el individuo y el ambiente los que se modifican mutuamente en una interacción dinámica.

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empiristas y asociacionistas fue Piaget (junto con Vigotsky).

Vigotsky concibe el desarrollo cognoscitivo como un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño. (Vigotsky,1975).

El aprendizaje sería, desde esta perspectiva, una condición necesaria para el desarrollo cualitativo de las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no sería algo externo y posterior al desarrollo, ni idéntico a él, sino condición previa para que este proceso de desarrollo se dé. Previo en el sentido que se requiere de la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción para que estas funciones superiores se desarrollen.



6.2. Aprendizaje significativo

Surge cuando el alumno, como constructor de su propios conocimientos, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido, a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, el sujeto construye nuevos conocimientos sobre la base de los conocimientos previos. Este proceso puede ser por descubrimiento o por recepción. Pero además, construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello (Ausubel, 1982).

El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya tiene el sujeto y otras al relacionar los conceptos nuevos con sus experiencias.

Este tipo de aprendizaje se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas. Condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos: El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es la llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje)

Antes de surgir estas nuevas teorías, se consideraba al aprendizaje como sinónimo de cambio de conducta, debido a la tendencia positivista en la educación; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, es decir, a un cambio en el significado de la experiencia, que no implica pensamiento sino que también afectividad y ,únicamente, cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste



se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.(Ausubel, 1983)

Lo anterior se proyecta dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el aula y los factores que influyen en este proceso. Los fundamentos psicológicos proporcionan los principios fundamentales para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces. (Ausubel, 1983).

En este sentido, una teoría del aprendizaje ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje? y ¿por qué se olvida lo aprendido?

La teoría del aprendizaje significativo corresponde a un marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso, porque plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa, que se relaciona con la nueva información. Por tanto, la estructura cognitiva corresponde al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, 1983).

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de estabilidad.

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales.



El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.

El aprendizaje significativo es aquel proceso mediante el cual, el individuo realiza una metacognición: aprende a aprender, a partir de sus conocimientos previos y de los adquiridos recientemente logra una integración y aprende mejor. Este tipo de aprendizaje es aquel que va en por del fortalecimientos de todas aquellas actitudes biosicosocioafectivas de los seres humanos a través de la aplicación de estrategias basadas en la apreciación de la realidad por medio de las experiencias propias y lógicas y los canales sensoriales(Bruner, 1978).

Básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda alcanzar el maestro el alumno almacenará el conocimiento impartido y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria.

El aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e interna liza conocimientos (haciendo referencia no solo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, etc.) en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.

Entonces es el resultado de la interacción entre los conocimientos previos de un sujeto y los saberes por adquirir, siempre y cuando haya: necesidad, interés, ganas, disposición... por parte del sujeto cognoscente. De no existir una



correspondencia entre el nuevo conocimiento y las bases con las que cuenta el individuo, no se puede hablar de un aprendizaje significativo.

Aprendizaje y socialización. El aprendizaje humano, supone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños y jóvenes se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean. De este modo, la comprensión y la adquisición del lenguaje, en el aprendizaje se logran mediante la relación que el sujeto establece con el mundo físico y, sobre todo, por la interacción entre las personas que lo rodean. La adquisición de la cultura, con sentido y significación, supone una forma de socialización (Vigotzky, 1975)

Los maestros y en general los adultos, con su función mediadora en el aprendizaje, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos. La apropiación de los contenidos escolares presupone un modelo social que facilita el aprendizaje entre iguales y la relación profesor alumno.

Se presenta a continuación el siguiente cuadro resumen donde se plantean algunos paradigmas cognitivos

El constructivismo de Piaget: Aprender a aprender es reconceptualizar los conceptos previos, es contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos.. También resulta importante su visión de epistemología genética.(Piaget, 1970).

El aprendizaje significativo(Ausbel, Novak y Reigeluth: Aporta nuevas visiones cognitivas al aprendizaje desde la perspectiva de la teoría de las jerarquías conceptuales y la teoría de la elaboración. Afirma que el aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y en este sentido se da a partir de los esquemas previos, de la experiencia previa y al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.(Ausubel, 1982).

Aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1978): Implica una visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje del aprendiz a través de las siguientes etapas:



Enactiva (se construye por la acción desde la percepción).

Icónica (aprendizaje desde la representación mental).

Simbólica (manejo de símbolos y conceptos).(Bruner, 1978)

Zona de desarrollo Potencial de Vigotsky: La ZDP y los modelos sociohistóricos y culturales de la escuela rusa consideran que existe una zona de desarrollo potencial (aprendizaje potencial) en los aprendices y que su desarrollo es posible siempre y cuando se dé la ayuda adecuada de los adultos. Ello facilita la mejora de la inteligencia como producto del aprendizaje. Por otro lado, afirman que el aprendizaje acelera el desarrollo y la maduración. (Vigotsky1975)

El interaccionismo social de Feuerstein. Su visión sociocognitiva nos habla de un potencial de aprendizaje en los aprendices que se puede desarrollar con la mediación de los adultos en el aprendizaje. La inteligencia y sus operaciones básicas son mejorables por medio de programas de enseñar a pensar.(Feuerstein, 1995).

El reconceptualismo: Desde el campo de la teoría del currículum aparece el reconceptualismo, cuyos principales representantes son Mc Donald, Greene, Pinar, Huebner, Stenhouse, Eisner, quienes realizan lecturas críticas del paradigma conductista buscando nuevas reconceptualizaciones y alternativas al mismo, en el marco de un currículum abierto y flexible. Estas alternativas, aunque dispersas, suponen una revisión crítica de la cultura escolar y de la cultura social, con nuevas formas de acción en las aulas. (Stenhouse 1984).

Desde las perspectivas de las nuevas organizaciones. Este concepto aparece en la década de los noventa del siglo pasado. También se habla de talento organizativo, inteligencia organizativa, aprender a aprender, comunidades profesionales de aprendizaje, aprendizaje organizacional, etc.

Sociedad del conocimiento: Supone una nueva lectura de la educación, en que lo nuclear sea el conocimiento y no la información. Y para digerir (Interiorizar) la informaciones postula un adecuado desarrollo de herramientas para aprender y seguir aprendiendo, modelos sistémicos y sintéticos de los contenidos, métodos de aprendizaje centrados en capacidades como una forma de contenidos aplicados. En resumen, una nueva ordenación mental.(Román, 2005)



7. INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

Estamos en un proceso de Reforma, pero indudablemente debemos plantearnos primero una reforma curricular, para luego tomar lo relacionado con su efectividad en el aula. En este proceso de reforma curricular de la educación nacional, no discutimos su complejidad, porque el juicio sobre la realidad y el efecto de esta innovación curricular sistémica en la institución educativa y en el aula no es unánime entre los actores sociales y educativos nacionales. Compleja también, porque el punto de vista, el apoyo teórico y empírico de esos juicios tampoco son unánimes ni fáciles de conciliar en una perspectiva consensual de lo que tendría que entenderse como innovación curricular.

La Reforma curricular afecta a toda la realidad de la cultura y de la convivencia social futura de nuestro país, en el concierto de la globalización actual. Y esto toca todos los factores que intervienen en el acto formativo: los conocimientos, los valores, las relaciones sociales, la circulación del poder y, naturalmente, la autonomía o no de los sujetos sociales que egresan del sistema para potenciar la construcción de futuros (Pinto, 2001).

Es interesante señalar algunas dimensiones que tienen relación con este tema, la primera:

a.-) Tiene que ver con la relación entre el llamado conocimiento oficial, propuestos en los procesos de reforma curricular y las prácticas pedagógicas y curriculares efectivas que asumen y realizan las escuelas.

b.-) La segunda dimensión es la que se refiere a las características que asumen ciertas experiencias curriculares innovadoras. Las tensiones que provoca la innovación curricular con las diversas teorías que procuran orientar el cambio en las prácticas escolares más tradicionales.

c.-) En relación a la tercera dimensión, esta tiene que ver con el carácter autónomo que tienen las decisiones curriculares en la institución educativa y los profesores y profesoras, cuando se proponen innovar sus prácticas curriculares y que les permita reconfigurar el espacio curricular escolar o de aula.



d.-) Por último, la dimensión referida al contenido de estas innovaciones curriculares, temas o problemas de reflexión para continuar una producción de conocimientos tan importante para el futuro de la escuela y de la acción docente innovadora.

Cuando hablamos de innovación educativa en educación, ésta supone una serie de transformaciones en todos los ámbitos, pero tal pareciera que el mayor auge que se le ha dado en esta época es la implementación de nuevas tecnologías, instituciones que adquieren lo último en software, video, audio, etc.(Sánchez, 1998).

Aunque esto es parte de la innovación no es el único elemento a considerar, ¿los sujetos que intervienen en la innovación en educación que papel juegan?

Innovar no solo implica hacerlo desde el ambiente, sino transformar a las personas desde sus propias concepciones de aprender y de conocer, darse cuenta que la innovación se da en las estructuras cognitivas y en la concepción que se tiene del aprendizaje en relación a los sujetos. Los cambios en educación adquieren su verdadero sentido en la vida cotidiana del aula, y ésta debe ser auditada y evaluada para redimensionar el cambio. Recordemos que la refundación en la Escuela empieza en el aula: los discursos teóricos no producen cambios, éstos los genera la práctica, que debe ser evaluada adecuadamente. Desde esta perspectiva, afirmamos que una de las características fundamentales de la sociedad del conocimiento radica en el aprendizaje organizativo e institucional y por ello en su capacidad de generar nuevos conocimientos como producto de su aprendizaje. De este modo, en el marco de la sociedad del conocimiento la escuela es mucho más que una organización que aprende que una organización que enseña.(Román, 2005).

Pedagogos y psicólogos han hecho propuestas sobre concepciones del aprendizaje, y ¿qué acaso esto no ha sido innovar?, concebir a los sujetos que aprenden desde perspectivas distintas en el aprendizaje, permite innovar las prácticas educativas, desechar las concepciones tradicionales de que los estudiantes son recipientes donde el maestro vierte la información, fue una manera de innovar, implementar otras modalidades educativas, concebir los aprendizajes como procesos que transforman la realidad y liberan al sujeto de falsas concepciones, sin una aula específica, además de que las clases pueden ser



tomadas por video, o por un material impreso o algún otro tipo de medio como Internet y todos las tecnologías al alcance, para llegar al objetivo final: el aprendizaje.

Al hablar de procesos de aprendizaje estamos hablando de un concepto totalizador, el ser humano entra en interacción con diferente medios, político, cultural, social o emocional; si bien es cierto que el aprendizaje modifica la manera de actuar dentro de un contexto real, para lograr la modificación de la realidad se hace necesario que el aprendizaje sea significativo, esto es que se vincule con contenidos anteriores y sobre todo con su realidad profesional, es decir con las competencias y tareas que va a desempeñar en su campo laboral, el aprendizaje no puede quedar en un esfera virtual sólo de conceptos, sino que tiene que ligarse a conocimientos anteriormente percibidos, que poseen una representación que facilita la incorporación de nuevos conocimientos, es decir, tienen un significado, y éstos se pueden aplicar a la resolución de problemas. El uso de nuevas tecnologías con fines educativos, como radio, TV, telefonía, computadoras, etc., han creado amplias posibilidades de capacitación, razón por la que el rumbo de la educación debe ser reestructurado.(Guzmán 2001).

La educación se ha venido transformando de un sistema clásico y conservador a un ambiente dinámico y creativo, en el que los estudiantes tendrán que "aprender a aprender", es decir, a hacer descubrimientos de manera independiente.

Los profesores juegan un papel decisivo en toda propuesta educativa innovadora , de ellos depende el éxito o el fracaso de las nuevas proposiciones. Las estrategias que utilice en sus prácticas pedagógicas incidirán en la opción por un proceso educativo que desarrolle el potencial creativo, el autoconocimiento, la sensibilidad moral, la integración personal de sus alumnos o inhiba este proceso con una instrucción arbitraria, memorística, que produce pasividad, sumisión y superficialidad .(Solar, 1999)

Investigaciones demuestran que cuando se hace un uso adecuado del software educativo, se pueden alcanzar mejores niveles de aprendizaje. Hoy en día, la presencia y facilidad para el uso de medios interactivos de educación, permiten que el ser humano aumente sus habilidades para convertir la información



en conocimientos. Se ha establecido, que la combinación de la inteligencia artificial, las ciencias cognitivas y el desarrollo de la tecnología pueden generar, y ya lo están haciendo, un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la solución de problemas. Existen numerosas publicaciones que avalan que el aprendizaje, mediado con software educativo, favorece significativamente el logro académico de los alumnos

Pareciera como si nuestras percepciones transformadas en saberes y experiencias se fueran incrustando en una barrera almacenando todo los conocimientos previamente aprendidos, y cuando llegan nuevos aprendizajes éstos se incorporan a los anteriores como si fueran grandes almacenes de información archivados por conceptos a los que recurrimos cada vez que necesitamos resolver un problema, y éstos a su vez provocan cambios dentro de los conceptos recién incorporados, así como en los que ya estaban, convirtiéndose en un proceso en permanente transformación, y cuando los aprendizajes no denotan ningún significado, cuando el aprendizaje poco significativo, pareciera que una barrera los rebotará para no ser almacenados, sin provocar cambio alguno, ya que no existe ninguna referencia que les permita ligarse y transformar la realidad del sujeto. El aprendizaje no es un proceso acabado, si no lo contrario, cada nuevo aprendizaje es como una herramienta que se va incorporando para la resolución de problemas y cada problema resuelto nos brinda una nueva alternativa para enfrentar otros distintos, y así a lo largo de toda la vida.

A pesar de que vemos que la tecnología va cambiando muchos ámbitos de nuestro entorno (industria, transporte, medicina,...) difícilmente nos ha servido para cambiar el discurso sobre la enseñanza, raramente se ha integrado en la estructura del método de enseñanza, en lo que hay que enseñar y cómo hacerlo.

La tecnología casi no ha entrado en el sistema educativo formal y cuando lo ha hecho, ha sido tímidamente y sin alterar apenas la esencia de los procesos educativos tradicionales. Si esta es la situación, se impone una reflexión sobre el por qué. Por qué ante este cambio social y culturalmente relevante, en el que las nuevas tecnologías y medios de comunicación social ocupan un papel fundamental, la escuela sigue la política del avestruz y se mantiene inamovible, algunas razones que pueden explicar esta posición de la escuela al tiempo que se plantea nuevos interrogantes sobre la relación entre la escuela y la sociedad actual



concluyendo de forma rotunda que el reto para la escuela pública es sacar la cabeza del agujero para dar a todos los alumnos las mismas posibilidades.

Se trata de que los profesores empiecen a plantearse el papel de la tecnología y, en especial, las nuevas tecnologías de la información en los procesos curriculares y que estén dispuestos a redefinir, de alguna manera, sus roles docentes, lo que siempre supone un riesgo que hay que estar dispuesto a correr. (Eisner, E.1995)

Estableciendo una analogía con la empresa, se puede decir que es necesario redefinir muchos puestos de trabajo, en especial aquellos que consisten básicamente en una mera transmisión o en un simple almacenamiento de información, tareas que son desempeñadas en gran parte por los educadores. El educador, pues, ha de transformarse en un diseñador, gestor, animador y asesor de experiencias de aprendizaje no condicionadas por el horario, por la distancia o por sus propias limitaciones personales

Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentasen en dicho campo.

Un contenido desvinculado de su realidad, que sólo abarque conceptos teóricos y un planteamiento de las actividades de aprendizaje que no lo lleven a desarrollar competencias y tareas para su desarrollo, le provocarán posiblemente tedio o confusión, teniendo como resultado la desmotivación y por lo tanto la deserción.

Es necesario innovar en la educación desde lo interno, es decir, entender como se da el proceso de aprendizaje, es importante recalcar que por la situación en la que se encuentran los estudiantes, los medios para aprender van desde un impreso hasta un CD, se debe hacer énfasis en la elaboración de los medios, ya que éstos de alguna manera sustituyen al profesor y lo auxilian en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en sus compañeros a lo largo de su formación, los medios reflejarán por las indicaciones y las actividades de aprendizaje la manera como se irán incorporando éstos, de tal manera que el asesor y el elaborador de medios para educación debiera comprender el proceso de aprendizaje, es decir cómo se construye el conocimiento, para cambiar las concepciones acerca de cómo



se aprende la realidad y que el sujeto sea capaz de apropiarse de ella y transformarla, de tal manera que cada actividad de aprendizaje lo lleve a apropiarse del contenido y, al mismo tiempo, ir aplicando los conocimientos. (Estebaranz, 1999).

Ausubel habla de aprendizajes significativos y proporciona una serie de explicaciones y orientaciones que ayudan a propiciar aprendizajes permanentes y que posean sobre todo relación con la realidad profesional del sujeto. (Ausubel, 1982).

Cuando se habla de aprendizaje significativo es necesario tomar en cuenta un aspecto esencial: el estudiante, que es en realidad a quien va dirigido el esfuerzo y los medios para lograr dicho aprendizaje, es necesario tomar en cuenta que el aprendizaje significativo se obtendrá siempre y cuando se tenga una base de conceptos que permitan el anclaje de nuevos temas, si la estructura cognitiva del que aprende está organizada en forma conveniente, se podrán obtener significados claros y permanentes, con posibilidad de captar otros nuevos en relación a éstos, y será muy probable que aunque las actividades de aprendizaje conserven una organización coherente, clara y organizada, no se obtengan los resultados deseados, para evitar esto es necesario conocer la población a la que van dirigidos nuestros materiales, indagar si cuentan con los conceptos básicos para asimilar dichos contenidos

La estabilidad y la claridad de la estructura cognitiva existente son importantes, tanto por la profundidad del anclaje que proporcionan para las nuevas tareas de aprendizaje relacionadas, como por sus efectos sobre la discriminabilidad de estas nuevas tareas. En este sentido el material de aprendizaje es, en gran medida, cumple una función en la claridad y estabilidad de los conceptos existentes en la estructura cognoscitiva del alumno con los que es capaz de establecer relaciones. (Ausubel, 1982).

Por otro lado, un aspecto que debe tomarse en cuenta para que se produzca un aprendizaje significativo, es que el material posea características de inclusividad, es decir, las actividades de aprendizaje establecerán una interacción entre los conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto modificándola, haciendo un anclaje entre lo nuevo y lo viejo, lograr que el nuevo material aprendido forme parte de la estructura. Es importante mencionar que todo



cambio crea un desajuste, así que debemos considerar que cuando se amplía o se modifica un concepto ya existente, se sufre un desequilibrio mientras se da el proceso de acomodación y discriminación del nuevo elemento, que se logrará si los materiales cuentan con una organización sistemática y coherente, acorde con la realidad del sujeto, sobre todo en las modalidades en educación, el tutor o asesor, dependiendo del caso, deberá estar pendiente del proceso de aprendizaje de los alumnos.

La educación deberá promover el desarrollo a partir de los medios que se emplean, educar es variar los elementos de ensayo y éxito para crear individuos creativos y audaces, incapaces de concebir el fracaso de una tarea sin antes proponérsela; es importante tomar en cuenta las necesidades fundamentales del estudiante y que la educación responda a esas necesidades.

La masificación del acceso a computadoras y la importancia de estos dentro de la vida cotidiana, especialmente de los jóvenes, hace que resulte indispensable incluir dentro de la planificación de actividades el análisis, la crítica y la elaboración de diseños empleando tecnologías de tipo computacional.

Se puede decir que innovar en educación implica enlazar los contenidos curriculares con las experiencias previas del sujeto y con el contexto profesional vigente, todo esto apoyado por un tratamiento pedagógico adecuado de los medios que se utilizarán para la consecución de cada una de las actividades orientadas al aprendizaje.

Innovar en educación es cambiar estructuras internas, impulsar el intercambio de ideas mediante el uso de los medios para propiciar el trabajo en equipo, problematizar la realidad para encontrar soluciones y propiciar la creatividad en los procesos de aprender.

Las Reformas Educativas Iberoamericanas de la última década del siglo XX analizan críticamente los elementos conductistas presentes en la educación y proponen la aplicación de teorías cognitivas que apuntan al aprendizaje constructivo y significativo, objetivos por capacidades, evaluación por competencia, pero en la práctica siguen aplicando métodos, técnicas y actividades para la memorización de contenidos (más de lo mismo), con lo cual se quedan fuera de la sociedad del conocimiento, mirando más al pasado que al futuro. Sus



graves contradicciones internas en muchos casos las condenan al fracaso. En teoría postulan un cambio de paradigma - al menos de manera implícita- “y siguen pegados a modelos conductistas disfrazados tras una impresionante retórica curricular”. Están centradas en el qué y en el cuándo se aprende y descuidan el para qué (capacidades y valores) y el cómo se aprende (procesos cognitivos y afectivos). La Transversalidad en los valores es más teórica que real (Román, 2005).

Cambiar estructuras internas implica cuestionar los procesos de aprendizaje, hacer conciencia de que el sujeto que aprende no es sólo un depositario de nuestros saberes, sino seres humanos que procesan y asimilan información, el asesor o tutor debe tener presente que se convierte en un facilitador del aprendizaje de los estudiantes, quien tiene la responsabilidad de actualizarse no sólo en su área disciplinar, sino en el campo de la pedagogía y psicología, para el mejor desempeño de su labor docente y el manejo de grupos.

El docente que recurra a las teorías del aprendizaje debe ser capaz de traducirlas y aplicarlas a sus prácticas educativas, tomando los conceptos fundamentales y las sugerencias que ellas ofrecen para diversificar su actividad docente y la creación de nuevos medios para aprender, convirtiendo el aprendizaje en una verdadera aventura del saber y no en una monotonía del aprender.

El esfuerzo de innovación brinda entonces la oportunidad para, desde la práctica misma, buscar el uso de la teoría como herramienta para construir el sentido de la práctica pedagógica. En buenas cuentas, el esfuerzo de innovación lleva en ciernes la necesidad de asumir el riesgo de la construcción y uso de la teoría, se decir, el riesgo de la pregunta y de la indagación, precisamente el riesgo que define al espíritu científico. Y con ello la innovación pedagógica se construye entonces en el espacio de posibilidad y oportunidad para que el docente se transforme en autor, y no solamente en actor, de su acción profesional.(Molina, 2004).



7.1. Los nuevos escenarios para la innovación

Es evidente que innovación no es sinónimo sólo de tecnología, debemos repensar el sentido de la educación y de la escuela, que permita a nuestros alumnos afrontar críticamente los cambios acelerados de nuestros tiempos, que permita a nuestras alumnas y alumnos a transitar con autonomía.

En materia de innovación, los cambios han sido más epidérmicos que reales. A lo sumo, se han vislumbrado síntomas de modernidad pero no de cambio. Así los artefactos tecnológicos cumplen idéntica función que los textos y se limitan a dictar la misma lección de siempre. Cambia el formato, pero nada más; pero esto requiere de un tratamiento más atento y matizado. Este nuevo modelo formativo demanda una mayor sintonía entre el pensar y el sentir y entre el desarrollo de la abstracción y de los diversos aspectos de la personalidad. Se trata de asociar, en un mismo acto de significado y en cualquier propuesta educativa, el conocimiento con el afecto, el pensamiento con los sentimientos, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores (Carbonel, 2001).

La escuela ha sido criticada, por no mostrar una innovación que esté de acuerdo con las exigencias actuales, generalmente se hace en forma artesanal.

El conocimiento se produce en forma demasiado rápida, los profesores estamos sometidos a la presión de cambios muy vertiginosos, lo que hoy enseñamos ya está obsoleto, por lo tanto nuestra innovación y preparación debe y tiene que ser constante.

Se puede decir que las características más genuinas de la sociedad actual son el cambio y la complejidad. debido al aumento extraordinario del volumen de conocimientos científicos, tecnológicos y sociales experimentados desde finales del siglo XIX, la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la vida, unidos a las tendencias político-económicas vigentes desde los años 80.



En este contexto se están cuestionando y redefiniendo muchas concepciones tradicionales de lo que significa ser una persona culta, educada y profesional, el valor de los conocimientos y habilidades personales y profesionales, el papel de los sistemas educativos escolares, el sentido de la formación más allá de la enseñanza reglada, etc. La educación debe responder a la necesidad de afrontar cambios de forma continuada, no sólo a nivel profesional sino también personal, social y cultural; de enfrentarse a situaciones complejas que requieren el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades, incluso nuevos modelos culturales, sistemas de valores, pautas de actuación y modos de vida; de saber vivir en un mundo que rebosa información pero en el que las personas no saben más.

También se caracterizan las sociedades industriales avanzadas por la globalización de la economía, la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación y un profundo cambio cultural en los valores y formas de vida occidentales. Este cambio en los modos, usos y costumbres culturales vienen dados, entre otras causas, por el tránsito desde valores materialistas propios de una sociedad industrial hacia valores postmaterialistas (pacifismo, ecología, calidad de vida) representativos de una sociedad postindustrial, postmoderna o informacional

Las innovaciones tecnológicas afectan la educación y las innovaciones educativas, si éstas están bien orientadas a su vez, tienen un impacto directo en la producción. Para que un sistema educativo sea capaz de generar innovaciones, debe estar vinculado a un proyecto nacional o a un plan de desarrollo ya que la educación no es un fin en sí misma, sino que está al servicio de objetivos nacionales porque es la generadora de una cultura nacional, de una forma de pensar, de actuar y hacer; una forma de transformar la sociedad, la producción y por ende lograr el desarrollo del país (Douglas, 1992).

La escuela se ha modernizado, puesto que los colegios y escuelas se han llenado de computadores, realizan salidas a terrenos, crean talleres de arte, tecnología, deportes, pero no se modifican en absoluto las concepciones sobre enseñanza y el aprendizaje, no alcanzamos a tocar un factor de primera importancia como lo es el desarrollo en los educandos (Carbonel, 2001).



Es pertinente presentar a continuación el siguiente cuadro sobre innovación educativa, que aparece en el texto de Carbonel(2001), anteriormente citado:

1	El cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que aquella debe atender tanto los intereses colectivos como los individuales.
2	La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.
3	La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
4	La innovación trata de provocar reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula.
5	La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraigada en la escuela mediante el saber del experto y el “no saber” del profesorado, mero aplicador



	de las propuestas y recetas que le dictan.
6	La innovación amplía el ámbito de autonomía pedagógica.
7	La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes.
8	La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.
9	La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados.
10	La innovación hacen que afloren deseos, inquietudes e intereses ocultos o que habitualmente pasan desapercibidos en el alumnado
11	La innovación facilita la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento.



12	La innovación es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente.
13	En la innovación no hay instrucción sin educación, algo que, quizá por obvio y esencial, se olvida con demasiada frecuencia.



8. PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO

Para efecto de la investigación, se procedió a entrevistar a Juanita Castro Rubilar (junio 2005), Directora Provincial de Educación, quien entregó la siguiente información sobre los Programas de Perfeccionamiento Fundamental:

_ “Es un programa de perfeccionamiento para docentes cuya finalidad es dar a conocer y comprender los nuevos planes y programas que propone el Ministerio de Educación en el marco de la Reforma Curricular, el proceso incluyó el desarrollo de talleres de perfeccionamiento por sectores y subsectores de aprendizaje, así como también, talleres de gestión directiva, ambos durante enero de 1999 destinado a los profesores del país. Además le ofrece la oportunidad de un diálogo con especialistas y académicos y la posibilidad de intercambiar experiencias con sus pares; conocer nuevos recursos de aprendizaje a fin de abrirse a diversas oportunidades de aprender, de anticiparse al futuro”.(Castro J. 2005, entrevista).

A lo largo del proceso de perfeccionamiento también se espera, que el profesional de la educación adquiera las competencias para manejar con propiedad ciertos criterios que le permitan tener al alumno como centro del quehacer profesional; atención a la diversidad y heterogeneidad de estudiantes; conocimiento y apreciación del entorno socio-cultural y, finalmente para la vida. De este modo se cree estar haciendo un aporte a fin de que los docentes decidan e influyan en el cambio educacional adquiriendo poder para hacerlo. (Mineduc, 1998).

Los profundos cambios en el marco sistema han establecido desafíos importantes en la formación permanente de los docentes. Hoy día puede decirse, con propiedad, que desde el ámbito educacional se perciben algunos fenómenos que contextualizar la educación y pensionan el sistema escolar.

Entre ellos están: el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable; la escuela deja de ser el único canal mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información; la palabra del profesor y el texto



dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa; la escuela deja de actuar como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tiempo de inteligencia que supone en los alumnos y alumnas pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la revolución industrial; las tecnologías tradicionales utilizadas en el proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender, la duración deja de limitarse exclusivamente al ámbito del estado-nación e ingresa, también ella, a la esfera de la globalización; por último la escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización (García-Huidobro J.E. y Cox C, 1999).

En Educación Media, este programa comienza con NM1, a partir de 1999, para continuar en forma gradual los años siguientes hasta completar con los NM4 el año 2002.

El proceso de perfeccionamiento diseñado por el programa ha considerado dos grandes etapas:

* Instalación o iniciación.

* Fase de profundización.



8.1. Instalación o iniciación

Se ejecutan cursos para el conocimiento y comprensión de los programas de estudio de cada subsector y nivel, en forma gradual.

Esta etapa del Programa de Perfeccionamiento se produce en el mes de enero, una vez que los docentes terminan sus correspondientes años lectivos, es precisamente en este periodo cuando los docentes se encuentran sin alumnos, por lo tanto se consideró esta fecha para realizar la primera etapa del Perfeccionamiento Fundamental.

8.2. Fase de profundización

Se trata de acciones más específicas de perfeccionamiento ofrecidas a los docentes que deseen profundizar en temáticas relacionadas con los programas de estudio, con demandas surgidas desde los mismos docentes, desde la unidad de currículo y evaluación del Ministerio de Educación o desde las políticas ministeriales.⁴

El Programa de Perfeccionamiento Fundamental, que inicia a los docentes en el conocimiento de los nuevos planes y programas de estudio elaborados en el marco de la Reforma curricular, pretende entregar herramientas para que el docente pueda hacerse cargo personal y colectivamente de su propio proceso de formación continua. Además, le ofrece la oportunidad de un diálogo con especialistas y académicos y la posibilidad de intercambiar experiencias con sus pares; conocer nuevos recursos de aprendizaje a fin de abrirse a diversas oportunidades de aprender, de anticiparse al futuro.

Esta etapa, tiene como propósito entregar capacitación en los subsectores de aprendizaje que por su complejidad y alto grado de innovación en el nuevo currículo, requieren ser reforzados y actualizados.

Las líneas de perfeccionamiento que se ofrecen en esta fase han sido diseñadas y programadas de modo de incluir el tratamiento de conceptos

⁴ Castro J. (Información entregada por Directora Provincial de Educación (Junio 2005).



fundamentales, como asimismo la elaboración y aplicación de unidades o guías de aprendizaje, mediante acciones que articulen teoría y práctica, estimulando un trabajo interactivo entre los participantes, de revisión de prácticas y de intercambio de experiencias.

Las acciones programadas serán desarrolladas por instituciones acreditadas ante el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento y cuyas propuestas de capacitación fueron positivamente evaluadas y aprobadas por el Ministerio de Educación.

Los docentes de aula y docentes directivos interesados en participar en esta fase de Profundización, podrán inscribirse en cualquiera de las líneas de acción ofrecidas, siempre y cuando éstas se relacionen con su trabajo docente actual.



9. PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO Y LAS ARTES VISUALES.

Se puede considerar que la cultura de nuestro tiempo es prácticamente visual. Por lo tanto, debemos ser capaces de manejar y entender los elementos propios de este lenguaje, que contribuye a que las nuevas generaciones puedan entender, disfrutar y por cierto discriminar de la gran cantidad de imágenes que conforman su entorno cotidiano.

El arte es fundamental para la vida del ser humano y de las sociedades. Este posee lenguajes propios que lo convierten en una forma de expresión universal, porque no tiene barreras de idiomas y colores pero al mismo tiempo permite una diversidad de manifestaciones culturales.(Arnheim, R. 1993)

Si nos proponemos hacer un recorrido por la historia del mundo encontraremos diferentes concepciones del arte. Es probable que esta sea la razón por la cual no se defina el rol de la educación artística, que debería propiciar las condiciones para construir una formación integrada y unificadora, con el objetivo de formar personalidades creativas y desarrollar la capacidad que trae innato todo ser.

Existen miradas diferentes en las escuelas sobre el área Artística en relación con las demás áreas del conocimiento, más allá de lo que rezan los documentos curriculares. Se la considera un área de entretenimiento, en la que “los docentes no tienen que escribir tanto”, donde “los chicos se distraen de la presión del estudio”, en España se denominan las asignatura Marías.

Sobre este tema, en su libro: La aventura de innovar. El cambio en la escuela, se utiliza el término “núcleo ‘light’ del currículum”, para referirse a determinadas creencias sobre la mayor incidencia de las innovaciones en estos espacios, debida a la menor presión del sistema educativo sobre estas materias. (Carbonel, 2001).

Es común escuchar de distintos actores institucionales apreciaciones sobre la Educación Plástica en la escuela en las que subyacen concepciones como las anteriores.



Este problema estimula a generar algunos proyectos para originar una visión sobre la importancia de la plástica en el desarrollo del ser humano. Infundir esa concepción que se encuentra en la realidad en algunas situaciones de la vida escolar.

Existen espacios en el sistema educativo que a todo docente se presentan para crear y arrancar innovación. Está en nosotros que los aprovechemos para generar un cambio. Y por qué no, partir de situaciones como las que expone Carbonell, en que una concepción pobre del área nos permite impulsar proyectos innovadores con flexibilidad, propiciando con esta innovación la valoración del significado de la educación artística en el ser humano.

En su libro Educación por el arte, siguiendo las ideas de Platón, escribió sobre la importancia de la educación artística, enunciando en su tesis que el arte debe ser la base de la educación. (Herbert Read, 1973).

El interrogante que se debe dejar abierto tiene que ver con los posibles caminos que podemos encontrar para generar un cambio positivo en algunas concepciones que actualmente se sostienen en nuestra sociedad con respecto a la implicancia de la educación artística, específicamente de la plástica.

Las Artes son actividades cognitivas, que manejan imágenes, conceptos materializados en una forma plástica en lugar de verbal, o numérica, por poner un ejemplo. La actual educación, potencia nuestra capacidad de raciocinio lógico, que se encuentra muy tecnificada y valora de manera especial, el método científico.(Eisner E.1995).

Todo ello esta bien, pero se completa con la visión intuitiva, el pensamiento del pensamiento mágico y el desarrollo de la fantasía, la sensibilidad y la imaginación. Además, que todo ello se puede encuadrar dentro de una enseñanza que utilice metodologías científicas racionalizadas, aunque persiga objetivos artísticos no potenciados por otras áreas y por supuesto esto contribuye, de gran manera, al desarrollo de las capacidades humanas.

Al interiorizarnos en el mundo de las Artes Visuales, y su aporte al proceso educativo en nuestro país, debemos conocer cual es su realidad, sus propósitos y como ha sido su desarrollo en este último tiempo.



“La enseñanza de las artes se encuentra en un estado de desamparo en el sistema educacional chileno. Esta realidad se puede constatar en las carencias propias del área artística y las inquietudes que debe enfrentar respecto a otras asignaturas. En este sentido, la crisis que vive la educación pareciera ser mayor aún en las áreas que históricamente han sido descuidadas” .⁵

En la actualidad las clases de artes visuales parecieran estar descontextualizadas, pues sus profesores se han preocupado principalmente del desarrollo de la creatividad, olvidando que es un fin de la educación en general y que el arte no sólo tiene esta prioridad.

Ámbitos	Responsabilidades
Ámbito N° 1	“Desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas...
Ámbito N° 2	El desarrollo de esta sensibilidad visual que hace posible la experiencia artística...
Ámbito N° 3	Contexto cultural e histórico en que nace toda obra de arte.” (Eisner Elliot, 1972).

La clase de Artes Visuales posee más ámbitos que los que los docentes le hemos querido dar. El empobrecimiento es fruto del olvido de estos ámbitos, por ello vemos tan descontextualizada y sin importancia, carente de toda significación para los alumnos, donde ellos se ven ajenos al “Arte” y por ende a las clases de Artes Visuales. (Eisner, 1972)

Las imágenes visuales dan a la persona posibilidades de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado. El lenguaje del arte visual crea su propio contenido expresivo.

Mucho se ha planteado sobre el valor de las nuevas tecnologías y la educación, son asignaturas pendientes y, aunque sabemos los beneficios que

⁵ Herrazuriz, L.(2000) , Extracto discurso “La enseñanza del Arte – Propósitos y desafíos”. Encuentro Nacional de Artes visuales.



obtendríamos con el uso de ellas, la utilizamos deficientemente o definitivamente no la utilizamos. La razón de esto es por que no tenemos la suficiente formación para su uso(Ferres, 1988).

Poseemos una formación deficiente, sabemos que son medios innovadores, aceptamos que es necesario realizar una iniciación y perfeccionamiento al respecto pero se olvida que toda innovación técnica comporta una modificación expresiva (Eisner ,1972).

Es necesario pensar que la mayoría de los docentes de aula, parten de cero en el aprendizaje de los medio audiovisuales. Como contrapartida nuestros alumnos y alumnas, pasan más tiempo frente a los aparatos tecnológicos que en el aula. Profesores que usan los medio audiovisuales para trabajar menos y los que se valen de ellos para trabajar mejor, pero en todo caso quisiera plantear enfáticamente mi acuerdo con Campuzano, cuando dice: “ Los medios audiovisuales no sustituyen al profesor”, sólo son instrumentos para la construcción de aprendizaje y para la expresión de los alumnos(Campuzano 1992).

Los nuevos programas de estudio de la Educación Media en el subsector de Artes Visuales promueve la adquisición de una postura crítica frente a los mensajes que reciben y transmiten los jóvenes, usando el lenguaje visual y el desarrollo de una mayor conciencia sobre los contenidos implícitos como explícitos que subyacen a la gran cantidad de imágenes que les rodean.

Es además necesario proporcionar a los alumnos y alumnas herramientas para desenvolverse críticamente en un mundo de imágenes, se les permita apreciar y valorar su dimensión ética y estética. Tengamos presente que además una alfabetización visual no sólo implica aprender a leer, comprender e interpretar este tipo de lenguaje, sino también la adquisición de habilidades para manipular y producir imágenes que permitan a los estudiantes comunicarse a través de este medio.

En cada una de las etapas del Programa de Educación Fundamental, se pretendió entregar herramientas para que los docentes de este subsector manejaran algunas orientaciones generales de la educación Artística como por ejemplo:



- ❖ Proyectar una visión amplia de la cultura artística a nivel escolar ofreciendo oportunidades de formación en artes visuales, diseño, y en la medida de lo posible, en teatro, cine y danza. Estos medios de expresión están referidos tanto a sus formas tradicionales como a las no convencionales y emergentes.
- ❖ Un enfoque integrado de la enseñanza – aprendizaje sustentado en la creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico.
- ❖ Un equilibrio entre el desarrollo de la capacidad de expresión y la apreciación del arte. Para cumplir este propósito es necesario, por una parte, fomentar el trabajo sistemático de taller y formar una cultura artística enriquecida con visitas periódicas a los centros culturales que ofrece el medio.
- ❖ Fomento de una actitud de investigación, trabajar en proyectos que se desarrollen progresivamente en el tiempo.
- ❖ Conocimiento y valoración del patrimonio artístico nacional en el contexto de los movimientos y tendencias más importantes a nivel americano y universal.

- ❖ Valoración de nuestra identidad nacional que tienen relación con el arte tradicional y manifestaciones folclóricas.
- ❖ Una visión del aprendizaje del arte que reconoce las influencias de la creación artística en diversos ámbitos de la experiencia humana, la vida cotidiana y la comunidad. Por ejemplo en el entorno urbano, el diseño, los objetos, la gráfica, la moda, los eventos masivos y las costumbres.
- ❖ La incorporación de las tecnologías contemporáneas o emergentes (video, fotografía, sistemas electrónicos digitales) que no sólo ofrecen la posibilidad de explorar nuevos medios de expresión, sino también constituyen lenguajes propios de nuestra civilización. (Mineduc, 1998).



Para describir el campo de conocimientos y aprendizajes de la Educación Artística recurriré a cinco categorías diferentes, puesto que se trata de una disciplina que se caracteriza no sólo por los temas que estudia, básicamente las imágenes de cualquier tipo, sino también por los modos de conocimiento y los lenguajes que pone en juego, que son los propios del conocimiento y la creación artística y de la experiencia estética.

Se presenta a continuación el siguiente cuadro explicativo, de acuerdo a los planteamientos tratados.

DOMINIO	DESCRIPCIÓN
1. Hechos, objetos y situaciones que estudia la educación artística.	Todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señales visuales; la publicidad y los medios de comunicación de masas prioritariamente visuales; los objetos artefactos, construcciones y edificios que constituyen la cultura material antigua y contemporáneas; los paisajes, plantas y animales, materiales y fenómenos naturales, y, en general , todo lo visible y tangible.
2. Tipos de conocimiento, características	2.1. Pensamiento visual y creativo. 2.2. Intencionalidad artística y estética. 2.3. Función imaginativa y emancipatoria.
3. Campos del conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos dela materia.	3.1. Las Artes Visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, grabado, cerámica, tipografía, ilustración, fotografía, cine, video, artesanías, artes populares y tradicionales, patrimonio artístico, medios de comunicación y nuevas tecnologías audiovisuales. 3.2. Las disciplinas o ciencias que estudian esas imágenes y objetos : estética, historia del arte,



	<p>semiótica, psicología, psicoanálisis, sociología y antropología del arte y de las imágenes.</p> <p>3.3. Las ciencias y tecnologías implicadas en los fenómenos de la luz y el color y en la construcción, reproducción transmisión y conservación de imágenes: óptica, geometría, tecnologías de materiales y de la información.</p>
<p>4. Conductas y capacidades básicas que pone en juego.</p>	<p>Percepción visual, táctil y cenestésica, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación y memoria visual, valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, sensibilidad estética.</p>
<p>5. Lenguajes, sistemas rotacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística.</p>	<p>5.1. Dibujo y sistema de representación objetiva del espacio, talla, construcción y modelado, lenguajes fotográfico, y cinematográfico.</p> <p>5.2. Pigmentos, arcillas, papeles y cartones, telas, maderas, plásticos, piedras, espacios y luces, reutilización de objetos prefabricados y de imágenes preexistentes.</p> <p>5.3. Creación de imágenes objetos y construcciones; descripción gráfica, representación y proyecto visual. (Müller, 2006).</p>



Para mayor claridad, se presentan a continuación, los cuadros sinópticos del subsector de Artes Visuales.

El arte y la educación, como un campo redescubierto pues desde hace mucho tiempo que son conocidas las bondades de la expresión artística en el proceso de desarrollo y madurez de un individuo o sujeto. Al parecer, este tema ha estado sumergido en un largo letargo, producto de la subestimación de las fuerzas de acción en las artes en el hombre, creyéndose siempre en el efecto contrario.

Para una mejor comprensión, se entregan los cuadros sinóptico del sector de artes Visuales, de la Educación Media, donde se presentan los contenidos mínimos obligatorios y cada una de las unidades de aprendizaje.



9. 1. Cuadros Sinópticos Artes Visuales Educación Media

CUADRO SINOPTICO, PRIMER AÑO MEDIO			
UNIDADES			
❖ Conocimiento de las características visuales del paisaje natural y su representación en la historia del arte	❖ Descubriendo las posibilidades expresivas y creativas de los elementos que constituyen el entorno natural	❖ Explorando la escultura en el entorno natural y en la historia del arte	❖ Creando imágenes visuales sobre la naturaleza para desarrollar conciencia ecológica.
CONTENIDOS			
<ul style="list-style-type: none"> • El paisaje natural en su conjunto. • Elementos visuales del entorno natural. • El paisaje natural en la pintura. • Experiencia personal con el paisaje natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos materiales y animados. • El color del entorno natural. • Elementos de la naturaleza en la historia del arte. • Experiencia personal con los elementos del entorno natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medios y técnicas escultóricas. • La escultura como medio de expresión. • Aprendiendo a ver la escultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de la contaminación . • Experiencia personal de la contaminación . • La dimensión ecológica de la historia del arte. • Publicidad y conciencia ecológica. <p>(Mineduc, 1998)</p>



CUADRO SINOPTICO, SEGUNDO AÑO MEDIO		
UNIDADES		
❖ “Explorando la figura humana en la historia del arte	❖ Descubriendo y ocultando el rostro	❖ Conociendo algunas funciones del diseño a partir del cuerpo.
CONTENIDOS		
<ul style="list-style-type: none"> • La figura humana en la pintura y escultura. • Representaciones de lo femenino y lo masculino. • Experiencia humana, aportes y funciones del arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • El retrato. • El autorretrato. • La máscara 	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento del cuerpo. • El cuerpo como referente del diseño. • El diseño en la expresión dramática” (Mineduc, 1999)



CUADRO SINOPTICO, TERCERO AÑO MEDIO		
UNIDADES		
❖ “Descubriendo características estéticas del entorno cotidiano.	❖ Reconociendo el diseño en la vida cotidiana.	❖ Aprendiendo a ver y recrear la arquitectura.
CONTENIDOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes y recreación del entorno familiar y/o personal. • Experiencia estética de espacios públicos juveniles. • El entorno cotidiano en la historia del arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de la vida cotidiana • Diseño y elaboración de objetos. • Los objetos en la historia del arte 	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes y recreación del entorno arquitectónico. • Experiencia estética del entorno arquitectónico. • El patrimonio arquitectónico” (Mineduc, 2000)



CUADRO SINOPTICO, CUARTO AÑO MEDIO	
UNIDADES	
❖ “Explorando lenguajes artísticos de nuestra época	❖ Conociendo artistas visuales contemporáneos y recreando sus obras
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes gráficos y pictóricos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mural. ➤ Cómic. ➤ Graffiti • Lenguajes mecánicos y electrónicos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fotografía ➤ Cine ➤ Video ➤ Multimedia interactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Artistas visuales del siglo XX. ➤ Recreación de artistas visuales del siglo XX. “ (Mineduc, 2001).



III PARTE

10. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La siguiente investigación, es de corte cualitativo descriptivo, basado en el paradigma fenomenológico, en este estudio se pretende evidenciar de que manera el Programa de Perfeccionamiento Fundamental impulsa la innovación en el quehacer docente de profesoras y profesores de Enseñanza Media del subsector de Artes Visuales, en cuatro colegios particulares subvencionados de la comuna de Chillán, provincia de Ñuble, Octava Región.

La presente investigación, se basa en el paradigma fenomenológico, este estudio trata de ahondar en las cuestiones que llevan al sujeto a cambiar su percepción individual del contexto y su relación con el mundo exterior, influido por su relación con el otro que lo lleva a la construcción social del objeto. Este paradigma, por su parte estudia la vida cotidiana del sujeto. Aquel individuo sabe que hay realidades múltiples que pueden ser transitables y sabe como tienen que actuar los otros y es esto lo que se espera de ellos: lo que se espera será en base a el rol tipificado que determinada persona represente. En este abordaje los sujetos se desarrollan en zonas limitadas de significados. (Berger y Luckmann, 1969)

No existe una fuente única de la investigación cualitativa. Su historia es variada y diversa, parte de la evolución de la curiosidad humana a lo largo de los siglos, y etnógrafos, psicólogos sociales, historiadores y críticos literarios la encauzaron formalmente.

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, y desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendimos por la forma en que actuamos. Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Stake, 1998).

Esta investigación, esta basada en el paradigma ya mencionado, pues a través de las entrevistas, observaciones directas, se pretendió develar, en que medida los sujetos investigados, nos proporcionaron diversos enfoques, sobre una



misma cuestión, entendiéndolo que, por lo ya planteado, será su verdad, y será objetiva en la medida que se tenga una variada gama de respuestas para determinar una verdad de tipo circunstancial, válida por cierto, para este trabajo.

“Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ejemplo., relatos El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se basa en la experiencia.”⁶

Por otra parte, entre las raíces filosóficas de la investigación, están la hermenéutica, la fenomenología, ya mencionada, el existencialismo y la teoría crítica. En relación a la fenomenología, se insiste en la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento. Se propone como objetivo de investigación comprender desde este medio escolar, donde viven y actúan los niños, niñas, jóvenes, padres, para poder explicar sus conductas, por lo tanto la objetividad se define como el resultado de la intersubjetividad y de una subjetividad consciente de sí misma.(Bisquerra, 1996).

“En el análisis de la realidad social, tanto el supuesto investigador reflexivo, como cualquier sujeto en la vida cotidiana, no sólo se encuentran con hechos (acciones humanas o acontecimientos), sino también con discursos de individuos o grupos”⁷

⁶ Stake, R.(1998): Investigación con estudio de casos., Madrid, Ediciones Morata, Pág. 44

⁷ Ortí A. (1996): en: El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación, Madrid, Alianza Editorial. Pág.189.



11. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE CATEGORÍAS

11.1. Innovación. El concepto de innovación semánticamente está asociado a cambio, a nuevas formas más creativas contextualizadas con la época, al ajuste estructural y filosófico a las realidades que van cambiando, a la crítica a todo lo existente, cuando ya no responde a las demandas actuales. (Douglas, J., 1992).

Desde el punto de vista conceptual y para efectos de esta investigación se considerará entonces innovación en el aula: cuando el profesor, después de haber asistido a los Programas de Perfeccionamiento Fundamental en el área de las Artes visuales, cumpla efectivamente con el marco curricular entregados por el Mineduc, es decir, Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales y que sus unidades se enmarquen dentro de la distribución temporal, teniendo presente la flexibilidad que requiere el currículo.

Los nuevos planes y programas además entregan orientaciones didácticas, indicaciones al docente, nuevas formas de evaluar, más participativas, en donde se considera la evaluación de los pares, la autoevaluación y con un énfasis en la evaluación de proceso.

En sus objetivos, contenidos y actividades busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido por el decreto N° 220, de Mayo de 1998, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a los profesores y profesoras que hará posible su puesta en práctica (Mineduc, 1998).

La innovación sería un cambio que produce beneficios para los discentes.

Selección creadora, organización y utilización de recursos humanos y materiales bajo una forma nueva y original, conducente a la consecución de los fines y objetivos educacionales definidos.



La innovación en educación se refiere al esfuerzo, que debe ser continuo, con vistas a la consecución del modelo propuesto por el Mineduc y que corresponde a necesidades y exigencias de la sociedad de hoy.

11.2.- Didáctica. La didáctica es definida como teoría de la enseñanza. Es, además, una teoría crítica y constructiva. Crítica porque pone en tensión, problematiza, una práctica con diversos constructores teóricos, y constructiva porque su acción se orienta hacia la información de las nuevas generaciones.

La tarea del profesor es traducir los contenidos curriculares genéricos y abstractos a formas que tengan potencialidad significativa. Esto se produce cuando el profesor posee una adecuada lectura de los contextos donde se desarrolla la acción de enseñar y por supuesto se deben tener presente los niveles de desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos. (Cebrian de la Serna, M. 1992).

Últimamente, ha vuelto a cobrar importancia la didáctica como un aspecto o soporte fundamental en la formación y desarrollo profesional en los profesores de todas las áreas. Esta relevancia ha estado ligada a los cambios producidos en los modos de aproximarse al conocimiento, a una distinta contextualización del aprendizaje y de la función docente. El producto de la enseñanza es el conocimiento que se espera que los jóvenes construyan.

La didáctica está referida a quienes ejercen la tarea de enseñar conocimientos generados por disciplinas científicas, técnicas o artísticas. Implica la transformación de los contenidos disciplinarios en proyectos de enseñanza y se expresa en estructuras conceptuales y procedimientos para la apropiación del objeto de estudio asegurando un aprendizaje efectivo.

La acción didáctica adquiere su plena significación cuando se la relaciona con una temática curricular específica para ser enseñada a sujetos en un contexto determinado.

Con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza y en oposición al objetivismo tecnocrático, algunos autores destacan que los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y que, por ende,



escapan a las formulaciones abstractas propugnan así soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa.

Para ello impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículo y la participación directa de los docentes en el proceso.

Al mismo tiempo, destacan la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica. Kliebard, Schwab, Huebner, Stanhouse han sido impulsores de estas posiciones (Camillione, 1996).

La posibilidad de que los profesores tengan herramientas como el análisis didáctico permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus propias innovaciones.

11.3. Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF). Es un programa de perfeccionamiento para docentes cuya finalidad es dar a conocer y comprender los nuevos planes y programas que propone el MINEDUC en el marco de la Reforma Curricular. (Mineduc, 1998).

¿Cuál es el objetivo y principales líneas de acción?

El objetivo del PPF es perfeccionar a directivos y docentes del segundo ciclo de Enseñanza Básica y Media (H C y T P) de los establecimientos subvencionados para que comprendan y utilicen los nuevos planes y programas de estudio elaborados por el MINEDUC.

El perfeccionamiento Docente a través del trabajo en talleres provoca una reflexión consciente, sensibilización de hacer cotidiano, mayor apertura a la espontaneidad, imaginación y originalidad de los alumnos, y por ende, una reafirmación de las estrategias adecuadas para estimular la creatividad. (Solar, 1999).

Este Programa está dirigido a los docentes de NB3 a NM4 (de 5Año de Educación general Básica hasta 8° Año y de 1er Año de Educación Media a 4° Medio, en las Modalidades Humanístico Científica y Técnico Profesional) que



quieran perfeccionarse en los nuevos planes y programas que el Ministerio elabora para los establecimientos escolares subvencionados que no tienen sus propios planes.

¿Quiénes pueden acceder a él? Los docentes de establecimientos educacionales de Enseñanza Básica y Enseñanza Media subvencionados.

¿Qué se debe hacer para participar en él? ¿Existe algún requisito?

Los docentes deben encontrarse en ejercicio de la profesión, con al menos un año de experiencia en el sistema, al momento de ejecutarse cada curso y, además, desempeñarse en el subsector de aprendizaje en el que desea perfeccionarse. Estos son requisitos mínimos, dado que se trata de becas que otorga el Ministerio a los profesores que no implican ningún gasto para ellos, recibiendo además certificación por cada curso.



12. Unidades de estudio.

Las unidades de estudio, están constituidas por cuatro instituciones que imparten Educación Media (Universo). Dichas instituciones son de dependencia Particular Subvencionados: Colegio Creación, Colegio de la Purísima Concepción de Chillán, Colegio Padre Alberto Hurtado y Colegio Martín Rucker.

El Colegio Creación fue fundado el año 1995, la comunidad educativa del colegio Creación postula una concepción educacional que, valorando la persona del alumno, centrado en el proceso de aprendizaje, enfatiza el desarrollo de las competencias, el espíritu emprendedor y la habilidad creativa y la formación laica.

Es un colegio que se encuentra ubicado en el centro de la ciudad, es un colegio mixto. Entre su dotación docente cuenta con dos profesores de Artes Visuales, de los cuales se considerará uno para realizar esta investigación. En la actualidad su matrícula es de 350 alumnos.

Se considerará en la investigación además, el **Colegio de la Purísima Concepción de Chillán**, que pertenece a la Congregación de la Purísima Concepción. Nace oficialmente el 01 de diciembre de 1859 y en el año 1867 comienza su principal obra, fundándose una escuela y luego a partir de 1875 se consolida su obra educacional con la inauguración del colegio. El colegio cuenta con cuatro profesores de Artes Visuales en Educación Media, de los cuales se seleccionará a dos para aplicar la investigación. En la actualidad su matrícula es de 1100 alumnas.

El Colegio particular Martín Rucker, pertenece a la congregación Hermanas Hospitalarias del Sacratísimo Corazón de Jesús, reconocido oficialmente por el Estado, el año 1953.

Imparte Enseñanza Científico Humanista y cuenta con una planta docente de 24 profesionales de la Educación, entre los cuales trabajo sólo un profesor de Artes Visuales, que a la vez se desempeña como Coordinador Acle (Actividades



Curriculares de Libre Elección). Su Directora es la Hermana Eduvina Martínez Ramírez.

Colegio Padre Alberto Hurtado, El Colegio Padre Alberto Hurtado es un Colegio Católico. Pertenece a la Diócesis de Chillán.

Su misión es la formación de líderes cristianos, de excelencia humana y académica, conscientes de su dignidad de hijos de Dios, comprometidos con el Evangelio de Jesús y con su Iglesia y al servicio de los demás, en el momento histórico de la época en que les toca vivir.

Este propósito se consigue con la vivencia diaria de los principios fundamentales de nuestra Iglesia, con el sello particular de la espiritualidad del Padre Alberto Hurtado.

El **25 de Enero de 1898**, el Obispo de Concepción Plácido Labarca publicó un decreto donde declaraba la fundación de un Seminario en Chillán, poniéndolo bajo la especial protección del **Sagrado Corazón de Jesús**, considerándolo titular del Colegio.

El **P. Vicente Las Casas y Galván**, un notable educador, fue el primer rector en esta etapa diocesana, hasta 1916. Le sucede, Héctor Luis María Acuña, quien estuvo un año.

En la actualidad se cuenta con un total de cuatro profesores de Artes Visuales, los cuales ejercen en educación Básica y media.



13 .Sujetos de estudio

En la investigación se trabajó con los siguientes actores educativos (de cada una de las unidades en estudio).(Muestra).

➤ Docentes de aula. (4)
➤ Alumnos y alumnas de los centros educativos(30)
➤ Docentes directivos.(4)



14. METODOLOGÍA PROPUESTA

Para dar respuesta a los propósitos de la investigación y a las interrogantes que de ellas surgen, se ha optado por una metodología de tipo cualitativa, ya que a través de esta se puede comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Taylor y Bodgan, 1984).

Para realizar esta investigación se utilizará técnicas de investigación como **la entrevista semiestructurada** y se aplicarán **pautas de observación**, las cuales se emplearán para cada uno de las unidades en estudio, para luego contrastar la información y obtener las conclusiones pertinentes.

El estudio consideró las siguientes fases:

Recolección de información bibliográfica : Para dar un sustento teórico, se procedió a recolectar información relacionada con el tema, después de revisar diversa y variados textos se procedió a la elaboración del marco teórico, donde se señalan los nuevos paradigmas que sustentan la Reforma curricular de los noventa.

Formulación del problema. Se determina a raíz de las preguntas de investigación, este siempre es acorde con la investigación y problema planteado. Concordante con una investigación cualitativa, se plantea una **premisa**, la cual se determina de las preguntas de investigación y que apunta al problema a investigar.

Para clarificar la meta de nuestro trabajo, se crearon los objetivos: general y específico.

El marco teórico fue elaborado una vez seleccionado los textos, conformes con la temática requerida.

El diseño de la investigación está relacionado con lo expuesto en el marco teórico, se fundamenta el porque del paradigma fenomenológico.

Se procedió a la **determinación de la muestra** y a la elaboración de instrumentos, los cuales son de tipo cualitativo, estos se aplicaron en el trabajo de campo, con profesores, alumnos y alumnas, directivos docentes.

Para clarificar y ordenar la investigación se **determinaron categorías apriorísticas**, luego se realizó la **triangulación**: “Una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa es la triangulación. El



principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí”.⁸

Luego de este proceso, se formulan las conclusiones, y sugerencias, con el fin de develar la premisa planteada en el inicio de esta investigación.

15. Instrumentos

15.1. Entrevista en profundidad:

Si se tiene en cuenta que el hilo conductor de esta investigación es constatar en que medida se han modificado las prácticas pedagógicas en el aula, de los profesores y profesoras del subsector de Artes Visuales, es de suma importancia conocer no sólo aspectos formales, por ello no es posible ceñirse a una batería de preguntas que, ciertamente restrinjan el espectro o tema a investigar.

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa, es abierta, semidirecta y semiestructurada. Para que se lleve a cabo es necesario que exista una interacción cara a cara entre el entrevistado y el investigador. (Taylor y Bodgan, 1984)

Mediante la entrevista en profundidad el investigador debe intentar obtener la mayor cantidad de información posible sobre el objeto de estudio, en su contexto y bajo sus circunstancias concretas, a partir de preguntas o interrogantes que apunten a las informaciones que el estudio requiere.

La entrevista en profundidad requiere que el entrevistador desarrolle destrezas de empatía, es decir ponerse en el lugar del otro, comprensión, amabilidad, fluidez, y no perder el hilo conductor que guía su labor indagativa (Taylor y Bodgan, 1984).

Las entrevistas en profundidad realizadas en esta investigación, no revelan el nombre de los sujetos de estudio, manteniéndolos en el anonimato, con el fin de no sesgar los resultados de la muestra.

⁸ Stake, R.(1998): Investigación con estudio de casos., Madrid, Ediciones Morata, Pág. 264



Corresponde a un instrumento que permite la interacción que se establece entre el investigador y los sujetos de estudio, con el fin de obtener informaciones relevantes acerca del tema estudiado.

La entrevista en profundidad aplicada tuvo el carácter de semiestructurada.

Además de la entrevista en profundidad se diseñó una ficha personal , con el fin de recabar informaciones acerca de su desarrollo laboral, antecedentes que posibilitan una mejor organización de los datos y su posterior análisis.

A continuación se presenta la ficha que se utilizó durante el trabajo de campo.



15.2. Entrevista a docentes. (Ficha e instrumentos)

Para la presente investigación, se presentó a los profesores y profesoras, el siguiente instrumento:

Estimados colegas de Artes Visuales de Educación Media, a continuación presento a ustedes una entrevista semiestructurada, que será la base para profundizar en temas relacionados con nuestro quehacer pedagógico.

El siguiente material, será utilizado para investigación de tesis de grado, con la cual se pretende indagar, en que medida los profesores de arte utilizan el perfeccionamiento otorgado a través de los Programa de Perfeccionamiento Fundamental (P.P.F.).

Ruego a Ud. Contestar las preguntas en la forma lo más honesta posible, aclaro que la información no será publicada y se guardará en forma absoluta la identidad de los entrevistados, por lo tanto la información sólo va a ser utilizada para dicha investigación.

Desde ya muchas gracias.

FICHA.

Nombre del Profesor:	
Cursos o niveles en los cuales ejerce:	
Colegio:	
Horas designadas a la educación Media	
Cantidad de tiempo trabajando:	



Entrevistas semi estructurada, que se aplicó a los docentes.

CATEGORIAS APRIORISTICAS.

INNOVACIÓN.

SUBCATEGORIA

ESTRATEGIAS.

1.	En sus clases, ¿utiliza con frecuencia software educativo como elemento innovador? ¿De qué manera?

2.	¿Investigar sobre temas relacionados con el subsector Artes Visuales, utilizando Internet, lo considera fundamental?¿Porqué?

3.	¿Qué importancia le otorga a la integración de las TIC en las clases de Artes Visuales?

4.	¿La innovación constituye un eje articulador en sus planificaciones de trabajo en el aula? ¿De qué manera?



CATEGORIA: **DIDÁCTICA**

SUBCATEGORÍA: **METODOLOGÍA**

5.	¿En sus clases, con que frecuencia realiza trabajo en equipo?

6.	¿Cuáles son las fortalezas y debilidades observadas en el trabajo en colaborativo que realiza en sus clases?

7.	Diseña y realiza proyectos de aula, integrando el saber de otras disciplinas? ¿ de qué manera?

8.	¿Cuál considera más efectivo y por qué?



CATEGORÍA: PERFECCIONAMIENTO

SUBCATEGORIA: TIPOS DE PERFECCIONAMIENTO

9.	¿Ha realizado algún perfeccionamiento últimamente? ¿ En que línea de desarrollo, tipo de educación Básica o Media?

10.	¿Cuál ha sido el aporte de los cursos de perfeccionamiento que usted ha realizado en materia de innovación en Artes Visuales?

11	¿Los programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) han permitido un cambio esencial de paradigmas o modelos de aprendizaje, en el subsector de Artes Visuales?

12	¿Los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) han influido en la incorporación de elementos innovadores en el trabajo de aula? ¿De qué manera?



Situaciones que hacen convenientes las entrevistas en profundidad

Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.

Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.

El investigador tiene limitaciones de tiempo.

La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.

El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva.

La entrevista se configura además, como una herramienta para aumentar el rigor y otorgar otra fuente de datos para la triangulación. (Taylor y Bodgan, 1984).

En las instituciones, a los actores ya mencionados se les aplicará también observación directa, a continuación presento algunos modelos.

Tipos de pautas de observación, que **se aplicarán para cada Categoría y Subcategoría**, en cada uno de los centros de estudio.



15.3 Pautas de Observación

En la observación participante, el observado se dedica a recoger datos e información, que le son útiles para sus propósitos, esta participación debe ceñirse a acopiar antecedentes en forma lo más objetiva posible. Su principal objetivo consiste en lograr una interpretación de los datos que puedan obtenerse. (Bisquerra R.1996).

“La justificación de este procedimiento se basa en que en el campo de investigación está constituido por personas y es esencialmente significativo. No se trata de átomos, moléculas y electrones . El mundo social está estructurado subjetivamente, con un significado particular para sus miembros”.⁹

Instrumento Aplicado

Nombre del Colegio o Liceo.	
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	
Cantidad de alumnos.	
Subsector de aprendizaje.	
Fecha y horario de la Observación.	

⁹ Biscarra, F.(1996). Métodos de Investigación Educativa, Editorial CEAC, Pág. 264.



15.4. Instrumento aplicados a los alumnos

Se aplicará a los alumnos un instrumento con características cuantitativas, pero se debe aclarar, que la investigación no perderá su carácter cualitativo, este instrumento sólo servirá para un análisis de mayor exactitud en la triangulación de la información final, la cual develará, en que medida los profesores de Artes Visuales, realizan innovación en el aula.

Evaluación a los docentes, por parte de los alumnos(as).

Subsector de aprendizaje: Artes Visuales.

Profesor:.....

Curso:.....

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Estimado(a) alumno(a), la siguiente pauta, pretende conocer tu opinión acerca de la metodología que utiliza el profesor o profesora de Artes Visuales. No es la intención de este trabajo medir el agrado o desagrado que te produce este subsector de aprendizaje, espero respuestas muy honestas, gracias por tu colaboración.

Valora de 1 a 7, según corresponda, sobre el número coloca una X.

1	Parámetros a evaluar por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
2	En las clases de arte, el profesor utiliza elementos innovadores(software, Internet, tecnología en general)							



3	En las clases de Artes Visuales, el profesor, realiza trabajo en equipo								
4	Integran otras disciplinas en las clases de Artes Visuales								
5	El o la docente, utiliza variadas metodologías en sus clases.								
6	Creas que el profesor o profesora, tiene dominios sobre sus contenidos.								
7	El o la profesora, demuestra estar actualizada en los conocimientos de la asignatura.								
8	El o la profesora, despierta interés por la asignatura								
9	Durante las clases, se produce un agradable ambiente para el trabajo								
10	El o la profesora, es ordenada en el tratamiento de los contenidos								



A continuación anota algunos aspectos de tipo pedagógico, que consideres positivo de la profesora o profesor

A continuación anota algunos aspectos de tipo pedagógico, que consideres negativo de la profesora o profesor

Entrega tu opinión o emite algún comentario sobre la clase de Artes Visuales.



A partir de los instrumentos aplicados, se analizará la información obtenida y discutirán resultados del trabajo.

Hemos de confesar que no resulta nada fácil definir algo que ha recibido distintas denominaciones. A título indicativo destacamos algunas de ellas : investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en la acción, la pluralidad terminológica presenta una cierta personalidad diferencial, aunque son más sus puntos comunes que sus discrepancias (Pérez G, 1994).

Esta investigación consideró, las siguientes categorías y subcategorías apriorísticas (ver tabla), las cuales conformaron los temas con los cuales se desarrolló la investigación.



16. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Categorías	Subcategorías
Innovación en el aula.	Estrategias de enseñanza.
	Integración TIC.
Didáctica.	Trabajo en equipo.
	Trabajo interdisciplinario.
	Uso de material didáctico.
Programa de Perfeccionamiento.	Instalación.
	Profundización.



IV PARTE

17. PRESENTACION, ANALISIS Y DISCUSION DE LA INFORMACIÓN

Después de aplicados los instrumentos de la investigación, se procedió a realizar un análisis de los datos recabados, que evidenciaban los tópicos seleccionados para el presente estudio, como también, la comprobación de las categorías formuladas apriorísticamente.

Del mismo modo se contrastaron los datos obtenidos de los diferentes estamentos pertenecientes a la muestra, triangulando las respuestas correspondientes a la entrevista en profundidad y a la información entregada por los alumnos y alumnas.

Las categorías enunciadas: Innovación en el aula, Didáctica y Programa de Perfeccionamiento Fundamental, como así mismo, las subcategorías que se desprenden de cada una de ellas, constituyeron el eje articulador de esta investigación, puesto que permitieron establecer una organización coherente respecto a los datos obtenidos en este estudio.

Con el fin de proporcionar una información más objetiva de los datos, se procedió a ejemplificar y citar, las respuestas de los diferentes sujetos de la muestra (docentes, alumnas y alumnos, directivos docentes).

En el siguiente análisis y con el propósito de identificar más claramente los sujetos de la muestra, se nombran para los efectos de la identificación de sus respuestas, de la manera siguiente:

4 Docentes: P-1, P-2, P-3 y P-4.

4 Directivos docentes: D-1, D-2, D-3 y D-4.

Alumnos y alumnas: sujeto 1, sujeto 2, sujeto 3 y así sucesivamente.

En lo que respecta al procedimiento de análisis considera, en primer lugar, las respuestas de los docentes, pertenecientes a la muestra.



Al analizar la entrevista realizada a P-1, se pueden evidenciar algunas dudas en sus respuestas, especialmente en lo que dice relación con la innovación en el aula.

Respecto a la categoría innovación, las respuestas develan el uso de prácticas docentes centradas en el profesor o profesora, es decir, clases frontales, expositivas, donde básicamente no se considera el aprendizaje significativo, ni la incorporación de las TICs. Del mismo modo iniciando este análisis con las evidencias encontradas en sus apreciaciones respecto a cada una de las categorías formuladas apriorísticamente. Como una forma de organizar mejor la información recabada, se determinó secuenciar las respuestas de los profesores y profesoras, de acuerdo con las categorías enunciadas, contrastándolas con las respuestas de los sujetos(alumnas y alumnos)y docentes directivos; por cuanto el centro de estudio está en el quehacer del profesor o profesora en el aula.

Sujeto 1 plantea:

_ “...La profe siempre nos hace hacer lo mismo, no nos lleva a computación”

Sujeto 2:

_ “...Sería más entretenido si trabajáramos dibujando en el computador”

P-1, además plantea la poca opción que tiene de llevar a los alumnos y alumnas al laboratorio de computación, en cambio D-1 , expresa:

_ “...cualquier profesor tiene la oportunidad de reservar dicho espacio, para innovar, a través de diferentes metodologías y las distintas estrategias para entregar sus contenidos”.

P-1, sí está de acuerdo con las nuevas tecnologías.

_ “...son esenciales para motivar y trabajar con los alumnos y alumnas”, en relación a que si esta de acuerdo con el uso de las TICs, no responde con claridad, demuestra no saber que son las TICs.

Con respecto a la **categoría didáctica**, P-1, afirma que trabaja de forma frecuente con la modalidad de “Trabajo en equipo”, pero que las mayores



debilidades de esta modalidad de trabajo son que, en algunos alumnos se produce desinterés, cierta relajación y falta de responsabilidad.

P-1... “ pero sí, encuentro fortalezas en esta forma de trabajar, como el desarrollo de la solidaridad, cooperación y capacidad de servicio”.

De esto se desprende que el trabajo colaborativo no se considera en su quehacer pedagógico en el aula, esta afirmación es posible corroborarla mediante los registros y observaciones directas realizadas al docente.

Con respecto a la categoría Perfeccionamiento, P-1 afirma que ha participado en los Programa de Perfeccionamiento Fundamental, en Artes Visuales. En este caso señala:

P-1, plantea: _” estos han ampliado mis horizontes culturales, pero ha sido poco el aporte real, pues fueron cursos descontextualizados”.

Luego en relación con la pregunta: : ¿Los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), han influido en la incorporación de elementos innovadores en el trabajo de aula?, ¿De qué manera?

P-1, responde: _ “...Obviamente que sí, ya que amplía el horizonte de aprendizajes a lograr”

Al analizar las entrevistas semiestructuradas, de alumnos y alumnas, respecto del mismo tópico, estos plantean la escasa utilización de recursos tecnológicos en las clases de Artes Visuales, también se quejan del poco trabajo en equipo, pero sí reconocen en la docente, demuestra un manejo actualizados relacionados con la especialidad.

Sujeto 3:

_ “...La profe sabe acerca del ramo, es moderna en el ámbito artístico”

Por su parte las observaciones directas permitieron evidenciar un clima educativo agradable y adecuado para el desarrollo del trabajo artístico y creador, aunque no incorpora en su quehacer el uso de los recursos tecnológicos.



Análisis de la información correspondiente a P-2.

P-2 evidencia un manejo de los recursos tecnológicos, que incorpora en su quehacer pedagógico, específicamente en el desarrollo de trabajos de investigación, hecho que facilita el aprendizaje significativo

En la entrevista P-2, señala las siguientes respuestas.

Categoría Innovación: P- 2, plantea:

... “sí utilizo software educativos, preferentemente en lo que respecta a trabajos de investigación, pues según, esto mejora y facilita el aprendizaje”, por su parte los sujetos, en las encuestas aplicadas, son coincidentes con las respuestas de P-2. , quien nos señala: _ “... Realizo trabajos de investigación y preparación de disertaciones, para que los alumnos expongan al curso los temas relacionados con técnicas artísticas...”

En relación a la pregunta: ¿Qué importancia le otorga a la integración de las TICs, en las clases de artes visuales?, P-2, responde que si le otorga importancia, que es además muy practico usarlas, pero señala y da importancia al uso de las clases tradicionales, entendiendo por ello las clases de tipo conductista.

Con respecto a la **categoría Didáctica**, P-2, plantea que incorpora el trabajo en equipo, además de trabajar con alumnos monitores que ayudan a sus compañeros en los diferentes tareas. Da importancia además a este tipo de trabajo, pues encuentra más fortalezas que debilidades. Por su parte los alumnos consideran:

Sujeto 4 plantea:

_ “...es poco didáctica en el punto de tecnología, se ocupa casi nada de tecnología que esta disponible”.

Con respecto al diseño de proyectos, para trabajar con otras áreas del saber, comenta que lo hace en forma frecuente, lo cual no se observó, en las oportunidades que visite el aula, precisamente sobre este punto existe debilidad, no sólo en P-2, más bien es una situación generalizada entre los profesores de Artes.



En las encuestas aplicadas a los sujetos, que reciben formación de P-2, las respuestas con respecto a esta pregunta, están divididas, algunos sujetos responden que efectivamente integra otras disciplinas y otro grupo plantea lo contrario.

Con respecto a la pregunta : ¿Qué proyecto de aula, considera más efectivo y porque?, P-2 es evasiva en su respuesta, no responde en forma clara.

Esto demuestra que el uso de las tecnologías en el aula, especialmente, en la clase de Artes Visuales, permite la construcción de un aprendizaje interactivo y dinámico, que se proyecta y consolida en acciones pedagógicas innovadoras.

Continuando con el análisis de las respuestas que plantea P-2, en relación con la **categoría Perfeccionamiento**, responde:

_ ... “ si he realizado perfeccionamiento, pero no directamente en el campo de las Artes Visuales”. Con respecto a la pregunta de los efectivo aportes que le ha otorgado el perfeccionamiento, en materia de innovación, no responde. Plantea que efectivamente los PPF, fueron un aporte efectivo en su formación, además expresa:

_... “ El Programa de Perfeccionamiento Fundamental, influyó en la incorporación de elementos innovadores en el trabajo en el aula” , lo cual se contradice con la observación que se realizó en algunas de sus clases, si bien el ambiente era bastante grato y los alumnos trabajaban según las indicaciones entregadas por la profesora, no existía una verdadera innovación en lo referente a la metodología, ni al uso de las TICs, según consta en los registros de observación de clases.

Las evidencias señalan, después del análisis , que si bien es cierto, los docentes de aula, del subsector de Artes Visuales, consideran se importancia incorporar las TICs , no lo hacen en forma constante, sin embargo los alumnos y alumnas plantean que en estas clases, se produce un grato clima para el aprendizaje.



A continuación corresponde el análisis a P-3.

En la entrevista, P-3, se ve seguro en sus respuestas, pero denota algunas dudas en algunos conceptos planteados. **La innovación**, básicamente la relaciona con el dar a los sujetos trabajos de investigación, en donde ellos deberán buscar información en Internet, en algunas oportunidades, plantea que utiliza CD con materias de artes para reforzar sus clases, situación que no se observó en las visitas realizadas por el investigador.

Así P-3 manifiesta sobre la siguiente pregunta: En sus clases, ¿utiliza con frecuencia software educativo como elemento innovador? ¿De qué manera?

_ “...Dándoles páginas Web, para que los alumnos busquen información en la Red...”

Al establecer una relación con el DAC(Dispositivo de análisis de clases), planteado por Vilma Pruzzo, la clase de P-3, tiene un claro hilo conductor, pues el manejo de conceptos es claro y lineal durante el desarrollo de la clase, además en ningún momento se aprecia negación de los sujetos, por el contrario existe una muy buena disposición de parte del docente, para escuchar los planteamientos de los sujetos, el clima es de agrado y respeto entre los pares y entre pares y P-3.

En lo referente a la **categoría Innovación**, en relación a la pregunta: ¿Investiga sobre temas relacionados con el subsector de Artes - Visuales, utilizando Internet y si lo considera fundamental?, P-3, responde:

P3, _ “... lo considero de primera importancia, pues lo encuentra motivador para los sujetos, además que estos investigan en forma interactiva”

Sobre las TICs, no se pronuncia, no responde esta pregunta. En relación con este tema y especialmente, en el uso de las TICs, P-- no responde de forma explícita.

En las preguntas que apuntan a la **categoría Didáctica**, P-3 responde que en sus clases realiza mucho trabajo en equipo, especialmente con un fin de tipo económico más que estratégico, pues para todo tipo de trabajos artístico se debe invertir en una serie de materiales de un costo importante.



Los sujetos entrevistados, son muy coincidentes con las respuestas de P-3, lo cual también coincide con la observación realizada en sus clases.

Sujeto 5, expresa: _... “Trabajamos en forma grupal, para abaratar los costos”.

Con respecto a la integración de otros subsectores, para los proyectos de aula, básicamente lo realiza con el subsector de Historia, plantea la cercanía en lo que respecta a conceptos histórico y culturales.

En la pregunta que hace referencia a la **categoría Perfeccionamiento**, :
¿Los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) han permitido un cambio esencial de paradigmas o modelos de aprendizaje, en el sector de Artes Visuales?,

P-3 responde _ “...no, pues ya estaba aplicando nuevos paradigmas, creo que los PPF, no han sido muy innovadores”.



Se presenta a continuación el análisis de P- 4.

P-4, se plantea con mucha claridad y seguridad en sus respuestas, en relación a la **categoría: Innovación**, responde: -Utilizo en pocas ocasiones software educativo, pues el horario en el colegio es restringido, el laboratorio de computación por lo general está ocupado con otras asignaturas.

Este planteamiento es coincidente con lo planteados por los sujetos, pues quisieran más clases utilizando este medio.

Sujeto 6 expresa:

_ “...Falta de recursos tecnológicos y de dinamismo en sus clases”

Por su parte, P-4 cree que es fundamental la investigación utilizando Internet, puesto que es un medio interactivo, donde las alumnas aprenden en forma entretenida. P-4 le otorga mucha importancia al uso de las TICs, considera que es una herramienta eficaz para el aprendizaje.

En relación con la pregunta: ¿En sus clases, con que frecuencia realiza trabajo en equipo?, responde: que con bastante frecuencia, si las actividades y las situaciones lo requieren, en las observaciones en clases sin embargo, no se apreció esta modalidad de trabajo, más bien es un trabajo individual, a lo más se comparte entre pares, pero por iniciativa personal.

Sujeto7: _ “...No siempre podemos trabajar en grupo, la profesora dice que se produce mucho desorden”

P-4, respeta y es muy estructurada en el paso de los contenidos, muy estructurada con los planteamientos que solicita el colegio en sus planes y programas de estudio.

Sujeto 8:

_ “...La profesora maneja bien los contenidos de su asignatura y enseña y nos ayuda con la mayor disposición del mundo”



Otra de las categorías, la metodología(es interactiva), pues luego de las indicaciones de P-4, se produce diálogo para aclarar las dudas, estas afirmaciones se establecen, después de aplicar las pautas de observación presentadas anteriormente.

También los sujetos responden a sus pares, lo cual enriquece la gama de respuestas, que no sólo son de P-4, existe mucha participación y disciplina durante el desarrollo de la clase, por su parte los sujetos en la encuesta realizada, piensan que P-4, tiene dominio de sus contenidos. La observación directa, efectivamente devela una clase interactiva, donde participan todos los alumnos.

Sujeto 9, afirma:

_ “... Es una clase entretenida, donde podemos expresarnos a través de dibujos, aparte, no estamos presionados a trabajar y cuando terminamos tenemos la libertad de hacer otros trabajos artísticos en tiempo libre”

D-4, es coincidente con las respuestas de P-1, en el sentido de que el laboratorio de computación, por lo general está ocupado, lo cual no permite un trabajo que se proyecte en el tiempo, pues cada uno de los docentes, trabaja en el laboratorio, pero no es posible realizar un trabajo secuencial. P-4, además trabaja con proyectos de aula, lo que le permite integrar otras áreas del saber.

P-4, considera que es efectivo trabajar en forma interdisciplinar, pero en la observación directa, esta situación no se logró evidenciar

En relación con la categoría **Perfeccionamiento**: P-4, piensa que efectivamente se produjo un cambio en la asignatura de Artes Visuales:

De esta manera afirma:

_ “... Creo que ahora existe y se puede dar más flexibilidad en el subsector, para abordar las unidades y contenidos utilizando diferentes métodos...”

Al final, no se produce un cierre en la clase, tal vez sea esta una de las grandes falencias detectadas durante las observaciones de las clases de Artes Visuales.



18. CONCLUSIONES

Con el propósito de interpretar, las experiencias vividas, basadas en el paradigma fenomenológico, después que se aplicaron instrumentos propios de la investigación cualitativa, como la observación directa, entrevistas en profundidad, registros, etc.

A partir de las experiencias, se establecieron convergencias y divergencias que favorecieron una interpretación y reflexión de los discursos, con el fin de lograr la construcción de un conocimiento más general y profundo del tópico observado. Las respuestas se analizaron de acuerdo con las categorías antes señaladas, y aplicados los instrumentos antes mencionados, se llega a las siguientes conclusiones.

CONCLUSION N° 1

El estudio realizado devela, respecto a la categoría innovación, la falta de uso, manejo e incorporación de las TICs, en el subsector de Artes Visuales. Esta conclusión, se reafirma por los conceptos planteados por Carbonel, Pág. 39 de la presente investigación.

Sin embargo, tanto docentes, alumnos y directivos docentes, concuerdan en la importancia que estos recursos tecnológicos poseen, en cuanto a su proyección pedagógica en el aula y al desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas. De este análisis se desprende que existe un predominio de la clase expositiva y frontal, donde el docente constituye el eje del proceso de enseñanza, sin considerar la participación activa y el aprendizaje significativo del alumno o alumna, desconociendo de esta manera el impacto de las TICs, en el mundo de hoy

CONCLUSION N° 2

Una segunda conclusión apunta hacia los elementos didácticos utilizados por el profesor o profesora en el aula, su relación con los nuevos paradigmas curriculares. Al respecto, se puede evidenciar en el subsector de Artes Visuales, que los docentes no incorporan en su quehacer, el trabajo colaborativo.



CONCLUSION N° 3

Otra conclusión referida a la categoría didáctica, apunta a la falta de aplicación de proyectos de aula, por parte de los docentes. En esta concepción moderna de la educación, los proyectos de aula constituyen un aporte significativo para el aprendizaje, puesto que favorecen el trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades sociales y desde una perspectiva transversal, respetando la diversidad

CONCLUSION N° 4

La investigación realizada evidencia también, con respecto al perfeccionamiento, deficiencias en relación con los conocimientos propios de la disciplina de Artes Visuales. Los Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), dictados en las normas establecidas por el Mineduc, no demuestran un verdadero aporte a la innovación, actualización y cambio pedagógico de docentes, no obstante la participación de los profesores y profesoras en los (PPF), constituyó una instancia para el intercambio de experiencias pedagógicas entre pares. Se debe considerar, que la presente conclusión es de carácter fenomenológico, pues la muestra corresponde a un estudio de casos, por lo tanto, no podemos generalizar a un contexto general lo acá expuesto. (Stake, 1998), Pág. 60 en el presente trabajo.

CONCLUSION N° 5

Por su parte, la vinculación del subsector Artes Visuales con otras disciplinas no fue posible evidenciarlo; por lo tanto, los docentes no incorporan en su quehacer en el aula, elementos que contribuyan al desarrollo de la interdisciplinariedad que, en el caso del subsector estudiado es fundamental para la comprensión y proyección de sus saberes.

CONCLUSION N° 6

En síntesis, la investigación realizada evidencia una falta de innovación en el aula, que se traduce en la escasa incorporación de las TICs y real proyección en las Artes Visuales, además, los sujetos investigados develan en sus expresiones el



predominio de clase frontal, de carácter expositiva que considera al alumno o alumna como un receptor pasivo que debe adquirir un número determinado de conocimientos, de acuerdo con su nivel de estudio. También, se detectó en este trabajo investigativo, el escaso aporte de los Programas de Perfeccionamiento Fundamental(PPF), en la innovación y el cambio pedagógico en el aula, sin considerar los nuevos paradigmas curriculares que apuntan al desarrollo de las habilidades cognitivas superiores, el pensamiento crítico y reflexivo, la autonomía y el aprendizaje del alumno, como asimismo, la formación de sujetos activos que sean capaces de ver el mundo desde una mirada global, transversal e integradora.

Después de analizados los datos recabados, es posible evidenciar una falta de compromiso de los docentes con su tarea pedagógica, porque a pesar de haber participado en cursos de Perfeccionamiento, no demuestran un cambio e innovación en el tratamiento de los contenidos propios del subsector de Artes Visuales, afirmación que es compartida por alumnas y alumnos(sujetos).

También los datos recogidos develan falta de interés por introducir nuevas técnicas y estrategias didácticas como es el caso de las TICs en el aula.

Por último es necesario señalar que del conjunto de informaciones obtenidas en la investigación, es posible afirmar que se requiere un cambio de actitud, por parte de todos los docentes respecto a la realidad del mundo actual, considerando nuevas formas de aprender a aprender y promoviendo un aprendizaje que permita al alumno y alumna aprender a procesar las informaciones de manera adecuada, en lugar de memorizar una cantidad determinada de contenido, sólo de este modo todos será posible resignificar el conocimiento dentro de un contexto social, cultural y educativo pertinente. Para determinar las conclusiones planteadas, se realizó triangulación con los datos obtenidos de los actores participantes. “En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación.”¹⁰

¹⁰ Stake, R.(1998): Investigación con estudio de casos., Madrid, Ediciones Morata, Pág. 100



19. SUGERENCIAS

SUGERENCIA N° 1

Es necesario una capacitación continua en el uso y manejo de las TICs, que se realice en cada unidad educativa, disponiendo de algunos espacios correspondientes a la carga horaria de los docentes, con evaluación. Este perfeccionamiento debiera orientarse al uso, manejo de software educativo, Internet, elaboración de páginas web, plataformas, redes, entre otras.

SUGERENCIA N° 2

Crear espacios de diálogo e intercambio de experiencias exitosas en el subsector de Artes Visuales, como asimismo, proyectar los conocimientos propios de la disciplina hacia otros subsectores, propiciando la interacción entre pares y trascendiendo al saber pedagógico más allá del aula



20. BIBLIOGRAFÍA

Arnheim, R.(1993). Consideraciones sobre la Educación Artística. Ed. Paidós.
Barcelona.

Ausubel, D.P. (1982). **Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo.**
México: Trillas

Ausubel:(1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º**
Segunda Edición. México : Trillas.

Berger, P. y Luckmann, T(1969) : **La construcción social de la realidad,**
Buenos Aires, Amorrortu Editores

Bisquerra, R.(1996): **Métodos de investigación educativa,** Barcelona,
Editorial Ceac.

Bruner, J. (1986). **Pensamiento y lenguaje.** México: Alianza Psicológica.

Bruner(1978): **El proceso mental del aprendizaje.** Madrid : Narcea

Camillione, A. (1996). **Corrientes Didácticas Contemporáneas.** Barcelona.
Paidós

Campuzano, A. (1992). **Tecnologías audiovisuales y educación, una visión
desde la práctica :** Akay Ediciones.

Carbonel, J.(2001). **La aventura de innovar, el cambio en la escuela.**
Ediciones Morata.

Cebrian de la Serna, M.(1992). **La Didáctica, el currículo, los medios y los
recursos didácticos.** Universidad de Málaga.



Cox, C. (1998). Cuadernos de FIDE, **Reforma Educacional y Libertad de Enseñanza**: Santiago. FIDE Ediciones.

Douglas, J. (1992):**Innovación según las grandes carencias**, Santo Domingo.

Eisner E. (1972): **Educar la visión Artística**. Paidos, Barcelona.

Eisner E. (1995): **Educar la visión Artística**. Paidós, Barcelona.

Estebaranz, A.(1999): **Didáctica e Innovación Curricular**. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Ferrés J. (1988) :**Como integrar el video en la escuela**, Madrid: Ediciones Ceac.

Feuerstein,(1995): **Programa de enriquecimiento instrumental**, Madrid: Bruño.

García Huidobro y E.Cox. (1999): **Reforma Educacional chilena**. Edit. Popular, Madrid.

García M.(1996): **El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación**. Madrid, Alianza Editorial.

Guzmán, A.(2001): **Introducción a la Fotografía**. Ediciones del Serval, Barcelona.

Matte, P. (2006): **Ideas para una Educación de Calidad**, Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.

Ministerio de educación(1998): **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**. Santiago de Chile.

Mineduc. (1998) **Reforme en Marcha: Buena Educación para Todos**. Santiago.



Ministerio de Educación (1998): **La Reforma Curricular. Primero Medio Artes Visuales.** Planes y Programas de Estudio, Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación (1999) :**La Reforma Curricular. Segundo Medio. Artes Visuales.** Planes y Programas de Estudio, Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación (2000) :**La Reforma Curricular. Tercero Medio. Artes Visuales.** Planes y Programas de Estudio, Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación (2001): **La Reforma Curricular. Cuarto Medio. Artes Visuales.** Planes y Programas de Estudio, Santiago de Chile: Mineduc.

Molina, V. (2004): **Revista de Pedagogía N° 435, FIDE,** Santiago de Chile.

Müller Prado, W.B. (2006): **Didáctica y Evaluación de las Artes,** Universidad Arturo Prat, Temuco, Chile.

Pérez Serrano, Gloria.(1994) **“Investigación cualitativa. Retos e interrogantes”**, Madrid: Edit. La Muralla S.A.

Piaget, J. (1978): **La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo.** Madrid: Siglo XXI.

Piaget (1970): **Epistemología genética,** Barcelona, Redondo

Pinto, R. (2001): **Pensamiento educativo, innovación curricular.** Pontificia Universidad Católica de Chile

Read, H, (1973): **Educación por el arte,** Editorial Paidós, Quinta edición.

Román Pérez M. (2005): **Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento.** Arrayan Editores S.A. Santiago de Chile

Sánchez, R.(1996): **Cine, el Montaje Cinematográfico.** Ed. Paidós. Madrid.



Solar, Rodríguez María. (1999): **Creatividad en Educación**, Universidad de Concepción.

Stenhouse 1984): **Investigación y desarrollo del currículo**, Madrid, ediciones Morata.

Stake, R. (1998): **Investigación con estudio de casos**, Madrid, Ediciones Morata

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984): **Los métodos cualitativos de Investigación**. Barcelona: Paidós.

Vigotsky.(1975): **Psicología y pedagogía**. Madrid , Akal.

Vigotsky, L. S. (1979) **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**, Barcelona: Crítica.



21. ANEXOS:

ENTREVISTA A JUANITA CASTRO RUBILAR, JEFA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. Junio 2005)

1.-) Como Jefa Provincial de Educación: ¿Qué opinión nos podría dar en relación al Programa de Perfeccionamiento Fundamental, PPF realizado en los diferentes subsectores de aprendizaje?

_ “... Yo partí en este cargo el 24 de abril del 2000, pero el programa de Perfeccionamiento Fundamental partió antes, en los inicios del año 1996, yo estaba en la Secretaría Ministerial Regional de Educación y lo miraba un poco desde lejos, pero cuando me tocó asumir este cargo, de Directora Provincial de Educación, me tocó estar de frente con el tema y comenzar a visitar los distintos lugares donde se dictaban los cursos para los profesores. Las primeras cosas que yo me di cuenta era de que el Perfeccionamiento Fundamental, era muy demasiado fundamental, por un lado, o sea, no iba al tema de fondo que era dejar habilitado a los profesores para implementar el nuevo currículo educacional desde básica hasta enseñanza media, eso por un lado, por otro lado quienes hacían el Perfeccionamiento Fundamental, eran profesores de las universidades que tenían bastante poco contacto con lo que era el nuevo currículo que se estaba implementando, mi opinión respecto del currículo, voy a hablar sobre las bases del currículo en general, y no de los planes y programas, estoy hablando del currículo en general, yo encuentro que el currículo de nuestro país es de un primer nivel, yo soy especialista en el tema y puedo decirlo, lo he estudiado, es un muy buen currículo.

Los Planes y Programas que se han hecho y que han sido la oferta que el Gobierno ha entregado son igualmente buenos, que todavía pueden ser susceptibles de ser mejorados y de hecho así ha ocurrido, concretamente, en Educación Básica, pero durante este Perfeccionamiento, de Educación Fundamental se tomó centralmente los Planes y Programas y no el currículo,



entonces yo noté que, siendo una muy buena idea, se trató de capacitar al máximo a los profesores, sí, esto fue titánico, un trabajo enorme yo a veces tenía dos mil, tres mil profesores en el mismo momento, entonces cuestiones que son así de masivas nunca tienen la calidad que se requiere y tu ves muchos problemas en el Programa de Educación Fundamental, por lo menos en esta provincia y, además, yo estuve en las clases, como estaba recién llegando a mi cargo, la gente no me conocía, por lo tanto, llegaba y entraba y me daba cuenta que los propios profesores que dictaban las clases tenían demasiadas falencias y desconocimiento de lo que era el currículo oficial y trabajaban en base a planes de estudio que tampoco se conocían suficientemente...”

-¿Los profesores que enseñaban estaban descontextualizados entonces?

_ “...Absolutamente, además ocurrió otro tema, que fue que los municipios y los sostenedores, mandaban a profesores que, en ese momento, estaban sirviendo una asignatura o sector de aprendizaje y, luego, al año siguiente, ese profesor no seguía en el curso, entonces se perdieron grandes recursos...”

2.- Con respecto al subsector de Artes Visuales, según usted, éste Perfeccionamiento, ¿entregó herramientas válidas a los profesores, para desarrollar los nuevos Planes y Programas de estudio, planteados en la Reforma Educacional de los 90?

_ “...Yo no compartí en lo esencial el tema, en primer lugar, porque no hubo , como lo dije antes, un posicionamiento completo de las bases curriculares que indicaban respecto de hacia dónde está dirigido ese currículo, entonces difiere mucho la orientación el fundamento que tiene el currículo de Artes Visuales respecto de lo que se entregó en el Perfeccionamiento Fundamental, entonces se cayó en la cuestión tradicional, metodológicamente, no quedaron bien habilitados, en algunos casos, sí, porque los profesores fueron discurrendo por si mismos, adentrándose un poquito más en el currículo como tal, fueron descubriendo las posibilidades que tenían de hacerlo más contextual, más pertinente y darle mayor sentido, mayor significado dentro de la malla curricular común, tanto en básica como en media, porque las Artes Visuales tiene un fin que potencia el desarrollo de los otros subsectores.”



3.-Piensa usted que dicho Perfeccionamiento, cumplió con las expectativas que teníamos los docentes, con respecto de este Programa de Perfeccionamiento Fundamental?

_ “...Yo creo que no se cumplieron totalmente, de hecho, he tenido que retomarlo, estamos ahora haciendo una implementación curricular a fondo, tuvimos muchos problemas para desarrollar el Perfeccionamiento, por su alto costo y eso no se ha visto reflejado en que, efectivamente, los profesores hayan adquirido las herramientas más básicas o fundamentales para poder hacer el abordaje necesario en el tema de la implementación del currículo, pero hay profesores que desde su propia iniciativa e instituciones han hecho un esfuerzo importante para entregar una buena formación, un buen apoyo a los profesores y dio resultado; sin embargo, hay otras, sobre todo en donde se masificó mucho, porque aquí era hacerse cargo de un montón de cursos y a veces no tenían los especialistas, a veces quince, dieciséis, treinta cursos al mismo tiempo y no tenían la capacidad profesional para responder a los profesores, entonces las instituciones más pequeñas fueron las que dieron mejores resultados.”

4. ¿Cómo vincula el tema de las innovaciones curriculares y el Programa de Perfeccionamiento Fundamental?

_ “...En materia de innovación curricular, a lo que nosotros llamamos innovación curricular como tal, aquí mayoritariamente los establecimientos han acogido lo que es el currículo oficial y los planes y programas oficiales. Hay pocos establecimientos que aquí en la provincia, son prácticamente los colegios particulares subvencionados los que han adoptado currículo complementario, innovando con nuevos sectores y subsectores de aprendizaje a partir del currículo oficial, son muy pocos yo diría que de los quinientos y tantos establecimientos de ésta sólo un 10%, y creo que el Perfeccionamiento Fundamental tampoco contribuyó a ello, no estimuló a que establecimientos generaran sus propios planes complementarios que está establecidos en la Ley, que pueden perfectamente hacerlo y no lo han hecho. Y desde el propio currículo oficial, no ha habido innovación, yo creo que se ha logrado mucho más con otros programas que el Ministerio ha incorporado en programas mucho más específicos como la campaña LEM en enseñanza básica, o con el LICEO PARA TODOS en enseñanza media, se ha podido hacer más innovación para la implementación del currículo, entregar



un currículo nuevo, moderno, flexible, fundamental, porque todavía se sigue pensando que éste currículo que hoy tenemos, es rígido, que no permite que se haga innovación, que se haga contextualización de él, que sea pertinente a distintas realidades sociales y culturales en que está inmersa la comunidad educativa.

Creo que nosotros también, yo amando mucho el Ministerio de Educación, tenemos una responsabilidad, porque prácticamente le hemos dicho, yo no sé como reaccionan los profesores, porque prácticamente a los profesores le tomamos la mano y le decimos haga esto, es cuestión de revisar los Planes y Programas, que mejor ejemplo que el Decreto 232 de Educación Básica”.

5.- A su juicio, los docentes una vez que realizaron el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), ¿se produjo una réplica de lo aprendido en dicho perfeccionamiento, a nivel de aula con los alumnos y alumnas y trabajo cooperativo entre pares?

— “...Yo he estado monitoreando constantemente esto, voy a las escuelas, a salas de clases, converso con los profesores y, en realidad, ha sido muy poco, yo insistiría en que fueron muy pocas las herramientas que a los profesores se les entregaron como para que ellos se apropiaran, en primer lugar, del currículo, y una vez esto, pudieran hacer esta implementación en el subsector correspondiente. Muchos me dicen que siguen haciendo lo mismo que antes, pero hay profesores que marcan la diferencia y así tenemos: la Red de Maestros de Maestros, la asignación de excelencia académica que han incorporado desde otras perspectivas, ya no del Perfeccionamiento fundamental, sino de luces propias, el interés de participar en el sistema. El Programa de Perfeccionamiento Fundamental, en términos generales, fue un apoyo, por lo menos hubo una socialización he...de los profesores, pero en materias de implementación del currículo, herramientas como tal, creo que fueron escasas”.



Observaciones realizadas en el aula.

**PAUTA DE OBSERVACIÓN: TESIS ‘PROGRAMA DE
PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENAL Y ACCION EN AULA: EL
APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN MEDIA**

Pautas de Observación N° 1

Nombre del Colegio	Colegio Padre Alberto Hurtado Chillán
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	(P -1)
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	Primero Medio
Cantidad de alumnos.	42 alumnos
Subsector de aprendizaje.	Artes Visuales
Fecha de la Observación.	14 marzo, 2006
Observación de la clase	<p>La clase se inicia con bullicio y un poco de desorden, hasta que la profesora logra la atención de sus alumnos, se realiza una motivación, argumentando que se continuará con la actividad comenzada la clase anterior, se trata de una unidad de aprendizaje sobre el entorno y el paisaje, invita a sus alumnos a sacar materiales necesarios para trabajar.</p> <p>La profesora recorre la sala, atendiendo a sus alumnos de manera diferenciada, si bien se dio un inicio formal, referente a lo que se trabajará hoy, la profesora no realizó un inicio</p>



	<p>dando a conocer el objetivo desde el punto de vista conceptual, los alumnos asumieron que deben trabajar en un tema relativo al paisaje y al entorno, pero no tienen claridad del porque. Se produce positivamente una interrelación entre los pares, lo cual favorece el aprendizaje, pues entre ellos intercambian algunas ideas y enriquecen las diferentes propuestas, acción que se da de manera natural, sin existir una planificación de parte del profesor.</p> <p>En la mitad de la clase, los alumnos y alumnas trabajan de manera más concentrada, ahora cada uno en lo suyo.</p> <p>La profesora motiva al trabajo a cada uno de los alumnos, termina la clase sin realizar un cierre sobre el trabajo realizado.</p> <p>A través de una contatación empírica(diálogo con los alumnos), al preguntar si han visitado el laboratorio de computación, para revisar material en Internet o algún software educativo referente al tema, se me plantea que no, que esto se hace muy rara vez.</p> <p>La profesora en esta oportunidad no utiliza las TICs, al preguntarle, por el uso de estos elementos en sus clases, plantea no realizarlo con frecuencia.</p>
--	---



PAUTA DE OBSERVACIÓN: TESIS ‘PROGRAMA DE
PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENAL Y ACCION EN AULA: EL
APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN MEDIA

Pautas de Observación N° 2

Nombre del Colegio	Colegio Padre Alberto Hurtado Chillán
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	(P -1)
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	Segundo Medio
Cantidad de alumnos.	38 alumnos
Subsector de aprendizaje.	Artes Visuales
Fecha de la Observación.	29 marzo 2006
Observación de la clase	<p>Asisten alumnos de diversos cursos, del mismo nivel, es decir de segundo medio A, B, C y D, los cuales se reúnen a trabajar por grupos ya establecidos.</p> <p>Después de un constante murmullo, la profesora realiza un registro de la asistencia e inicia la clase con una breve explicación sobre la actividad de hoy, que dice relación con: copiar el canon de la figura humana masculina, explica conceptos como proporción y líneas auxiliares, los alumnos deberán representar en su block o croquera este ejercicio.</p> <p>Los alumnos y alumnas trabajan concentrados en esta actividad, mientras la profesora va revisando los avances de este ejercicio, puesto por puesto, realizando las correcciones necesarias.</p>



	<p>No se ve un trabajo colaborativo entre los pares, más bien cada uno de ellos procura mejorar su dibujo, siguiendo las instrucciones entregadas por la profesora.</p> <p>Por parte de la profesora, falta una integración de los contenidos de la actividad con los contenidos de otras asignaturas como historia, matemática, específicamente geometría.</p> <p>A medida que avanza el tiempo, se replantean la importancia del uso de líneas auxiliares, para este tipo de ejercicios.</p> <p>Al toque de timbre, los alumnos se retiran y no existe un cierre de la clase por parte de la profesora, ni tampoco surgen preguntas de parte de los alumnos, estos suponen que la próxima clase se continuará realizando lo mismo.</p>
--	--



PAUTA DE OBSERVACIÓN: TESIS ‘PROGRAMA DE
PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENAL Y ACCION EN AULA: EL
APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN MEDIA

Pautas de Observación N° 3

Nombre del Colegio	Colegio Creación
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	(P-2)
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	Primero Medio
Cantidad de alumnos.	29
Subsector de aprendizaje.	Artes Visuales
Fecha de la Observación.	26 abril, 2006
Observación de la clase	<p>El inicio de la clase se caracteriza por un constante bullicio, a pesar que la profesora solicita silencio en forma constante.</p> <p>No obstante la profesora entrega de todas formas la explicación inicial, escuchando sólo los alumnos que se encuentran más adelante. Se observa poco dominio de grupo, pues los alumnos continúan hablando y no ponen mayor atención a las indicaciones.</p> <p>El trabajo consiste en representar gráficamente hojas de árboles, las cuales se deben representar en forma de dibujo analítico, utilizando la técnica de acuarela. Esta actividad efectivamente corresponde a las actividades planteadas en el currículo planteado por el Mineduc, el los programas de estudio.</p>



	<p>Los alumnos trabajan con entusiasmo, pero no contextualizan el porque deben desarrollar esta actividad, pues no todos escucharon las indicaciones sugeridas por la profesora.</p> <p>Esta es un trabajo de tipo individual, que de todas formas se transforma en colaborativo, en la medida que los alumnos comparten algunos materiales y comentarios sobre cada uno de sus trabajos.</p> <p>La profesora interviene y apoya a los alumnos que presentan alguna dificultad durante el desarrollo de la clase, no todos son capaces de representar y graficar los detalles que se solicitaron al inicio de la clase.</p> <p>Una vez iniciado el trabajo, los alumnos se van ordenando y el bullicio es menor.</p> <p>La clase tiene efectivamente un hilo conductor, el ambiente es grato, sólo se producen algunos focos de desorden, los cuales la profesora procura calmar.</p> <p>No existe un cierre de la clase de parte de la profesora</p>
--	---



PAUTA DE OBSERVACIÓN: TESIS “PROGRAMA DE
PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENAL Y ACCION EN AULA: EL
APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN MEDIA

Pautas de Observación N° 4

Nombre del Colegio	Colegio Martín Rucker
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	(P 3)
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	Primero Medio
Cantidad de alumnos.	38 alumnos
Subsector de aprendizaje.	Artes Visuales
Fecha de la Observación.	25 mayo, 2006
Observación de la clase	<p>La clase se inicia con el saludo del profesor, quien de inmediato pasa la asistencia y la registra en el libro de clases.</p> <p>Los motiva a recrear el paisaje del entorno, específicamente el patio del colegio, donde los alumnos deberán dibujar diferentes tipos de árboles y elementos naturales que allí se encuentren, como plantas, flores, insectos, etc. Los alumnos se ven bastantes motivados, quienes en orden se trasladan a los patios del colegio a realizar sus trabajos.</p> <p>Las especificaciones del profesor son claras y precisas, los materiales a utilizar son: grafito, lápices de colores y pastel.</p> <p>Durante el proceso cada uno de los alumnos trabaja en lo suyo y no existe una mayor interrelación entre los pares, es decir no se observa un trabajo cooperativo.</p> <p>El profesor por medio de una atención individual, va entregando las nuevas instrucciones necesarias y corrigiendo errores repetidos entre los alumnos. La relación de este con</p>



	<p>sus alumnos y alumnas se ve de buen entendimiento y cordialidad.</p> <p>Durante el proceso se establece un claro hilo conductor de los contenidos planteados por el docente.</p> <p>Al término de la clase el profesor solicita los mismos materiales para la semana próxima, pero no se realiza una conclusión final de esta.</p>
--	---



PAUTA DE OBSERVACIÓN: TESIS “PROGRAMA DE
PERFECCIONAMIENTO FUNDAMENAL Y ACCION EN AULA: EL
APRENDIZAJE DE LAS ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN MEDIA

Pautas de Observación N° 5

Nombre del Colegio	Colegio de la Purísima Concepción
Nombre del profesor al cual se le aplicará la Observación.	(P -4)
Curso. (Educación Básica o Educación Media).	Tercero año Medio
Cantidad de alumnos.	35 alumnos
Subsector de aprendizaje.	Artes Visuales
Fecha y horario de la Observación.	Jueves 2 agosto, 2006
Observación de la clase	<p>Las alumnas ingresan con bastante orden a la sala de clases, después de pasar la lista el profesor procede a dar las instrucciones del trabajo de hoy, que consiste en realizar una composición aplicando perspectiva con dos puntos de vista.</p> <p>Es un trabajo bastante técnico y la mayoría de los alumnos saca sus materiales, que consiste en reglas, escuadras, lápices técnicos, etc.</p> <p>Los alumnos realizan una serie de preguntas referentes a la actividad, las cuales son aclaradas por el profesor.</p> <p>Entre los pares se preguntan algunos detalles, lo cual denota trabajo cooperativo, se ayudan entre ellos y se socializan dudas y aclaraciones referente al ejercicio.</p> <p>El profesor demuestra gran capacidad de dominio de grupo, pues la disciplina es excelente.</p> <p>No se aprecia variedad de estrategias metodológicas, la</p>



	<p>clase es dirigida sólo por el profesor.</p> <p>Las alumnas trabajan con mucho oficio y pulcritud, los trazos son limpios, cumpliéndose las exigencias planteadas por el profesor al inicio de la clase, algunos alumnos deambulan por la sala y simplemente no trabajan, el profesor insiste en que este trabajo deberá ser entregado en la fecha establecida. La motivación fue positiva, el docente circula por entre los alumnos corrigiendo y entregando las instrucciones necesarias para aclarar algunas dudas.</p> <p>Por medio de plumones, en la pizarra, al profesor explica situaciones de duda, que dicen relación con la dirección que se debe plantear en este ejercicio de perspectiva.</p> <p>No se realiza un cierre de la clase, por parte del profesor.</p> <p>No se utilizan Las TICs.</p>
--	---