



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional**

**APRENDIZAJES EN EL ESCENARIO ESCOLAR: ESTUDIANTES COMO
CREADORES MEDIÁTICOS DIGITALES.**

Un estudio etnográfico del aprendizaje en Artes Visuales en un 8° Básico y 1° Medio.

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional.

MINKA ROMINA HERRERA BARRAZA

Directora:

ANDREA DANAE VALDIVIA BARRIOS

Santiago, 2016

Resumen

Las posibilidades de crear, comunicar y aprender que tienen los sujetos en el escenario tecnológico y digital son diversas, sin embargo, estas prácticas, en especial en Chile, están permeadas por las desigualdades estructurales, que impactan, a su vez, en el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En este contexto, esta investigación asume como enfoque y método la etnografía para estudiar el aprendizaje en los procesos de creación mediática en la asignatura de Artes Visuales. Desde una perspectiva sociocultural se busca comprender las complejidades de la práctica en experiencias educativas escolares que posicionan a los estudiantes como creadores mediático digitales. La práctica concebida como aspecto fundamental en el aprendizaje, se define como formas complejas y reconocibles de la actividad social mediante las cuales las personas actúan y significan, mantienen o transforman el mundo, a los otros, y a sí mismos (Hobart, 2010). El aprendizaje situado, se define como una actividad, donde la participación se basa en la negociación constante del significado en el mundo, implicando cambio histórico en las personas. Las claves que sostienen el aprendizaje como práctica cultural son: Contexto, Actividad, Comprensión, Relaciones y Participación (Chaiklin y Lave, 1996).

La investigación adoptó un enfoque etnográfico con un diseño de estudio de casos. Los casos corresponden a dos escuelas: privada y pública, localizadas en una misma comuna de la Región Metropolitana. Se estudió la clase de Artes Visuales en un 8vo básico y 1ro medio, respectivamente. La pregunta que guía esta investigación es **¿Cómo aprenden los estudiantes en los procesos de creación mediática digital en Artes Visuales desde una perspectiva social y situada?** Y el objetivo es analizar los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en los procesos de creación mediática digital asociados a la enseñanza escolar de las artes visuales, desde una perspectiva social y situada. La relevancia de este proyecto, reside en la generación de conocimiento empírico y metodológico, sobre el aprendizaje situado y la etnografía, en un dominio disciplinar que ha sido sistemáticamente marginado por el sistema educativo chileno, las Artes Visuales.

Los resultados muestran que, de manera transversal, los estudiantes valoran su proceso y creación por los aprendizajes nuevos en el plano técnico de la expresión. Los estudiantes de la escuela privada presentan en sus creaciones un desarrollo artístico de mayor complejidad estética y narrativa, y la escuela pública enfatiza el desarrollo de la expresión y la confianza. Los procesos de creación dentro de la escuela son tensionados dada su estructura, por lo que los estudiantes buscan otros espacios flexibles para la creación. Las principales conclusiones consisten en que i) a pesar de que ambas escuelas promueven experiencias en creación mediática digital, las desigualdades estructurales estarían impactando en la escuela pública, en el desarrollo de aprendizajes de mayor complejidad. ii) Por otra parte, situar a los estudiantes como creadores mediáticos, no implica necesariamente, un protagonismo que se sostiene en el trayecto de la actividad, dado que aún se mantiene la lógica instruccional. iii) Los procesos de escolarización permean y orientan la noción general de lo que es aprender en los estudiantes.

Dedicatoria

*A mi esposo e hijos: Isabella y Julián por su infinita paciencia y amor. Por mi ausencia,
aun estando junto a ustedes. Los amo profundamente.
A mi madre, padre y hermanos por su apoyo y ayuda infinita.*

Agradecimientos

En esta etapa final, los agradecimientos son inconmensurables. Primero que todo, agradezco a CONICYT por financiar y darme la tranquilidad en el proceso de investigación.

Al programa de Psicología educacional por darme la oportunidad de volver al mundo del conocimiento, ahora en mis múltiples roles. A los profesores de ambas escuelas, quiero agradecer su infinita generosidad por abrirme sus puertas y permitirme observar los espacios íntimos de aprendizaje. Gracias por el cariño. Aprendí muchísimo de cada uno de ustedes, sin su apoyo esta tesis no hubiese sido igual.

A los estudiantes del 8vo generación 2014 los guardo en mi corazón con mucho cariño pues ha sido un grupo que en el trayecto de mi vida profesional han cumplido un rol fundamental de mi desarrollo. Cada uno de ustedes ha contribuido en lo que soy hoy. A los estudiantes del 1ro generación 2015 muchas gracias por permitirme entrar en vuestro espacio, por fin sabrán lo que hacía la espía. En especial quiero agradecer a Víctor por su disposición y amabilidad para responder mis inquietudes.

En este camino quiero agradecer a Andrea por ser mi maestra, por su generosidad en todos los sentidos, por enseñarme a trabajar, pensar e investigar en equipo. Gracias por alentarme y acompañarme en este camino. Nico y Matías, infinitas gracias por apoyarme en este proceso y compartirme generosamente vuestro conocimiento. A Sonia porque sin su apoyo y confianza mi presente sería distinto. Quiero agradecerle a Pamela por su asesoría, su infinita generosidad y su amistad.

Finalmente agradezco a mi familia: a mi esposo, por su infinita paciencia, compañía y amor, sin ti nada de esto hubiese sido posible. Te amo profundamente. A mi hijo Julián por preocuparse por mí y por preguntarme día a día –¿cómo vas con tu tesis mami? Hijo te digo que por fin la terminé, ya podremos ¡jugar! A mi hija Isabella, gracias por estar ahí cada vez que necesitaba de un abrazo, un beso o una caricia que me llenaba de energía para continuar. Por esas visitas que me hacías y me decías ¿mami necesitas un masaje? A mis papis: Ani y Carlos, por su infinito apoyo y amor, gracias por sus consejos. A mis hermanos Mitxy, Vale y Diego, gracias por el aliento cuando ya no podía más. Son los mejores hermanos que cualquiera en el mundo quisiera. A mi familia y compañeros les digo gracias por ayudarme a construir este trabajo.

Índice

1	Introducción	1
1.1.	Planteamiento del problema.....	3
1.1.1	El aprendizaje en la era digital	3
1.1.2	El estado de la situación en Chile: La Brecha Digital 2.0	5
1.1.3	La educación en relación con el aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC).....	7
1.1.4	El aprendizaje a través de la creación mediática en el contexto situado de las escuelas.....	10
2	Marco teórico	15
2.1	Fundamentos teóricos del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural	15
2.1.1	La actividad en los procesos de creación mediática digital: Un análisis sociocultural y etnográfico	15
2.1.2	Aprendizaje como práctica	17
2.1.3	El aprendizaje desde una perspectiva situada	17
2.1.4	La alteridad como conceptos claves para comprender las creaciones mediáticas digitales desde una perspectiva dialógica	21
2.2	Las Artes Visuales como marco de las creaciones mediáticas	22
2.2.1	Las Artes Visuales como el saber disciplinar de los procesos de aprendizajes	22
2.2.2	La multimodalidad: Distintos modos y recursos semióticos que circulan en las creaciones mediáticas digitales	30
3	Objetivos	31
	General.....	31
	Específicos	31

4	Marco metodológico	32
4.1.	Investigación etnográfica con un enfoque metodológico cualitativo	32
4.2.	Diseño metodológico	33
4.3.	Técnicas de producción de información	33
4.4.	Unidades de estudio y muestreo	36
4.5.	Procedimiento de análisis	39
4.5.1.	Procedimiento para el análisis de las creaciones mediáticas digitales.	45
4.6.	Aspectos éticos	45
5	Resultados	47
5.1	La avenida principal de una comuna que une a dos escuelas:	48
5.2	El (re) encuentro con la escuela desde la mirada de una etnógrafa novata.....	49
5.2.1	Mi historia con ambas escuelas.	49
5.3	La escuela como contexto situado: escuela privada	50
5.3.1	Origen público y de experimentación pedagógica.	50
5.3.2	El liceo actual desde la caracterización social y educacional.....	52
5.3.3	Prácticas mediáticas asociadas a las TIC en la escuela privada	57
5.3.4	Acceso y uso de dispositivos digitales.	57
5.3.5	Producción mediática	58
5.3.6	El 8vo y la clase de Artes Visuales.....	59
5.4	La actividad para la creación mediática digital.....	61
5.4.2	Proceso artístico y creativo del nanometraje: el valor de la experiencia.....	66
5.4.3	Nanometraje como proceso recursivo y flexible para la creación.....	67

5.5	Producto artístico. Manifestación del aprendizaje.....	74
5.5.2	El cierre de la actividad y la reflexión sobre la creación y el aprendizaje.	82
5.6	El liceo como contexto situado: El liceo público.....	86
5.6.1	El origen del primer liceo fiscal: La lucha por un lugar de encuentro.	88
5.6.2	El liceo Actual: la demanda por la excelencia académica.....	90
5.6.3	Prácticas mediáticas asociadas a las TIC en la escuela pública	99
5.6.4	Acceso y uso de dispositivos digitales	99
5.6.5	Producción mediática	101
5.6.6	El lro y la clase de Artes Visuales.	102
5.7	La actividad de creación mediática digital en Artes Visuales.	108
5.8	Producto artístico: Manifestación del aprendizaje.....	133
5.8.1	La posibilidad audiovisual en ArtesVisuales y la comprensión de la actividad	144
5.8.2	Los aprendizajes en los procesos de creación: la valoración de los participantes.	146
6	Síntesis de resultados: El aprendizaje en la creación mediática digital en Artes Visuales	148
7	Discusiones y Conclusiones	150
7.1	Discusiones	150
7.1.1	El aprendizaje como contexto situado.....	151
7.1.2	La actividad para la creación mediática digital	158
7.2	Conclusiones	165
8	Aprendizaje de una etnógrafa. Reflexiones finales a modo de corolario.....	171
9	Referencias	175

Anexos.....	181
-------------	-----

Índice de Figuras

Figura 1. Conceptos claves para comprender el aprendizaje como práctica.....	21
Figura 2. Análisis inductivo del aprendizaje como práctica.....	39
Figura 3. Organización de la información mediante carpetas	40
Figura 4. Ejemplo de reporte de observación.	41
Figura 5. Imagen de la escuela privada en sus orígenes.....	51
Figura 6. Censo digital 2012.	57
Figura 7. Fotografía 8° en clases de Artes visuales	61
Figura 8. Resumen de actividades observadas en Artes Visuales, según actividad, tipo de creación y sesiones	63
Figura 9. Proceso creativo Nanometraje.....	67
Figura 10. Fotografías de 8°. A: Clases de Artes Visuales. B: Construcción del cubo.	70
Figura 11. Parche en chaqueta.....	73
Figura 12. Imágenes de las creaciones artísticas. Fuente: Juanito se fue a los cielos y Confianza.....	76
Figura 13. Tipos de planos. A: Plano detalle. B: Plano general.....	77
Figura 14. Relatos verbales de las creaciones artísticas	77
Figura 15. Story board del nanometraje	79
Figura 16. Storyboard de nanometraje	81
Figura 17. Últimas sesiones de exhibición de los nanometrajes.	83
Figura 18. El liceo en sus orígenes.....	89

Figura 19. El Liceo actual. Fuente: sitio web de la escuela.....	91
Figura 20. Conversación de Facebook	92
Figura 21. Actividades realizadas durante el patio.....	98
Figura 22. Estudiantes del 1ro B en clases de edición en la sala de computación..	100
Figura 23. Resumen de actividades: según actividad, objetivos, temporalidad y unidad. .	110
Figura 24. Vista de Santiago desde Peñalolén.....	112
Figura 25. Sala de clases de Artes Visuales del liceo.....	118
Figura 26. Primer guión del trabajo audiovisual Este es mi Mundo	120
Figura 27. Trabajo de edición en sala de computación del liceo.....	122
Figura 28. Mediación profesor-estudiante con la herramienta tecnológica.....	123
Figura 29. Mediación entre estudiante ante una tarea de edición.....	125
Figura 30. Imagen de pre evaluación de Natalia	126
Figura 31. Imagen de la sesión de evaluación.	131
Figura 32. Proceso artístico Planificado y vividos por los participantes.....	132
Figura 33. Escenas de las creaciones de una selección de estudiantes.....	137
Figura 34. Imágenes de la creación Este es mi Mundo.	141
Figura 35. Cambio de la creación hacia la descripción de su entorno.....	141
Figura 36. Entrada del humor y la reflexión en el video	141
Figura 37. Producto Audiovisual.....	143
Figura 38. Uso lenguaje escrito	144

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparación de resultados CASEN 2009, 2011 y 2013.	5
Tabla 2. Cuadro síntesis: Materiales producidos y recolectados.....	36
Tabla 3. Matriz de análisis: descripción general de las producciones mediáticas digitales.	44
Tabla 4. Cuadro Sinóptico de la asignatura de Artes Visuales según: unidad, contenido y distribución temporal.	62
Tabla 5. Categorización de los trabajos.	75
Tabla 6. Resultados PSU 2015 escuelas municipales, según Liceo, Puntaje obtenido y Puesto	93
Tabla 7. Resultados Censo Digital 2012.....	100
Tabla 8. Antecedentes escolares y familiares de los estudiantes del liceo.	104
Tabla 9. Cuadro Sinóptico de la asignatura de Artes Visuales según: unidad, contenido y distribución temporal.	109
Tabla 11. Rúbrica para evaluar trabajo audiovisual “mi entorno”.	130
Tabla 12. Panorama general de las producciones digitales en el liceo Público.....	133
Tabla 13. Cuadro síntesis de resultados de ambas escuelas.	148

1 Introducción

Antes de comenzar con la presentación del planteamiento del problema creo necesario comunicarle al lector dos cosas. La primera, advertir que la escritura de este informe lo haré en **primera persona**, dado el carácter etnográfico de esta investigación, mi voz como investigadora es parte de la historia que quiero contar. Y, la segunda, es en relación al origen de esta investigación. Esta tesis surgió a partir de la investigación FONDECYT de iniciación N° 11130640: “Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados: Experiencias de adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela”. Las preguntas que guían esa investigación son: qué y cómo aprenden los adolescentes en el escenario escolar y virtual cuando producen mediáticamente. Y para ello se utiliza la etnografía como modo de investigación. La investigadora responsable es la antropóloga y doctora en educación Andrea Valdivia Barrios, académica del Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile.

Dado el carácter etnográfico del proyecto FONDECYT, ingresé a dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile, uno público y otro privado, para conocer cómo son los contextos en donde se desarrollan las actividades de creación mediática en estas escuelas, a partir de la observación participante.

Encontrar una escuela privada que incentivara la creación mediática no fue una tarea difícil. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con el liceo público. Nos tardamos casi un año en poder identificar una escuela que reuniera los requisitos: a) pública, b) promoviera experiencias en producción mediática, y c) con voluntad de participar.

Fue así que comencé las observaciones, descripciones e interpretaciones, primero en la escuela particular, desde mayo hasta diciembre del año 2014 y luego en la escuela municipal desde marzo hasta noviembre del año 2015.

Como resultado de la etnografía del primer año, tuve la posibilidad de participar en la elaboración de un artículo científico¹, el cual se sostuvo a partir de los resultados del primer año de etnografía en la escuela privada en la asignatura de Artes Visuales. Gran parte de ese trabajo lo utilicé para construir la primer parte de la investigación de magíster.

El trabajo de campo en la escuela estuvo enfocado durante dos años en la observación de las prácticas pedagógicas que promovieran experiencias en creación mediática en los estudiantes². Tanto en talleres electivos como en asignaturas de plan común. En la escuela particular observé dos asignaturas de plan común: Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales en un octavo básico. En cuanto a la escuela pública, observé i) un taller de TV, iniciativa de un estudiante de cuarto medio que fue acogido por un profesor de Artes Visuales (conformado por estudiantes desde 7mo a 4to medio) y ii) un primero medio en la asignatura de Artes visuales.

La ventaja de ingresar a la escuela tempranamente conllevó un trabajo dialéctico entre teoría y práctica, permitiendo dos procesos que contribuyeron a perfilar y construir el objeto de estudio. El primero hace alusión a la (re)dirección de los planteos teóricos de acuerdo a lo que se ha observado. Y el segundo consiste en sistematizar las observaciones mediante un proceso reflexivo que demanda de explicaciones teóricas.

¹ Valdivia A.; Herrera, B. & Guerrero, M.(2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales *Revista Estudios Pedagógicos v.41 .n Especial p. 231- 251.*¹

² En esta investigación no haré distinción de género, por ello me referiré a *los estudiantes* aludiendo tanto a hombres como a mujeres.

Si bien la unidad de observación la enfoqué en: el aula, unidades y actividades de un área disciplinar específica, también consideré la observación de la escuela como espacio sociocultural donde se sitúa el aprendizaje. Todas las actividades que se desarrollaron en esa comunidad escolar fueron importantes para comprender los aprendizajes que ocurren en dichos escenarios.

Al estar en las escuelas, observando las unidades de aprendizaje durante el proceso de creación, de una manera profunda, me permitió reflexionar sobre el aprendizaje en el escenario escolar, en especial preguntarme por el aprendizaje de los estudiantes en los procesos de creación mediática digital.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 El aprendizaje en la era digital

Las posibilidades de crear, comunicar y aprender que tienen los sujetos en el mundo digital del siglo XXI son inconmensurables. En la última década se han creado plataformas virtuales que posibilitan el acceso a una gran cantidad de datos que circulan en la web. Las interacciones entre los sujetos ahora son posibles sin la necesidad de compartir un mismo espacio y tiempo. Los sujetos tienen la posibilidad de crear, a través de distintos lenguajes (visual, audiovisual, escrito y oral) sus experiencias, emociones y aprendizajes.

En especial los jóvenes interactúan en el escenario de las tecnologías digitales, a través de ellas participan, aprenden, juegan, se relacionan, conocen y crean cuestiones que antes eran impensadas por otras generaciones (Barbero, 2002; Morduchowicz, 2003; Gee y Hayes 2011, Ackermann, 2015). No obstante este escenario no siempre ha sido así.

Si nos remontamos a los orígenes de los seres humanos, la literatura desde una perspectiva socio-histórica (Vygotsky ,1978; Gee, 2011; Molina, 2002), nos señala que la evolución de la especie tanto genética como culturalmente se debe al uso y apropiación de

herramientas culturales (Vygotsky, 1978). Si focalizamos lo dicho en el lenguaje como modo de mediación o herramienta cultural (término que Vygotsky utiliza de modo indistinto) se releva su importancia en el aprendizaje, ya que gracias al lenguaje los sujetos pueden apropiarse de su cultura (Vygotsky, 1978).

Los modos de mediación y los artefactos culturales que amplifican mensajes, han variado entre los siglos XX y XXI, entre otras cosas, por la inserción de las tecnologías digitales. Los significados transmitidos en los mensajes son empleados por los sujetos, según Bruner (1986), para construir y dar sentido, no solamente al mundo que los rodea, sino a sí mismos.

Se desprende así que los instrumentos físicos materiales y psicológicos les permiten a las personas transformar el mundo, siendo el lenguaje la herramienta más importante. Los signos y las palabras constituyen tanto un medio de expresión como de comunicación. Desde esta perspectiva las tecnologías “son instrumentos mediadores que contribuyen a generar nuevos discursos, no solo orales o escritos, sino también audiovisuales” (Lacasa, 2006, p. 146).

Autores como Area y Pessoa (2010), plantean que el traspaso del conocimiento sólido al conocimiento inestable que fluye de manera líquida en la Web 2.0, “ha trastocado las reglas del juego tradicionales de elaboración, distribución y consumo de la cultura” (Area y Pessoa, 2010, p. 14). La deslocalización, los modos de circulación y la producción de saber y conocimiento, según Barbero (2002), ya no le corresponden en exclusividad a la elite.

Entonces, es posible decir que la introducción de nuevas herramientas culturales transforma la acción tanto de los procesos sociales como psicológicos (Wertsch, 1998). Las tecnologías digitales de modo particular han transformado los modos de conocer, las prácticas comunicativas y culturales (Barbero, 1987), pero también según Gee y Hayes

(2011), los lenguajes y aprendizajes, ya sea para bien o para mal, modificando la práctica y la investigación en educación (Amar, 2010).

1.1.2 El estado de la situación en Chile: La Brecha Digital 2.0

De acuerdo al estudio realizado por Bringué, Sádaba y Tólsa, (2011), demuestran que Chile tiene uno de los índices más altos de Iberoamérica en relación a equipamiento, acceso y consumo de tecnologías digitales e internet. A pesar de ello, Chile demuestra una diferencia significativa en base al factor socioeconómico, reflejando la desigualdad estructural del país. (Valdivia, 2013). Según los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) de los años 2009, 2011 y 2013³, realizada por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile (MIDEPLAN), demuestra un aumento en términos de acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En el año 2009, el 17,8% del primer quintil de la población chilena tenía acceso a un computador y un 7% acceso a internet, mientras que en el quintil más rico el 68,2% contaba con un computador y un 58% poseía acceso a internet. En el año 2011, el 26,1% del primer quintil contaba con un computador, y un 18,6% accedía a internet. En contraste con el 75,4% del quintil más rico que poseía un computador y 74,5% acceso a internet. En el año 2013, el 32,2% del primer quintil tenía acceso a computador y 28% acceso a internet, mientras que el 79,7% del quinto quintil tiene acceso al computador y 82,4% a internet pagada. Tal como se muestra en la **Tabla 1** que presento a continuación.

Tabla 1. Comparación de resultados CASEN 2009, 2011 y 2013.

Acceso/uso	2009		2011		2013	
	I quintil	V quintil	I quintil	V quintil	I quintil	V quintil
Computador	17,8%	68,2%	26,1%	75,4%	32,2%	79,7%
Internet	7%	58%	18,6%	74,5%	28,8%	82,4%

Fuente: Elaboración propia con datos de CASEN 2009, 2011 y 2013.

³ Utilizo los últimos datos publicados de CASEN. El año 2015 y 2016 se realizaron la última aplicación los cuales aún no son publicados.

Los antecedentes expuestos evidencian que si bien existe un aumento sostenido en términos de acceso y uso de las tecnologías entre los años 2009, 2011 y 2013, la brecha entre los quintiles más extremos aún es desigual. Se desprende así que en Chile existe una brecha estructural que se reproduce en el escenario tecnológico y digital, que impactan en el uso y apropiación de los recursos que conducen al desarrollo de aprendizajes y trayectorias de mayor desarrollo social e individual (Phillipi y Avendaño; Phillipi y Peña citado en Valdivia, 2013).

La brecha digital, según Selwyn en Ibieta, Isaacs, Hinojosa, Labbé, & Claro (2013), no se trata sólo de tener o no acceso a las TIC, sino más bien del acceso físico o absoluto a las TIC y la capacidad para usarlas, dándole un sentido “significativo”. En este sentido, la OECD, habla de la “segunda brecha digital”. La cual se trata de “la diferencia entre aquellos que cuentan con las habilidades y competencias necesarias para hacer un uso efectivo de las TIC y aquellos que no cuentan con ellas” (Ibieta et al., p, 42), debido a las diferencias de los grupos socioeconómicos. Henry Jenkins (2006) al cuestionar el enfoque del acceso tecnológico y las competencias para entender la brecha digital, señala como aspecto clave la participación en los medios interconectados que propician el aprendizaje, las oportunidades y el avance en las actividades digitales, a través de ellas y más allá de ellas (Valdivia, 2012).

En este escenario, los estudios demuestran que los que más usan y crean contenidos mediáticos, son los adolescentes y niños, haciendo uso de internet. La Segunda Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural realizada el año 2012 en Chile por el Ministerio de Educación (MINEDUC), señala que el grupo etario que más utiliza internet son los jóvenes entre 15 a 29 años (71,4%). Mientras que el Estudio General de Medios (EGM) base Julio – Diciembre 2012, Ipsos del 2012, indica que son los niños entre 13 a 14 años (93%). En relación a los estudios que abordan la creación de contenidos mediáticos, la investigación *Generación Interactiva en Iberoamérica* realizada el año 2010 indica que los niños y adolescentes entre 10 y 18 años de Brasil (41%), Argentina (38%) y Chile (35%) son los principales creadores de contenidos en páginas web, blog o fotoblog de Iberoamérica (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2011).

Estas posibilidades de circulación de mensajes y apropiación de información son tensionadas, en especial en Chile, por las desigualdades estructurales del país. Es decir, no todos los jóvenes tienen la misma posibilidad de crear en el escenario digital (Hinostroza, Matamala y Labbé, 2012).

1.1.3 La educación en relación con el aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC)

Un modo en que el Estado de Chile ha tratado de subsanar esta brecha en las escuelas municipales y particulares subvencionados, ha sido mediante el proyecto Enlaces. En el año 1992 se diseña una política de Estado para implementar el uso de las TIC en el aula mediante la entrega de equipamiento, formación docente e innovación pedagógica (Enlaces, 2010).

Las intenciones del proyecto Enlaces han sido situar las TIC como un medio para transformar la pedagogía. Se plantea que la inserción de éstas es un modo de transformar las clases frontales y expositivas hacia pedagogías de índole constructivista. En donde el estudiante será un investigador activo y constructor de conocimiento, y el docente no sería la única fuente de conocimiento, sino el guía de los procesos de aprendizaje (Enlaces, 2010).

Si se mira más a fondo lo que conlleva focalizar el fenómeno de las TIC y aprendizaje en las escuelas, se denota que, independiente de las buenas intenciones de las políticas, las investigaciones señalan que el uso que se le da a las tecnologías digitales depende de las percepciones y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de quienes las usan (Arancibia, Soto & Contreras, 2010; Cabrera, 2006 y Ruiz, 2013). En este sentido, Ruiz (2013), concluye que las Nuevas Tecnologías serían un apoyo, no un cambio en la forma de hacer la clase, donde éstas son beneficiosas como medios que ofrecen reducción de trabajo y disminución de incertidumbre. Si llevamos esta evidencia a la escuela, se comprueba que el principal uso que le dan los profesores a los medios es de tipo

instrumental (Arancibia & Contreras, 2007) o utilitaria (Ruiz, 2013), vale decir, los medios digitales se convierten en un recurso que media los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La dinámica pedagógica que se deja entrever en este escenario escolar, es que los procesos de comunicación entre profesor y el estudiante se mantienen tal cual los hemos vivido en el transcurso de nuestra escolaridad. Es decir, el docente reproduce y los estudiantes reciben información y conocimiento. Si llevamos este análisis al campo de la comunicación este modo comunicativo se asemeja al modelo clásico de comunicación lineal de emisor - mensaje – receptor. Por lo tanto, podríamos decir que la dinámica de transmisión sigue intacta, los aprendizajes son transmitidos por los profesores y reproducidos por los estudiantes, lo que cambió fue el soporte en el cual se genera el conocimiento (Arancibia et al., 2007).

Hasta ahora he revisado como las Tecnologías en Chile se han posicionado en el escenario escolar e investigativo. Y evidenció que no es suficiente con dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet, sino que es necesario trabajar en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales (Dussel, 2011).

En este sentido, en Iberoamérica se han construido experiencias que se alejan del enfoque reduccionista de las tecnologías digitales, abordando el fenómeno desde una perspectiva socio cultural: a) Construcciones de sentido a través de las narrativas digitales (Valdivia, 2010); b) La imagen, el lenguaje y los medios en la educación (Dussel, 2011) y c) Diseños de escenarios educativos innovadores que propicien los usos y apropiaciones de las tecnologías dentro y fuera de la escuela (Lacasa, 2006), entre otros.

Ahora bien, en cuanto a lo que acontece en países europeos y anglosajones, estudios señalan que emerge el interés por abordar las producciones mediáticas como una instancia que favorece y potencia la participación, el ejercicio ciudadano, la criticidad, el aprendizaje y el impacto social de los medio digitales en el aprendizaje (Redecker, Ala-Mutka y Punie,

2010). Si bien estas son iniciativas que se realizan con jóvenes fuera de la escuela (Soep, 2012), existen trabajos que relevan la figura de los jóvenes, la participación y la creación mediática desde el escenario escolar (Kotilainen, 2009). Otras lo hacen en ambos espacios, tanto dentro como fuera de la escuela (Erstad, Gilje & Arnseth, 2013). Respecto a investigaciones que desarrollen la etnografía, y la investigación-acción se encuentra el trabajo realizado por McNulty (2015), quien investigó la enseñanza y aprendizaje del proceso creativo de artistas maquilladores, en donde los medios de comunicación y la tecnologías pueden desempeñar un papel importante en la facilitación de la enseñanza de la creatividad si se utiliza en asociación con los métodos tradicionales de enseñanza.

Las iniciativas mencionadas en el apartado anterior, son claves desde la perspectiva de Buckingham (2003), puesto que enriquecen las prácticas educativas al posicionar a niños y jóvenes en un rol más activo. Estas experiencias, según Gee (2011) dan las posibilidades de igualdad, ya que los sujetos pueden ser consumidores a la vez que productores.

Desde la perspectiva de John- Steiner, en Lacasa (2006), la colaboración es una característica de los contextos de creación. El autor señala que los procesos creativos en el contexto social pueden ser de dos tipos: (a) mutua complementariedad y (b) colaboración distribuida. La primera hace alusión a las posibilidades de descubrimiento y desarrollo personal, la cual no merma a pesar del trabajo con otros. Y la segunda trata sobre el intercambio continuo de los participantes que forman parte del proceso creativo que permite explorar en el pensamiento de los demás. Se infiere de lo planteado que “el discurso audiovisual nos aleja de la univocidad del lenguaje escrito, concediendo una mayor libertad de interpretación desde una perspectiva polisémica y plural” (p. 195). Los lenguajes implicados en la creación de un texto multimodal en un contexto de aprendizaje colaborativo (lenguaje oral, escrito y audiovisual) se interrelacionan entre sí para potenciar las posibilidades expresivas de la composición y ampliar las perspectivas del receptor, generando distintos significados a partir de la combinación de texto, las imágenes y sonido (Lacasa, 2006).

1.1.4 El aprendizaje a través de la creación mediática en el contexto situado de las escuelas.

¿Qué pasa con el aprendizaje y la creación mediática de los estudiantes de los liceos que fueron escenario de esta investigación? Es la gran interrogante que guía esta tesis y ha aportado en la construcción específica del problema de investigación.

Un antecedente relevante para situar el problema de investigación es dar cuenta en específico de la relación que tienen los estudiantes de ambos establecimientos con las tecnologías y los medios de comunicación. De modo de caracterizar las prácticas mediáticas de los estudiantes, acudo al cuestionario “Jóvenes y Medios”, realizado el año 2014 y aplicado por el equipo de prácticas mediáticas y educación del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile. Se aplicó en dos escuelas que forman parte de esta investigación. El instrumento consideró tres dimensiones: acceso y uso; apropiación y producción mediática. En la escuela particular fue aplicado a un total de 183 estudiantes y la muestra analizada fue de 111 estudiantes. En el liceo municipal fue aplicado a un total de 116 estudiantes, de los cuales se utilizó 70 respuestas para el análisis. Los resultados fueron triangulados con una fase cualitativa que consistió en la discusión de los resultados a partir de un taller de análisis y discusión con estudiantes y profesores para conocer sus puntos de vistas. En esta ocasión sólo tomaré los resultados de las dimensiones de acceso y usos; apropiación y producción mediática desde la mirada de los estudiantes porque contribuye a la caracterización del objeto de estudio.

Los resultados en términos de acceso y uso indican que el 97% de los estudiantes del Liceo Municipal (LM) y el 95% del Liceo Particular (LP) poseen computador en el hogar y un 84% LM y 81% LP son propietarios de un Smartphone. Respecto al acceso a internet en ambas escuelas el porcentaje alto (LM: 97%; LP 96%) demuestra que casi la totalidad del estudiantado accede a la web. Sin embargo, en el caso de conexiones fuera del hogar hay diferencias entre los dos establecimientos: en el caso del LP el 27% tiene internet móvil y el

58% declara acceder a la web fuera de casa gracias a conexiones ajenas (colegio, casa de conocidos, lugares públicos); mientras que en el caso del LM, sólo el 16% tiene conexión móvil y el 49% señala acceder a internet fuera de casa.

Según Valdivia, Brossi & Cabalin (undereview), quienes analizaron los resultados del cuestionario de prácticas y competencias mediáticas, plantean que, respecto a la producción mediática y participación en las plataformas digitales “el nivel de publicación que más destaca es el de imágenes tomadas por los mismos jóvenes: 4 de cada 5 adolescentes declara haber realizado dicha acción alguna vez. Al igual que en las actividades de comunicación a través de plataformas digitales, la imagen, en especial la fotografía, es uno de los contenidos de mayor presencia dentro de las actividades de producción (p.9). Por otra parte, un dato interesante, dice relación a la baja creación y publicación de contenidos en los medios y redes sociales digitales, por ejemplo los porcentajes de estudiantes que declararon haber publicado vídeos grabados por sí mismo es un 2,3% en la escuela municipal y un 5,8 en la escuela privada. Esto sería explicado por los estudiantes dada la “complejidad que presentan este tipo de actividades, demandando una serie de conocimientos y capacidades que no todos poseerían” (p.9).

Por otro lado, la investigación etnográfica realizada durante el primer año, también aportó para construir y situar el problema en relación a la creación mediática. En este contexto, recuerdo una instancia de cierre de una unidad de aprendizaje en Artes Visuales. La profesora de la escuela particular, hizo la siguiente pregunta a los estudiantes: “¿Cómo sienten que aprenden al realizar un nanometraje?” La mayoría de los estudiantes coincidió con esta respuesta: “en realidad lo que más aprendimos fueron cosas técnicas porque fue una distinta manera de armar la creatividad. O sea salir del lápiz o de la hoja...” (Alejandra, Estudiante 8vo, escuela particular).

Esta respuesta fue disonante para esta investigación, ya que desde la perspectiva asumida, es decir socio-histórica, el aprendizaje se entiende como la apropiación de la cultura (Vygotsky, 1978); como una actividad situada, en donde la participación se basa en

la negociación situada y en la renegociación del significado en el mundo, implicando cambio históricos en las personas (Lave y Wenger, 1991).

Bajo esta lógica, si el aprendizaje, independiente del marco teórico que lo sustente, implica transformación o cambio en el sujeto, se puede interpretar que lo “nuevo” en esta experiencia esté asociado a “las cosas técnicas”, pues era una actividad que, la mayoría de los estudiantes, se enfrentaban por primera vez. Se podría pensar entonces que los estudiantes invisibilizan los aprendizajes que están presentes en el proceso de creación, identificando sólo aquellos que parecen ser nuevos en su desarrollo.

En este sentido, una de las posibles explicaciones, puede ser atribuida a los niveles de escolarización. Ruiz (2013) y Contador & Herrera (2011) coinciden que las experiencias de escolarización han influenciado en los significados de los estudiantes sobre qué es aprender. Esto puede ser, porque los estudiantes sólo asocian el aprendizaje como aquello que no conocen en vez de situarlo como una construcción que se da de distintos modos y en distintas situaciones en el transcurso de la vida (Klatter et al., 2001 y Marton et al, 1993), o según Ruiz (2013) porque los aprendizajes escolares, en sus sentidos restringidos al espacio instruccional, cuela los significados adolescentes sobre lo aprendido.

El aprendizaje como constructo complejo requiere de un abordaje sociocultural tomando en consideración lo planteado por Wertsch (1998), es decir los escenarios, contextos, actividades y mediaciones que fluyen en los procesos de creación mediática. Y para ello implica entender el aprendizaje como un fenómeno social y situado. En este sentido no solo se aprende un contenido sino también se aprende a participar en una comunidad de práctica⁴. Esto implica la participación de otro que actúa en el mismo

⁴ La prácticas, como un aspecto fundamental en el aprendizaje, han sido definidas como formas complejas y reconocibles de actividad social a través de las cuales las personas actúan y significan, manteniendo o transformando, el mundo, a los otros, y a sí mismos (Hobart, 2010).

escenario cultural (Lave y Wenger, 1991 y Gee, 2011). A partir de ello, la comprensión de la escena antes referida, la respuesta propuesta por las estudiantes en relación con los aprendizajes logrados en la actividad de Artes Visuales, exige situarnos en las particularidades que adopta la participación en esta comunidad de práctica que tiene como eje articulador la creación en Artes Visuales, en el contexto escolar.

En este sentido, un modo de pensar el aprendizaje es considerarlo como producción, transformación y cambio históricos de las personas. O para decirlo de otro modo, en una teoría cabalmente histórica de la práctica social, la representación histórica de la producción de las personas debería poner el foco en los procesos de aprendizaje (Lave y Wenger 1991, p. 52).

Desde este enfoque, se desprende que se requiere de un modo investigativo que estudie las prácticas culturales en el contexto en el cual está situado. Dado que “si la cultura se releva en lo que hace la gente, en lo que dice (o no dice que hace). Y la tensión entre lo que realmente hace y lo que dice debería hacer” (Wolcott, 1993, p.131), resulta imprescindible estudiar los procesos de aprendizaje de la creación mediática desde cómo lo viven los sujetos, mediante sus quehaceres (Geertz, 1973) y referencias simbólicas, es decir mediante la etnografía.

Tal como lo enuncian los autores Lave y Wenger (1991), parece relevante investigar sobre los aprendizajes en el contexto en el cual se desarrollan. Por tanto parece interesante indagar en el escenario en el cual los estudiantes están desarrollando procesos de creación mediática y que mejor lugar para hacerlo que la escuela desde una perspectiva etnográfica. ¿Pero cuál es la relevancia de realizar una investigación con las características señaladas?

La primera razón reside en que es un área escasamente explorada en Chile. De los trabajos revisados en el campo nacional son escasas las investigaciones que se interrogan sobre los procesos de aprendizajes y lo abordan desde una perspectiva etnográfica. La segunda razón reside en reunir antecedentes empíricos que evidencien la participación de

los estudiantes en los aprendizajes desarrollados en los procesos de creación mediática en la escuela. El dominio comunicativo desde esta perspectiva ya no le corresponde en exclusividad al profesor sino le otorga un rol importante al estudiante para escuchar sus voces (Wertsch, 1998). La tercera razón dice relación con las particularidades semióticas de las creaciones mediáticas, ya que en ellas se conjugan una variedad de recursos multimodales que permiten una construcción de la realidad a partir de distintos lenguajes (Gee, 2011), en donde la imagen tiene un peso importante en el acto comunicativo (Lacasa, 2006) y creativo. Por último me parece significativo aportar conocimiento sobre el aprendizaje en un dominio disciplinar que ha sido sistemáticamente marginado curricularmente en nuestro sistema educacional, me refiero a las Artes Visuales.

Por todo lo anterior se proyecta que este estudio genere conocimiento en el campo de la comunicación – educación. Retroalimente a la ciencia de la educación y a la psicología en el conocimiento sobre aprendizaje situado y aprendizaje como práctica en un área disciplinar que está marginado del currículo nacional, las Artes Visuales. Y aporte, a nuevos antecedentes empíricos y metodológicos en Chile sobre etnografía escolar.

Y para lograr lo mencionado, formule la siguiente pregunta que orientó la investigación: **¿Cómo aprenden los estudiantes de un 8° básico y un 1° medio, en los procesos de creación mediática digital en Artes Visuales desde una perspectiva social y situada?**

2 Marco teórico

En este capítulo, enmarcaré el aprendizaje en los proceso de creación mediática digital desde: el enfoque sociocultural, la etnografía como modo de investigación, el aprendizaje situado y el aprendizaje como práctica, las Artes Visuales como el escenario disciplinario en el cual se desarrollan los aprendizajes, la alteridad y multimodalidad para comprender las creaciones mediáticas digitales como manifestación de aprendizajes.

2.1 Fundamentos teóricos del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural

2.1.1 La actividad en los procesos de creación mediática digital: Un análisis sociocultural y etnográfico

A partir de la revisión teórica de esta investigación, asumo que el enfoque socio-histórico es el más coherente para el abordaje del problema planteado dada la complejidad de los constructos que lo sustentan: aprendizaje situado, aprendizaje como práctica, escenarios culturales, contextos, actividades y mediaciones, (Vygotsky (1978); Wertsch (1998); Bajtín (2002); Gee y Hayes (2011); Lave y Wenger (1991) y Chaiklin y Lave, (1996).

Conocer e investigar desde esta perspectiva socio-histórica plantea el desafío de desarrollar un proceso coherente con la complejidad que ella imprime. La etnografía en tanto enfoque y método, parece ser una opción pertinente ya que da cuenta de una concepción y una práctica de conocimiento, que tiene como propósito comprender los fenómenos culturales y sociales, desde la perspectiva de los miembros del grupo o comunidad respecto de la cual se genera conocimiento (Guber, 2011). Lo que hace particular a esta aproximación es el foco en la vida cotidiana de las personas. Esto implica interrogar y describir interpretativamente: lo que hace la gente, los significados que dan a sus experiencias, y los contextos políticos, sociales, materiales y económicos (Anderson

Levitt, 2006). Por lo tanto, el esfuerzo está en abordar la complejidad de la vida social con una mirada holística.

Wertsch, (1998) señala que el análisis sociocultural del aprendizaje y el desarrollo debe “comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico”, (Wertsch, 1998, p. 19). Esto implica abandonar la visión dualista de la realidad entre individuo/sociedad; mente/sociedad; objetivo/subjetivo (Wertsch, 1998; Guber, 2009). Una forma que propone Wertsch de “vivir en el medio” (desde los dos extremos) es mediante la acción mediada como unidad de análisis. La acción como **acción mediada**, implica entender la relación entre el agente o sujeto y sus herramientas (simbólicas y materiales) culturales, mediadoras de la acción (Wertsch, 1999). Una de las principales características de la acción mediada se debe a la tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación. Estos elementos son fenómenos que en realidad no existen independientemente de la acción, dado que se trata de un sistema caracterizado por la tensión dinámica entre varios elementos (acto, agente, herramienta, propósito y escena) que no pueden asilarse ni reducirse.

La noción de acción mediada que está a la base, asume que “Toda acción humana, sea individual o social, está situada socioculturalmente; aun cuando un individuo esté sentado en soledad contemplando algo, está socioculturalmente situado, en virtud de los medios de mediación que emplea” [...] (Wertsch, 1998, p. 174).

Para Vygotsky (1978), la actividad humana como un fenómeno mediado por signos y herramientas favorece el desarrollo social e individual, pues la expansión y transformación del pensamiento y acción humana sólo se logra por medio del uso de las herramientas que los sujetos encuentran y crean en su vida social. Estas herramientas son, a su vez, facilitadores de las interacciones sociales como también producto de dichas interacciones.

Desde esta perspectiva, concebir la escuela como contexto situado, histórico y relacional, implicó relevar la importancia de los escenarios en los cuales participan los sujetos, más allá de la estructura pedagógica, incorporando el mundo social y la naturaleza conflictiva y cambiante de la práctica social (Leave & Wenger, 2001). En ese sentido es importante conocer en detalle cómo son los contextos a través de su historia, las actividades realizadas y las mediaciones que se construyeron porque marcan particularidades específicas de las acciones humanas en cada contexto histórico.

2.1.2 Aprendizaje como práctica

Desde una perspectiva socio-histórica el aprendizaje está siempre presente independiente de que exista la intención explícita de su promoción por parte de alguien, o un escenario institucionalizado para dichos fines. Esto porque la complejidad de la vida social requiere de cambios constantes en el conocimiento y la acción, de nuestra adaptación y comprensión. Las teorías de la actividad situada no separan entre acción, pensamiento, sentimiento y valor; tampoco entre la dimensión colectiva e histórico-cultural de la actividad, y su forma localizada, siempre significativa, interesada y conflictiva. Para entender lo particular del enfoque es necesario desarrollar qué se entiende por aprendizaje y conocimiento.

2.1.3 El aprendizaje desde una perspectiva situada.

La noción que había construido de aprendizaje, durante mi formación, en especial en el proceso de investigación de tesis de pre-grado, fue desde una perspectiva sociocultural e histórica, de la mano de Vigotsky. En esta nueva investigación, el aprendizaje asume una nueva lectura, la cual es coherente con el modo de investigación etnográfico. Así surge la incorporación y comprensión del aprendizaje situado y el aprendizaje como práctica.

El aprendizaje situado proviene de la teoría histórico-cultural del aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje se concibe como la apropiación de la cultura. El individuo es producto del proceso histórico y social en el que se sitúa. El conocimiento es

un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido tanto social como cultural (Vygotsky, 1978).

Lave y Wenger (1991) proponen salir de la comprensión de una teoría de la actividad situada en la que el aprendizaje es objetivado como un tipo de actividad, y acercarse a una teoría de la práctica social en la que el aprendizaje es visto como un aspecto de toda actividad.

En este sentido, el aprendizaje es una actividad situada que tiene como característica central el desarrollo de un proceso denominado “legitimate peripheral participation” [participación periférica legítima]. Lave y Wenger (1991) relevan el hecho de que los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. Esta dinámica deja entrever los procesos en los cuales novatos y veteranos son parte de una comunidad de práctica en la cual los primeros se convierten en plenos participantes de una práctica sociocultural.

El aprendizaje se configura como una dimensión integral e inseparable de la práctica social. La participación se basa en la negociación situada y en la renegociación del significado en el mundo. Esto implica que la comprensión y la experiencia están en constante interacción. La noción de participación disuelve así las dicotomías entre actividad cerebral y actividad materializada, entre contemplación e involucramiento, entre abstracción y experiencia: las personas, las acciones, y el mundo están implicados en todo pensamiento, palabra, conocimiento, y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991).

2.1.4 Participación y comprensión en el aprendizaje situado⁵.

El aprendizaje como práctica da cuenta siempre del escenario y actividad en que ocurre. La mente en acción en palabras de Wertch (1991), no es otra cosa que la forma en que se entiende aprendizaje y desarrollo en esta concepción; más allá de la adquisición y de la idea de la mente como caja negra donde ocurre la cognición. Existe una gran distancia entre esta forma de entender el aprendizaje y las teorías cognitivistas clásicas. Lo que ha llevado, según Lave (1996), a varios investigadores socioculturales a alejarse del término Aprendizaje, evitando el sentido tradicional, y abordar el fenómeno a través de los conceptos de Participación y Comprensión. La Participación da cuenta de la acción e involucramiento de los sujetos en las actividades sociales, es decir, lo que hacen, su intencionalidad y su motivación. Por su parte, la Comprensión se refiere al sentido y forma de entender que tienen los participantes: actividad (tarea, propósito, producto, herramientas, etc.), participación, y aprendizaje. Es un proceso parcial y abierto y que a pesar de ello no es azaroso ni infinito, esto gracias a los encuadres y orientaciones que da la propia actividad.

Participación y comprensión contribuyen a entender el aprendizaje como un proceso que transforma a sus involucrados, a visualizar la forma en que se genera nuevo conocimiento, y cómo éste se pone al servicio de la participación en el escenario.

2.1.3.1 Conocimiento como proceso y producto cambiante.

Desde esta perspectiva el conocimiento está en estado de cambio, se define por su valor de uso en la actividad social y desde allí la idea de construcción de conocimiento es relevante. El conocimiento no se absorbe, pues si bien la relación con él puede tener una dimensión de adquisición de información, lo relevante es la acción de reconceptualización

⁵ El siguiente apartado corresponde al artículo realizado por Valdivia A.; Herrera, B. & Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales Revista Estudios Pedagógicos v.41 .n Especial p. 231- 251.

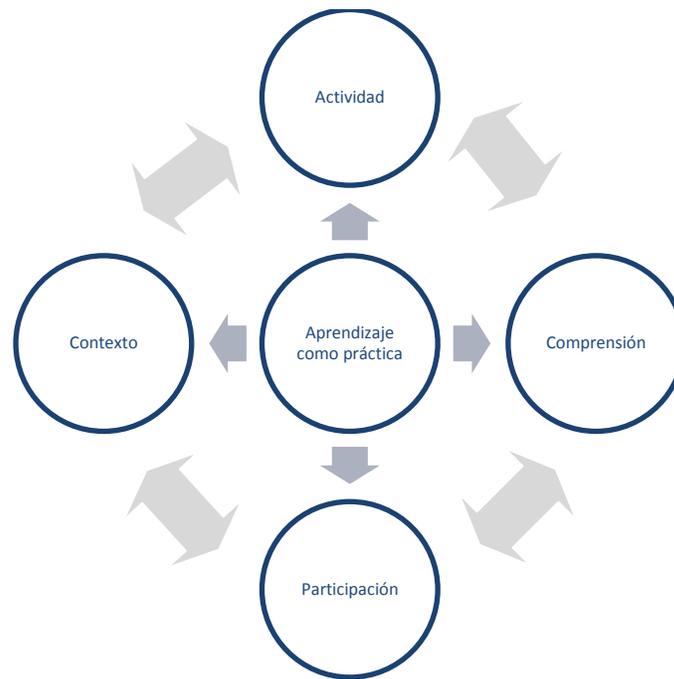
que deben hacer los sujetos para usarlo y ponerlo al servicio de la participación en la actividad. De ahí entonces, que el conocimiento siempre tendrá algo nuevo. Lave (1996) plantea que el sentido cambiante del conocimiento también dice relación con el carácter situado del enfoque, la participación de diversos sujetos implica a su vez heterogeneidad en la posición social, intencionalidad, y posibilidades subjetivas.

Para conocer y comprender el aprendizaje y la creación mediática digital en tanto práctica cultural es necesario atender a dos elementos centrales e interrelacionados que la constituyen: **Actividad y Contexto.**

La Actividad se asocia con: límites temáticos, normas procedimentales, propósitos que ordenan la participación en ella, herramientas mediadoras (simbólicas y materiales), y productos. El Contexto por su parte, es entendido como un mundo social constituido en la relación de los sujetos en acción. Contexto no como el espacio estructural en que ocurre la actividad, sino como las relaciones inmediatas e históricas que están presentes y permiten el curso de la actividad. La dimensión histórica es la que da estabilidad y sentido a la actividad, pues toda acción particular se constituye socialmente y adquiere su significado a partir de la ubicación que tiene en sistemas de actividad generados social e históricamente.

Tanto la creación mediática digital, manifestación de la práctica mediática, como la práctica pedagógica pueden ser entendidas como sistemas de actividades que suponen determinados contextos históricos y relacionales, y particulares significados, conocimientos y pautas normativas que orientan y se configuran desde la comprensión de los participantes. Ahora, no toda acción que es parte de una actividad es objeto de análisis, solo aquellas que otorgan sentido y se vinculan con relaciones más allá de la situación. Entonces, el análisis debe identificar con claridad: acciones, operaciones, significados y sistemas de actividad. El significado se puede enlazar con el proceso de comprensión dentro de la práctica. Säljö y Wyndham (1996) sostienen que el significado de la tarea no puede ser definido independiente de la actividad ni de los supuestos que los sujetos tienen sobre las premisas relevantes de la acción.

Figura 1. Conceptos claves para comprender el aprendizaje como práctica



Fuente: Elaboración propia.

2.1.4 La alteridad como conceptos claves para comprender las creaciones mediáticas digitales desde una perspectiva dialógica

El proceso de creación no sólo corresponde a la construcción individual del sujeto sino que se debe a la existencia de las múltiples voces que están conjugadas en las creaciones. Tal como lo ilustra Bajtín en Wertsch (1998):

Ser significa ser para otro y, a través del otro, para uno mismo. El hombre no posee territorio soberano interno; está íntegro y permanente en el límite; buscándose a sí mismo, mira en los ojos de otro a través de los ojos del otro [...] (Wertsch, 1998, p. 184).

Desde esta perspectiva las producciones mediáticas digitales son asumidas como creaciones que no tiene soberanía interna del sujeto sino que les corresponde a los otros.

Bajtín aborda el constructo de alteridad desde una teoría dialógica. El autor plantea que la visión del *yo* y del *otro* son inseparables, dado que el *yo* no se puede construir solo. Es decir, la otredad es concebida como la base de toda existencia y el diálogo como la estructura primordial de cualquier existencia (Clark y Holquist citado en Wertsch, 1998). En esta perspectiva, el diálogo adopta muchas formas y el principio básico es que involucra la tensión dinámica entre una voz y otra (Wertsch, 1998).

Wertsch, tomando los planteos de Bajtín, indica que no se puede abordar la intersubjetividad sin la alteridad, ya que son dos tendencias que se corresponden en toda interacción social. La primera involucra características unívocas (transmisión de la información), intersubjetivas, mientras que la segunda, como tendencias dialógicas, genera pensamiento, y por tanto alteridad.

2.2 Las Artes Visuales como marco de las creaciones mediáticas

2.2.1 Las Artes Visuales como el saber disciplinar de los procesos de aprendizajes

Si bien, el diseño inicial de esta investigación no la pensé en el escenario disciplinar de las Artes Visuales, éste emergió del trabajo etnográfico y las condiciones contextuales de ambas escuelas, es por ello que su incorporación es pertinente para poder situar el aprendizaje en un área disciplinar.

Debo reconocer que antes de enfrentarme a esta investigación, mis conocimientos en las Artes Visuales eran totalmente rudimentarios. Y en especial en relación al corpus teórico de la enseñanza de esta disciplina. Si bien en mi formación profesional tuve un curso llamado Arte, Conocimiento y Expresión Plástica, el conocimiento que quisieron transmitirme no fue lo suficientemente potente para perdurar en el tiempo.

Es así que para poder construir este apartado, me pareció interesante comenzar con un par de preguntas planteadas por Carey (2005) y Eisner (1995) que se formulan en

relación con las Artes. Carey en su libro *¿Para qué sirven las artes?* formula una pregunta que me parece significativo para construir mi nuevo acercamiento: *¿Qué es una obra de arte?* Su respuesta es sorprendente “Una obra de arte es cualquier cosa que alguien haya considerado alguna vez una obra de arte, aunque sea una obra de arte sólo para ese alguien” (Carey, 2005, p.40).

El relativismo que ronda en la definición de obra de arte de Carey da la posibilidad de considerar que cualquier cosa pueda ser arte, si alguien así lo establece, dejando entrever su carácter subjetivo.

Elliot Eisner (1995), en su libro *Educación la visión artística* me dio unas pistas para comprender su enseñanza, *¿Por qué enseñar arte?* Esta pregunta fue un acierto para el desarrollo teórico de esta investigación, ya que me permitió comprender el saber disciplinario entorno al cual se desarrollaron los aprendizajes en los procesos de creación.

El autor plantea dos justificaciones para la enseñanza de las Artes. La primera hace referencia a una justificación contextualista que se debe a una visión instrumental del arte, en el sentido de que debe atender tanto a las necesidades de los estudiantes como de la sociedad (por ejemplo: al contexto de la segunda guerra mundial). Y la segunda, a una justificación escencialista, en la que se destaca la contribución de la experiencia y el conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer.

El autor plantea desde la perspectiva contextualista, la finalidad de cualquier programa educativo de educación de arte, está en la evaluación de necesidades, es decir: en las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. Sin embargo, *¿quién determina esas necesidades?* “El estudio de un grupo de niños a cargo de **individuos que sostienen valores distintos** al respecto del papel que tiene el arte y la educación, producirá conclusiones distintas acerca de las necesidades de los niños” (Eisner, 1995:4). Desde esta perspectiva, el arte se concibe como un medio para satisfacer estas necesidades, tanto si están relacionadas con el arte como sino.

En este contexto el autor formula la siguiente pregunta - que me ayudó a reflexionar sobre las observaciones en las clases de Artes Visuales -: “¿Qué necesitan los niños, por ejemplo, de la educación de arte: desarrollar su capacidad creativa, aprender a apreciar las bellas artes, adquirir habilidades en la producción de formas artísticas?” (p.4) Por el momento voy a dejar la pregunta abierta, pues me parece que será una pregunta interesante para discutir a lo largo del proyecto.

Los esencialistas por su parte, plantean que el “arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana”. Señalan que la contribución que hace el arte a la experiencia humana es “aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre lo que otros ámbitos no pueden ofrecer” (p.5).

En esta perspectiva, surge la visión de John Dewey, quien pone el valor del arte como una “forma de experiencia que vivifica la vida” (p.5). Esto significa que provoca sentimientos tan elevados que puede marcar ese momento como único en la vida. Es en base a este argumento que el término arte no puede distorsionarse para servir a otros fines, ya que se estaría violando las características que el arte posee.

Estas justificaciones, según el autor, no pertenecen en exclusivo al dominio de las Artes Visuales. En su opinión el valor principal de las artes en la educación reside en proporcionar conocimiento de mundo, el cual aporta a la experiencia humana individual. “Las Artes Visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: **la contemplación de la forma visual**” (p.9).

En cuanto al aprendizaje artístico, el autor plantea que no puede ser en una sola dirección. “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear **formas artísticas**, el desarrollo de capacidades para la **percepción estética** y la capacidad de comprender el **arte como fenómeno cultural**” (p. 59). A estos tres aspectos del aprendizaje artístico el autor los denomina aspectos **productivo, crítico y cultural**. El

desarrollo artístico, entonces, es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan en estos tres dominios.

Estos dominios corresponden a las áreas y propósitos de la Educación Artística propuestas por Eisner, que son: el desarrollo de un lenguaje propio de las Artes Visuales, desarrollo de la sensibilidad y actitud estéticas, y el desarrollo de la comprensión de los contextos histórico-culturales (Luis Hernán Errázuriz, 2002).

2.2.1.1 Enfoques en la enseñanza de las Artes Visuales.

De acuerdo a la sistematización realizada por Orbeta (2015), en el libro Educación artística: propuestas, investigación y experiencias recientes. Indica que existen 4 enfoques en que los profesores pueden posicionarse para la enseñanza de las Artes Visuales: el expresionista, el logocentrista, el reconstruccionista y el pragmatista. Advierte que estas cuatro perspectivas coexisten, muchas veces difusamente, en las políticas educativas, en los discursos de los docentes y en las prácticas de enseñanza.

Respecto del **enfoque expresionista**, la autora, señala que a fines del siglo XIX y principios del XX surgen las primeras ideas que se oponen a la pedagogía artística de la instrucción, basada en la estructura y la norma de la enseñanza de las artes. No obstante, es el contexto de la segunda guerra mundial, cuando se sistematizan las ideas y se realiza una propuesta pedagógica concreta. Orbeta, indica que hasta ese entonces, los modelos educativos respondían al ideal ilustrado, y la pedagogía de las Artes Visuales se concebía desde la enseñanza del dibujo. Desde este modelo, el objetivo era desarrollar capacidades y habilidades específicas en estudiantes que posteriormente trabajarían en la industria (Efland citado en Orbeta, 2015).

En este contexto de guerra y un modelo estructurado de la enseñanza de las artes, nace por contrapunto la propuesta expresionista para la educación artística, la cual estaba orientada a fortalecer las dimensiones emocionales y sensibles del individuo. Como una

práctica que posibilita el desarrollo de personas **sensibles y creativas**. La importancia de la educación artística en los contextos escolares reside en desarrollar y potenciar lo emocional, donde confluyan tanto los procesos expresivos como el desarrollo creativo innato.

Lowenfeld considera que la educación en general pone énfasis excesivo en el desarrollo de aspectos intelectuales restringidos: aprendizajes fáciles de medir, esencialmente acumulativos y de contenidos memorísticos. Por eso, una educación artística expresiva debe potenciar aprendizajes complejos, creativos, así como también la consideración de los sentidos en la experiencia humana y la sensibilidad creadora, “en la educación artística, **el producto final está subordinado al proceso creador**. Lo importante es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones” (Lowenfeld y Bittain, en Orbeta, 2015, p. 34).

En relación con al enfoque **Logocentrista**, la autora indica que surge en el contexto de la posguerra y la creciente tecnologización de las sociedades, como una alternativa desde las perspectivas cognitivistas para incorporar las artes al currículum escolar. Este enfoque prioriza la concepción racionalista científica en la enseñanza de las artes. En este sentido las artes son concebidas como generadoras de habilidades, destrezas y operaciones cognitivas vinculadas al conocimiento (Orbeta, 2015). Se opone al enfoque expresionista en relación con el significado atribuido al aprendizaje artístico. Este enfoque plantea que el aprendizaje artístico no es una consecuencia natural de la madurez de los estudiantes, mientras que el enfoque expresionista propone que el aprendizaje artístico es una condición inseparable del desarrollo humano.

Desde el **enfoque Pragmatista**, lo central es la experiencia y la actitud ironista, la que implica concebir la duda permanente como estrategia y fuente de enseñanza. La educación parte de la premisa que los registros sensoriales implicados en la educación artística no deben ser solo visuales sino que deben involucrar a los demás sentidos. Agirre, plantea tres principios sobre los cuales debe renovarse la educación artística: “centrada en

la experiencia del sujeto, concebir las obras de artes como relatos abiertos y condensados de experiencias y ampliar la educación artística a los artefactos capaces de generar experiencia estética” (en Orbeta, 2015, p.50). Así, los criterios de calidad son trasladados por las experiencias estéticas de cada sujeto.

Agirre, a su vez plantea que asumir una posición pragmatista conlleva reconocer que ninguna postura estética se puede considerar como una verdad absoluta por lo que todas las posturas deben considerarse posibles.

El enfoque **reconstruccionista**, se sitúa en el contexto del mundo mediático y virtual, las artes visuales, al igual que la escuela debe modificar su enseñanza, producto la interpelación de los nuevos universos visuales que está disponibles desde la web. Freedman (citado en Orbeta, 2015), plantea que es preciso reconstruir el mundo social a través del ejercicio crítico, para develar las tensiones y dinámicas de poder que permean las visualidades en la vida cotidiana (p.45), en donde se construyen desde un lugar de la elite. Esta propuesta, también aborda la educación artística en relación a los procesos en que los estudiantes le atribuyen significados a lo que ven y cómo esas diferentes formas de ver y comprender son acciones necesarias para las construcciones de sus propias identidades y subjetividades (p. 45). Esto implica, una pedagógica dialógica que considere al estudiante como elaborador de currículum.

La posibilidad de acceso a otras culturas, a grupos política y socialmente reprimidos y al uso de internet ha implicado la proximidad con modelos culturales diferentes y la necesidad de comprender su alteridad. El respeto y reconocimiento de otro es un punto importante en la propuesta de una educación multicultural.

Desde esta perspectiva adoptar una posición supone abordar una pluralidad de aproximaciones al arte que incluyen además de aspectos estéticos, artísticos también aspectos políticos (Efland, citado en Orbeta, 2015, p. 49).

Orbeta (2015) advierte que reconocer la existencia de diversas realidades sociales y culturales hace imprescindible que los estudiantes tomen conciencia de la diversidad social, en donde el profesor pertenece a una cultura específica que se interrelaciona con la cultura de los estudiantes. En este sentido, lo propuesto por Orbeta (2015) se relaciona con lo planteado por Errazuriz (2001) en la didáctica.

2.2.1.2 ¿Qué se ha enseñado a lo largo de la historia en las escuelas chilenas sobre las Artes Visuales?

De acuerdo a lo que plantean Águila, Núñez & Raquimán (2011), Chile presenta planes y programas centralizados, que son comunes para todo el país. A pesar de ello, existe la posibilidad de que los establecimientos educacionales elaboren sus propios planes y programas y los presenten para su aprobación al Ministerio de Educación. La enseñanza de las artes es obligatoria. “En la educación media, las escuelas escogen entre Artes Visuales y música (o ambos) para sus estudiantes. Cada asignatura se imparte en forma separada. En la reforma iniciada en 1998 por la transformación producida en el arte a raíz del empleo de nuevas tecnologías, se produce un cambio en la denominación de la asignatura –Artes Plásticas pasa a ser Artes Visuales” (p. 25).

Luis Hernán Errázuriz, en su texto *La educación artística en el sistema escolar chileno* (2001), plantea que la educación artística en el sistema público educativo chileno ha pasado por 4 etapas. La primera centrada en el **quehacer práctico**, es decir en las habilidades y técnicas como por ejemplo el dibujo. La segunda, corresponde a **la apreciación estética de tipo funcional**, usada como un medio de otras disciplinas, por ejemplo la historia, lo que ha contribuido a que la asignatura asuma una condición marginal. La tercera, hace referencia al intento de **incorporar a la enseñanza artística, el arte chileno y Latinoamericano**, pero “no se advierte una vinculación coherente y permanente entre los planteamientos formulados en los programas y nuestras propias características y circunstancias histórico-culturales” (Errazuriz, 2001, p.2). La cuarta corresponde a la **Reforma Educacional** de la enseñanza de las Artes de 1998. -Plan de estudio que estuvo vigente hasta el año 2015.

Según Errazuriz (2001), lo particular de la reforma de 1998, en el contexto de retorno al sistema democrático, radica en la **obligatoriedad** a lo largo de toda la enseñanza escolar de la Educación Artística. Los criterios que la orientan son: i) Un enfoque progresivo del currículo, en el sentido de que los programas de los distintos niveles educativos se articulen a partir de diversos contenidos y temáticas para ser abordados a través de múltiples lenguajes artísticos: **la creación, apreciación y reflexión artística** sobre el fenómeno artístico. El objetivo es que el estudiante pueda experimentar diversas modalidades del trabajo artístico (medios de expresión, materiales, técnicas, apreciar y dialogar sobre obras de Arte). ii) La elaboración de proyectos, personales o colectivos, iii) La interrelación, en cada unidad, de los niveles de creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico; iv) La interrelación del Arte, el diseño y la artesanía y v) Una amplia gama de motivaciones para trabajar en Arte y diseño.

La propuesta de la Reforma, según el autor, fue cambiar significativamente el enfoque de la Educación Artística a nivel escolar con el propósito de contribuir en la calidad de la enseñanza y en la formación de generaciones conscientes del ámbito cultural artístico. A pesar de ello, Giraldez & Pimentel (2011), plantean que el caso de Artes Visuales sólo tiene una orientación que releva principalmente la dimensión expresiva de la plástica y el conocimiento teórico.

El currículum de Artes Visuales, cuyo Programa de Estudio no había sido modificado desde el año 2001 para 8vos básicos y ajustados para 1ro medio en el año 2005, se relaciona de alguna manera con la Educación de Medios en 3° y 4° de enseñanza media. Valdivia (2013), señala que en el caso del primer nivel educativo se definen unidades de aprendizajes relacionadas con las características estéticas del entorno cotidiano explicitando como tópicos los espacios públicos juveniles y las imágenes y recreación del entorno personal y familiar. Mientras que el Programa para 4° medio centra los aprendizajes en los lenguajes artísticos actuales, distinguiendo dentro de ellos los mecánicos y electrónicos: fotografía, cine, video y multimedios interactivos.

2.2.2 La multimodalidad: Distintos modos y recursos semióticos que circulan en las creaciones mediáticas digitales

Para Gee (2011), la multimodalidad no es algo nuevo, si nos remontamos a los orígenes de los seres humanos las imágenes, los sonidos nos han acompañado a lo largo de la historia. El enfoque de la multimodalidad, se centra en los múltiples modos o recursos semióticos utilizados para significar una misma situación. Desde esta perspectiva, cualquier texto que incluya más de un recurso para significar (palabras, imágenes, sonidos y/o música), puede ser definido como un texto multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), independiente del soporte (interacciones presenciales, impreso o digital) en el cual se comuniquen. Desde esta perspectiva, los recursos implicados en lo multimodal son considerados como mediadores semióticos (Manghi, 2013). En la comunicación humana los sistemas semióticos no sólo son representaciones del conocimiento, sino que a su vez operan en las relaciones sociales. Dichos sistemas semióticos se consideran dinámicos, ya que reflejan y a la vez que construyen comunidades de sujetos que los utilizan para crear significados (Halliday, 2004; Kress y Van Leeuwen, 2001).

A modo de síntesis, los constructos teóricos señalados permiten darle un sostén a la problemática desarrollada en los siguientes sentidos. Aprendizaje en Artes Visuales como creación mediática desde una perspectiva socio-histórica y situada. Desde el aprendizaje situado se releva la importancia de los escenarios en los cuales participan los sujetos. En ese sentido es importante conocer en detalle cómo son los contextos, las actividades realizadas y las mediaciones que se construyen, porque marcarían particularidades específicas de las acciones humanas. Estas acciones, en la convergencia de las tecnologías digitales, son mediadas por recursos semióticos, los cuales tienen una particularidad: la multimodalidad, es decir, los distintos lenguajes que circulan para dar un sentido a un acto comunicativo. En este sentido, las creaciones mediáticas digitales son un acto comunicativo, producto del encuentro con los *otros* presentes.

3 Objetivos

General

Analizar los aprendizajes que desarrollan los estudiantes de un 8° básico y un 1° medio en los procesos de creación mediática digital asociados a la enseñanza escolar de las Artes Visuales, desde una perspectiva social y situada.

Específicos

1. Describir el escenario escolar (escuela y aula) que promueve experiencias y aprendizajes en las y los estudiantes en creación mediática digital, en relación a: los sujetos que participan, las actividades realizadas, los escenarios, los contextos y las mediaciones.
2. Analizar los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en el escenario escolar (aula) asociado a la enseñanza de las artes visuales, identificando: los sujetos que participan, las actividades realizadas, los escenarios, los contextos y las mediaciones.
3. Analizar las creaciones mediáticas digitales de los estudiantes a partir de: los recursos semióticos, alteridad y significados.

4 Marco metodológico

4.1. Investigación etnográfica con un enfoque metodológico cualitativo

El proyecto surge a partir de una investigación etnográfica con un enfoque metodológico cualitativo porque construye su problema a partir de la participación cotidiana en el contexto escolar desde los ojos de la investigadora, asumiendo un ejercicio reflexivo que articula teoría y práctica para la producción del conocimiento sobre dicho problema. Dado la aproximación interpretativa de la etnografía, el enfoque metodológico más pertinente es el cualitativo, ya que: “permite una relación abierta y dialógica con el objeto de estudio” (Geertz, 1973; Wolcott, 1993). Y lo etnográfico interpretativo, implica participar en el escenario y los contextos cotidianos que frecuentan los actores; observando, describiendo detalladamente las experiencias concretas de la vida de los sujetos e interpretando sus quehaceres culturales y referencias simbólicas durante un período de tiempo determinado.

Se desprende así que, la investigación etnográfica tiene como característica principal favorecer una investigación social. Desde el punto de vista metodológico, la etnografía tiende a trabajar con datos no estructurados previamente e investiga un pequeño número de casos (Atkinson y Hammersley, 1994).

Desde una perspectiva socio-histórica y situada es de gran relevancia conocer el escenario en los que ocurren los aprendizajes y los procesos de creación, ya que esto permite conocer en contexto la perspectiva de los otros, es decir lo que piensan, sienten, creen, hacen, cómo se comportan y relacionan los sujetos. Elementos que son constitutivos para entender el aprendizaje.

En este caso, el escenario de la investigación es la escuela, la que es concebida como el contexto en el cual los sujetos participan, aprenden y crean a través de herramientas culturales, semióticas y dialógicas con otros sujetos de su mismo contexto.

4.2. Diseño metodológico

Desde el enfoque metodológico cualitativo, este proyecto se plantea como de tipo no experimental y transversal. Es decir, los sujetos son observados en su contexto (Kerlinger, 1979), en donde se tiene como propósito la descripción y análisis de un momento dado. Es abierto, en términos de que no puede estar predeterminado, debe ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo del proyecto. Tal como planteé en la introducción, terminé de delimitar el problema de investigación durante el trabajo de campo y análisis continuo que desarrollé en el proceso investigativo (Hammersley y Atkinson (1994).

4.3. Técnicas de producción de información

La principal técnica que utilicé fue la observación participante (Guber, 2009). Esta técnica me implicó observar y describir con detalle la vida social y participar del contexto cotidiano de los sujetos. En el campo, esta técnica me ha permitido construir *rapport* con los sujetos, conocer con mayor profundidad sus prácticas culturales, sus experiencias, sus historias, sus redes sociales, entre otros. Este vínculo construido tanto con los profesores como con los estudiantes me significó un trabajo que se llevó a cabo a diario, el cual requirió de empatía, escucha atenta, confianza, entendimiento mutuo y presencia sistemática. Es por esta razón que tomé la decisión de asistir a la escuela de manera regular. En el caso de la escuela particular lo hice cuatro veces por semana. Y en la escuela pública tres veces por semana. Y en todas las ocasiones que así lo requirieran ambas escuelas. Guber (2009), plantea que desde la observación, el investigador está alerta permanentemente pues, aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos de la vida social.

Producto de lo anterior identifiqué a informantes que han sido claves para participar tanto de las dinámicas de los estudiantes como de los profesores. En el caso de los primeros me favoreció la proximidad con otros grupos de estudiantes e incluso interacciones en instancias informales. En el caso de los profesores me han permitido participar de aquellos

contextos íntimos, como por ejemplo en los que comentan sus quehaceres profesionales y personales.

La entrevista fue otra técnica significativa con que produjo información en el campo. Tal como plantea Delgado y Gutiérrez (1995), permite ir más allá de las conductas observables, ayudándonos a profundizar en los puntos de vista de los miembros de un grupo social, ya que es “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de un interlocutor que se halla contenida en la biografía de tal interlocutor” (Delgado y Gutiérrez, 1995 p.614).

La particularidad de esta técnica es que está sujeta al ritmo de la conversación entre entrevistador y entrevistado. Se orienta a rescatar tanto el conocimiento narrativo-episódico, como el conocimiento semántico sobre un tópico determinado.

En el trabajo de campo realicé entrevistas tanto a los docentes como a los estudiantes. Con los primeros hice entrevistas individuales semi-estructuradas (con pauta previa) en dos momentos, al inicio del trabajo de campo y al cierre del proceso. En ambas el propósito principal fue producir información que aportara a conocer la comprensión que los sujetos tienen o hacen del aprendizaje en relación con la creación mediática digital. La entrevista se estructuró sobre tres ejes: i) unidades de aprendizaje, ii) los estudiantes y iii) los medios o recursos digitales. La primera entrevista tuvo por objetivo conocer con mayor detalle, desde la voz y reflexión del docente; el grupo, las relaciones, la asignatura, el aprendizaje, la planificación, las unidades, las actividades, en fin todo aquello que configura el escenario en el cual ocurre la creación mediática. La segunda entrevista tuvo la misma característica que la primera pero profundizaba en aquellos aspectos emergentes durante el proceso de creación y aprendizajes que había observado.

En cuanto a los estudiantes, seleccioné una muestra para realizar las entrevistas focalizadas. El criterio residió en escoger, al estudiante o grupo de estudiantes, que representará la diversidad de referencias de mundos (animé, artistas, malabaristas, scouts,

internet) o técnicas artísticas (animación digital o stop motion). La entrevista focal se utilizó para analizar las creaciones con cada uno de los estudiantes seleccionados para el análisis. A partir de ese ejercicio iban surgiendo preguntas de acuerdo a una pauta semi-estructurada. En la escuela municipal las entrevistas fueron individuales y en el caso de la escuela particular fue en duplas, ya que así lo determinó cada uno de los profesores en su planificación metodológica.

De modo sistemático se realizaron notas de campo, grabaciones de audio, fotografías a situaciones específicas y grabaciones audiovisuales a momentos significativos, como por ejemplo, presentaciones de las creaciones mediáticas digitales o visitas a la sala de computación. En los casos que los docentes utilizaran recursos como imágenes o videos, se los solicité, para anexarlos como insumo del proceso. Finalmente elaboré un reporte diario configurando las distintas informaciones, tal como lo describo más abajo.

El diálogo informal con estudiantes y docentes ocurrió tanto en el contexto escolar como fuera de él. El vínculo mediado por las redes sociales con aquellos estudiantes que se convirtieron en informantes clave fue vital, ya que me permitió complementar aquellos vacíos que me había dejado la entrevista en profundidad. Esta situación sólo fue posible, luego de haber trabajado el vínculo con cada uno de los estudiantes.

El volumen y variedad de información que recolecté en el trabajo de campo es considerable. La Tabla 2 presenta un cuadro síntesis de la sub-muestra que seleccioné para el análisis de esta investigación. Las sesiones que observé en total triplican la cantidad de información que reporto.

En el caso de la unidad de observación de la escuela privada: Artes visuales en octavo básico, unidad de aprendizaje Desarrollo de las Artes Visuales en el siglo XX, la profesora desarrolló la actividad: *Nanometraje: Ser – Cubo - Contexto*. La actividad tuvo una duración de 15 sesiones de 90 minutos, una vez por semana, entre los meses de mayo a agosto.

La unidad de observación del liceo público: Artes Visuales en Iro medio, unidad de aprendizaje Conociendo las características visuales del paisaje natural y su representación en la historia del arte, el profesor desarrolló la actividad: Mi paisaje. La cual tuvo una duración de 5 sesiones de 90 minutos, una vez por semana, entre los meses de septiembre a octubre.

Tabla 2. Cuadro síntesis: Materiales producidos y recolectados para el análisis

Materiales recolectados	Escuela Particular	Escuela municipal
Entrevistas transcritas profesor	2	1
Duración de las entrevistas	24 min	128 min
Entrevistas transcritas estudiante	2	5
Duración de las entrevistas	45	40
Registros fotográficos	75	109
Registros de observación (reportes escritos)	5	5
N ° de páginas de registro	90	100
Material docente (planificaciones, guías, pautas de evaluación, presentaciones, libro de clases)	6	6
Programas de estudio	1	1
Producciones de los estudiantes	10	22
Informes públicos	2	3
Documentales sobre la escuela	1	1

Fuente: Elaboración propia

4.4. Unidades de estudio y muestreo

La muestra, como señalé en la introducción, surgió a partir del proyecto FONDECYT, en el cual participo. Por lo tanto el universo para escoger la muestra estaba dado. Se trató de **dos establecimientos educacionales chilenos de la Región Metropolitana. Uno particular pagado y otro municipal**, que tienen como denominador común **experiencias en creación mediática** tanto en cursos lectivos como en talleres. Las observaciones en los dos establecimientos educacionales ocurrieron en etapas diferentes para mí. En el año 2014 realicé el trabajo de campo en la escuela privada en dos

asignaturas: Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales en un octavo básico. Y en el año 2015, lo hice en el establecimiento municipal, en el canal de televisión, realizado por estudiantes de 7mo a 4to de enseñanza media y en Artes Visuales en un primero medio.

Un criterio que emergió en la práctica del terreno, en particular para el segundo año de la investigación en la escuela municipal, fue la selección de un nivel educativo que tuviera un plan semanal en Artes Visuales de dos horas pedagógicas. La razón de esta decisión residió porque durante el año anterior a mi ingreso a la escuela, observó las clases de 7mo básico, los cuales sólo tenían 45 minutos semanales⁶. Lo que impedía tanto para el profesor como para nosotras, las investigadoras, desarrollar y observar, respectivamente, una clase con fluidez, dado las múltiples actividades que ocurrían.

En un inicio de la investigación, había propuesto como selección de la muestra las asignaturas de Artes Visuales y Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, en la escuela pública, no fue posible realizar las observaciones en ésta última disciplina, porque las profesoras del departamento se negaron a participar. Es por ello que en la mitad del trayecto de la investigación, tomé la decisión de delimitar el análisis sólo en la asignatura de Artes Visuales.

Si bien el carácter de esta investigación no manifiesta explícitamente en sus objetivos sobre comparaciones entre ambos contextos, sí busca atender a las particularidades de los escenarios en los cuales se desarrollan los aprendizajes en los procesos de creación mediática, teniendo en consideración las desigualdades estructurales de nuestro país.

La muestra implica, a su vez, la identificación de una **unidad de análisis**, que hace referencia a la unidad de aprendizaje que propicia experiencias en creación mediática

⁶ Creo importante señalar que no ocurrió lo mismo en la escuela particular, el plan semanal destinado a las Artes Visuales fue de dos horas pedagógicas en todos los niveles educativos.

digital en los estudiantes. La unidad, en este sentido, viene siendo el marco que sostiene las múltiples actividades que se desarrollan para cumplir con el objetivo de la unidad. Por eso, fue importante hacer el seguimiento al proceso de creación en una unidad de aprendizaje completa, ya que me permitió abordar la actividad como un todo, participando en cada etapa del proceso de creación mediática.

La **Unidad de observación** corresponde tanto a la práctica pedagógica, en términos de la relación entre el profesor con el curso, vale decir el 8vo, en el caso de la escuela Particular y el 1º medio, en la Escuela Municipal; como también a la relación entre la clase de Artes Visuales con los cursos ya mencionados. El **contexto de observación**, como última unidad, dice relación a las escuelas en las que se propicia la actividad de creación mediática digital es decir el liceo Municipal y la escuela Particular. Una manera de graficar el análisis que realicé para cumplir con el objetivo 1 y 2 fue a partir de la Figura 2, el cual se lee de adentro hacia afuera.

Como se observa, el análisis lo hice a partir del marco micro: actividad y unidad; luego marco meso: prácticas de las Artes Visuales y prácticas pedagógicas. Y finalmente en el marco macro: el contexto escuela. El aprendizaje, las relaciones y la cultura mediática vienen siendo dimensiones que ocurren en todos los marcos de manera simultánea.

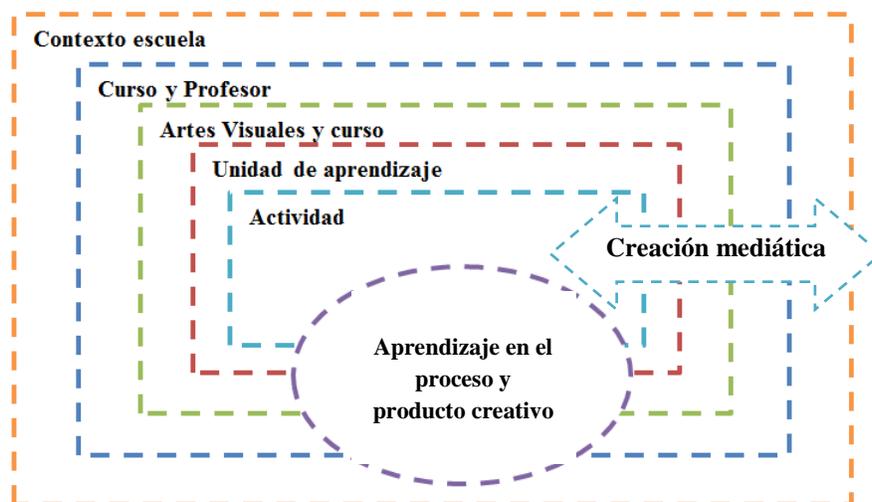


Figura 2. Análisis inductivo del aprendizaje como práctica. Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, seleccioné 4 trabajos, dos de la escuela municipal y dos de la escuela particular para realizar un microanálisis. El criterio de selección de las creaciones fue por la polaridad de las creaciones: a) en relación a los mundos a los que hacían referencia y b) la técnica artística utilizada. Por ejemplo: en la escuela privada seleccioné un trabajo en el que utilizaron el stop motion y en el segundo usaron técnica de animación digital.

4.5. Procedimiento de análisis

Se proponen dos líneas de análisis que son coherentes con los objetivos propuestos: a) análisis etnográficos y b) análisis descriptivo y narrativo de las creaciones.

a. Análisis etnográfico:

Este tipo de análisis me permitió situar en contexto los aprendizajes y las creaciones mediáticas, evidenciando los escenarios y las actividades en los cuales participan los estudiantes, así como también las mediaciones (en relación con los artefactos culturales y también con los *otros*) presentes en los momentos de creación. A través de este análisis desarrollé el primer y segundo objetivo específico propuesto por este proyecto.

El procedimiento de análisis que realicé fue el siguiente: El primer paso consistió en leer cuidadosamente la información recogida (Hammersley y Atkinson, 1994). Luego completar las notas de campo según los recursos e información disponible, tales como: fotografías, vídeos, transcripciones de entrevistas, creaciones de los estudiantes y material anexo como los Planes y programas de estudio, información de los sitios web institucionales, información brindada por el ministerio de educación, entre otros. Posteriormente, organicé, revisé y sistematicé las notas de campo para crear un reporte de observación.

Una manera de organizar y ordenar, la abundante y variada información que generábamos de manera independiente y como equipo de investigación, fue a partir de carpetas. Como se muestra en la Figura 3 el recuadro en azul, organizamos la información general como por ejemplo: nombre del colegio, año de la investigación, profesor y curso. Este acuerdo, nos permitió acceder de manera expedita a toda la información recolectada pero también generada. Luego, en mi caso, sistematicé la carpeta según Entrevistas, Unidad de Aprendizaje, Producciones y antecedentes del grupo de estudiantes, tal como que se detalla en el recuadro rojo.

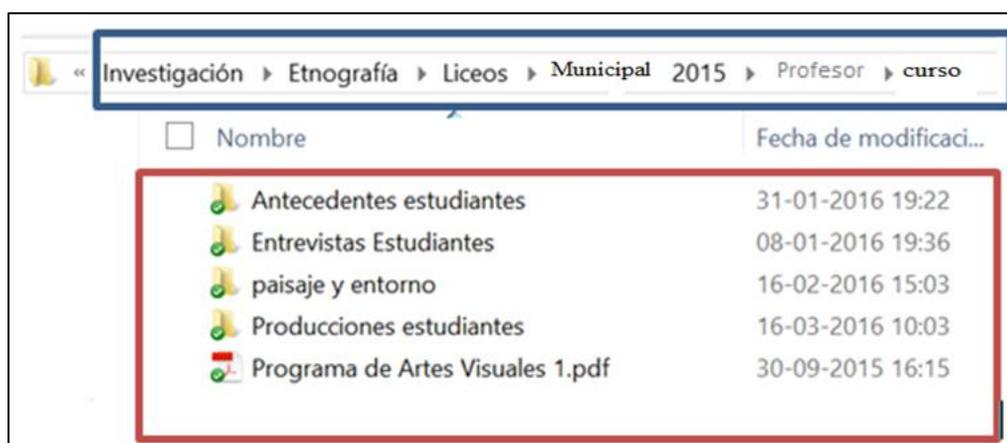


Figura 3. Organización de la información mediante carpetas. Fuente: Elaboración propia

Respecto del reporte de observación, con el equipo de investigación en un inicio del trabajo de campo definimos ciertos acuerdos formales para elaborar un reporte.

Tal como se muestra en la Figura 4, la primera decisión en la escritura del reporte, fue en relación con la **información contextual** en la que se realizó la observación. El encabezado del documento escrito, entregaba información sobre la identificación de la escuela, la actividad, unidad, los participantes, la observadora, el clima de aula o de la escuela, tiempo, hora y la fecha. Este aspecto fue muy importante, no solo porque contribuyó en el orden de la información, sino también porque dio contexto al reporte. De tal manera, si otra investigadora leía el reporte, sabría de qué se trataba el documento. La segunda decisión que se construyó en el equipo fue respecto al uso de símbolos en la escritura. Esto nos permitió darle un significado al registro escrito de aquellas situaciones de la vida social que ocurrían, no sólo en relación con los participantes sino con nosotras mismas. Marcas que posteriormente ayudaron para la etapa del análisis.

Reporte	
Colegio	
Actividad	
Unidad	
Quienes participan	
Quién observa	
Clima	
Tiempo duración	
Horario	
Fecha	
[]	Inferencias, intuición
Rojo	Yo observador
()	Descripción de concepto, explicación del término
<i>Cursiva</i>	<i>Textual</i>

Figura 4. Ejemplo de reporte de observación. Fuente: Elaboración propia

Otra decisión metodológica para el análisis que fuimos desarrollando como estrategia para el segundo año de la investigación fue asignar etiquetas a las notas de campo.

Una vez ordenados, complementados y sistematizados los registros de observación, proseguí el análisis de información con el software NVivo 10 de QSR, como una herramienta de organización de análisis cualitativo.

En el programa lo que realicé fue crear un proyecto, luego importé la variedad de recursos que disponía: reportes de observación, fotografías, vídeos, audios, entrevistas, planes y programas de estudio, las actividades que registré del libro de clases y las creaciones de los estudiantes. Después, clasifiqué los recursos según carpetas que había creado previamente. Posteriormente, tomé como eje principal, los registros de observación. Los leí y analicé, en la medida que el registró evocaba cierta situación, iba a buscarlos en otros recursos, como por ejemplo una entrevistas, fotografías o audios. Así, fui construyendo la historia. En este proceso de análisis cree los nodos que me permitieron categorizar la información de manera inductiva pero también deductivamente porque ya tenía algunas categorías teóricas que me ayudaban a darle sentido al aprendizaje como práctica.

Una vez con la información organizada, el paso siguiente, a partir de este panorama general, fue tomar la decisión de cómo iba a contar la historia. Esta decisión fue muy difícil dado el carácter etnográfico de mi investigación. Mi experiencia anterior en la escritura de una tesis fue presentar los resultados a partir de los objetivos que había definido previamente de forma lineal. Sin embargo, en la etnografía, es distinto. Ahora me veía enfrentada a un desafío mayor: la escritura de los resultados. La etnografía es totalmente recursiva, cada parte corresponde a un todo, que se relaciona y tiene sentido en su conjunto. Entonces ¿cómo iba a separar los resultados en partes inconexas entre sí? La decisión no fue fácil. Me decidí a contar la historia desde lo particular a lo general, poniendo puentes en cada una de las secciones. Es por este motivo que la manera que presento los resultados conjuga: la escritura etnográfica, registros fotográficos y los reportes de observación.

b. Análisis descriptivo y narrativo de las creaciones

Este tipo de análisis en tanto fenómeno comunicativo, recoge la naturaleza narrativa. Las creaciones en cuanto enunciados multimodales, donde el lenguaje y los géneros audiovisuales son claves en las creaciones, me permitió dar conocimiento a los significados, los recursos semióticos y los *otros* que están presentes en las creaciones mediáticas digitales. Así, a través de este análisis, cumplí con el tercer objetivo específico.

La elaboración de los dispositivos analíticos ocurrió de acuerdo a las características específicas de las creaciones mediáticas digitales. En el caso de la escuela particular, se trató de un nanometraje y en la escuela municipal consistió en un vídeo.

En el caso de la escuela particular tuve acceso a 10 nanometrajes y en la escuela municipal a 25 vídeos. Para el análisis audiovisual y narrativo de las 10 creaciones del establecimiento privado tomo como referencia el trabajo de Seminario de Investigación de Valentina Andrade y Natalia Rivero (2014), estudiantes de periodismo de la Universidad de Chile. El análisis audiovisual y narrativo lo realizamos a partir de las categorías: aspectos visuales, aspectos sonoros y aspectos verbales; tema, concepto central y personajes.

Una vez escogidas realicé el micro análisis a partir de: los recursos semióticos, alteridad y significados. Para enfrentar el desafío de analizar intepretativamente esta selección de creaciones me reuní con dos expertos audiovisualistas para realizar un co-análisis de las creaciones.

Para ello, adapté una matriz realizada por Valdivia (2010) tomando aquellos aspectos que coincidieran con el énfasis que los profesores relevaran en las actividades propuestas para la creación mediática digital en cada escuela. La siguiente matriz de análisis (Tabla 3), específica el proceso de análisis seguido según dimensión, categoría de análisis y tipo de análisis.

Tabla 3. Matriz de análisis de las creaciones mediáticas digitales.

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	TIPO DE ANÁLISIS
Recursos semióticos	<p><u>Aspectos verbales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: Nombre dado a las creaciones. • Relato: Escrito o voz en off, quién cuenta la historia, cómo abordan la creación (temática), cómo lo presentan (diaporama o historia) • Texto: sentidos asociados al texto: sentido real o sentido figurado. • Créditos: secuencia de cierre que presenta a los creadores, título de la canción y artista musical y asignatura. <hr/> <p><u>Aspectos visuales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Efecto de textos: Tipografía, efectos de movimiento y color. • Imágenes: identificando tipo: fotografía (digital o análoga); caricaturas, memes o imágenes gráficas. Origen: autoría o de archivo. • Marcas visuales: tipos de planos (primer plano, plano general, entre otros) o <i>selfies</i>. • Efectos visuales: en el color (sepia o escala de grises) • Animación de la imagen: desvanecimiento, rombo <hr/> <p><u>Aspectos sonoros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de sonido en relación con el relato: • Banda sonora: Se identifican, dentro de lo posible: estilos musicales, nombres de los temas y autor. 	Descriptivo
Significados y Alteridad	<ul style="list-style-type: none"> • Genero audiovisual: Largometraje y documental; Película y cortometraje, ficción y documental o ficción y no ficción. Narrativo o no narrativo. • Personajes: Protagonico, antagonico y secundario • Contexto espacio temporal: lugar físico donde la acción de la historia o presentación tiene lugar, puede ser público o privado, interior o exterior. • Guión: columna vertebral de la historia. 	Narrativo

Fuente: Valdivia (2010).

4.5.1. Procedimiento para el análisis de las creaciones mediáticas digitales.

- **Fase 1**

Visualización de todas las creaciones mediáticas digitales (nanometrajes o vídeos representativos de los paisajes)

- **Fase 2**

Descripción general de las creaciones a partir de los aspectos visuales, sonoros y verbales. Categorizar a partir de elementos comunes.

- **Fase 3**

Selección de una muestra de trabajos audiovisuales a partir del criterio de polaridad.

- **Fase 4**

Co-Análisis con expertos audiovisualistas a partir de la selección de cuatro creaciones, dos de la escuela privada y dos de la escuela pública a partir del criterio de polaridad.

- **Fase 5**

Análisis narrativo y descriptivo de las creaciones digitales a partir de los recursos semióticos, alteridad y significados asociados.

Al estar involucrada en el escenario de investigación, decidí incorporar mi voz en el relato. Por eso la escritura de este informe es en primera persona, y dedico un capítulo en donde relato mis aprendizajes durante el proceso de investigación.

4.6. Aspectos éticos

Hammersley & Atkinson (1983), plantean que los asuntos éticos en etnografía aportan un acento distintivo, respecto de los tratados en las investigaciones sociales. Y consideran este aspecto bajo 5 epígrafes, de los cuales tomaré sólo dos el consentimiento informado y la privacidad.

Respecto a la privacidad, decidí referenciar a las escuelas como privada o pública para resguardar el nombre de las instituciones, respetando así, el acuerdo de

confidencialidad y anonimato de la información producida con cada una de ellas. En relación a los estudiantes y al profesor utilizo seudónimos para hacer referencia a ellos, o simplemente los llamé “el estudiante y el profesor”.

El Consentimientos informados, fue un aspecto ético que el FONDECYT del cual participo contempló, y lo formuló del siguiente modo:

Dado que la investigación contempla la participación de menores de edad se pondrá especial cuidado con la generación y utilización de protocolos para el trabajo de terreno, el análisis y el análisis de los resultados. Además de los consentimientos informados de directivos, docentes, estudiantes y sus apoderados, también se incluirá la autorización para el uso y divulgación de las imágenes audiovisuales que puedan ser incluidas en los materiales de divulgación de la investigación. Dicha autorización deberá ser emitida por estudiantes y apoderados. En los anexos se encuentran los instrumentos elaborados con fines de resguardo ético (Valdivia, 2013).

En términos concretos, en las imágenes en las que apareciera el rostro de frente de los menores de edad se difuminaban de tal modo que se mantuviera el anonimato del o la joven.

5 Resultados

Los resultados que aquí presento tienen relación con dos aspectos que me permitieron analizar los aprendizajes que desarrollaron los estudiantes en las dos escuelas durante la creación mediática digital desde un enfoque sociocultural y situado en Artes Visuales. El primero de ellos está relacionado con el proceso y el segundo con el producto.

De acuerdo al análisis del proceso, las dimensiones que tomé fueron: i) **El contexto escuela**, entendido como el macro escenario en donde se sitúan los aprendizajes en los procesos de creación mediática; ii) **La Práctica Pedagógica en Artes Visuales**: como el escenario disciplinar en donde se ponen en juego el conocimiento, la comprensión, la participación y las relaciones entre los sujetos ante una propuesta pedagógica que incorpora la creación mediática. Finalmente, iii) La **Unidad y Actividad** como el escenario simbólico y material en el que ocurren los aprendizajes en procesos de creación mediática.

En relación con la creación mediática digital, realicé un análisis descriptivo y narrativo de las creaciones artísticas en función de los recursos semióticos presentes en las creaciones, los significados asociados al aprendizaje y la alteridad en términos de dos preguntas: ¿Quiénes son los otros presentes? y ¿a quién le cuentan la historia?

Dado que ambas escuelas, como escenario macro, comparten la comuna como espacio territorial, doy cuenta de la descripción de ella y luego separo el relato de ambas escuelas como dos historias independientes.

Si bien los relatos con que doy cuenta de los resultados de cada contexto escolar comparten una lógica de análisis similar, existen diferencias en términos descriptivos de ambos contextos; producto de que las historias de ambos colegios las fui construyendo en dos etapas diferentes. Con la experiencia de la escritura de la escuela privada, generamos un artículo que la tomó como caso (Valdivia, Herrera y Guerrero, 2015). A partir de aquello, me enfrenté al desafío de la escritura etnográfica de la escuela pública. La

particularidad de este escenario me implicó profundizar en la unidad de aprendizaje y actividad asociada de creación mediática con el propósito de conocer lo propio del saber artístico.

Junto con lo anterior, el conocimiento y acercamiento que logré con ambos grupos de estudiantes fue distinto. En el caso de la escuela privada la cercanía y profundidad en el vínculo fue mayor, producto de dos aspectos significativos: el grupo era de menor cantidad de estudiantes, y el tiempo de observación, fue más extenso, 4 días a la semana en dos escenarios: Lenguaje y Comunicación y en Artes Visuales. En cambio en la escuela pública, tuve la oportunidad de observarlos una vez por semana y el grupo superaba a los 40 estudiantes.

5.1 La avenida principal de una comuna que une a dos escuelas:

Según los antecedentes brindados por el municipio y el reporte estadístico comunal 2012 publicado por la Biblioteca Nacional, la comuna que pertenece a la Región Metropolitana, tiene una superficie total de 16,3 km² y se encuentra en el sector oriente de la capital. Tiene una población de 16.511 habitantes. La mayor cantidad de habitantes tiene entre 45 a 64 años de edad. El ingreso promedio por hogar en la comuna es de \$1.249.592, con niveles socioeconómicos medio-altos y altos. Según información del municipio, la comuna tiene la mayor concentración de profesionales con estudios universitarios del país (38%⁷), con un promedio de 13 años de escolaridad.

Según los antecedentes recopilados en el sitio web del Ministerio de Educación en el año 2012 la comuna registraba 90 establecimientos educacionales con dependencias: municipales, particulares subvencionadas y particular pagadas: 30 particular pagadas y 19 pertenecientes a la corporación municipal, de los cuales 5 son de enseñanza media científico humanistas.

⁷ El porcentaje a nivel país es de 12% de nivel educacional superior completa

El perfil de personas que transita por la avenida es variado. Están los residentes, los trabajadores y estudiantes. En algunos casos, he observado a residentes caminar en familia, con un aspecto más relajado y de goce. En cambio los trabajadores, por lo general, caminan apremiados por el tiempo. Estos últimos, se desempeñan principalmente en actividades de construcción, comercio e inmobiliarias. En el caso de los estudiantes se concentran en las afueras de los establecimientos educacionales por unos minutos, luego de manera mágica comienzan a dispersarse en diferentes direcciones hasta desaparecer.

El liceo público al igual que la escuela privada, se encuentran en una de las principales avenidas de la comuna. Se localizan en un barrio principalmente residencial, aunque con una marcada presencia comercial y cultural. El liceo público está cercano al Teatro Municipal, centro cultural de la comuna, en donde además la escuela realiza las ceremonias de egreso de los estudiantes. Por la vía principal la escuela está próxima a plazas, restaurantes, comercio, supermercados, peluquerías, centros médicos, farmacias, bancos y viviendas. La escuela privada, en cambio se encuentra próxima a la Municipalidad, la principal plaza de la comuna, teatros, iglesias, bibliotecas, supermercados, sucursales bancarias, centro de formación educacional y restaurantes.

5.2 El (re) encuentro con la escuela desde la mirada de una etnógrafa novata.

5.2.1 Mi historia con ambas escuelas.

En el otoño del 2014 después de algunas conversaciones con el equipo de gestión y el equipo docente, ingresé a la escuela privada como una etnógrafa novata.

Nos reunimos con la profesora de Artes Visuales para coordinar las observaciones de sus clases. Ella señaló que quería trabajar con un grupo de estudiantes, que sorprendentemente, yo conocía hace años. Cuando me encontraba en etapa de formación pedagógica tuve que hacer prácticas de observación en esta misma escuela, por esas coincidencias, se trató del mismo grupo de estudiantes que la profesora proponía. Ya no

eran unos niños que cursaban 2do básico, ahora eran unos jóvenes que estaban en 8vo básico. Por lo tanto, mi relación inicial con los estudiantes fue a partir de una experiencia previa, en donde ellos me posicionaban como *profe*.

Con el liceo público mi experiencia se remonta muchos años atrás, como estudiante. Esto por cierto marcó mi ingreso como etnógrafa.

No entraba al liceo hace 10 años. Todo está tan distinto; remodelaron gran parte de la escuela. Sólo quedan algunos profesores que me hacían clases. Me (re) encuentro con la escuela, con sus espacios y su gente. Ahora desde otro lugar (...), como etnógrafa (Extracto de observación, agosto 2014).

Como lo enuncio en el extracto de observación, fui estudiante del liceo -desde allí, los profesores y directivos que me conocían me posicionan desde allí. Por lo que mi implicación con la cultura de esta escuela es distinta a una etnógrafa que se haya acercado por primera vez, conozco parte de su historia pues pertenecí a ella. Esto me implicó un gran desafío: desnaturalizar esa cultura que también fue la mía.

5.3 La escuela como contexto situado: escuela privada

5.3.1 Origen público y de experimentación pedagógica.

Según el documental realizado por estudiantes y profesores (Figura 5), la escuela fue fundada el año 1932 en el contexto de un debate educativo nacional, a partir de la Ley de Instrucción Primaria. Un grupo de profesores comienza a cuestionar las bases y supuestos de la educación en esos momentos. . “Y pareciera que a estos profesores se les da, porque luchan, desde el Ministerio de Educación, desde distintas posiciones; para concretar este colegio. Podría decir que el Liceo es hijo de un movimiento social de la Educación, que nace haciendo contrapunto a los modelos formales y tradicionales” (testimonio de profesor de Ciencias Sociales del establecimiento, aparecido en el documental).



Figura 5. Imagen de la escuela privada en sus orígenes. Fuente: Documental audiovisual.

De acuerdo a lo relatado en el sitio web institucional, pedagogos progresistas de la época fundan este liceo que depende directamente del Ministerio de Educación, cuyo fin era ser un centro de ensayo de planes y programas de estudio acordes a la idiosincrasia nacional de ese momento y a las nuevas exigencias de un país que marchaba en busca de su propio destino. Es así que se forma, la primera escuela Experimental, co-educativa, en que niños y niñas se educan juntos.

En cuanto a la práctica pedagógica, el Liceo en los primeros 20 años es parte de la construcción teórica, práctica y reflexiva de ese contrapunto educativo. En donde, el foco estaba en la promoción del aprendizaje activo. Todos los profesores aportaban a la formación humana. La comunidad educativa se basaba en la horizontalidad entre profesores y alumnos. Existía una heterogeneidad tanto política como religiosa en la comunidad educativa, junto con una marcada participación política y social de los actores educativos.

El año 1942 el establecimiento es traspasado a la primera universidad pública del país, lo que fue interrumpido durante la Dictadura Militar. El establecimiento, al igual que todo el sistema educativo, vive importantes transformaciones que van desde su dependencia administrativa, ahora privada, hasta la reducción de las posibilidades de experimentación pedagógica. A partir del año 2002 el establecimiento vuelve a depender

administrativamente de la Universidad. El año 2013 comienza un proceso reflexivo de la comunidad educativa en torno al Proyecto Educativo Institucional, el cual fue conformado por una comisión multiestamental, culminando el año 2015.

5.3.2 El liceo actual desde la caracterización social y educacional.

Actualmente el establecimiento es privado, con una matrícula total de 1.672 estudiantes, un promedio de cuatro cursos por nivel y 28 estudiantes por curso⁸. Los niveles de enseñanza que ofrece son: Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Media Humanista – Científica. El énfasis del proyecto educativo está en el desarrollo integral, la excelencia académica y el desarrollo valórico. Con una orientación religiosa Laica, tiene por misión crear una comunidad escolar participativa, crítica y pluralista “cuya institucionalidad garantiza y promueve espacios de participación a todos sus estamentos siempre en el marco del respeto y la tolerancia, arraigado en los históricos valores de lealtad, servicio y progreso”.⁹

La expresión y la creatividad, según un profesor del departamento de Artes, está al servicio de un concepto o una idea que se desarrolla en el transcurso de toda la escolaridad. La danza por ejemplo, se desarrolla en todos los ciclos como parte fundamental de los rituales.

En relación con el espacio físico e infraestructura, la escuela cuenta con una gran extensión de áreas verdes, espacios amplios para realizar actividades físicas tanto en espacios abiertos como cerrado, y un Aula Magna en donde se realizan actividades culturales.

Según los datos brindados por el Ministerio de Educación, el grupo socioeconómico del establecimiento educacional corresponde al Nivel Alto. Lo que implica que la mayoría de los padres han declarado tener 16 o más años de escolaridad en el caso del padre y 15 o

⁸ <http://www.mime.mineduc.cl/>

⁹ Sitio Web Institucional

más en el caso de la madre, con un ingreso promedio por hogar de \$1.350.001 o más¹⁰. Es común que los cursos se conformen por padres y madres egresados del mismo establecimiento educacional, profesores de la misma escuela o profesores universitarios. Los estudiantes en condición de vulnerabilidad social solo representan un 8% o menos del total de la matrícula. La mayoría de los estudiantes residen en la misma comuna.

En cuanto al diseño curricular lectivo, la escuela tiene una particularidad, adapta los Programas de Estudio Nacional de acuerdo a los requerimientos de cada sector de aprendizaje. En el caso de Artes Visuales, de acuerdo al Programa de Estudios, se profundiza en los Objetivos Fundamentales Transversales, enfatizando en la formación ética: “autorregulación de la conducta y autonomía, sentido de trascendencia, vocación por la verdad, la justicia, el espíritu de servicio y el respeto por el otro”

Además, cada Departamento de Asignatura asigna un profesor encargado que debe planificar anualmente un nivel. El profesor responsable de impartir las clases por curso tiene la libertad de poder modificar las actividades tomando en consideración las características de cada grupo de estudiantes.

En relación con los electivos cada departamento ofrece electivos para sus estudiantes. Por ejemplo, el departamento de Artes Visuales oferta talleres de Fotografía digital, Cortometraje, Documental, Hablando y haciendo cine en el siglo XXI, Serigrafía, Teñido, Pintura, Diseño, entre otros.

5.3.2.1 Los participantes del contexto escolar.

La escuela es dirigida por un director, un subdirector, tres jefes de ciclo: Educación Parvularia (transición menor y mayor), Educación Básica (1ro a 6to) y Educación Media (7mo a 4to medio); un jefe de Unidad Técnico Pedagógico (UTP), un director de

¹⁰ <http://www.simce.cl/>

administración y finanzas (DAF). El cuerpo docente y técnico administrativo está formado por 136 profesores de aula, 24 asistentes de la educación. 5 encargados de Convivencia escolar; tres Psicólogos, 3 Psicopedagogas, una Educadora diferencial, un orientador vocacional y una encargada de proyectos sociales.

La edad de los docentes está dividida en un rango etario entre los 27 y 40 años y entre 41 y más de 60 años. Los que llevan más años en la escuela están en los cargos directivos. De acuerdo a la información que declara la escuela en su sitio web respecto a los profesores jefes, en educación parvularia la totalidad de jefaturas es femenina (al igual que las asistentes). En educación básica de un total de 24 profesores, sólo 3 son hombres. En el caso de la educación media la jefatura de curso se distribuye en 15 mujeres y 12 hombres.

Cada sala de clases pertenece a un curso, por lo tanto son los profesores quienes deben trasladarse durante la jornada escolar.

La relación entre los profesores está dividida por los diferentes ciclos (educación Parvularia, Básica y Media). En el ciclo tres – nivel que corresponde el curso que observé- la relación de los profesores se daba en los momentos de recreo, almuerzo y reuniones de planificación por departamento. Según lo conversado con docentes más antiguos de la escuela, años atrás existía una relación más cercana entre los profesores, donde había un conocimiento más profundo entre ellos, compartiendo muchas veces una amistad que traspasaba las paredes de la escuela y que los llevaba a, por ejemplo, vacacionar juntos como una gran familia. Hoy en día, la movilidad y juventud de varios profesores y profesoras ha limitado las relaciones entre docentes, perdiéndose ese vínculo y cercanía que existía años atrás.

Los estudiantes, son niñas, niños y jóvenes, que tienen entre 4 y 18 años. Desde el año 1998 hasta la actualidad el uniforme oficial corresponde a una polera roja con franjas azules, con jeans o pantalón de buzo azul marino. Las normas de vestimenta se han flexibilizado con el tiempo, por lo que es frecuente ver a jóvenes mujeres con jeans y

poleras cortadas. También he observado una variedad de cortes y peinados, por lo que es habitual ver a jóvenes de pelo largo, con trenzas, *dreadlocks* o zonas rapadas del cuero cabelludo.

La relación entre los estudiantes del tercer ciclo, según un profesor de artes, es cercana y amable, se conocen entre todos y realizan actividades fuera de la escuela en que se reúnen para compartir. Los *scouts* de la escuela, por ejemplo, es una organización que reúne a alumnos de diferentes edades (primero básico hasta alumnos egresados de 4to medio).

La organización estudiantil se articula mediante una asamblea de estudiantes compuesta por: cancilleres, voceros y presidente de asamblea. Tiene como función, según una estudiante del curso que observé: informar, organizar y llevar a cabo peticiones estudiantiles. Como estrategia de difusión tienen un sitio web (desactualizado) y *Facebook*. El carácter de la información que circula en ambos es para informar sobre las movilizaciones sociales, actividades recreativas, talleres coordinados por profesores en relación a: aprendizaje y emocionalidad, literatura anarquista, crisis educacional, educación política y económica, foros sobre violencia de género, entre otros.

Los estudiantes realizan diversas actividades durante el tiempo de recreo. Recuerdo que llegaba a la escuela, antes que comenzara las clases de Artes Visuales y me sentaba cerca de un árbol para observar qué hacían los estudiantes. Sonaba el timbre, y algunos estudiantes bajaban de sus salas a comprar golosinas en los quioscos que están afuera de la escuela, entre medio de las rejas. En el patio era difícil registrar las diferentes actividades dado su amplia superficie. En las 4 canchas de pavimento, los estudiantes jugaban fútbol, basquetbol o inventaban con qué jugar, con un palo jugaban al limbo, por ejemplo. En sus alrededores algunos jóvenes practicaban malabarismo, mientras otros simplemente se sentaban en el suelo a tomar sol o caminaban escuchando música desde sus celulares.

El perfil de estudiantes que asiste a la escuela es crítico, reflexivo y autónomo. Esto

se debe en gran medida, a que la escuela da las condiciones para que esto suceda. En el siguiente extracto de observación doy cuenta de una situación de aula que lo refleja. Este diálogo ocurrió en una actividad reflexiva realizada para el 11 de septiembre del año 2014.

Son las ocho de la mañana, hace frío. El profesor está parado frente al pizarrón. Les comenta a los y las estudiantes que hoy es once de septiembre, por lo tanto se suspenden las actividades planificadas de la asignatura y se da un espacio para reflexionar.

El profesor les entrega un documento titulado: “*Una reflexión desde nosotros*”. Les da las instrucciones para que se reúnan en grupo de cinco estudiantes. Les comunica que tienen 20 minutos para leer un texto, luego deben discutirlo y reflexionar. Sin embargo, esto no sucedió y el profesor abre la conversación para todo el curso.

Respecto a la siguiente pregunta se genera la siguiente discusión.

Profesor: ¿Fue interrumpido el pensamiento pedagógico desarrollado en el la escuela?

Los estudiantes sentados miran atentos al profesor. Otros están recostados con su torso sobre el banco, pero responden a sus preguntas.

Estudiantes: ¡*si!* (categóricamente)

Profesor: *levantando la mano y dando su opinión.*

Un estudiante: *Si, porque además era un colegio de la universidad [...] por lo que el Estado tenía control sobre ello. Y como usted decía (haciendo referencia al profesor) se perdió la experimentalidad del colegio y ahí fue cambiando la perspectiva pedagógica.*

El profesor le da la palabra a una estudiante.

Una estudiante: *No se podía como educar o informar sobre lo que estaba pasando porque sino... eee los profesores o desaparecían o los torturaban. Otra estudiante con voz muy baja dice mientras ella hablaba –Se perdió la libertad. -O sea no había como una libertad de educación, era como... lo que les pasaba en el Estado...*

(Profesor señala a un estudiante para darle la palabra)

Un estudiante: *No había una diversidad de opiniones. Eran intolerantes en sus opiniones. Sometían la opinión que estaba en el gobierno, cualquier cosa, como dice mi compañera, que estuviera en contra de esa opinión o amenazas... los detenían, los perseguían, los torturaban (...)*

Profesor: *Como ustedes lo dicen. Muy buenas respuestas. Ustedes son parte, hace mucho más tiempo que yo. Por lo tanto, saben también, porque sus familias lo han comentado, fue interrumpido, efectivamente, el pensamiento experimental. Por eso mismo, después se pregunta ¿cómo eso se quiere recuperar (...)?*

El profesor destaca lo que dice una estudiante y lo parafrasea -*Lo único que tiene este colegio de experimental hoy en día es la asignatura de religión comparada.*

Profesor: *¿están de acuerdo con eso?*

Estudiantes: *Si* (categórico).

Profesor: *¿es lo único que hay de experimental?*

Un estudiante: *Seguimos siendo un colegio medio izquierdista se podría decir. La otra vez mostraron un video que decía que la escuela durante la dictadura lo usaban los intelectuales, usaban el colegio como un refugio [...]*

El dialogo que se genera entre los estudiantes y el profesor devela un perfil de estudiantes y también del docente que forma parte de esta escuela. Como dije, son críticos, reflexivos, y también políticos.

5.3.3 Prácticas mediáticas asociadas a las TIC en la escuela privada

5.3.4 Acceso y uso de dispositivos digitales.

Según los datos del Censo Digital realizado en los establecimientos educacionales el año 2012 (ver Figura 6), la escuela cuenta con 54 computadores portátiles (PC) para los alumnos, con una tasa de 21,18 alumnos por PC y 40 horas de uso semanal del laboratorio de computación para las clases. Además se observa que el subíndice de infraestructura corresponde a la categoría incipiente, lo que significa que “se encuentra bajo el mínimo de logro aceptable, requiere acciones de mejoramiento”. En cambio, los subíndices de Gestión Informática y de Uso se encuentran en el rango Intermedio cuya categoría corresponde a que: “posee condiciones aceptables, requiere de gestión para potenciar fortalezas”.

Resultados Censo Digital 2012

Total de PC para los alumnos	54
Tasa de alumnos por computador	21,08
Horas de uso semanal del laboratorio para clases	40,00
Subíndice de Infraestructura	60,26
Subíndice de Gestión Informática	64,55
Subíndice de Uso	20,78

Figura 6. Censo digital 2012. Fuente: MINEDUC, 2012.

Durante el trabajo en terreno en la escuela observé que la información que entrega el Censo digital 2012 se condice con la información. Es más, el discurso de los mismos docentes que circula en la escuela, es que los estudiantes en sus casas tienen mejores condiciones y equipos para trabajar que en la misma escuela. Un ejemplo de ello es lo que

ocurre en el curricular libre de audiovisual, en el proceso de montaje, el profesor solicita a los estudiantes que descarguen un vídeo y los computadores no tienen la capacidad para realizar la acción de edición sin presentar dificultades. Por lo general, los estudiantes traen los computadores portátiles desde sus casas para trabajar en la escuela.

En relación a lo que observé en Artes Visuales, la profesora no planificó sesión de edición en la escuela, esto me hizo suponer que los estudiantes tienen *mejores* condiciones en sus hogares para realizar una tarea que involucre tanto el acceso y uso de artefactos digitales mediáticos, como por ejemplo el computador con conexión a internet.

En cuanto al cuestionario de prácticas mediáticas (ICEI, 2014), los resultados de acceso, uso; y creación, indican que los estudiantes de esta escuela presentan las siguientes características. Los resultados en términos de acceso indican que el 95% poseen computador en el hogar y un 81% son propietarios de un Smartphone. Respecto al acceso a internet el 96% del estudiantado accede a la web. Sin embargo, en el caso de conexiones fuera del hogar 27% tiene internet móvil y el 58% declara acceder a la web fuera de casa gracias a conexiones ajenas (colegio, casa de conocidos, lugares públicos). Respecto a los usos, en cuanto a consumo y comunicación con TIC, los estudiantes declararon que el 88,5% ven vídeos en línea, 84,6% escuchan música en línea, el 50% lee prensa en línea, el 73,1% ven películas o series en línea, el 30,8% ven programas de televisión en línea y el 11,5% escucha programas de radio en línea. Las actividades de comunicación interpersonal realizadas al menos una vez a la semana, destacan el 94,2% intercambian correos electrónicos, un 84,6% intercambia fotos e imágenes por WhatsApp, el 75% coordina tareas por chat. Mientras que sólo el 36,5% juega en línea y chatea.

5.3.5 Producción mediática

En relación a la producción mediática el cuestionario indica que el 86,5% de los estudiantes ha publicado fotos tomadas por sí mismo, un 15,4% ha publicado fotomontajes (memes, collage) editados por sí mismo, 5,8% ha publicado videos grabados por sí mismo

y un 3,8% ha publicado audios (podcasts) grabados por sí mismo.

Como se puede ver de los resultados recién expuestos, la fotografía, es uno de los contenidos con más alto porcentaje (86,5%) dentro de las actividades de producción. Luego, con un porcentaje mucho menor, están las actividades de publicación de fotomontajes de creación propia (16,1%) y la creación de vídeos (5,8%) y audios (3,8%) grabados por sí mismo. Esta información, como lo enuncié en el apartado del planteamiento del problema: “el aprendizaje a través de la creación mediática en el contexto situado de las escuelas”, se triangula con los resultados expuestos en los talleres de análisis con estudiantes realizados en ambas escuelas.

Según los estudiantes, la baja creación y publicación de contenidos en los medios y redes sociales digitales se debe a “la complejidad que presentan este tipo de actividades, demandando una serie de conocimientos y capacidades que no todos poseerían” (Valdivia, Brossi & Cabalin, undereview, p.9).

Los resultados, tanto del cuestionario de prácticas y competencias mediáticas (2014) como el Censo digital (2012), demuestran que los estudiantes de la escuela particular tienen la posibilidad de acceder a la herramienta tecnológica tanto dentro como fuera de la escuela. Sin embargo, la mitad de los estudiantes encuestados, dice tener acceso a Internet fuera de la casa y un tercio acceso a internet móvil, lo que permitiría acceder a la web desde cualquier punto. Respecto a la producción mediática, “la imagen, en especial la fotografía, es uno de los contenidos de mayor presencia dentro de las actividades de producción” (Valdivia, et al., undereview). No obstante, los contenidos de más baja creación corresponderían a la publicación de vídeos y podcast grabados por sí mismo.

5.3.6 El 8vo y la clase de Artes Visuales.

La profesora de Artes Visuales, en el año de trabajo de campo llevaba 12 años en la escuela. Es diseñadora de formación inicial. Después de tres años de haber realizado su

práctica profesional en la escuela fue llamada para ser docente. Tiene aproximadamente 40 años. Y mide como 1,60 m. Tiene el pelo corto de color rojo, con algunas trenzas cubiertas con trozos de lana de distintos colores que le cuelgan hasta el codo (que las mismas estudiantes hacen), ojos pequeños de color café cubiertos por anteojos ópticos. Es vegana y delgada, usa ropa suelta, por lo general viste pantalones de tela, zapatillas y un polerón o chaqueta con algún estampado que ella misma diseñó. Cuando trabaja en el taller de serigrafía es común verla con su overol. Siempre anda corriendo de un lado a otro, es activista política. Me parece una mujer alegre, hiperactiva, entusiasta, amable y cercana con los estudiantes por lo que es muy querida por ellos. Comparte no sólo el escenario escolar con los estudiantes sino también el virtual a través de Facebook. Ella siempre los está tensionando para que reflexionen y pregunten, y si no, les reprocha: *¿Cómo tan corderos cabros, como tan corderos?*

En cuanto al grupo de alumnas y alumnos, el curso está compuesto por 28 estudiantes, 13 hombres y 15 mujeres, entre 13 y 14 años de edad, la mayoría juntos desde pre-escolar. El curso se caracteriza por tener un alto capital cultural y es posible identificar grupos con límites simbólicos distintivos. En el caso de las mujeres, hay un grupo que las une el gusto por el “animé japonés”, son adolescentes que tienen una personalidad más bien retraída y participan de comunidades virtuales donde crean contenidos mediáticos. Por otro lado, un segundo grupo de adolescentes que participan en *scouts*, talleres de danza, pintura y batucadas, ellas son más extrovertidas y demuestran cierto liderazgo en el curso. En cuanto a los hombres, se diferencian por su participación en el aula, están los que participan de las conversaciones en clases, y aquéllos más introvertidos.

De manera general, me llamó la atención la autoregulación que la mayoría de los y las estudiantes mostraron al participar en diversas situaciones didácticas o convivenciales, por ejemplo, no tenían que esperar que un profesor resolviera las cosas sino ellos mismos lo hacían y se organizan fácilmente. En la dinámica de interacción y participación pedagógica era habitual la expresión de diversos puntos de vista y la crítica respetuosa sobre el trabajo o quehacer del compañero, sin ser percibido esto como amenaza o agresión.

En relación con la clase de Artes Visuales, los y las estudiantes se muestran relajados. Se desplazan constantemente por la sala; escuchan música mientras trabajan; conversan con sus compañeros; y ocupan el espacio de manera diversa, se sientan sobre mesas, sillas o también en el suelo (Figura 7). La relación entre docente y estudiantes, como veremos más adelante, es cercana a la vez que asertiva, observé diversas situaciones donde la profesora los tensiona para que reflexionen, pregunten y puedan expresarse libremente.



Figura 7. Fotografía 8° en clases de Artes visuales. Fuente: Elaboración propia.

5.4 La actividad para la creación mediática digital.

5.4.1.1 Unidad y actividad.

La asignatura de plan común, Artes Visuales en el 8vo, se llevó a cabo una vez por semana, los días martes, durante dos horas pedagógicas desde las 09:45 hasta las 11:15. Las unidades, objetivos de aprendizaje y los contenidos tratados corresponden al Programa de Estudio de Artes Visuales para 8vo básico, elaborado por el departamento de Artes de la escuela.

A continuación se encuentra el cuadro sinóptico de la asignatura de artes visuales¹¹, que presenta las unidades, los contenidos y la distribución temporal. El programa de Artes Visuales se sostiene en 2 unidades de aprendizaje: el desarrollo de las Artes Visuales en el siglo XX y Arquitectura en el siglo XX. Para cada una de las unidades se desprenden contenidos y una propuesta de distribución temporal, tal como lo muestro en la Tabla 4.

De las unidades propuestas por el Programa de estudio, observé sólo la unidad Artes Visuales en el siglo XX. Las sesiones las comencé el 28 de mayo y prosiguieron hasta el último día del año escolar en el mes de diciembre.

Tabla 4. Cuadro Sinóptico de la asignatura de Artes Visuales según: unidad, contenido y distribución temporal.

UNIDADES	Desarrollo de las Artes Visuales en el siglo XX	Arquitectura en el Siglo XX
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los principales estilos de las Artes Visuales en el siglo XX: fauvismo, cubismo, futurismo, expresionismo, dadaísmo, surrealismo, abstracción, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos fundamentales de la expresión artística tridimensional. Principales elementos del lenguaje escultórico y arquitectónico. • Experimentación con diferentes técnicas y materiales en el diseño arquitectónico y escultórico. • Apreciación de obras escultóricas y arquitectónicas significativas del arte chileno del siglo XX.
Tiempo estimado	18 semanas	20 semanas

Fuente: Programa Artes Visuales Escuela Privada

¹¹ Extraído desde los Planes y Programas de estudio de Artes Visuales del establecimiento particular.

La Figura 8, grafica las actividades observadas en la Unidad de Aprendizaje “Desarrollo de las Artes Visuales en el siglo XX”. Cada recuadro está organizado de acuerdo a la siguiente información: descripción breve de la actividad, tipo de creación y sesiones empleadas.

Es importante mencionar que las actividades realizadas fueron planificadas y llevadas a cabo por dos profesores distintos. El Nanometraje fue realizado por la profesora de Artes Visuales de la escuela, mientras que la actividad stop motion y flipbook, la llevó a cabo un estudiante en práctica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

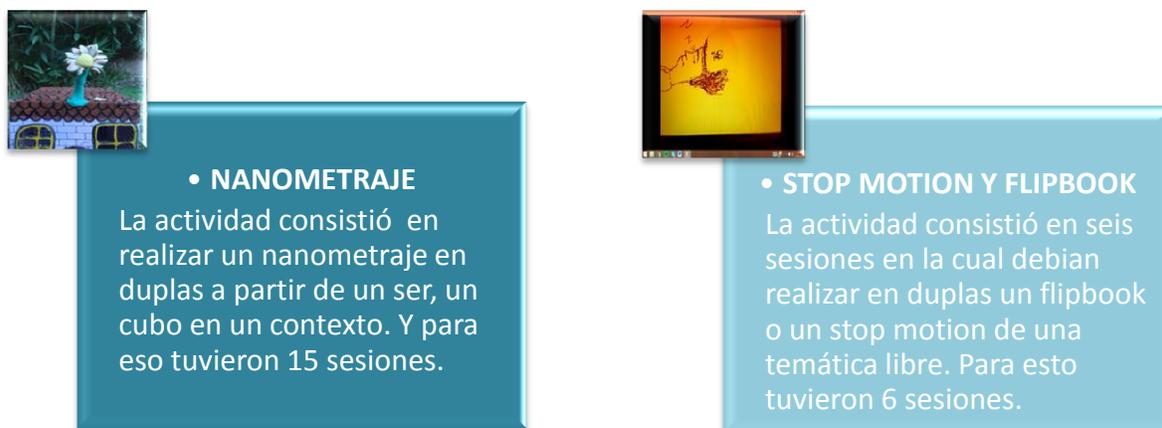


Figura 8. Resumen de actividades observadas en Artes Visuales, según actividad, tipo de creación y sesiones. Fuente: Elaboración propia.

Es por esta razón que decido enfocarme en el análisis de del Nanometraje porque fue planeada por la docente responsable del curso y se mantiene vinculada con el proyecto FONDECYT.

5.4.1.2 *Nanometraje: ser, cubo y contexto.*

La actividad de aprendizaje *Nanometraje: Ser – Cubo - Contexto* fue especialmente incluida y desarrollada por la docente para participar en el proyecto, era primera vez que la realizaba, lo que implicó una adecuación a la planificación de la asignatura para 8vo básico.

La propuesta pedagógica consideró la creación, en duplas, de un nanometraje a partir del desarrollo paulatino de tres recursos creativos: un ser, un cubo y un contexto. Esto luego sería explicado por la docente en la entrevista como: forma, volumen, mensaje artístico y contenido visual.

En la planificación docente los aprendizajes esperados declarados fueron: desarrollar una idea, sentimiento o emoción en una expresión creativa y técnica; identificar características de la expresión tridimensional (cubo); incluir en la experiencia artística tanto en el plano, la tridimensión y el audiovisual ideas y percepciones sobre fenómenos humanos, estéticos y culturales; manifestar juicios críticos sobre las propias creaciones y sus pares y obras. En términos narrativos la docente esperaba la creación de una historia audiovisual de corta duración que presentara una situación puntual y se resolviera de manera rápida, sorpresiva e inesperada. El desafío principal estaba en lograr transmitir un mensaje.

La planificación se organizó en cuatro fases. Tal como se aprecia en el siguiente extracto de observación del **Miércoles 28 de Mayo 2014** que corresponde a la primera sesión.

Estamos en la biblioteca, específicamente en la sala multimedia. La profesora conecta el computador portátil al proyector mientras los estudiantes se sientan en unos bancos individuales.

De pie la profesora de frente a los estudiantes dice: *-Necesito atención hermano. Me gusta trabajar con este grupo. El resultado sé que será óptimo, maravilloso.* No logro ver las expresiones de los estudiantes porque estaba detrás de ellos. No dijeron nada en voz alta. Miran hacia adelante. Luego de unos segundos la profesora apaga la luz y proyecta. Observo en la oscuridad una presentación en Power Point, de

fondo blanco y letras negras, titulado: “*Ser-Cubo-Contexto-Nanometraje. Actividad integrada*”. La profesora dice que tienen ocho clases para realizar cada fase.

La profesora de pie al lado del telón parafrasea el título y comienza a explicar las fases del proyecto.

Profesora: *Fase 1. Ser, “amen hermano”. Cuando hablo de ser, pueden ser ustedes, su alteridad u otra persona, su representativo.*

La profesora toma una hoja de block, la levanta y prosigue - deben realizarlo en formato plano: dibujo en una hoja de papel, croquera o block.

Los estudiantes miran hacia adelante. Nadie pregunta o dice nada.

Profesora (continúa): *Fase 2. Construcción de un cubo. Necesito reglas, corta cartón, lápiz,... hermano ¿Qué más Rubia?* dirigiéndose a una estudiante de pelo rubio, ojos pequeños, de color verde, tez mate, de estatura baja y muy delgada. Ella le dice con voz baja y dudosa como alargando las palabras –*Imaginación*. Sus compañeros se ríen. La profesora se acerca hasta ella, le toca la cabeza [cariñosamente] y le dice: *Sí, linda hermosa* [con afecto]. Y también pegamento. Se escuchan más risas. La estudiante (rubia), entre risas tímida dice -*ah, pegamento*.

Profesora (lee): *Fase 3. Contexto: conjunto de circunstancias que condicionan a un ser.*

Observo a los estudiantes. Algunos miran a la profesora en silencio, apoyan sus codos en el pequeño espacio que tiene el banco mientras ponen una mano bajo el mentón. Veo también a un estudiante con el celular en la mano mirándolo, y a otra estudiante con unos audífonos puestos en los oídos.

Profesora (prosigue): *Fase 4. Nanometraje, utilizando todos los recursos artísticos creados en las fases anteriores, realizar un video, expresando un mensaje relativo al “ser” en su “contexto” y su proyección al mundo.*

La situación arriba descrita demuestra la complejidad de la actividad propuesta, cómo la docente conduce y presenta la actividad encuadrando los requerimientos y expectativas de ella hacia al grupo. Sin embargo, durante el proceso ocurrieron diversas situaciones que fueron complejizando el proceso de creación como lo mostraré más adelante.

En cada una de las fases, la profesora presentó nanometrajes, documentales y películas como por ejemplo: La Ciencia del Sueño dirigida por Gondry o La isla de las flores de Jorge Furtado, con el propósito de nutrir el proceso de creación de los estudiantes. Dentro de los materiales solicitados además de los papeles, cartulinas, pegamento, y materiales pictóricos o de dibujo, la docente incluyó artefactos de registro audiovisual

domésticos (celulares con cámara u otros dispositivos electrónicos). Esto último era central para el trabajo propuesto.

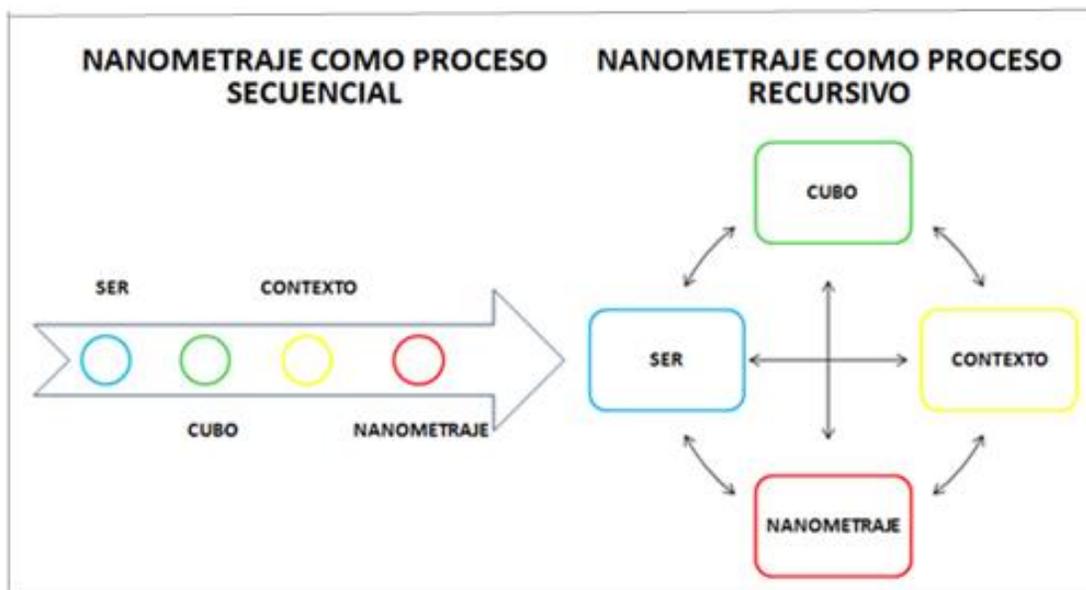
5.4.1.3 *El Nanometraje y su particularidad artística – comunicativa.*

Los nanometrajes corresponden a la categoría de microrrelato. Su denominación hace referencia a su duración, la cual va entre los 30 segundos a máximo un minuto. Es parte de la tendencia del Minimalismo en las Artes Visuales del siglo XX. Ha logrado su desarrollo gracias a la circulación en redes sociales. Con un formato de texto audiovisual breve, suelen contemplar sólo un **concepto e idea** durante su filmación. Según Guarinos y Gordillo (2010), los nanometrajes se caracterizan por: una relevancia simbólica y representacional de la imagen pues en escaso tiempo deben sugerir lo que piensan los personajes y su contexto histórico; estructuras narrativas sencillas donde solo existe una secuencia o escena representada; y personajes que representan estados más que acciones. Otro aspecto característico es el uso de dispositivos domésticos para su producción.

En el caso de la experiencia que analizamos, la docente deja todas estas características como elementos a explorar e indagar a partir de la creación, sin abordarlos explícitamente como contenidos que encuadran u orientan las posibilidades creativas de los y las estudiantes, salvo el requisito tecnológico para la grabación y la duración.

5.4.2 *Proceso artístico y creativo del nanometraje: el valor de la experiencia.*

La creación del nanometraje fue un proceso extenso. La docente había planeado para esta actividad ocho sesiones organizadas en las cuatro fases. No obstante, se extendió y tuvo una duración de 15 sesiones. Se cruzaron dos procesos con lógicas paralelas. Por un lado una lógica secuencial de la actividad planeada por la profesora, con un comienzo, un desarrollo y un cierre, y que tuvo su manifestación central en el formato de la planificación, la que intentó seguir la docente. Por otra parte, una lógica recursiva y flexible de la creación artística como proceso vivido por todos los participantes (Figura 9)



Fuente: Elaboración propia

Figura 9. Proceso creativo Nanometraje

5.4.3 Nanometraje como proceso recursivo y flexible para la creación.

La clase de Artes Visuales se realizaba los días miércoles entre las 9:45 y las 11:15 de la mañana. Después del segundo recreo sonaba el timbre, los estudiantes se dirigían a su sala y esperaban en su interior a la profesora. La docente siempre corriendo y apurada dejaba el libro de clases, el computador, los parlantes y su mochila sobre el escritorio y de pie se paraba frente a los estudiantes. Estos de pie conversaban, reían, cantaban y tocaban guitarra; parecían no prestar atención a su llegada. La profesora entonces comenzaba a ingeniárselas de alguna manera para llamar su atención. Por lo general alzaba la voz, salvo una vez que llegó con una matraca de juguete. Con un tono de voz elevado pero muy amable les decía: *¿hola monitos, cómo están?* Al ver que los estudiantes seguían conversando alzaba aún más la voz y en tono serio y algo molesto decía: “me parece exagerado a estas alturas hermano”; “¿hermano no regale su plata?” “¡Ponga atención!; un minuto de su atención por favor”. Luego de unos minutos, un par de estudiantes comenzaba a hacer callar a sus compañeros y finalmente lograba la atención de los estudiantes y podía comenzar las clases.

La clase por lo general se desarrollaba con un inicio en donde la profesora recordaba en qué parte de las fases de creación estaban, mostraba distintos nanometrajes y continuaba con tiempo para que los estudiantes realizaran los productos para el nanometraje. Esto dentro de la contingencia que tiene la dinámica de aula donde, hay un sinnúmero de emergentes a los que la docente tendía a atender y conducir hacia su intención pedagógica. La sesión del miércoles 04 de junio es un buen ejemplo de esto:

La profesora convoca nuevamente a los estudiantes a la biblioteca para iniciar la Segunda Fase del proyecto: construcción de un cubo. Ella tenía preparado un vídeo donde se explica paso a paso como hacer un cubo de manera didáctica, sin embargo, los estudiantes tenían como foco otra situación, ver en Youtube “Niño infestado de Piojos, ¡Increíble!”. Los estudiantes sentados en sus sillas y la profesora de pie frente ellos. De fondo, en la pantalla se proyecta el inicio de Youtube. Un estudiante se para y escribe en el computador portátil: *Niño infestado de Piojos*. Los estudiantes que ya lo habían visto decían: *es súper bueno profe*. La profesora accede y todos vemos el video. Se presenta una situación en la que participan una mujer, y un niño. En un primer plano se ve la nuca del niño, tiene el cabello corto, oscuro y liso, y húmedo. El rostro de la mujer no se muestra en ningún momento. Ella sostiene un peine metálico especial para pediculosis. La mujer con rapidez, arrastra el peine por el cabello del niño una y otra vez.

Luego de un minuto, la mujer acerca el peine a la cámara. Se observa una mancha oscura que cubre la mitad del peine. Por un momento pensé que era pelo, pero estaba equivocada, se trataba de una comunidad de piojos vivos que se movían con rapidez desplazándose en distintas direcciones.

Los estudiantes comenzaron a decir en voz alta, todos al mismo tiempo (con repulsión): *¡Qué asco!; ¿acaso no se bañaba?; ¡que sucio el niño; ¡que asqueroso la textura!*

La profesora de pie, levanta su mano y alza la voz: *La imagen activó algo en mí. Texturas con vida, comunidad, se me imagina, asocié, cuerpo geométrico a textura, relieve, contexto, ser.*

En ese momento comienzan los y las estudiantes a escuchar a la profesora. Ella de manera pertinente y repentina vincula la experiencia audiovisual con la actividad del ser, cubo y contexto, preguntando:

Profesora: *En relación al contexto ¿qué piensan?*

Un estudiante: *Es asqueroso.*

Una estudiante: *La textura se mueve.*

Profesora: *¿Y el ser?*

Estudiantes: *Está molesto, no se bañaba*

Es interesante observar en esta situación narrada cómo la docente atiende a la intención momentánea de los estudiantes, ver el video de los piojos, motivación distinta a la de ella. La docente acepta que todos vean el video antes de iniciar la actividad planificada.

Lo hace y luego vincula el contenido del video con la actividad de creación mediática. Esto por medio de dos aspectos relevantes: la experiencia personal que provocó el video desde una dimensión emocional, y el análisis del material desde las claves creativas del nanometraje: contexto, ser, cubo, textura, volumen.

Volviendo a un plano más general, el cotidiano del proceso creativo ocurrió tanto dentro de la sala como fuera de ella, en las casas de los estudiantes. En esta unidad pude observar de manera directa la actividad solo a partir de la participación en el aula. Los y las estudiantes durante la clase se desplazan por la sala, conversan con sus compañeros, escuchan música que ellos escogen, trabajan en el suelo o simplemente piensan. En una ocasión un estudiante estuvo callado mirando al suelo casi toda la clase, de pronto la profesora se acerca y le dice *¿está pensando hermano? Registre lo que piensa, le puede servir para más adelante.*

La dinámica más flexible que permite el desarrollo y manifestación de la individuación para el proceso creativo se expresa en la figura A, en esta fotografía observamos a un adolescente con audífonos, sentado con los pies sobre la mesa, concentrado viendo algo que tiene entre las piernas; algo más lejos, dos estudiantes, uno de pie y otra sentada sobre la mesa parecen revisar algo; y en el extremo inferior derecho de la fotografía, casi saliendo del encuadre, un estudiante con el capuchón de su chaqueta cubriendo la cabeza mira su celular, frente a él sobre el escritorio, un cubo blanco y negro parece terminado. La Figura 10B por su parte, nos muestra una estudiante concentrada en la creación del cubo.

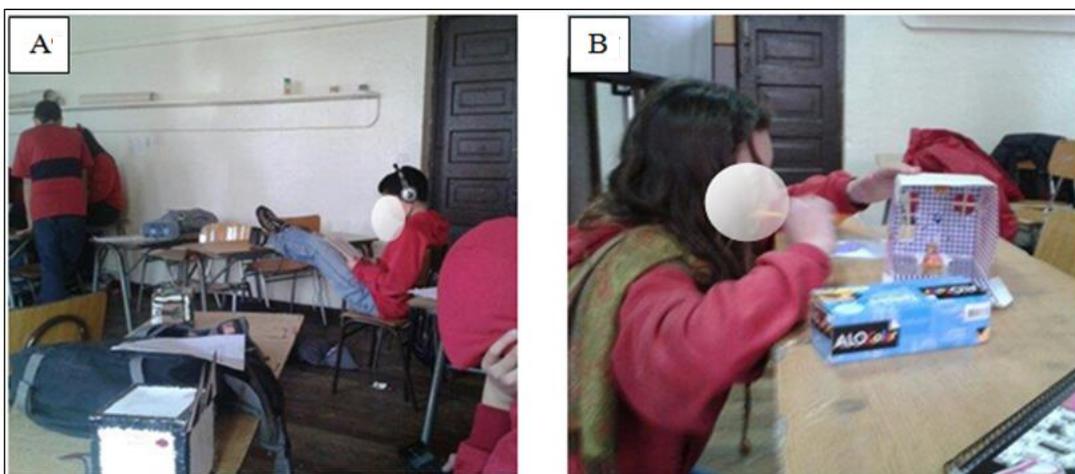


Figura 10. Fotografías de 8°. A: Clases de Artes Visuales. B: Construcción del cubo.
Fuente: Elaboración propia.

La sesión del 18 de junio del 2014 es un buen reflejo de ese fluir flexible de los y las estudiantes en el proceso de creación:

Mientras la profesora busca un video en internet para ejemplificar el vínculo entre el cubo, ser y contexto, observo que los estudiantes se paran a conversar. Mario le lanza por el aire a Carlos¹² la cinta adhesiva para reforzar el cubo. De pronto se escucha una música fuerte que llama la atención de los estudiantes, todos miran hacia el telón donde está proyectado un video de una mujer acostada sobre una cama con sábanas blancas. Se trata de una secuencia de imágenes fijas que al movimiento da la sensación que el tiempo transcurre. La mayoría ve atentos el video. Mientras, observo a Valeria, ella cuidadosamente toma el cubo entre sus manos, coge el pincel, mira el cubo, y lo pinta de color celeste pastel. Finaliza el video y los estudiantes comienzan el trabajo manual desde sus puestos cortan los cubos, otras ya lo están pintando. Veo a Francisca al final de la sala que baila junto con Marta una cumbia que suena en toda la sala. Observo a Juan, al final de la sala en una cruz improvisada con dos palos, él se toma de los extremos simulando estar crucificado. Constanza por su parte vende *cup cakes* que ella misma hace y que sus compañeros sagradamente le compran. Carolina dibuja una silueta de su mano en una hoja, la remarca cuidadosamente. Suena el timbre. Pedro le dice a Claudio, “*la prueba hermano*”, *¿estudiaste?*, ¡no! (se toma el pecho).

El extracto del reporte de observación nos muestra cómo cada estudiante y la docente despliegan su accionar desde motivaciones personales, algunas de ellas pueden

¹² Se han cambiado los nombres de los estudiantes para cuidar su identidad.

parecer más vinculadas con la actividad pedagógica general, pero no necesariamente con la acción que la docente estaba promoviendo, ver el video para ejemplificar el vínculo entre ser, cubo y contexto. Varios estudiantes observan el video, Valeria se concentra en la creación de su cubo. A la vez y a continuación del video, cada uno sigue participando, actuando e interactuando desde sus motivaciones: bailan, venden, dibujan, improvisan *performances*. Parecen acciones inconexas, sin responder a la lógica donde la docente planifica la actividad de la sesión, sin embargo, son parte del conjunto del proceso creativo.

Este extracto nos ofrece otro aspecto interesante para caracterizar el caso analizado, la relación que construyen docente y estudiantes. Pedro dice a Claudio (al final del reporte) “*la prueba hermano*”, le llama tal como lo hace la docente cuando los interpela. Nos llama la atención cómo ese gesto verbal de referirse al otro no como estudiante, no desde el apellido ni el nombre, sino como “hermano” los ubica en una relación de cercanía, que podría articular cierto sentido de identificación y de un vínculo de reconocimiento entre estudiantes y docente.

Ahora bien, la tensión entre el proceso planificado y el proceso recursivo de creación, fue más evidente en la Fase de construcción del cubo (como se observó en la figura 8). La profesora había estimado dos clases para su construcción, sin embargo los y las estudiantes tardaron siete sesiones. Es interesante como la profesora durante la entrevista en un ejercicio reflexivo da cuenta de la misma tensión que observamos y analizamos. “Lo que pasa es que...siento... que de pronto les entregué mucha información. Siento, no sé si lo hice bien cuando preparaba mis Power Point **cuando hablaba del ser, del cubo, del contexto**. Traté **de orientar la actividad, con antecedentes, digamos concretos, pero no sé, si ellos tan rápido comprendieron mi mensaje. Peroooo** sí me quedo conforme, porque los trabajos que he visto... si... **habían avances importantes. Lograron comprender... no sé si los tiempos fueron los adecuados.... Los tiempos de acción en aula, en eso creo que flaqueé**”.

La docente siente que si bien la creación de los estudiantes le permite tener cierta certeza de que éstos **comprendieron y avanzaron**, su autocrítica tiene que ver con la

planificación original tensionada con los “tiempos de acción en el aula”. La preocupación en relación con el aprendizaje de los y las estudiantes, la ubica en la comprensión, primero de las instrucciones y toda la información que dio como orientaciones, luego con el nivel de comprensión que se evidencia en los trabajos. Las creaciones le indican que hay avances importantes, diremos nosotras, que hay comprensión en acción material.

5.4.3.1 Relación entre profesora y estudiantes.

La relación entre la profesora y los estudiantes como se infiere, es cercana y amable. Ella tiene un lenguaje oral y corporal que da confianza. Su creatividad en acción llevó que ocurriera una situación como la que voy a relatar a continuación.

La profesora había planificado para la actividad, que voy a presentar más abajo, 8 sesiones, sin embargo, ya habían pasado 10 y aún los estudiantes no entregaban sus “nanometrajes: ser, cubo, contexto”. Comienza la clase, hay mucho ruido. La profesora se para adelante y comienza a hablar. **Profesora:** *Necesito que me escuchen un minuto. Pero necesito silencio por favor... Para contarles una experiencia hermano, hermano. Es corto (...) Embrión. La palabra embrión...*

Los estudiantes aún están de pie conversando. Algunos comienzan a arrastrar las sillas para sentarse.

Profesora: *Necesito narrarles una experiencia. Silencio monitos. Silencio hermano por favor (gritando). Reitero la petición. Es exagerado ya a estas alturas de la mañana. Como diez veces bastante creo yo, o ¿no?*

Una estudiante grita - *ya, cállense.*

Profesora: (retoma la palabra) *Una experiencia. Cubo, cuadrado ¿se recuerdan?*

Los estudiantes se disponen a escuchar.

Profesora: (mientras relata va realizando todos los movimientos corporales) *El otro día salí. Esta es mi casa* (hace un gesto con su mano haciendo un cuadrado imaginario), *esta es la puerta* (hace un rectángulo en el aire) *que salgo a una especie de jardín pequeño. Abro la puerta camino como cuatro pasos* (camina). *Miro el piso. Y veo algo de este tamaño* (hace un gesto con su dedos: índice y pulgar indicando algo pequeño), *viscoso, muerto. Muerto porque no se movía. Obvio. Y lo caché cuático. Y me aproxime de esta manera* (se dobla acercándose lentamente, aproximando su torso hacia el suelo). *Con miedo. Porque igual soy muy miedosa. Y era un feto. Pero no sabía de qué era el feto. Tenía aspecto de ser un feto de lagartija o de rata.*

Los y las estudiantes la miran atentamente en silencio.

Estudiante: *oooooh (asco).*

Profesora: *Entonces ¿qué hice? Lo tomé, lo tomé pero no con la mano. Fui adentro saqué un papel (...) y lo dejé afuera en mi jardín sobre un tronquito. Fin de la historia. Al día siguiente voy a la casa de un amigo y buscamos en internet: (...) embrión de rata. Y eso si se parecía cabros.*

Estudiantes: *oooooh*

Profesora: *Era eso monos (aplaudiendo tres veces). Entonces qué pasó conmigo. ¿Se acuerdan de la película que vimos?*

Estudiantes: *siiiiii (a coro).*

Profesora: *el concepto de desastrología (mientras lo escribe en la pizarra). ¿Se acuerdan de eso?*

Estudiantes: *¡siiiiii!*

Profesora: *para mí es un desastre porque le tengo terror a las ratas compañeros. Una rata estaba en mi jardín. Pero su guagüita murió y es un desastre para la madre.*

Una estudiante: *uuuuuuu (simulan llanto).*

Profesora: *(continúa hablando) ¿Qué hice yo? Como esa experiencia sirvió en mi vida, me hice un parche para no olvidarlo (...) narré la historia en un parche que puse en mi chaqueta (Figura 11), para dar cuenta ese registro de vida, como una experiencia que yo asumí. Y la expreso artísticamente. Esta fue mi forma de resolverlo. ¿Cuál es la suya compañera? ¿Qué tiene que hacer usted hermana?... cuadrado, ser,...*

Una estudiante: *experiencia de vida.*

Profesora: *exacto monita ¿con su...?*

Una estudiante: *cubo, ah ¿vídeo?*

Profesora: *exacto monita. ¿Trajeron materiales hermanos?*

Estudiantes: *nooooo*

Profesora: *como yo me motivo, si nadie me dijo: “oye profe tení que hacer un parche porque te encontraste un embrión de rata, tení que buscarlo” ... ¡nadie me dijo eso hermano! Los Estudiantes se ríen.*

La situación que cito representa la tensión entre la flexibilidad y el control de una situación. En donde el desafío de la docente debe traspasar la barrera de la atención y atender al objetivo principal, que en este caso es brindar espacios para la creatividad, expresión y reflexión.

Figura 11. Parche en chaqueta



Fuente: Diseño profesora Artes Visuales

5.5 Producto artístico. Manifestación del aprendizaje.

El proceso final de la actividad tuvo como producto una diversidad de trabajos audiovisuales. Tuve acceso a 10 nanometrajes y micrometrajes. A partir de la observación de estos trabajos, realicé una descripción de manera general de las creaciones con el propósito de caracterizarlos. Luego escogí dos casos para analizarlos de acuerdo al objetivo específico 3, que hace referencia a los recursos semióticos, alteridad y significados asociados.

Al finalizar el proceso de creación aprecié una variedad de formas expresivas y compositivas en los productos intermedios (cubos) y en los trabajos audiovisuales. Los cubos por ejemplo, tuvieron diversos protagonismos en la creación final. En la creación *Pajarito*, los creadores conjugaron el cubo y el ser como un solo personaje. En cambio en la creación *Juanito se fue a los cielos*, decidieron incorporar el cubo solo simbólicamente representando dos sentidos que se enfrentaban: oscuridad y luz, y que el personaje principal encarna en el nanometraje mediante acciones violentas o pacíficas. En la creación de Amanda y Alba, *Flor de Vida* (ver Figura 10B), que tomaré como caso para el análisis, el cubo convertido en casa se transforma en un personaje que acompaña al protagonista en distintas etapas de su vida.

La caracterización de los productos audiovisuales, la realicé de acuerdo a los aspectos: verbales, sonoros y visuales tomado desde la matriz de análisis de Valdivia (2016). En relación con el primer aspecto me interesó analizar por ejemplo: título y temática; en los aspectos visuales enfaticé en las marcas visuales como en los tipos de planos, y en el aspecto sonoro relevé la relación entre el mensaje y el sonido. En la Tabla 5 se muestra la lista de 10 nanometrajes con sus creadores y duración.

Tabla 5. Categorización de los trabajos.

N°	Título nanometraje	Creador (es)	Duración
1	Gatito	Omar, Casiano y Jaime	0:53
2	A Sangre Fría	Pamela	0:31
3	Holi	Ana María	0:29
4	Juanito se fue a los cielos	Marcia y Francisca	3:11
5	Confianza	Julieta y Celeste	2:43
6	Pajarito	Julián, Alonso y Diego	3:21
7	Artes visuales	Clara	1:01
8	Flor de vida	Amanda y Alba	1:55
9	Trabajo <u>shushetumare</u>	Felipe y Daniel	3:24
10	Árboles y edificios	Agustín y Tomás	2:05

Fuente: Elaboración propia

Como señala Guarinos y Gordillo (2010), una de las características de los microrrelatos audiovisuales como el nanometraje, es la relación entre el título con el concepto de la obra. *A sangre fría*; *Juanito se fue a los cielos*; *Árboles y edificios* y *Flor de vida*, presentan esta relación (Figura 12). Sin embargo, los títulos de los otros trabajos hacen referencia a: i) **los personajes** como en los trabajos *Gatito* y *Pajarito* y ii) a **la temática** *Confianza*. Y en los trabajos: *Artes Visuales*, *Trabajo Shushetumare* y *Holi*, no se aprecia un ejercicio creativo ni reflexivo que corresponda a la sincronía título/concepto (Andrade & Rivero, 2014).

Respecto a la duración (30 segundos a un minuto), como un elemento que determina el formato del nanometraje, puedo concluir que los trabajos clasificables así son: *Gatito*, *A Sangre fría*, *Holi* y *Artes Visuales*. Los otros 6 trabajos superan el minuto, llegando hasta los 2:43 segundos, siendo clasificados como micrometrajés audiovisuales.

La temática que se reiteró en la mayoría de los nanometrajés y micrometrajés fueron **la muerte, la violencia y la amistad** (Andrade & Rivero, 2014). Ejemplo de aquello son los trabajos: *A sangre fría*, en donde los dos personajes mueren, uno producto al disparo de un arma de fuego y el otro aplastado por el cubo, y *Flor de vida*, donde el personaje secundario muere, dando inicio a una nueva etapa del personaje protagonista, quien es salvado por un personaje místico representado por un elefante. El concepto al que se

recurrió en este caso como en la mayoría de las creaciones, fue el concepto de **esperanza**, pues siempre había un salvador para los protagonistas. En el trabajo *Gatito*, el personaje es parte de distintas situaciones donde se infiere un lazo de amistad.

En relación con los aspectos visuales de los trabajos audiovisuales, nanometrajes y micrometrajes, referencian a una diversidad de modos expresivos mediante la animación digital, fotografías digitales de autoría y registro audiovisual, para contar una historia. El relato visual representa de manera casi total al **mundo real** (Andrade & Rivero, 2014), como la ciudad, el hogar, las calles y el colegio. El micrometraje *Confianza* y *Flor de vida* son los únicos trabajos que presentan además del mundo real un mundo ficticio.

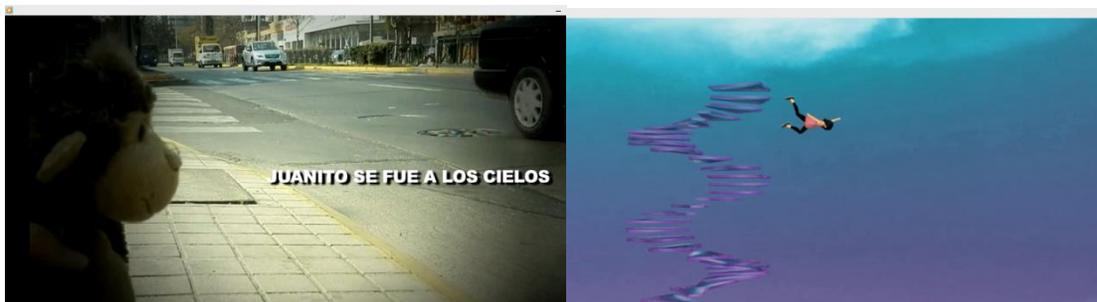


Figura 12. Imágenes de las creaciones artísticas. Fuente: Juanito se fue a los cielos y Confianza.

Respecto al uso de plano, como una marca visual que ayuda a la narración de una historia, puedo concluir que los planos más usados, tanto en los nanometrajes como en los micrometrajes, fueron: Plano general, Primer plano, plano medio y plano picado. En el caso del micrometraje *Confianza*, mezcla una variedad de planos (plano detalle, contra picado, picado, plano americano) (Andrade & Rivero, 2014), en su estructura como se aprecia en la Figura 13.



Figura 13. Tipos de planos. A: Plano detalle. B: Plano general. Fuente: Micrometraje Confianza.

En relación a los aspectos sonoros, 8 de los 10 trabajos utiliza música ambiental para acompañar los relatos, los cuales predisponen emocionalmente a quien lo escucha. *Juanito se fue a los cielos*, ocupa una soundtrack de la película *Rocky* mientras que *Árboles* y *Edificios* no incluye música; 6 de las 10 creaciones adaptan la música a la estructura del relato. En los casos *Juanito se fue a los cielos*, *Confianza* y *Trabajo Shushetumare*, la música entrega aspectos de la emocionalidad del personaje.

El relato verbal, de manera general, estuvo presente en el título y en los créditos de todos los trabajos. De manera exclusiva en *Pajarito* tuvo un propósito narrativo. Y en el caso de *Holi*, fue mediante un mensaje (Figura 14).



Figura 14. Relatos verbales de las creaciones artísticas. Fuente: Izq: Pajarito. Der: Holi.

5.5.1.1 *Microanálisis narrativo de las creaciones mediáticas: el nanometraje*

A continuación presentaré el microanálisis narrativo de las creaciones digitales a partir de la selección de un par de trabajos audiovisuales. Desde esta selección, construí esta sección mediante las siguientes preguntas: ¿De qué se trató en términos narrativos la creación mediática? y ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en la creación?

A partir de la visualización de 10 nanometrajes y micrometrajes seleccioné los trabajos, de acuerdo al criterio de polaridad. Escogí dos trabajos que referencian a dos mundos diferentes. Por un lado está *Flor de vida* y por otro *Confianza*. El primero utiliza el *stop motion*, como técnica de creación para dar movimiento a las figuras de plastilina. Mientras que en el segundo sus creadoras ocuparon un programa de animación digital para construir a los personajes y la historia. Ambas formas de representación artística corresponden a motivaciones y decisiones personales de las creadoras.

5.5.1.2 *¿De qué se trató Flor de vida?*

Flor de vida se trata de un micrometraje que tuvo una duración de 1:55 segundos, (Figura 15). Las creadoras señalaron en la entrevista que se trata de “una metáfora, era una flor que al pasar el tiempo se le iban cayendo los pétalos y cada pétalo iba representando como una etapa o un ciclo de la vida”. La muerte del personaje azul (que infiero es la madre), afecta caóticamente la vida del personaje amarillo (protagónico), el cual es salvado por un *ser* místico que lo ayuda a comenzar una nueva vida, representada con una nueva flor.



Figura 15. Story board del nanometraje. Fuente: Flor de Vida.

5.5.1.3 ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en esta creación?

El análisis narrativo de esta creación nos permitió establecer que el género que está en la base de *Flor de vida* es el drama, donde los significados que circulan son: la familia, el caos, la vida como etapas (nacimiento, desarrollo, muerte y renacimiento); la reencarnación, representada por un elefante (como ese ser místico que salva); el dolor, la pérdida y la destrucción. El concepto, que construye este micrometraje es la resiliencia, en el sentido de que a pesar de la adversidad se puede salir adelante. Esta trama es acompañada por un tono melancólico y cadencioso que utilizan las creadoras para ayudar a reforzar la idea visual. El contexto de este micrometraje es un espacio mágico y fantasioso. El personaje amarillo es el protagonista, mientras que el personaje azul es el personaje secundario. Ambos personajes son seres sin definición humana ni animal. Los referentes que están presentes son por ejemplo, en la técnica visual, el *stop motion* como forma de creación para dar movimiento a las figuras de plastilina. El cual hace guiño al cine de animación difundido en producciones del estudio de animación Pixar. En cuanto a la

música, los referentes son similares a los presentes en el cine francés, como por ejemplo en la película *Amelie*, (2001) o al cine producido por el director serbio Emir Kusturica. En términos estéticos se apreciaría el cine Franco-Italiano a través de la película *Ciencia del sueño* dirigida por Michel Gondry.

De acuerdo al co-análisis interpretativo con los expertos audiovisualistas, el punto de vista que intenciona la creadora a partir de la composición audiovisual (distintos tipos de planos, recursos semióticos, sonoros y verbales) predispone a la audiencia en un primer momento al amor, la contención que luego se quiebra para vivir momentos de angustia y desesperación, y finalizar con la alegría de empezar una vida nueva. En este contexto, las creadoras interpelan a un *otro* mediante la emoción, la superación, la resiliencia y el mensaje siempre estaré contigo a pesar de la muerte. En este sentido, la audiencia puede estar dirigida a jóvenes con sus mismos intereses sobre arte. La estética que está presente es femenina (adolescente) con un estilo y símbolos que lo sugiere, por ejemplo: la casa como hogar, la decoración, las flores y la música cadenciosa.

5.5.1.4 ¿De qué se trató Confianza?

Desde nuestro análisis narrativo, *Confianza* se trata de un micrometraje que tuvo por duración 2:43 segundos (ver Figura 16). La historia comienza cuando una joven, mientras camina por un parque, se hace una pregunta: *¿debería decirle realmente?* cuando de pronto tropieza con un cubo que la hace caer. La joven en el suelo, se ve rodeada por cubos de distintos colores que debe elegir, luego de unos segundos, decide seleccionar aquel que la hizo caer. Se transporta a un espacio onírico en lo alto de una escalera de cristal. Se acerca al borde a mirar y se cae al vacío. Mientras cae, es rescatada por otra joven, quién la sujeta de la mano. A pesar de la ayuda, ambas se caen. La joven despierta asustada en el parque, cuando se acerca la misma joven de sus sueños, ella la abraza y le confiesa un secreto.

5.5.1.5 ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en esta creación?

Como se aprecia en la trama y la estética del micrometrage *Confianza*, hace referencia a las historietas japonesas llamadas *shōjo*. Esta categoría va dirigida, principalmente, al público femenino adolescente. Los significados asociados que circulan en esta historia son: el amor, la confianza, el drama y la amistad. El contexto corresponde a dos mundos: real y onírico.

Según el co-análisis con audiovisualistas la estética de este micrometrage, no es tan obvia. Si bien utilizan la paleta de colores violeta que representan una estética femenina (adolescente), hay presencia de colores grises, blancos y negros que pueden simbolizar una crisis existencialista sobre la amistad y la confianza.



Figura 16. Storyboard de nanometraje. Fuente: Confianza.

La confianza en este trabajo tiene una doble lectura. En términos narrativos la confianza se aprecia como la acción de confiar un secreto y en lo visual, la confianza se

deja ver en el acto de salvar a otro, a expensas de su propia vida. La construcción visual, en términos de recursos y formatos; el uso de códigos visuales, los arquetipos, el concepto y la estética, denota que las creadoras se enmarcan en el género del animé (porque están dentro de él como creadoras).

En cuanto a los aspectos sonoros varían en el transcurso de la trama, hay una música ambiental, con referencia al animé, que es utilizado en la introducción de la historia. Luego al cambiar de escenario (al mundo onírico con las escaleras de cristal), el sonido viene a reforzar el tono construido visualmente mediante un sonido ornamental de cristales.

En nuestro análisis interpretativo, el punto de vista que intenciona la creadora a partir de la composición audiovisual (distintos tipos de planos, recursos semióticos, sonoros y verbales) predispone a la audiencia, en un primer momento, a la nostalgia, la angustia, la indecisión y en un segundo momento al bienestar y el amor. En este contexto, las creadoras interpelan a un *otro* a través de la amistad y la confianza. En el micrometrage, los *otros* presentes serían la cultura de animación japonesa, la cultura digital, el internet y los creadores mediáticos digitales. Infiero entonces que la historia se la cuentan a la audiencia que consume pero que también crea contenidos de animé.

5.5.2 El cierre de la actividad y la reflexión sobre la creación y el aprendizaje.

La actividad culmina con la exhibición de los nanometrajes y la retroalimentación de docente y estudiantes. Esto duró cuatro sesiones. Con un computador portátil y un proyector que apuntaba hacia el fondo de la sala, los y las estudiantes giraban sus sillas y sentados se disponían respetuosamente a observar los trabajos de sus compañeros. Cada dupla reproducía su trabajo y explicaba el tema o historia. La Figura 17 muestra una fotografía de esas sesiones. Este cierre permite el desarrollo del último aprendizaje esperado que la docente declara en su planificación: manifestar juicios críticos sobre las propias creaciones y sus pares y obras.



Figura 17. Últimas sesiones de exhibición de los nanometrajes. Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad de poner en común los trabajos de los estudiantes para la retroalimentación conjunta de profesores y estudiantes es parte del cotidiano de las prácticas pedagógicas en este establecimiento, no solo en Artes Visuales. En estas situaciones fue donde pudimos observar el despliegue de las experiencias adolescentes para dar y recibir críticas a modo de retroalimentación de los trabajos realizados.

En esta instancia de cierre de la actividad Nanometraje, en la última sesión la docente genera un ambiente especial para evaluar la actividad y dialogar sobre los aprendizajes. A continuación parte del reporte de esa situación.

La profesora reúne a los estudiantes en un círculo. Yo me incorporo al grupo y me siento en una silla expectante a las reflexiones del proceso y en especial sobre el aprendizaje, ya que llevó un tiempo cuestionándome si la observación por sí sola contribuye a la comprensión del aprendizaje. La actividad se dilató por meses y en muchas ocasiones tenía la sensación de que los estudiantes no avanzaban en sus trabajos. Sin embargo, a pesar de mis prejuicios, los estudiantes, en un tiempo distinto a lo planeado por la profesora llegan con sus trabajos, realizados varios fuera del horario de Artes Visuales. En este contexto, en la plenaria la profesora me da la palabra, entonces aprovecho de preguntar sobre qué aprendieron en el proceso del nanometraje, la respuesta de uno de ellos, similar a la de varios: *En realidad lo*

que más aprendimos fueron cosas técnicas porque fue una distinta manera de armar la creatividad. O sea salir del lápiz o de la hoja...” Tal hallazgo me desestructuró, no esperaba que reconocieran el editar como el único aprendizaje. Luego de unas semanas recordé mi tesis de pregrado, allí una de las principales conclusiones fue que las experiencias de escolarización influyen en los significados de los estudiantes sobre qué es aprender.

Es interesante como las comprensiones diversas sobre la actividad, el proceso y los aprendizajes desplegados dan cuenta no solo de intencionalidades distintas sino que también de significados e interpretaciones múltiples. Y en este proceso comprensivo de indagar el aprendizaje y la creación mediática (que en este caso asume un acento fundamental en tanto creación), todos y todas participamos, estudiantes, docentes y yo como investigadora.

Ahora bien, la comprensión, no es un proceso finito ni clausurado en el momento que ocurre, por lo tanto, tal como lo digo en mi reporte, la observación es parcial para configurar el aprendizaje. En una entrevista realizada a Julieta se evidencia que el aprendizaje, al igual que en el caso de Alba y Amanda, reside en lo técnico, en palabras de Julieta: “por ejemplo, siento que aprendí más a usar como los programas en los que hice el nanometraje, como de edición y animación”.

Lo planteado por Julieta, desde un plano interpretativo, devela un aspecto importante de relevar, que dice relación con la posición de la estudiante como creadora mediática digital. Las manifestaciones de aprendizaje presentes en la creación de la estudiante, responde a una postura que no necesariamente se debe a la experiencia que la profesora planificó e intencionó en la escuela. Sino más bien referencia a un mundo que trasciende al espacio escolar, me refiero al virtual. A partir de allí, se apropia del conocimiento desde una manera más natural y cercana, como consumidora y creadora de animé. Los aprendizajes, que por cierto están completamente invisibilizados, pues no presenta una novedad para la creadora, son visibles en la creación por medio de distintas decisiones: la estética femenina relacionada con la temática del animé, la sincronía entre sonido e imágenes, etc.

Se evidencia a partir de las entrevistas que el aprendizaje siempre implica algo nuevo, y en este sentido, lo nuevo experimentado fue el uso del audiovisual y todas las herramientas asociadas. Y esto porque la experiencia de crear y expresar artísticamente es algo que ya está dado, que ya es parte del cotidiano en esta clase, con esta profe y en esta escuela.

“Igual la creatividad ya estaba por todo el trabajo anterior, por todos los años con la profesora, pero en realidad, yo creo que lo que más aprendimos fueron cosas técnicas, porque fue una distinta manera de plasmar la creatividad. O sea salir del lápiz o de la hoja, de la pared incluso, salir de eso. Plasmar algo que nunca habíamos hecho antes que era el vídeo” (Entrevista de cierre, Alba y Amanda).

Puedo concluir que las creadoras, tanto Julieta como Alba y Amanda valoran su proceso y creación por los aprendizajes nuevos en el plano técnico de la expresión. Lo nuevo en esta experiencia fue el uso del video.

Las estudiantes reconocen y valoran las posibilidades creativas y expresivas que promueven estas actividades, lo que visualizan como algo particular de este contexto donde la docente es pieza clave pero también el colegio.

Estudiante mujer A: “si, porque igual **la profe es como atípica** acá dentro de los profes y nos da un espacio mucho más amplio”.

Estudiantes mujer B: “y **en comparación con otros colegios**. Igual mi vecina, que es mi amiga también, le hace hacer cosas muy estrictas en artes o en cosas así y no sé, como que **acá te dejan fluir. No sé, como expresar**”.

El reconocimiento que hicieron Alba y Amanda, creadoras de *Flor de Vida*, en relación a las posibilidades creativas y expresivas que promueven este tipo de actividades, está en sintonía con la intención y motivación de la docente tanto para la actividad

propuesta, como para pensar y proyectar el aprendizaje en Artes Visuales. Así se refleja en los siguientes apartados de su reflexión en la entrevista de cierre

[¿Qué buscaba?] “Yo principalmente, al solicitarles un ser... **reflexión**. Utilizar los recursos que ellos **portan a diario como el celular**. Que se dieran cuenta que eso podría ser un medio, una herramienta para trabajar también”.

[¿Qué y cómo se evalúa en esta experiencia?] “El producto artístico al igual que el arte conceptual se **vuelve menos importante en términos de resultado apreciable y a evaluar que la idea o impulso emocional orientado artísticamente que permite la expresión fundamental de una intención del ser en colectivo para el colectivo**, entonces la idea o conformación emocional en diálogo humano **va más allá que un simple resultado físico, evaluable por resultados medibles**. La experiencia es la posibilidad de expresión fundamental creativa”

En esta última reflexión se aprecia no solo el valor artístico expresivo que la docente ve en la experiencia de creación en general, sino también su sentido de trascendencia hacia la configuración del ser en colectivo y para el colectivo. Podemos visualizar su posición pedagógica y política respecto de su labor en la enseñanza y el aprendizaje de las Artes Visuales, donde la evaluación no debiera estar en el producto físico, medible, si no intentar considerar la experiencia que orienta artísticamente el impulso emocional para la creación.

5.6 El liceo como contexto situado: El liceo público

Eran los últimos días de invierno del año 2014, después de meses de búsqueda de una escuela pública, logramos iniciar conversaciones con el director del liceo. La propuesta que presentamos consistió en invitar a participar a los profesores de aquellas áreas disciplinares que podrían incluir actividades de creación mediática en sus actividades pedagógicas. Nosotras, de acuerdo al análisis de planes y programas de Artes Visuales y en Lenguaje y Comunicación ya los habíamos seleccionado como prioritarios. El director en aquella reunión nos escuchó y propuso convocar a los docentes de las disciplinas de Artes y Lenguaje

para que ellos tomaran la decisión de participar. Luego de unas semanas de silencio, sólo los profesores del departamento de Artes Visuales aceptaron pero con una resistencia que se manifiesta en el siguiente extracto de observación que realizó la investigadora responsable del proyecto FONDECYT del cual participo: Tuvimos la reunión con Juan y Leo, profesores de Artes Visuales. Duró más de una hora. La actitud de Juan fue bien distinta a la de la semana pasada. Ambos se plantearon celos del proyecto, como intentando presionarme. La preocupación era: ¿Qué gana la escuela? ¿Qué ganamos nosotros?

A ratos la conversación se volvía un tanto circular. Sentí que seguían con la intención de participar pero que estaban midiendo fuerzas.

[Los profesores dijeron] ¿Qué ponen ustedes? - Ustedes vienen y hacen su investigación y nosotros como ratón de laboratorio... ¿qué ganamos? ¿Quién pone las cámaras?

Tengo la impresión que la reunión con el director y profesoras de lenguaje y comunicación instaló esa resistencia. De hecho, el equipo de lenguaje no participa. Y al final de la reunión Jorge me señaló que la resistencia a abrir salas de clases es lo que puede incidir en el rechazo. Después de mucho tira y afloja (con estudiantes presentes, como la semana pasada), ambos aceptaron [...] (Reporte Investigadora Responsable, 24 junio 2014)

En ese escenario de resistencia, surge la relación entre el equipo FONDECYT y los profesores de Artes Visuales como contrapartes permanentes de la escuela. Mi participación en el liceo comenzó un año más tarde, dado que me encontraba prácticamente toda la semana en observaciones en el colegio particular, lo que no me permitía, por horario, participar en ambas escuelas.

Comenzaba el año escolar 2015, me acerqué a los profesores de Artes Visuales para planificar las observaciones. Sin embargo, luego de algunas evasivas, sólo el profesor Juan quiso continuar, pero tenía una petición. Un estudiante de 4º Medio tuvo una idea de realizar un canal de Tv *on line* al interior del liceo. El profesor decide apoyarlo y solicita a la investigadora responsable, que es profesora del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile, capacitación audiovisual. Dada la demanda del profesor, se abrió una oportunidad de observar el Canal de Tv. Es así que comencé con las observaciones dos veces a la semana: martes y viernes al finalizar la jornada escolar desde las 15:55 hasta las

18:00 horas. Se trataba de un taller extra curricular y voluntario. Compuesto mayoritariamente por hombres y dirigido por un estudiante y el profesor de Artes Visuales.

En función del primer apronte a la escuela y por mi experiencia como ex-alumna, observé que el perfil del estudiantes que participa en el canal de TV es muy particular, todos destacados en sus respectivos cursos, tanto académica como deportivamente. Tuve la necesidad, entonces, de ingresar a otro contexto dentro de la misma escuela. Luego de conversaciones con el profesor Juan, él me dio la oportunidad de observar una de las clases de Artes Visuales que realiza en un primerio medio. Juntos decidimos el 1ro B, por dos razones, la primera es que desde 1ro a 4to medio las horas lectivas dedicadas a las Artes Visuales son de 90 minutos a la semana, no así en 7mo y 8vo básicos que sólo son 45 minutos a la semana. El segundo motivo fue que un grupo de 5 estudiantes del canal eran alumnos de ese curso, por eso quise hacer el seguimiento de ellos en otro contexto.

Para dar cuenta de los orígenes del liceo, al igual que en el caso del establecimiento privado, tomo como referencia diversas fuentes documentales: un documental realizado por el estudiante que formó el canal del liceo, llamado ‘‘Memoria Histórica’’, en donde su fundador, paradocentes, ex estudiantes, profesores y equipo directivo rememoran la historia a través de la experiencia y el recuerdo colectivo; el sitio web institucionales; documentación institucional, municipal y ministerial; la entrevista realizada por el canal del liceo al director del establecimiento; los registros audiovisuales de las movilizaciones estudiantiles del liceo; y mi experiencia como estudiante.

5.6.1 El origen del primer liceo fiscal: La lucha por un lugar de encuentro.

El liceo fue fundado el año 1951, siendo el primer liceo fiscal humanista de la comuna. Sin un edificio determinado, habilitan diferentes instalaciones como salas de clases que se encontraban cercanas al edificio actual, marcadas por la precariedad y la humildad. Tenía 490 alumnos. Pasó una década de manifestaciones estudiantiles al interior del liceo, las cuales apelaban a una mejor infraestructura. Recién el año 1964 profesores y

estudiantes lograron que se iniciara la construcción del edificio del liceo, el cual reunía a toda la comunidad en un solo espacio, -aquel pabellón forma parte de la construcción actual. En 1969 el Liceo creció exponencialmente, contaba con un cuerpo administrativo de 7 personas, 46 docentes, 1.285 alumnos, de los cuales 22 cursos correspondían a las humanidades y 16 a preparatorias. En un inicio la escuela era de carácter coeducacional, sin embargo al transcurrir los años pasa a constituirse en una escuela de hombres. En 1986 vuelve a convertirse en un establecimiento mixto, en donde mujeres y hombres se educaban juntos.



Figura 18. El liceo en sus orígenes. Fuente: documental la Memoria histórica.

Cuatro décadas más tarde, el liceo lo marca una segunda crisis, el año 2004, alumnos, profesores, padres y apoderados se reúnen nuevamente y piden la renuncia del director por diversas irregularidades administrativas, una de ellas la falsificación de asistencias para la entrega de subvenciones. Así, en ese escenario de crisis, asume en el año 2005 el actual director, quién debe regularizar temas administrativos y pedagógicos. El año 2008, se inicia el proyecto desde el Ministerio de Educación para ampliar la escuela y así poder cambiar la jornada escolar, de media a completa. Durante un año, profesores y estudiantes tuvieron que trasladarse a dos escuelas municipales de la comuna para continuar con el año escolar. Una vez finalizada la obra el año 2009, el edificio fue entregado con fallas estructurales. El año 2011, en el escenario de movilizaciones estudiantiles a nivel

nacional, un grupo de aprox. 40 estudiantes ingresó al liceo para manifestarse al interior de él, impidiendo el ingreso de profesores y directivos, suspendiendo así, las actividades académicas normales. Luego de meses, los estudiantes fueron desalojados de la escuela por carabineros. Tras la manifestación, uno de los logros, fue que la infraestructura fuese reparada.

5.6.2 El liceo Actual: la demanda por la excelencia académica.

Actualmente el liceo depende de la Corporación Municipal Desarrollo Social, con una orientación religiosa laica. Tiene Jornada Escolar Completa, de lunes a jueves de 8:00 – 15:55 y viernes de 8:00 – 15: 20. Al finalizar la jornada obligatoria comienzan las actividades extracurriculares en diversas áreas: deportivas, artísticas, comunicacional, ciencias, culturales, entre otras. El total de matrículas para el año 2015 es de 1.223 estudiantes. El nivel educativo que imparte va desde enseñanza Básica (7mo y 8vo básico) hasta Enseñanza Media Humanista – Científica Niños y Jóvenes¹³ (1ro a 4to medio).

El liceo tiene 34 salas de clases, 12 oficinas, dos talleres especializados, un multitaller, laboratorio de ciencias, taller de computación, comedor, biblioteca, estacionamientos subterráneos, accesos especiales para discapacitados, un moderno gimnasio completamente equipado¹⁴ y un patio en la cual los estudiantes se recrean o realizan actividades físicas tal como se muestra en la Figura 19.

¹³ Ministerio de Educación de Chile (2016): <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>

¹⁴ Información extraída desde el sitio web de la comuna. Dado que mantengo la confidencialidad del establecimiento educacional no hago referencia explícita del sitio web).



Figura 19. El Liceo actual. Fuente: sitio web de la escuela.

El nivel socioeconómico, según los datos brindados por la Agencia de la Calidad de la educación en Chile, corresponde al tramo medio, esto significa que la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 11 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$350.001 a los \$600.000. Esto implica que el 62, 77% en enseñanza básica y 70,74 % en enseñanza media corresponden a estudiantes en condición de vulnerabilidad social. Dispone de un total de 54 becas. De acuerdo al profesor de Artes Visuales, *de 40 alumnos, 15 de ellos son alumnos prioritarios*¹⁵. Dada la condición de estudiantes prioritarios, el establecimiento cuenta con apoyo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) adjudicada por los años 2013 – 2016, categorizado en emergente¹⁶.

La escuela, dentro de la jornada escolar, les da a todos los alumnos desayunos y almuerzos. Tal como lo indica el estudiante en la Figura 20, extracto de una conversación privada por *Facebook* entre él y yo. El estudiante describe en qué consiste la dieta alimentaria.

¹⁵ http://www.directoresparachile.cl/Repositorio/PDFConcursos/mduc_9074_22102013_155014.pdf Recuperado el 21 de enero 2016.

¹⁶ La Ley SEP clasifica a las escuelas en autónoma, emergente y en recuperación como una manera de reconocer las diferencias en sus condiciones y necesidades de mejoramiento.

Minka Herrera 21/02/2016 12:18
 Gracias [redacted], los desayunos en la escuela son para todos?

[redacted] 21/02/2016 12:18
 Si
 Son para todos

Minka Herrera 21/02/2016 12:18
 y en qué consisten ?
 no hay que inscribirse?

[redacted] 21/02/2016 12:21
 No, no es necesario
 Y consiste en pan con algo(aveces mantequilla, palta,huevo o queso)
 con algo de beber(leche de chocolate o cafe o jugo)
 Y en otras veces cereal con yogurt

Minka Herrera 21/02/2016 12:21
 y los almuerzos?
 se los dan algunos?

[redacted] 21/02/2016 12:22
 No, a todos les dan almuerzo
 Y aveces arroz con salsa y huevo, casuela, lentejas, fideos con salsa

Figura 20. Conversación de Facebook. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los antecedentes declarados en la página web del liceo, los estudiantes que asisten al establecimiento provienen principalmente de las comunas de: Ñuñoa, Macul, La Florida y Peñalolén. Comunas que se encuentran alrededor desde donde se sitúa la escuela.

Según la información que brinda el Ministerio de Educación, el énfasis del proyecto educativo está en el desarrollo integral, la excelencia académica, la preparación para la PSU e ingreso a la Universidad. Su misión es educar, “formando alumnos íntegros, autónomos en su quehacer académico, con la participación de la familia y en un clima escolar armónico, desarrollando en ellos sus capacidades intelectuales, físicas, artísticas, socio afectivas y valóricas, para que sean personas capaces de entregar un aporte positivo y solidario a la sociedad”. Y su visión es ser un “Liceo Científico Humanista, laico, inclusivo, reconocido por la calidad de la educación académica y valórica que imparte, al formar ciudadanos que promuevan la creatividad, la cultura y la solidaridad, respetan y preservan

el medio ambiente, siendo capaces de integrarse a la realidad imperante en el campo cívico-social y a estudios superiores”¹⁷.

Dentro de los planes de mejora que la escuela realiza están los de gestión educativa para obtener mayores logros de aprendizaje. En función de aquello, elaboraron programas propios en relación con la comprensión lectora, resolución de ejercicios matemáticos, educación sexual, orientación, uso pedagógico de pizarras interactivas, aula virtual y base de datos.

De acuerdo a información proporcionada por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de la comuna, el liceo se ha situado como uno de los mejores a nivel público con resultados reconocidos a nivel nacional.

El año 2015 en la página web del Municipio se destacan los “excelentes resultados” que ha logrado la comuna en la prueba de selección Universitaria año 2015, ubicando al liceo en el puesto 27 a nivel nacional con un promedio de 564 puntos. A pesar de ello, los resultados obtenidos son más bajos en comparación con los otros 4 liceos municipales de la comuna. Tal como lo grafico en la Tabla 6.

Tabla 6. Resultados PSU 2015 escuelas municipales, según Liceo, Puntaje obtenido y Puesto

Liceo	Puntaje	Puesto
Liceo A	665	1
Liceo B	633	5
Liceo C	606	12
Liceo D	605	13
Liceo E	565	27

Fuente: Elaboración propia.

La exigencia por subir los puntajes, implica que el énfasis esté en las asignaturas

¹⁷ Proyecto educativo del Liceo.

que son evaluadas en el SIMCE (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés), aislando aquellas disciplinas, como las Artes Visuales, que aportan a la formación de alumnos íntegros, -propósito que declara la escuela en su proyecto educativo. El sentimiento de desprecio y abandono lo expresa el profesor de Artes Visuales en el siguiente extracto de entrevista:

“Hay un cierto desprecio, de alumnos y profesores, frente a las asignaturas que son consideradas menores: el arte, la música, la educación física y la tecnología [...] Yo he entregado planificaciones, he escrito puras estupideces así para ver si me leen [la jefa de Unidad Técnica Pedagógica] las cosas que estoy mandando y lo hago a propósito y no tengo retorno [...]. Porque aquí lo único que ven es Lenguaje y Matemática. Lo hago con esa intención de provocar – ¿viste mi planificación?- Te digo de los 15 años que voy a cumplir ahora, nunca me han visto una planificación”.

3.1.1.1.1 Los participantes del contexto escolar.

La escuela es dirigida por un director, acompañado de una inspectora general, dos jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP). El cuerpo docente y técnico administrativo está formado por 55 profesores de aula, 22 asistentes de la educación, 2 profesionales SEP y 4 profesionales de integración¹⁸.

El director ha manifestado en una entrevista realizada por el canal de Tv, distintos hitos que han marcado su carrera en el liceo: la primera fue el desafío de asumir la dirección de la escuela luego de la crisis del año 2004, la construcción del liceo y la toma del establecimiento educacional por los estudiantes del año 2011. Él ha sido un actor importante en el Canal de Tv del liceo, pues ha apoyado la iniciativa mediante la inyección de recursos económicos y formando parte del comité editorial, manifestando que es él quien tiene la última palabra de los contenidos que se ponen en circulación en la web. Camina

¹⁸ Bases para el concurso: Proceso de selección de director. Dirección de Educación Corporación Municipal de Desarrollo Social de la comuna. Recuperado el 21 de enero 2015.

pausado, y no toma ninguna decisión sino se las consulta a los profesores.

La edad de los docentes en promedio son de 45 años, los de más experiencia están en los cargos directivos. La mayoría de los docentes y directivos son profesionales titulados y algunos con estudios de post grados. De acuerdo a la información que declara la escuela en su sitio web, de 32 profesores jefes, 22 de ellos corresponde a profesoras. Como una excepción, las asignaturas de artes tanto musical como visual son realizadas exclusivamente por profesores.

Cada sala de clases pertenece a un profesor de asignaturas, por ello, los estudiantes deben trasladarse con sus pertenencias de una sala a otra durante la jornada escolar dependiendo del horario que tengan. Las inspectoras de piso, son las encargadas de salvaguardar que no queden estudiantes en las salas y todos bajen al patio.

La relación entre los profesores de la escuela ha sido una incógnita para mí. Dado que fueron muy pocas las ocasiones que pude ver a todos los docentes reunidos. Una de las pocas observaciones que pude realizar, fueron en momentos informales entre las clases, donde profesores y director se reunían en la entrada de la escuela a fumar un cigarrillo. En esa instancia los profesores aprovechaban de interpelar al director para tomar ciertas decisiones respecto al ámbito pedagógico o de gestión. Una situación especial viví un día viernes del mes de octubre del año 2015, cuando fui a realizar las observaciones al Canal de Tv, y se acerca un profesor de Artes, dándome algunas pistas de cómo es esa relación.

Entro a la escuela, son las 15:30, ha finalizado la jornada escolar. Veo a estudiantes trasladando mesas y sillas desde las salas del primer piso hasta el patio para organizarlas en grupos para 12 personas. Me acerco a hablar con el profesor de Artes, y me cuenta que entre el departamento de Artes Visuales y Musical, se habían organizado para hacer un Bingo, y así reunir fondos para sus respectivas agrupaciones, que funcionan como talleres extracurriculares al finalizar la jornada escolar. Entonces me voy a sentar al patio para observar la actividad. Mientras los estudiantes trabajaban, de vez en cuando aparecen los profesores de Artes para

darles instrucciones. Pero me preguntaba ¿dónde estaban los otros profesores para cooperar con la actividad?, de pronto se acerca uno de los profesores de Artes para decirme lo siguiente: *¿estás completando tu bitácora? Anota todo [...] es triste que no exista ayuda de los otros colegas, los perseguimos, les rogamos pero se hacen los locos, es triste [...] Después llega fin de año y todos se abrazan, los que trabajaron y los que no* (Extracto de observación, 2 de octubre).

Puedo inferir que el malestar que manifiesta el profesor de Artes respecto a la relación entre sus colegas, dice relación con la soledad e individualidad en la que cada profesor debe realizar sus quehaceres en la escuela. Los profesores se centran en las actividades obligatorias asociadas a las asignaturas que imparten. Las iniciativas, en este caso el bingo, que trascienden a las actividades obligatorias, y que implicarían una colaboración extra, en términos de tiempo y energía invertida, no parecen convocar la participación docente.

En relación con la conformación de los niveles educativos, el liceo determina si los estudiantes se forman en el electivo de Artes Musicales o Visuales, *los alumnos no tienen esa posibilidad de elegir* (Entrevista, profesor de Artes Visuales). El liceo tiene un total de 32 cursos, de los cuales tres son 7mos; dos 8vos básicos; nueve 1ros medios, siete 2dos medios, seis 3ros medios y cinco 4tos medio. Con un promedio de estudiantes por curso de 40 alumnos. Esta distribución piramidal, como lo señala el profesor de Artes Visuales en la entrevista, indica que los estudiantes [...] “saben que están en una competencia, saben que van a llegar a cuarto y hay cinco cuartos y hay ocho primeros medios, entonces esos ochos no van a continuar, saben que es una pirámide”.

Esta declaración del profesor me parece interesante de considerar, tomando en cuenta el contexto macro. Hace un par de meses salieron los resultados de la Prueba de Selección Universitaria o PSU, como una de las sorpresas más grandes fue que la comuna, en donde se sitúa la escuela, concentraba los mejores puntajes a nivel nacional. Luego revisando la entrevista del profesor de Artes Visuales, me comenta que “lo que hacen acá, hacen una selección. Hacen un test de habilidades y los reparten – ya vamos a tirar a los

buenos al A, a estos al B y [“los malitos”] al C”. Se suma a eso, que la tasa de repitencia es alta. De los tres séptimo básicos, el 7mo C va a repetir casi un curso completo. En este contexto no me sorprende que los resultados de la comuna se hayan elevado pues, la escuela va seleccionando en el transcurso de los años a los mejores.

Los estudiantes, son mujeres y hombres que tienen entre 12 y 19 años de edad. Deben usar uniforme, los hombres pantalón gris y la polera azul con franjas en el cuello verde y amarilla y las mujeres falda gris con franjas azules y la polera del liceo. Los estudiantes “andan estandarizados con el mismo uniforme. No se logran identificar. Buscan identificarse con el aro, con el piercing, con la muñequera, con distintos accesorios pero no es suficiente porque los chicos lo único que quieren es ser reconocidos y ser parte de algo, de un grupo determinado o andan con sus mochilas rayadas. Están en una constante huella de reafirmarse y dejar un vestigio de ellos” (Entrevista, Profesor de Artes).

El Centro de Estudiante actual está conformado por una presidenta, una vicepresidenta, un secretario de actas, un secretario de finanzas y un encargado de difusión, todos estudiantes de cuarto medio. El objetivo que ellos declaran es de informar al estudiantado para que tomen sus propias decisiones sin ser doblegados, provocando así una masa consciente¹⁹. Como estrategia de difusión tienen un *Facebook* en donde comunican las actividades que realizan, tales como trabajos realizados, marchas estudiantiles, promoción de recaudación de fondos, etc. El profesor de Artes Visuales es uno de los asesores de centro de alumnos, elegido el año 2011, en el contexto de movilizaciones estudiantiles. El rol del asesor es mediar la relación entre el centro de alumnos y el equipo directivo.

Un día conversando con los integrantes del Canal de Tv me señalaron que los estudiantes se distinguen por realizar diversas actividades y el uso permanente de espacios

¹⁹ Video informativo creado por Canal 7 “¿Conoces al centro de alumnos 2015?”. Recuperado el 16 de febrero 2016.

específicos del liceo. Esto lo ratifiqué con mis observaciones en horario de recreo:

Suena el timbre, los estudiantes salen de la sala con sus mochilas en la espalda, tienen 15 minutos para recrearse. Salen todos juntos, -una inspectora de piso se encarga que todos los hagan. En el transcurso de unos segundos el patio está habitado por ellos y ellas. Ahora se convierte en un desafío cruzar el patio, los estudiantes se reúnen para jugar con diferentes pelotas que se dirigen en cualquier dirección. Observo a un grupo que estaban en una esquina del patio. Me ubico detrás de ellos, cerca del baño de mujeres, entre las rejas que atraviesan el patio y el pasillo techado, para poder observarlos tranquilamente sin ser vista. Veo a Martín jugar a la pelota con Leo; apoyado desde la reja, Marcelo mira a Jorge haciendo malabarismo con 4 pelotas. Pasan unos minutos y Martín deja de jugar el fútbol, toma las clavos, que estaban en el suelo y comienza hacer malabarismo. Marcelo que miraba, toma las pelotas que tenía Jorge comienza, con movimientos más lentos a malabarear. -creo que está aprendiendo. Unos metros más allá, había un grupo jugando al basquetbol. En el otro sector de áreas verdes, se ubican estudiantes en las bancas a conversar sobre lo que les ha pasado durante la jornada escolar o en otros espacios. Otros se amontonan en el quiosco para comprar algo para comer. Otros -en grupo- se reúnen a cantar mientras uno toca la guitarra. Otros, simplemente caminan por el patio mientras escuchan música desde sus celulares -práctica cotidiana que realizan tanto dentro como fuera de la escuela. En cada esquina de la escuela hay un inspector vigilando, como la mujer que está con delantal celeste en la fotografía que se muestra en la Imagen 4. Suena el timbre, es hora de volver a clases (Reporte de observación, 20 de octubre 2015).



Figura 21. Actividades realizadas durante el patio. Fuente: Elaboración propia.

Como lo represento en el extracto de observación, los estudiantes realizan diversas acciones: juegan fútbol o basquetbol, hacen malabarismo, caminan, escuchan, hablan o compran, actividades que forman parte de la cotidianidad de una escuela -que alguna vez fueron aprendidas pero ahora son invisibles para quienes la practican- que les da una identidad y los posiciona en ciertos grupos.

Ahora bien, para continuar caracterizando los participantes de la escuela, voy a tomar una creación audiovisual realizada por un equipo del canal de Tv del Liceo: “¿qué significa el liceo en una palabra?” Para profesores, paradocentes, directivos y algunos estudiantes, la escuela significa: diversidad, sociable, bacán, humanista, solidario, felicidad, encantador, integrador, honesto, sabiduría, futuro, lindo. En cambio para una porción considerable de estudiantes el liceo significa algo totalmente diferente: cárcel, gris, autoritario, maltrato, estricto, represivo, frío, fome, delincuente.

Me parece interesante, pero no novedoso está dicotomía entre el significado que le otorgan los participantes a la escuela. Para los profesores y directivos la escuela está asociado a conceptos y valores positivos, tales como: *solidaridad, diversidad, integración y honestidad*. Sin embargo, para los estudiantes, la escuela está asociada a representaciones y conceptos negativos, tales como cárcel, color gris, la represión y el autoritarismo.

5.6.3 Prácticas mediáticas asociadas a las TIC en la escuela pública

5.6.4 Acceso y uso de dispositivos digitales

Según los datos del Censo Digital realizado en los establecimientos educacionales el año 2012 (ver Tabla 7), la escuela cuenta con 77 computadores portátiles (PC) para los alumnos, con una tasa de 21,18 alumnos por PC y 8 horas de uso semanal del laboratorio de computación para las clases. Además se observa que los subíndices de Infraestructura, Gestión Informática y de Uso se encuentran en el rango Intermedio cuya categoría

corresponde a que: “posee condiciones aceptables, requiere de gestión para potenciar fortalezas”.

Tabla 7. Resultados Censo Digital 2012. Fuente: MINEDUC, 2012.

Resultados Censo Digital 2012	
Total de PC para los alumnos	77
Tasa de alumnos por computador	21,18
Horas de uso semanal del laboratorio para clases	8,00
Subíndice de Infraestructura	67,93
Subíndice de Gestión Informática	69,54
Subíndice de Uso	52,59

De acuerdo a las observaciones realizadas, el establecimiento cuenta con dos salas de computación que se encuentran totalmente equipadas con un proyector y computadores portátiles con conexión a internet para la mayoría de sus estudiantes. Digo mayoría porque siempre quedaban algunos alumnos sin poder realizar la actividad por no tener conexión, tal como doy cuenta en el siguiente extracto de observación:

Estamos en la sala de computación para realizar la actividad de edición audiovisual. Es una zona amplia con más de 40 computadores portátiles. Está pintada de tonos blancos y plomos. Tiene un proyector que apunta hacia una pantalla telón y una pizarra para plumón, la cual tiene dos carteles pegados: prohibido fumar y prohibido el celular. Mientras van entrando, los estudiantes se sientan en tres filas paralelas. (ver Figura 22).



Figura 22. Estudiantes del 1ro B en clases de edición en la sala de computación. Fuente: Elaboración propia.

Estoy observando lo que hacen los estudiantes, cuando de pronto Andrea²⁰ grita llamando a Franco, uno de los monitores designados por el profesor para ayudar con la edición de los trabajos audiovisuales. Él se acerca hacia el puesto de ella, ella le pregunta algo que no escucho desde donde estoy. Él se acerca a la pantalla del computador, toma el mouse y hace unos movimientos. Luego de unos segundos él levanta la mano, llama al profesor. Luego supe que el computador no tenía internet ni el programa instalado. Entonces el profesor la cambia de puesto pero ninguno de los computadores disponible tenía internet, entonces ella se encoge de hombros y dice: -no importa, lo hago en mi casa [resignada] (Extracto de observación, 6 de octubre 2015).

En cuanto al cuestionario de prácticas mediáticas (ICEI, 2014), los resultados de acceso, uso; y creación, indican que los estudiantes de esta escuela presentan las siguientes características. Los resultados en términos de acceso indican que el 97% de los estudiantes encuestados poseen computador en el hogar y un 84% son propietarios de un Smartphone. Respecto al acceso a internet el 97% del estudiantado accede a la web. Sin embargo, en el caso de conexiones fuera del hogar 16% tiene internet móvil y el 49% declara acceder a la web fuera de casa gracias a conexiones ajenas (colegio, casa de conocidos, lugares públicos). Respecto a los usos, en cuanto a consumo y comunicación con TIC, los estudiantes declararon que el 93,2% ven vídeos en línea, 77,3% escuchan música en línea, el 52,3% lee prensa en línea, el 50% ven películas o series en línea, el 20,5% ven programas de televisión en línea y el 13,6% escucha programas de radio en línea.

5.6.5 Producción mediática

En relación a la producción mediática y participación en las plataformas digitales, el cuestionario indica que 72,7% ha publicado fotos tomadas por sí mismo, un 18,2% ha publicado fotomontajes (memes, collage) editados por sí mismo, 2,3% ha publicado videos grabados por sí mismo y un 0% ha publicado audios (podcasts) grabados por sí mismo.

²⁰ He cambiado los nombres de los estudiantes para salvaguardar su identidad.

Valdivia et al. (underview), plantean que los estudiantes del establecimiento municipal señalan que la baja participación en actividades de publicación de contenidos propios audiovisuales está relacionada con la complejidad que presentan, a diferencia de “colgar imágenes”. Desde su punto de vista los jóvenes dejarían de lado aquellas acciones de mayor “dificultad”, quedándose en general en actividades más simples. Mencionan algunos casos muy puntuales de compañeros que son *youtubers*, uno de ellos señala “sólo un compañero quiere ser *youtuber*, se está preparando para serlo”. Con respecto a la creación autónoma de contenidos, los autores plantean que se trataría de un problema de confianza o temor a la exposición. Los resultados relativos a la baja publicación de contenidos expresarían para estos estudiantes, una falta de confianza y de autoestima de parte de los adolescentes.

Hasta aquí he descrito el contexto macro de la escuela, caracterizando la avenida y la escuela. A manera de síntesis puedo decir que se trata de una escuela que se ubica en el sector nororiente de la capital, en una de sus principales avenidas. Es una escuela municipal de 65 años de historia. La conforman principalmente estudiantes provenientes de las comunas de Ñuñoa, Macul, Peñalolén, y Puente Alto. El grupo socioeconómico familiar es medio. Los cursos se distribuyen homogéneamente de acuerdo a un test de habilidades e informes. Ha aumentado sosteniblemente los resultados en pruebas estandarizadas de selección universitarias, infiero que es por la distribución piramidal de los cursos.

5.6.6 El Iro y la clase de Artes Visuales.

El profesor de Artes Visuales llegó al liceo hace más de 15 años. Es licenciado en Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Llegó a la escuela por un reemplazo; se formó como profesor en el ejercicio de la docencia. Tiene aproximadamente 40 años. Mide algo así como 1,70. Es moreno y de cabello muy oscuro, tiene los ojos pequeños de color café; usa anteojos, tiene la cara redonda, y su rostro afeitado. Camina pausado y algo encorvado, por lo general viste un pantalón, camisa y bestón de colores oscuros. En las clases de plan común guarda cierta distancia con los estudiantes, es serio, y

se relaciona con el grupo desde la disciplina. Utiliza las clases expositivas como metodología de enseñanza pero también planifica momentos para el hacer artístico (ver Figura 25). Dialoga mediante preguntas dirigidas y monitorea el proceso con frecuencia pidiendo avances. Sin embargo, una vez que se desenvuelve en grupos pequeños como el canal de tv, es cercano, amable y risueño. Él se describe como súper pasional con su trabajo, por lo que en ocasiones se desenfoca, se descontrola porque se involucra mucho con las cosas. Dice ser autocrítico [...] “la peor crítica que tengo es la que me hago yo mismo al término del día” (Entrevista).

El profesor de Artes Visuales, manifiesta cierto desprecio por la habilidad del dibujar, ya que le interesan las ideas, un artista más conceptual que sea más de argumento.

En relación con la planificación de las actividades, el profesor señala que ve “los contenidos de la unidad, se colocan en el libro tal y como corresponde [según los programa de estudio] pero yo los ajusto a mi necesidad y a la necesidad de los estudiantes. Los voy desarrollando abiertamente no de forma literal. El programa de estudio te sugiere nada más” (Entrevista profesor de Artes Visuales).

Respecto a los estudiantes del 1ro, se trata de un grupo de 41 alumnos: 18 mujeres y 23 hombres. Tienen entre 15 y 17 años de edad, este rango se debe a que el 25% de ellos ha repetido un curso en el transcurso de su escolaridad, de los cuales 3 son mujeres y 7 hombres. El 92% de los estudiantes provienen del mismo establecimiento desde 7mo básico.

En la Tabla 8, específico antecedentes, tanto escolares como familiares de los estudiantes a partir de: comuna de procedencia, con quién viven (vínculo), y años de escolaridad de ambos padres. Estos antecedentes me permitieron caracterizar en detalle al grupo.

Tabla 8. Antecedentes escolares y familiares de los estudiantes del 1° Medio.

Antecedentes escolares				Antecedentes familiares		
Comuna	N casos	Vínculo	N casos	Nivel de Enseñanza	Años de escolaridad	N casos
Ñuñoa	19	Ambos padres	20	Enseñanza Media Completa	12	20
Macul	7	Sólo con la madre	15	Educación Universitaria	17	17
Peñalolén	6	Ambos abuelos	1	Técnico Superior	14	10
La Reina	4	Sólo abuela	1	E. Media Incompleta	11-9	5
La Granja	2			E. Básica Completa	8	1
Puente Alto	2			E. Básica Incompleta	1-7	1
La Florida	1					

Fuente: Libro de Clases 1° Medio

Tal como se aprecia en la tabla 8, las comunas donde proviene gran parte de los estudiantes del 1° medio son: Ñuñoa, Macul y Peñalolén. El 54% de los estudiantes vive con ambos padres y el 40% vive sólo con la madre. Tanto padres como madres tienen un promedio de 11, 5 años de escolaridad.

Según las observaciones el 1ro B se trata de un curso de jóvenes que se caracterizan por ser participativos y ansiosos por ser escuchados. El profesor declara que el curso está súper mal catalogado por los otros profesores. “No es reconocido por sus profesores, cada alumno tiene por lo menos tres páginas de anotaciones” [negativas] (Entrevista profesor de Artes Visuales). A pesar de eso el profesor cree que los estudiantes del curso “son súper de piel, de afecto, son un curso que tiene mucho valor en las personas que conforman ese grupo. Yo conozco los códigos de ellos, conozco la calle, conozco los barrios, conozco los lugares, conozco el entorno. Y tenemos lugares comunes. Yo les cito una palabra y ellos la entienden inmediatamente el contexto de la palabra o les cito una expresión y ellos inmediatamente reconocen la expresión. Esto también te genera una empatía con el alumno porque dicen –el profe conoce... no es como yo, pero conoce el mundo en donde yo vivo” (Entrevista profesor de Artes Visuales). En este sentido, recuerdo la sesión del 2 de junio del año 2015.

Los estudiantes se encontraban realizando la escultura en cartón mientras conversan bulliciosamente, el profesor interrumpe la actividad, se pone de pie adelante y les

pide silencio en varias oportunidades: *chicos, eh jóvenes observen acá por fa* (pantalla de proyección), *chicos escuchen, paren un minuto, shuu allá atrás, chicos, shhh, señor, Pérez, señor Pérez ¡hijo de tu madre!* [ofuscado]. Los estudiantes estallan en risas [por el impacto y el asombro] de la frase empleada por él profesor. Un estudiante interpela al profesor y le dice: *-¡profee!, ¿por qué dice eso?*, a lo que sus compañeros que estaban cerca le responden:

Ea: *¡shh! ¿De dónde saliste?* (haciendo alusión que todos nacemos de una madre)

Eb: *porque es hijo de su mamá poh* [en defensa del profesor]. De manera paralela, el profesor, pide silencio nuevamente y continúa tratando que los estudiantes presten atención para hacer la clase sin responder a lo que el estudiante preguntó. Debo reconocer que cuando escuche el llamado de atención del profesor me sorprendí, porque por lo general la frase: *hijo de tú madre*, se usa para ofender a otra persona mediante la interpelación de la madre. Me sorprendí que en un contexto educativo, en el cual las personas se comportan y emplean un lenguaje formal, el profesor dijera una palabra así, pero lo que más me sorprendió fue la naturalidad con la que algunos jóvenes hombres justificaban tal dicho, a través de frases como: *¡shh! ¿De dónde saliste?, porque es hijo de su mamá poh*. Lo cual me hace pensar que tanto profesor y estudiantes comparten códigos en común que los ayuda a comprender la palabra en su contexto.

La relación entre profesor y estudiantes no sólo se sostiene en el control de la atención y la norma, tal como se puede inferir en el extracto anterior. Sino también en el compartir códigos en común permite desarrollar lazos de confianza entre ambos, mediante la complicidad de una broma. El siguiente extracto de observación del 13 de octubre 2015, es un ejemplo de lo que digo:

Han pasado casi 15 minutos desde que inicio la clase. Los estudiantes se notan más inquietos, se mueven y conversan con más frecuencia. Algunos están de pie apoyados en el mesón mirando hacia adelante mientras el profesor indica las herramientas de edición en Movie Maker. Otros se sentaron en las bancas y lo escuchan, de pronto conversan entre ellos y se ríen mientras el profesor hace la clase. Los seis estudiantes que fueron apartados del grupo -porque tienen alguna noción de edición se encuentran en silencio al fondo de la sala sentados en los bancos. De vez en cuando conversan entre ellos en voz baja. El profesor les dice a los estudiantes: *-Lo importante es que exploren todas las herramientas. Vamos a animaciones*. Le pide a Jorge (ya que él lo asiste desde el computador mientras el profesor está en frente de la pantalla indicando las herramientas) que vaya probando una a una las opciones de animación. Cada vez que pregunta los estudiantes responden con más desánimo. El profesor dice: *-¿Se dan cuenta que es bastante*

similar al ¿Power Point? Ellos responden -siii [desanimados] Cada vez aumenta más el volumen de las voces de los estudiantes dado las conversaciones que tienen, lo que dificulta escuchar al profesor. Sin embargo el profesor continúa hablando: - *el trabajo debe llevar título.* Mientras el profesor sigue dando algunas instrucciones sobre el título diciendo: -*tiene que ser un título sugerente, un título que nos invite a ver el vídeo.* Jorge escribe un título que dice: *La mamá del pelao...* Las carcajadas y aplausos del curso fueron inmediatas. Y antes que el profesor se diera vuelta para mirar de qué se estaban riendo los estudiantes, Jorge ya había borrado el título. Para mi sorpresa, tanto los estudiantes como el profesor, insisten en dejar el título, haciendo alusión que estaba *güeno*. El profesor dice: *ya démosle así, sí estamos experimentando.* Después de ese momento los estudiantes quedaron despiertos nuevamente.

Tal como lo adelanté, los lazos de confianza entre el profesor y estudiantes permiten dar curso a la actividad con naturalidad. El profesor enuncia que el título debe ser sugerente, a lo que Jorge da un ejemplo de un título que llama la atención de inmediato de sus compañeros provocando una reacción [risas], la decisión del profesor de incorporar la frase: *La mamá del pelao (...)* al desarrollo de la clase, implicó que los estudiantes atendieran con más ánimo a la actividad.

En relación con los grupos, pude distinguir el de hombres extrovertidos, que les gusta el hip hop, el malabarismo y el fútbol. Según el profesor, es un grupo “de calle, son cabros que comparten. Y uno podría decir que estos cabros están probando pitos, están tomando, están cheleando, están haciendo una serie de cosas que quizás para estar en primero medio no es adecuado”. Está otro grupo de hombres que es más retraído y son los que participaron del canal de tv, les gusta las ciencias, la historia, los animé y crean contenidos mediáticos. Ambos grupos participan de las clases. Por otra parte está un tercer grupo de hombres que son tímidos, sólo hablan entre ellos, no participan en clases, cuesta visibilizarlos, algunos de ellos son *scouts*. El grupo de las mujeres, también está dividido. Están las extrovertidas, siempre están maquilladas, con el pelo alisado y las pestañas enmascaradas, son conversadoras y risueñas, es el grupo más numeroso del curso, también están las que les gusta leer, ellas participan activamente de la clase de Artes Visuales dando

su opinión. Por último, están las que participan del conjunto musical del liceo, ellas se juntan con los hombres que participan del canal de Tv, también hay pequeños grupos con intereses bien variados, son más tímidas y casi no participan de la clase. Según el profesor “las niñas, son más leales. No veo esa distancia entre las niñas de agresión que en otros cursos uno ve” (Entrevista profesor de Artes Visuales).

De acuerdo a lo conversado con Federico tanto en las sesiones de observación como en la entrevista el curso está dividido en dos partes. Están “las personas que son como activas, siempre están haciendo algo, jugando con las manos, saltando, hablando, gritando. Los otros que están sentados [...] que hablan bajito y ponen atención” (Federico, estudiante de 1ro medio).

La división de estos grupos, según una entrevista realizada a Vicente, estudiante del 1ro, se organizan en torno a: el grupo de las chicas, el grupo de los chicos, el grupo de los raros, el grupo de las *fashion* - las “que se creen mucho”-, el grupo de las lectoras; los *flaites* y los *friki* –son aquellos que les gusta muchos temas, por ejemplo: videojuegos, animé-. De acuerdo al profesor la organización se da a partir de las afinidades. “El mismo grupo de Franco [los que están sentados] tiene un mundo que es distinto al otro grupo de Jorge [los activos], que conviva ese mundo con el otro es difícil. Pero sí se respetan”. (Entrevista a profesor de Artes Visuales)

Como lo he mostrado en los extractos de reportes de observación, la relación entre el profesor y los estudiantes parece ser, en especial dentro del aula, vertical, basada en la disciplina, el desarrollo de los contenidos de una clase y el control de la atención. La clase de Artes Visuales es estructurada, sistemática y veloz, como lo veremos más adelante. Todo tiene un inicio, un desarrollo y un final, en tiempos perfectamente determinados. Los estudiantes en las clases expositivas deben estar atentos a lo que dice el profesor porque de lo contrario los invitan “a tomar sol afuera” [expulsándolos de la sala]. En los momentos en los que los estudiantes realizan actividades plásticas o de creación audiovisual, deben hacerlo en el espacio determinado de acuerdo a los tiempos estipulados.

La verticalidad se aprecia por ejemplo en que el profesor determina cuando comienza la clase, quién se queda adentro de la sala o quién sale, los estudiantes deben callar y prestar atención. Sin embargo, comparten códigos, en especial con los jóvenes que son comunes por experiencias que los hacen comprender el mundo desde una manera similar. La sesión del 13 de octubre es un ejemplo de ello, en donde profesor y estudiante celebran el título: “la mamá del pelao” o la sesión de “hijo de tu madre”.

En este apartado analicé el escenario meso, mediante la presentación de los participantes y las relaciones entre ellos que se desarrollan en el contexto de una clase de Artes Visuales. El análisis que he realizado hasta ahora no ha develado una relación entre los participantes con la disciplina de Artes Visuales, es decir, si yo no anunciara que se trata de una clases de Artes Visuales, sería muy confuso saber cuál es el contexto de esta relación, pues no hay nada que interpele a un contenido de Artes Visuales, o ponga en juego algún conocimiento artístico, sino más bien está centrado por ejemplo al control de la atención, situación que puede ocurrir en cualquier clase de una escuela. Por eso, ahora muestro los resultados del análisis de la unidad y la actividad que en Artes Visuales para visibilizar cómo aprenden los estudiantes en los procesos de creación mediática digital en Artes Visuales.

5.7 La actividad de creación mediática digital en Artes Visuales.

5.7.1.1 Unidad y actividad: el encuadre de la creación mediática

La asignatura de plan común, Artes Visuales en el 1ro, se lleva a cabo una vez por semana, los días martes, durante 2 horas pedagógicas desde las 12:10 hasta las 13:45 en el taller de artes. Las unidades, objetivos de aprendizaje y los contenidos tratados, son una propuesta de los Planes y Programas de Estudio de Artes Visuales para 1ro medio, elaborados por el Ministerio de Educación de Chile en el año 1998²¹. El énfasis curricular

²¹ El currículum de Artes Visuales fue modificado el año 2016. Sin embargo, en los años que se desarrolló esta investigación, 2014 y 2015, estaban vigentes los Planes y Programas de estudio de 1998, documento en que me basé para el análisis.

para primero de enseñanza media está en “la capacidad de creación y apreciación artística a través de la percepción de la naturaleza, estimulando el desarrollo de los sentidos y la capacidad de emplear diversas técnicas, modos de expresión y de apreciación artísticos, con el objeto de promover la formación de la sensibilidad estética” (p. 9). El foco temático para este nivel está en: el Arte, Naturaleza y Creación.

A continuación se encuentra el cuadro sinóptico de la asignatura de Artes Visuales²², el cual presenta las unidades, los contenidos y la distribución temporal. El currículum en Artes Visuales para primero medio se sostiene en 4 unidades de aprendizaje: 1) Conociendo las características visuales del paisaje natural y su representaciones en la historia del arte; 2) descubriendo las posibilidades expresivas y creativas de los elementos que constituyen el entorno natural; 3) explorando la escultura en el entorno natural y en la historia del arte y 4) creando imágenes visuales sobre la naturaleza para desarrollar conciencia ecológica. Para cada una de las unidades se desprenden contenidos y una propuesta de distribución temporal, tal como lo muestro en la Tabla 9.

Tabla 9. Cuadro Sinóptico de la asignatura de Artes Visuales según: unidad, contenido y distribución temporal.

Unidades			
1	2	3	4
Conociendo 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			
1. El paisaje natural en su conjunto. 2. Elementos visuales del entorno natural. 3. El paisaje natural en la pintura. 4. Experiencia personal con el paisaje natural.	1. Elementos materiales y animados. 2. El color del entorno natural. 3. Elementos de la naturaleza en la historia del arte. 4. Experiencia personal con los elementos del entorno natural.	1. Medios y técnicas escultóricas. 2. La escultura como medio de expresión. 3. Aprendiendo a ver la escultura.	1. Imágenes de la contaminación. 2. Experiencia personal de la contaminación. 3. La dimensión ecológica en la historia del arte. 4. Publicidad y conciencia ecológica.
Distribución temporal			
Entre 6 y 12 semanas	Entre 6 y 8 semanas	Entre 8 y 10 semanas	Entre 8 y 12 semanas

Fuente: Elaboración propia.

²² Extraído desde los Planes y Programas de estudio de Artes Visuales. <http://www.curriculumlineamineduc.cl/>

La primera unidad que trabajó el profesor correspondió al contenido de la *Escultura*. Esta actividad estaba siendo desarrollada cuando ingresé a la aula, es por eso que, con consentimiento del profesor, indagué en el libro de clases y supe que la actividad comenzó el 4 de abril. Sólo pude observar las cuatro últimas sesiones, desde el 12 de mayo hasta el 2 de junio. Luego, comenzó la unidad 1: *Conociendo las características visuales del paisaje*, en la cual el profesor propuso tres actividades: a) fotomontaje; b) paisaje objetual y c) mi entorno, las cuales las describo a continuación:

Figura 23. Resumen de actividades: según actividad, objetivos, temporalidad y unidad.



Fuente: Elaboración propia.

Sin tener la intención de ahondar en las unidades y actividades que observé, acá doy cuenta solo de la primera unidad, es decir “Conociendo las características visuales del paisaje natural y su representación en la historia del arte”, dado que es en el marco de esta unidad donde el profesor realizó una actividad relacionada con la creación mediática digital.

De acuerdo a los planes y programas en Artes Visuales, el énfasis de la primera unidad está en:

“Ejercitar las **habilidades perceptivas** para desarrollar el **conocimiento** y la **sensibilidad estética** hacia la naturaleza. De esta forma, se busca que el alumnado pueda **explorar** visualmente el entorno natural, reconociendo sus rasgos distintivos por medio de **la investigación artística** y **la apreciación** de obras de arte. Como resultado de los procesos y productos involucrados en esta unidad, se espera fomentar una **mayor sensibilidad** hacia los fenómenos **estéticos** individuales y comunitarios, el conocimiento de **la historia del arte** y una **actitud abierta** y

receptiva respecto al medio natural” (Programa de estudio Artes Visuales 1 año Medio: 19).

El currículum de Artes Visuales propone como contenido para la primera unidad el paisaje natural: 1) El paisaje natural en su conjunto; 2) Elementos visuales del entorno natural; 3) El paisaje natural en la pintura y 4) Experiencia personal con el paisaje natural. El docente adapta el contenido saliendo de la dimensión natural del paisaje, y lo incorpora desde lo social y cultural mediante el ejercicio de apreciación, análisis visual y experiencial de diversas obras pictóricas.

5.7.1.2 El análisis asistido por el profesor en el ejercicio de apreciación de una obra artística.

El trabajo de apreciación visual de obras de arte permite al profesor trabajar con los estudiantes de una manera paulatina y planificada la estética en distintas obras de arte, en términos geográficos, sociales, culturales, para llegar hasta el mensaje de trasfondo de la obra. La clase comienza con la obra de Alejandro Cicarelli llamada *Vista de Santiago desde Peñalolén*; luego prosigue con el cuadro de *Las Meninas* realizado por Diego Velázquez y luego finaliza con la obra de Francisco de Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*. Los estudiantes con mediación del profesor analizan el cuadro de Cicarelli porque se trata de una obra que se vinculó con las experiencias de los estudiantes, al ser un lugar que los conocen, como veremos a continuación.

El profesor frente al telón de proyección les dice a los estudiantes-*Ya avancemos. Alejandro Cicarelli, 1858. Veamos esta imagen ¿A qué corresponde?*



Figura 24. Vista de Santiago desde Peñalolén²³. Fuente: Cicarelli, 1858.

Un estudiante dice: *un paisaje*. El profesor responde *-muy bien* y pregunta *¿Podríamos determinar qué lugar es?* Un estudiante responde: *es un campo*. El profesor vuelve a preguntar: *-¿qué lugar creen ustedes que es?* Los estudiantes dicen: *el sur, Europa, Chile, el oeste, el norte...* El profesor les cuenta que la imagen corresponde a Chile. El estudiante que estaba cerca de mí le dice a su compañero *-viste yo lo dije todo el rato*. El profesor continúa hablando: *Se llama Vista desde Peñalolén*. Los estudiantes que estaban escuchando, se asombran y dicen: *noooo* y comienzan a murmurar. El profesor les dice: *levanten la mano los que conocen Peñalolén*. Todos los estudiantes levantan la mano. El profesor vuelve a preguntar, *¿desde dónde el pintor realiza la obra?* Un estudiante responde: *- desde un paisaje, desde una roca*. El profesor lo tensiona *-Podría localizar un lugar específico*. Los estudiantes comienzan a decir: *quebrada de Macul, desde la cordillera*. El profesor pregunta *¿Ubican la Universidad Adolfo Ibáñez?* Los estudiantes eufóricos gritan sí [...] (Extracto de reporte 16 de junio 2015).

El profesor en esta primera etapa de análisis pone el énfasis de su acción en la contextualización de la obra artística, apelando a una pintura que fuera significativa para los estudiantes mediante un lugar que conocieran, como lo es la comuna de Peñalolén, lugar del que proviene un grupo de estudiantes del curso. La vinculación que intenciona el

²³ La tela es un autorretrato con paisaje al fondo. El pintor sentado cómodamente frente a su caballete, vestido con el severo atuendo burocrático que remata en su sombrero de copa, tiene junto a sí, su caballo Rabón. Unos árboles agazapados, retorcidos troncos que emergen de un grupo de peñascos, complementan el primer plano. Al fondo, en alejamiento de lontananza, partida por los verdes cuarteles de las sementeras, se observa la línea sinuosa de la cordillera de la Costa. Buscando efectos lumínicos, a la manera de un cuadro dentro de otro cuadro, sobre la tela que trabaja el artista, se refleja la puesta del sol, en atinada composición (Smith, citado en Schoennenbeck: 8).

docente entre la experiencia del estudiante y la obra de Cicarelli, crea un ambiente de cercanía y empatía con la obra.

Respecto del ejercicio de apreciación de la obra, el profesor promueve dos tipos de participación que apuntan hacia la interpretación. En un inicio es receptiva, en la cual los estudiantes deben observar y reflexionar Sobre lo que interpela la pregunta escuchada: “Veamos esta imagen ¿A qué corresponde?” Y una segunda que busca una participación expresiva, en la que los estudiantes puedan opinar -aunque sea sucintamente.

Esta disposición de atención ante la tarea, permitió al profesor pasar a la segunda etapa que tenía planificado para el análisis de la imagen, mediante la siguiente pregunta: “¿Qué nos ofrece esta imagen?”

Un estudiante: *hay dos diferentes perspectivas, porque de aquí se nota que el hombre está dibujando la puesta del sol y otro dibuja el cuadro.*

Profesor: *muy buen dato, después vamos a pasar a eso.*

Un estudiante: *se nota que se inspiró en dibujar el atardecer como cambia el paisaje...*

El profesor interrumpe al estudiante -*fíjense en el dato que está entregando. Acaba de decir el atardecer. ¿Los poetas como llaman a ese atardecer?*

Un estudiante: *atardecer*

Profesor: *no, es un nombre específico.*

Un estudiante: *anochecer*

Un estudiante: *crepúsculo.*

Profesor: [eufórico] *¡crepúsculo! ¿Podríamos determinar la hora del día de ese cuadro?*

Un estudiante: *si, las 7 u 8 de la tarde [todos hablan juntos]*

Profesor: *silencio, les vuelvo a repetir, las personas que quieran participar levante la mano [...] estamos analizando la obra por lo tanto tenemos el crepúsculo, ¿qué otro dato nos puede advertir el cuadro?*

Un estudiante: *no hay edificaciones, na hay ninguna casa.*

Profesor: *han pasado 162 años desde que ese cuadro fue pintado, fíjense en el entorno.*

Un estudiante: *y ahora cómo está...*

Profesor: *momento después vamos a ver el impacto [...] Ahora, ¿qué otros datos nos ofrece el cuadro?*

Un estudiante: *la cordillera de la costa se ve.*

Profesor: *miren el fantástico dato que nos acaba de dar. Vemos en el fondo donde está el crepúsculo vemos la cordillera de la costa. Dato de geografía. ¡Muy bien! ¿Quién más otro dato?*

Un estudiante: *cosechas.*

Profesor: *muy bien por lo tanto, ¿son?*

Un estudiante: *¿granjas?*

Profesor: *¿cómo se llaman las calles que están en Peñalolén?*

Una estudiante: *las parcelas*

Un estudiante: *Grecia; Las torres [...] (Extracto de reporte de observación, 16 de junio 2015)*

La situación que doy cuenta en el extracto de reporte de observación ilumina la acción entre el docente y los estudiantes entorno a un ejercicio interpretativo de una obra artística. En un inicio el profesor formula la pregunta: -“¿Qué nos ofrece esta imagen?” Los estudiantes interpretan el cuadro de Cicarelli desde sus subjetividades, dado la característica de la pregunta. Sin embargo, el profesor esperaba una respuesta determinada que hace obviar cualquier otro tipo de respuestas:

Estudiante: *[...] el hombre está dibujando la puesta del sol y otro dibuja el cuadro.*

Profesor: *muy buen dato, después vamos a pasar a eso.*

La pregunta retórica realizada por el profesor devela un modo de mediación instruccional. El profesor tiene una expectativa de respuesta. No hay cabida para interpretaciones emergentes que surjan por parte de los estudiantes. El esperaba que los estudiantes infirieran del cuadro, el contexto del paisaje (hora del día, datos de geografía) y el mensaje de la obra. La participación de los estudiantes en esta lógica de mediación está supeditada al criterio del profesor.

Tal como lo planificó el docente, avanza la clase, y el profesor intenciona el análisis del personaje:

Profesor: *qué otro dato se puede extraer del cuadro que no lo han dicho. ¿Podrían describir al personaje?*

Un estudiante: *está con un traje. Es como cuico*

Una estudiante: *es adinerado, no cuico.*

Un estudiante: *es facho*

Profesor: *[...] inmediatamente vemos en Chile llega este artista extranjero que pertenece a una clase social determinado ¿Qué lo determina?*

Un estudiante: *su vestimenta*

Profesor: *¿qué más?*

Un estudiante: *anda en caballo*

Profesor: *¿con qué más anda?*

Un estudiante: *con gorro*

Profesor: *no cualquier persona puede llevar un trípode, un atril*

Un Estudiante: *esos instrumentos de pintura que esos tiempos eran caros.*

Profesor: *otro dato. [...] Observen en la persona que está pintando...*

Un estudiante: *es cuico, es cuico. (Reporte de Observación, 16 de junio 2015)*

El diálogo que presento trata sobre un ejercicio de apreciación artística, el cual está enfocado en la descripción del personaje. Los estudiantes de inmediato realizan una clasificación del personaje desde su experiencia. Al observar que llevaba traje, determinan que es *cuico*, y es más, hacen la distinción que es *adinerado* y *no cuico*. En este ejercicio se deja entre ver las significaciones que son atribuidas por los estudiantes a cierto estereotipo de clase social, el cual lo infieren mediante la vestimenta, el caballo, el gorro y lo costoso de los instrumentos de pintura que ocupaba el personaje.

Avanza la clase y el profesor desafía a los estudiantes a un ejercicio de interpretación mucho más complejo que el primero, esta vez lo que está intencionando es que ellos deben leer el trasfondo de la obra:

Profesor: *¿cuál es el ejercicio que está haciendo [el personaje]. Miren... ¿está pintando solo el paisaje? ¿A quién más está pintando?*

Una estudiante: *así mismo*

Profesor: *así mismo (aplaude) ¡eso es! [Eufórico]*

Una estudiante: *se está haciendo un autorretrato.*

Los **estudiantes** al unísono dicen aaaah! [Entendieron]

Profesor: *fíjense cómo pinta este retrato porque hay una distancia. Que se pinta a sí mismo pero a la vez pinta el paisaje. Es bastante curioso. En lenguaje eso tiene un nombre, ¿se llama?* Los estudiantes no responden así que el mismo se responde - *Tercera persona. Está pintando en tercera persona.*

La euforia del profesor -como lo interpreto- es una manifestación positiva ante el descubrimiento (asistido) de los estudiantes. Por fin habían develado de qué se trataba el mensaje del cuadro. La estudiante al “descubrir” que el pintor se hizo un autorretrato. No solo comprendió el mensaje de la obra satisfaciendo las expectativas del docente ante la actividad sino también colaboró con la comprensión de sus compañeros.

5.7.1.3 Mi paisaje: la propuesta pedagógica de creación mediática digital en la escuela.

La actividad “Mi paisaje” se trató de una adaptación realizada por el profesor para trabajar con los primeros años de enseñanza media. Consistió en un trabajo individual que tuvo por objetivo que los estudiantes se conocieran en otro ámbito mediante la presentación de sus paisajes. Para su realización debían ocupar el celular con cámara para producir imágenes digitales, o imágenes ya captadas por los estudiantes y compartidas en redes sociales. Esta adaptación se origina desde un contenido curricular de segundo año medio: el autorretrato. El profesor se basa en esta experiencia porque dice que los temas son parecidos, “porque el autorretrato es un tema bastante personal. Sin embargo, ellos presentan distintos lugares y distintos mundos” en sus relatos, por lo tanto evocan distintos paisajes.

“Mi paisaje” se realizó en 5 sesiones presenciales en aula. i) La primera consistió en la presentación de trabajos audiovisuales realizado por estudiantes de generaciones pasadas que consistían en autorretratos. ii) en las sesiones segunda y tercera el profesor enseñó las herramientas básicas (transición, efectos, música, textos, imágenes, duración entre otros) del programa de edición *Movie Make*; iii) la cuarta sesión consistió en una pre-evaluación en la que profesor y estudiantes apreciaban el trabajo realizado por un

estudiante y le daban retroalimentación para potenciar la creación. iv) la quinta sesión consistió en la entrega y visualización de los trabajos para ser calificados por el profesor.

5.7.1.4 El proceso de creación artístico Mi paisaje: Los cuatro pasos de la creación.

La clase de Artes Visuales, tenía como rutina ciertas acciones que se reiteraban en el transcurso de las observaciones en el contexto de la actividad de creación mediática. A continuación relato lo que ocurría desde mis ojos, tanto dentro como fuera del aula.

La clase de Artes Visuales ocurría después del segundo recreo. Sonaba el timbre a las 12:10, los estudiantes desde distintos puntos del patio se reunían a las afueras del taller de artes esperando a que el profesor llegara. La puerta estaba cerrada como era de costumbre. El profesor cruzaba el patio caminando rápidamente con el libro de clase bajo el brazo hacia su taller, él pasaba por entre los estudiantes, ellos le abrían paso para que abriera la puerta. El profesor mientras sostenía la puerta, los estudiantes se empujaban para pasar. Se ubicaban en los mismos puestos; el profesor dejaba el libro de clases en el escritorio. Las mesas y sillas estaban distribuidas en forma de herradura. La mayoría del curso se sentaba allí. Un grupo de 10 estudiantes se ubicaba en el mesón que está fijo a la pared, ellos y ellas que están en el margen, se incorporaban a la clase girando sus cuerpos, tal como se muestra en la figura 25.



Figura 25. Sala de clases de Artes Visuales del liceo. Fuente: Elaboración propia.

La rutina continúa, ahora dentro de la sala, los estudiantes conversaban con sus compañeros cercanos mientras se sentaban muy bulliciosamente. El profesor se sentaba el centro y comenzaba a pedir silencio – *“lady’s, señor, chicos jóvenes, ¡buenas tardes!, ¡buenas tardes jóvenes!”* Por lo general nunca resultaba el llamado de atención a la primera, cada vez el profesor debía aumentar la intensidad de su voz para que ellos prestaran atención. A pesar de no tener la atención de todos los estudiantes, el profesor comenzaba la clase. Algunos desatendían el mensaje del profesor, a lo que él decía: *“No nos enfraquemos en estas discusiones estériles y pongamos atención a esto porque esto es lo que ustedes van a desarrollar ¿ya? ¡Chicos presten atención!; Ya miren, les vuelvo a repetir, la persona que no quiera estar aquí puede salir... Señor, señor. Vaya a tomar sol por favor... deje su mochila acá, yo se la cuido”* [ironizando]. En ocasiones menores, son los mismos estudiantes los que comenzaban a regularse pidiendo a sus compañeros que se callaran. Una vez que se sostenía la atención en el docente, el profesor comenzaba la clase. Pero ocurrían otras interrupciones: una paracocente tocaba a la puerta para solicitaba un documento o información del profesor o de un estudiante, provocando la desatención de los estudiantes nuevamente, y por lo tanto la molestia del profesor.

El profesor por lo general, al iniciar la clase, indicaba el trabajo que debían realizar los estudiantes durante la jornada y recordaba que la entrega del producto artístico sería en cinco sesiones organizadas en cuatro pasos: i) guión, ii) edición, iii) pre-evaluación y iv) evaluación. De manera paralela a las etapas de creación, el profesor mostró diversos trabajos audiovisuales con el propósito de ampliar la representación de los paisajes a través de distintos modos de montar la historia y demostrarles a los estudiantes que era posible realizar el trabajo que les propuso. Laura, una estudiante, comprendió la instrucción de la actividad de la siguiente manera: *“Nos dijo el trabajo que vamos hacer ahora era sobre nuestro entorno, nuestro paisaje, nuestra vida diaria, nos mostró muchos videos y ahí entendimos”* (Entrevista estudiante escuela pública, 2015).

5.7.1.4.1 Primer paso: El guión como columna vertebral de la creación digital.

El primer paso para la creación mediática de un paisaje propio, ocurrió el 29 de septiembre. La sesión consistió en la construcción de un guión entendido por el docente como la “columna vertebral” o “estructura del trabajo”. Éste podría ir variando durante el proceso. Esta tarea fue instruida en clases para que fuera trabajada fuera de la jornada y traída para la siguiente sesión. La instrucción dada por el profesor fue: “Primero tener una idea, hablamos sobre el tema del paisaje lo que significa el paisaje, el entorno; segundo, elaborar esa idea. Toda palabra nos remite a cosas, imágenes por lo tanto es un trabajo de escritura, un trabajo donde usted tiene que escribir”. Esto permite dar cuenta de su noción de guión.

Según la comprensión de dos estudiantes: Laura y Federico, el docente solicitó como tarea: *“tienen que mostrar su paisaje, su vida diaria. Traigan una pauta de lo que van hacer. Puede ser como ustedes quieran, pueden cantarlo, pueden hacer sin nada de letras, las músicas que ustedes quieran. Tiene que durar máximo 4 minutos”* (Entrevista en profundidad a Laura).

Federico, en cambio, indica que el profesor les dijo: *Quiero que ustedes hagan un autorretrato, quiero que ustedes se representen a ustedes pero en un vídeo, usen fotos de su familia, fotos de ustedes e incluso foto de internet pero lo que yo quiero es que ustedes se describan y demuestren su ambiente* (Entrevista en profundidad a Federico).

La comprensión de los dos estudiantes como se aprecia en sus citas focalizan el guión en dos ámbitos distintos. Laura se centra en la representación del paisaje y su vida cotidiana, mientras que Federico lo hace en la descripción de sí mismo y por consecuencia de su ambiente.

Me quiero detener en revisar el guión de Federico, ya que más adelante, analizaré su producción. En la entrevista señala que “Yo tenía una noción pero no me convencía [...] En el guión digo cómo voy hacer el vídeo pero no digo qué va a tener el vídeo. Digo básicamente lo que dijo el profe [en clases] a través del texto. Sigo teniendo un vacío gigantesco no sé con qué rellenarlo” (Entrevista en profundidad a Federico)

Mi entorno

Mi video comenzara al despertarme, básicamente lo que are es mostrar lo que es un día de mi vida pocas beses cotidiana no solo mostrando partes cómicas sino también las que pueden ser serias, usando una variedad de escenas y músicas tratare de hacer un video con una duración de 3:00min aproximado.

Usando como referencia las cosas que a mí me emocionan y me aburren en diferentes contextos de mi vida, mis gustos, mis amigos lo que me rodead será mi escenario y lo que me identifica.

Figura 26. Primer guión del trabajo audiovisual Este es mi Mundo. Fuente: Guión preliminar de Federico.

En este sentido, Federico, indica que construye el guión sólo para cumplir con las expectativas del docente, y es más, indica que no trabaja con una pauta previa, ya que lo

considera un tecnicismo que lo restringe “en la medida que voy editando. La idea me viene cuando estoy en el editor pero cuando estoy fuera, no”.

Por su parte, el profesor recalca que para él es importante que los estudiantes escribieran sus lugares, sus experiencias, sus recorridos porque “este trabajo tiene infinitas posibilidades de trabajar y diferentes modos. Por eso la persona que no tuviera el guión es sumamente complicado poder ayudarlo a construir su trabajo [...] A veces se vienen muchas ideas, muchas imágenes entonces se va de control el trabajo por eso es importante el guión” (Extracto de observación 29 de septiembre).

El modo en que el profesor presentó las múltiples posibilidades de trabajar el tema del paisaje fue mediante diversos ejemplos de guiones realizados por estudiantes de primero medio quienes se vieron enfrentados a la misma propuesta pedagógica; luego mostró el trabajo del cronista y artista plástico chileno, Pedro Lemebel, *El sabor tecnicolor de la Vega Chica*²⁴ como una manera de poder describir lo cotidiano desde un modo artístico, y finalmente presentó las creaciones audiovisuales realizadas por estudiantes de segundo medio de generaciones pasadas sobre el tema del autorretrato como materialización del guión.

5.7.1.4.2 Segundo paso: La edición como puente para la creación.

El segundo paso para la creación mediática de un paisaje propio, ocurrió el 6 de octubre. El cual tuvo por objetivo la enseñanza en edición. El profesor realizó dos clases, en las cuales enseñó paso a paso el uso de las herramientas básicas del editor Movie Maker. Luego de repetir en ambas sesiones cómo debían los estudiantes editar las imágenes, videos, músicas, título, tipografía, efectos y créditos, dio paso para el montaje del producto

²⁴ Se trata de una crónica realizada por Lemebel para el diario la Nación en la cual el profesor dijo: El autor *observa lo cotidiano y lo transforma en una pieza musical, arquitectónica, en una pieza de arte*. Para más información visitar el siguiente vínculo: <http://www.lanacion.cl/noticias/opinion/el-sabor-tecnicolor-de-la-vega-chica/2008-08-02/171619.html>

audiovisual *Mi paisaje*. Como se aprecia en la Figura 27, los estudiantes se encontraban sentados, cada uno frente a un computador realizando diversas acciones de búsqueda de imágenes en la web de forma libre. Paso previo para el montaje del paisaje audiovisual. El profesor de manera paralela se paseaba por la sala respondiendo a las interrogantes emergentes de los estudiantes.



Figura 27. Trabajo de edición en sala de computación del liceo. Fuente: Elaboración propia.

El profesor para la construcción de creación audiovisual intencionó dos criterios técnicos: la selección de imágenes de buena calidad extraídas de la web y la sincronía entre imagen y música. Como se aprecia en los siguientes extractos de observación:

El profesor apaga la luz, de pie, frente el telón de proyección, con el palo de escoba en la mano –que lo usa como puntero, dice:- *ya escuchen*. En Google pinchen imágenes, después herramientas de búsquedas y seleccionen el *tamaño* de la imagen y ahí escoger *Grande* [...] Recuerden si ustedes ponen imágenes de pésima calidad, ¿qué va a pasar? A parte de qué se va a ver borroso el pixel se va a reinterpretar. Se va a anotar cuando una imagen es de buena calidad por el tamaño que hay acá (indica la cifra que aparece en una esquina de la imagen) 1.050 x mil y tanto, van a tener una imagen de muy buena calidad. Después se van acá, ver imagen (pincha) y ahí guardar imagen. ¿Dónde guardan? En el escritorio en la carpeta seleccionada. Entonces es importante que tengan imagen de buena calidad.

Respecto a la sincronización música e imagen el profesor señaló lo siguiente:

Para darle ritmo al trabajo es importante seleccionar una buena música. Recomiendo que se pongan audífonos y vayan viendo los ritmos de las músicas que correspondan con las imágenes. Si yo paso, por ejemplo, muchas imágenes en el mismo tiempo ¿qué va a ocurrir? Pregunta el profesor:

Un estudiante: *fome* (voz bajita)

Profesor: *fome* cierto. Va hacer un trabajo extremadamente plano. Entonces no hay variación. Si yo tengo un ritmo de imágenes y la música es muy rápida, por ejemplo coloco música punk

Un estudiante: *o heavy metal*

Profesor: *o heavy metal ¿correspondería colocar imágenes de tres segundos cada una?*

Los estudiantes responden: *-no, nooo*

Profesor: *¿cuántos segundos le pondrían?*

Un estudiante: *uno*

Profesor: *incluso menos de un segundo porque las imágenes van a pasar muy rápido...*

Un estudiante: *y le va dar otro efecto.*

Profesor: *¡Muy bien!*

Ambos criterios, imagen de buena calidad y sincronización de imagen-música, son parte de un lenguaje técnico y de apreciación subjetiva. El profesor emplea estos dos recursos para gatillar el proceso de creación con apoyo con las herramientas tecnológicas (ver Figura 28).



Figura 28. Mediación profesor-estudiante con la herramienta tecnológica. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, respecto a las relaciones entre los participantes, ocurrió en las sesiones de edición que el profesor destinó y denominó a tres estudiantes como *soporte*. Ellos al tener conocimientos en edición tenían la misión de resolver las dudas de sus compañeros respecto al programa.

En este contexto, observé al profesor y a los estudiantes asistentes mediar en el desafío de resolver una tarea de edición. En ambos casos, la manera de andamiar el conocimiento era a partir de la observación. Veamos dos ejemplos:

Laura llama al profesor y le pregunta

Laura: *profe ¿cómo puedo cambiar el tiempo de todas las imágenes?*

Profesor: *Ándate a edición. Selecciona todo.* Pasan un par de segundos y el profesor toma el *mouse* y ejecuta la acción mientras Laura lo observa. Termina y ella se ríe [fácil]. El profesor se retira.

En este caso, la estudiante tenía una duda específica: ¿cómo cambiar el tiempo de todas las imágenes? El profesor, en un inicio, le indica verbalmente lo que debe realizar a la estudiante. Pero luego cambia la estrategia y prefiere hacerlo él. La estrategia de observación tendría a la base el supuesto que se debe observar y luego replicar la acción, tal como ocurre en las clases instruccionales.

Ahora bien, en el segundo ejemplo, que se presenta en la Figura 29, participan tres estudiantes, dos hombres y una mujer. Ella sentada frente al computador, solicita abiertamente ayuda para montar audio como banda sonora. Jorge que se encontraba cerca se aproxima para ayudarla. Ella se aleja sutilmente del computador para darle espacio a Jorge. Se sostiene la cabeza con una mano mientras lo observa. Se acerca el segundo estudiante. De pie detrás de ella, encorvado, con una capucha y las manos en los bolsillos de su pantalón mira las acciones que hace Jorge en el computador. Jorge se inclina hacia el computador, toma el *mouse* y el teclado, mientras dice –“tienes varias opciones para descargar mp3”. Nombra *Youtube mp3* y otras que no alcanzo a escuchar. Ella le indica la canción que quiere descargar. Él busca la canción en Google, luego ingresa el link en el

programa que convierte el vídeo en audio, lo descarga y finalmente lo importa al programa de edición. Ambos estudiantes continúan observando. Luego de unos minutos le pregunta a ella– “¿aprendiste?”. Ella mueve la cabeza asintiendo.

En el caso de los estudiantes, Jorge asume el protagonismo, mientras los otros dos estudiantes observan atentamente las acciones que él realiza. El modo en el que Jorge les enseña a sus compañeros no es diferente a lo que hizo el profesor en la situación anterior. En ambas situaciones existe una participación pasiva de los actores que están en proceso de aprendizaje (Ver figura 28).



Figura 29. Mediación entre estudiante ante una tarea de edición. Fuente: Elaboración propia.

5.7.1.4.3 Tercer paso: La pre-evaluación un ejercicio de apreciación.

El tercer paso planificado para potenciar las creaciones de los estudiantes fue la sesión del 27 de octubre del 2015, destinada a pre-evaluación de los trabajos audiovisuales. El significado que le otorgaron, tanto el profesor como los estudiantes, dice relación con el error: *para ver si nos falta algo como una corrección*. La dinámica de la actividad consistió en que voluntariamente los estudiantes debían presentar sus trabajos audiovisuales frente al curso para que sus compañeros y el profesor lo retroalimentarán. A continuación presentaré

una situación de pre-evaluación vivida por Natalia, autora de uno de los dos trabajos que analizaré más adelante.

Nati, se acerca al mesón del computador con su *pendrive* para mostrar su trabajo, la luz está apagada, los compañeros miran atentamente hacia el telón de proyección como se observa en la imagen.

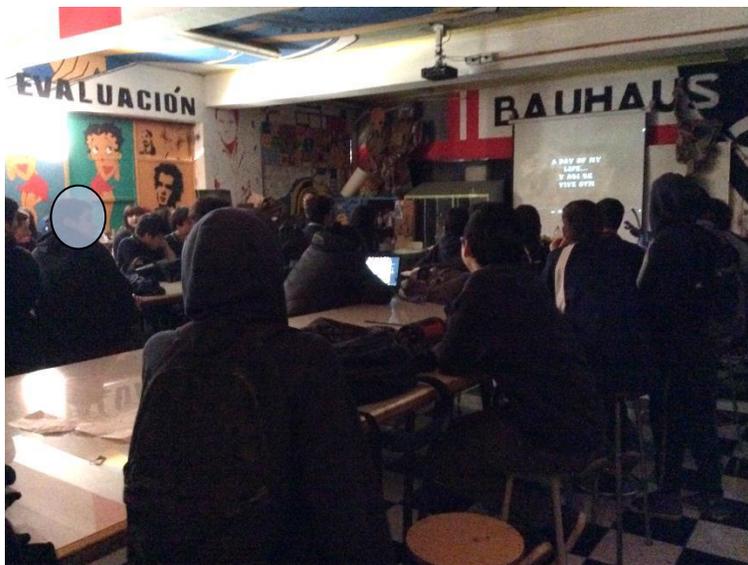


Figura 30. Imagen de pre evaluación de Natalia. Fuente: Elaboración propia.

Comienza el vídeo con un fondo plomo. Con letras blancas y entorno negro, dice: *Mi vida... mi entorno*. De fondo se escucha la canción de Amy Winehouse: *Tears dry on their own*. De manera general el trabajo consistió en unas secuencias de fotografías análogas y digitales, de la infancia y adolescencia de Natalia en distintos entornos: campo, su casa, la ruca de su abuela y el colegio. La acompañan distintos familiares y amistades. Durante la historia, Natalia presenta distintas situaciones en la que expresa momentos felices y tristes de su vida. Uno de los simbolismos que destaca es la bandera mapuche.

Al finalizar la presentación, los estudiantes aplauden y el profesor dice:

Profesor: *Podrían analizar el trabajo de su compañera. ¿Qué le llamó la atención de su trabajo?*

Una estudiante: *En realidad me gustó todo porque me llamo mucho la atención. Salíamos nosotras con las caras feas y todas esas cosas, la parte que más me gustó fue cuando sale el caballo, su paisaje, porque yo sé que eso le gusta mucho a ella.*

Un estudiante: *Muestra lo que la hace feliz.*

Un estudiante: *todo su entorno*

Profesor: *eso es súper importante, en el trabajo muestra el origen, muestra sus raíces, muestra su pasado, hay una tendencia que se está dando mucho en la actualidad de recuperar estos valores, cosa que antes no se daba. Mucho de los alumnos, cuando realizamos estos trabajos, y los quiero felicitar sobre todo por este punto, que tiene que ver con los pueblos originarios, tiene que ver con las raíces, con el pasado y vamos dejando de lado esta tendencia de abandonar o desvincularse o sentirse avergonzado del pasado. Muy buen trabajo. (Reporte de observación, 27 de octubre del 2015),*

La retroalimentación que hacen tanto estudiantes como profesor parece tener como punto de inicio las propias motivaciones, aquello “que les llama la atención”. Por ejemplo, la estudiante que interviene valora el trabajo desde su experiencia en común con la creadora, mientras que el profesor lo hace desde la temática que le interesa destacar: los pueblos originarios. Me pregunto ¿dónde está el comentario propio de la disciplina de Artes Visuales? ¿La apreciación crítica?

El segundo caso que presento, en cambio, se trata de otra situación en la que el profesor tensiona a los estudiantes continuamente en el ejercicio de apreciación artística. En el siguiente diálogo que presento entre profesor y estudiante, se aprecia un andamiaje más complejo relacionado con la particularidad de la creación audiovisual, que tiene relación con la reacción del espectador, con el uso de la cámara, el efecto del recurso audiovisual, y un juego de apreciaciones de cánones estéticos.

Profesor: *¿qué les pareció el trabajo?*

Sus compañeros aplauden mientras dicen *gueno*.

Profesor: *Es bastante curioso el título de la canción que se llama felicidad con respecto a la estado de ánimo que representa el autor. Hay cuestiones que inmediatamente el espectador, ustedes, reaccionan al momento de presentar una imagen. Y cuando un espectador reacciona en forma positiva, ya sea por naturaleza o con cualquiera expresión es porque el trabajo está funcionando. ¿Qué críticas le harían al trabajo?*

Un estudiante: *la música.*

Profesor: *¿por qué?*

Un estudiante: *era muy plana, la letra estaba muy...*

Un estudiante: *le letra no se veía mucho.*

Profesor: *es por una cuestión de iluminación. ¿Cuáles son las cosas que tenían a favor el vídeo?*

Un estudiante: *yo encuentro que la música*

Profesor: *ya, qué más...*

Un estudiante: *la cámara*

Profesor: *la cámara eso es un muy buen recurso. Es un ojo de pez que provoca un efecto donde se incorpora prácticamente todo el paisaje [...] ¿Cuáles son los elementos del paisaje que representa?*

Un estudiante: *La micro*

Un estudiante: *Su perrito*

Un estudiante: *Su cama*

Profesor: *¿Qué más? ¿Qué exhibe? ¿Qué muestra?*

Los estudiantes se quedan callados, hasta que uno dice:

Un estudiante: *Su casa*

Un estudiante: *Su entorno.*

Profesor: *Muy bien su entorno. Pero es un entorno bastante travieso entre comillas porque también hay cuestiones que tienen que ver con el humor, tiene que ver con sus amigos, que tienen que ver con su entorno. En este caso los recorridos que él realiza a diario, en ese caso la micro, lo que ocurre en la micro, cómo el mira el paisaje. ¿Qué otra cosa podemos destacar de ese trabajo?*

Una estudiante: *Es algo íntimo*

Profesor: *¿Qué más?*

Una estudiante: *No todo es felicidad*

Profesor: *Muy bien. Como les comenté al principio que me parece bastante curioso que está el tema de la felicidad, pero él en primera persona en un encuadre está inquieto, está un poco angustiado. Angustiado en el sentido de qué presenta un estado de ánimo. Cuando se ve el estado de ánimo creo que cumple con el objetivo.*

El profesor de pie, pregunta, ahora ¿qué cosas le mejorarían al trabajo?

Un grupo de estudiantes conversa mientras ve su computador.

Un estudiante: *La música*

Profesor: *Nooo, la música está muy buena.*

Un estudiante: *Más cambios de imágenes.*

Una estudiante: *Más cambios de entorno.*

Profesor: *Eso, es súper importante la relación entre la imagen y la música, los ritmos. Lo que dice su compañero, a lo mejor incorporar partes un poco más rápidas, colocar más imágenes o... Yo cambiaría la tipografía de las palabras que pusiste.*

Un estudiante: *¿Qué es la tipografía?*

Profesor: *El tipo de letra. El tipo de letra es muy... es una la letra Arial que corresponde a otro formato. Hay tipo de letras, por ejemplo que podría relacionar con la música con el grupo ¿qué tipo de música es esa?*

Un estudiante: *Rap.*

Profesor: Entonces ¿cuál es la tipografía adecuada para eso? Música de rap, por ejemplo. Entonces eso es un error que podría potenciar tu trabajo. ¿Alguna otra observación del trabajo?

Los estudiantes no dicen nada

Profesor: *el final ¿les gusta?*

Estudiantes: *siiii*

Profesor: Buen trabajo le dice al estudiante, *vamos bien, corrija esas cosas* (el profesor le levanta el pulgar [felicitaciones]) (Reporte de observación, 27 de octubre del 2015).

5.7.1.4.4 Cuarto paso: La evaluación.

El cuarto paso fue la calificación del proceso llevada a cabo en la quinta y última sesión del 3 de noviembre del 2015. Para ello, el profesor en la sesión de pre-evaluación, presentó leyendo punto por punto la rúbrica de evaluación (tabla 11), a los estudiantes que se encontraban atentos escuchándolo, con el objetivo de discutirla y modificarla, no obstante los alumnos no hicieron comentarios ni modificaciones. Como se aprecia en la fotografía (Figura 31), el profesor al iniciar la clase estaba sentado de frente a una mesón, escribiendo en el libro de clase, mientras la estudiante de su izquierda se mira las uñas y los dos estudiantes hombres se entretienen conversando. Al fondo de la imagen se observa una fila de estudiante, los cuales están esperando a descargar sus trabajos finales en el computador del profesor. La dinámica fue similar a la sesión de pre-evaluación. El profesor apagó la luz, los estudiantes sentados observan los trabajos de sus compañeros, pero esta vez sin recibir comentarios.

El instrumento de evaluación se divide en cuatro aspectos: a) grabación, b) manejo del programa, c) trabajo en grupo y d) puntualidad.

Creo importante indicar que el trabajo propuesto por el docente era de carácter individual. El criterio de trabajo en equipo, que se aprecia en la rúbrica, me hace pensar que el instrumento de evaluación que presenta el profesor en clases fue construido para otra actividad. Mi experiencia en la escuela me hace recordar otras situaciones de inconsistencias muchas veces provocadas por el acelerado ritmo de trabajo de los docentes

que hace actuar mecánicamente, sin reflexión de cada acción educativa. Por otra parte, también cuestiona las actividades de validación con estudiantes de los instrumentos de evaluación, quedando esta acción solo como un acto comunicativo.

Tabla 10. Rúbrica para evaluar trabajo audiovisual “mi entorno”.

Área a Evaluar	Indicadores	Excelente 5 puntos	Bueno 4 puntos	Suficiente 3 puntos	Por mejorar 2 puntos
Grabación	1) Los alumnos presentan un orden secuencial lógico. El video está editado correctamente. El video tiene la duración establecida 4) Las escenas se presentan claras, concisas y acordes al tema.	Cumple con los 4 puntos	Cumple con 3 puntos	Cumple con 2 a 2 puntos	Cumple con 1 punto o menos
Manejo del Programa	1) Usa todas las opciones del programa eficientemente. 2) Aprovecha los recursos que le brinda el programa. 3) Demuestra habilidad en el uso del programa. 4) Usa todos los elementos del programa: gráficos, audio y Texto correctamente. 5) Uso tipo de letras, tamaño y color que se pueda leer con claridad. 6) Uso transiciones acordes al tema. 7) Usa animaciones acordes al tema. 8) Usa audio acorde al mensaje del tema 9) Usa contrastes de colores agradables	Cumple con los 9 puntos	Cumple con 8 a 5 puntos	Cumple con 4 a 2 puntos	Cumple con 1 punto o menos
Trabajo en Equipo	Participa en la realización del video. Participa en las diferentes grabaciones Participa en la estructuración de la información. 4) Participa en la estructuración y edición de las escenas grabadas.	Cumple con los 4 puntos	Cumple con 3 puntos	Cumple con 2 puntos	Cumple con 1 punto o menos
Puntualidad	Cumple con las fechas indicadas en cada actividad. Cumple con las asignaciones que se le encomendaron 3) Cumple con la entrega final del video en la fecha estipulada.	Cumple con los 3 puntos	Cumple con 2 puntos	Cumple con 1 punto	No cumple con ningún punto

Fuente: Profesor de Artes Visuales.

El instrumento de evaluación está enfocado principalmente en criterios técnicos y actitudinales. Me refiero al primero, por ejemplo, al indicador que hace referencia a la relación entre tipografía, el color, el tamaño de la letra y el tema como también las áreas de grabación y manejo del programa. Y actitudinal al área de puntualidad.



Figura 31. Imagen de la sesión de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

3.1.1.1.2 El proceso vivido por los estudiantes: Estructura y resistencia.

Luego de haber revisado los cuatro pasos, podría concluir que la creación de *Mi paisaje* fue un proceso que fue planificado por el docente y vividos por los participantes en los tiempos destinados para ello. En este sentido defino este proceso como secuencial y estructurado. Secuencial porque tuvo etapas consecutivas que eran necesarias para continuar con las siguientes: con un inicio, un desarrollo y un cierre. Y es estructurado pues se llevaron a cabo tal cual lo planificó el docente. Tal como lo gráfico en la siguiente Figura 32.

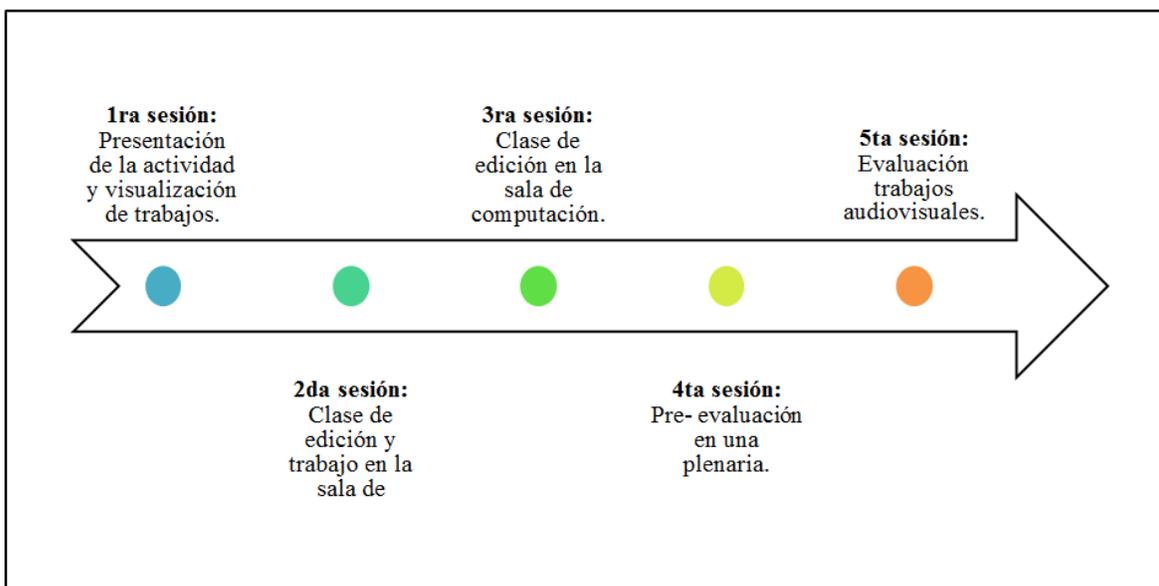


Figura 32. Proceso artístico Planificado y vividos por los participantes. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la estructura, los estudiantes en las entrevistas manifestaron que la creación del producto se realizó fuera del espacio escolar, principalmente en sus hogares. Las razones apelaban a la: a) **Resistencia:** *A mí personalmente, no me gusta cuando me imponen dónde y cómo tengo que hacerlo* (Elisa); b) **Continuidad de ideas:** *A mí me gusta hacer mis trabajos en la casa porque encuentro que en clases puedo estar pensando algo, llego a la casa y se me olvida* (Jorge); c) **Flexibilidad espacio y tiempo:** *Yo me tomé mi tiempo. Yo suelo trabajar en mi casa* (Vicente); d) **Condiciones para la creación:** *Siento que me concentro más porque aquí [escuela] converso hartito. En mi casa me concentro más, estoy más tranquila* (Natalia).

Como lo manifiestan los estudiantes, el espacio para la creación que es de su preferencia es el hogar, pues es en ese espacio en donde ellos logran un estado, una disposición y flexibilidad para la creación, que es privativa en el contexto de la escuela.

5.8 Producto artístico: Manifestación del aprendizaje.

El proceso final de la actividad tuvo como producto diversas representaciones de los paisajes. De los 41 productos, sólo tuve acceso a 25 de los trabajos audiovisuales creados por los estudiantes. A partir de la observación de estos trabajos, realicé una descripción de manera general de las creaciones con el propósito de caracterizarlos. Luego escogí dos casos para analizarlos de acuerdo al objetivo específico 3 que hace referencia al análisis de los recursos semióticos, alteridad y significados asociados.

La caracterización de los productos audiovisuales que realicé, coinciden con el énfasis otorgado por el profesor en clases, los cuales tienen relación con el lenguaje empleado en el ejercicio de la edición. En este sentido iluminé los aspectos: verbales, sonoros y visuales. En relación al primer aspecto me interesó analizar por ejemplo: título, tipografía y el tema; respecto a los aspectos visuales, lo fueron la selección de imágenes y los efectos de animación. Y en el aspecto sonoro, relevé la relación entre la imagen y el sonido.

La siguiente tabla que presento, categoriza los trabajos de acuerdo a: título, creador y duración de los trabajos. De alguna manera, esta primera información me permitió materializar la comprensión de los estudiantes ante la propuesta pedagógica del profesor.

Tabla 11. Listado de creaciones digitales en el liceo Público.

N	Título/ relato	Creador	Duración
1	Este es mi mundo	Federico	03:25
2	Mi vida... mi entorno	Natalia	01:49
3	Lo mejor de mi barrio	Matías	01:38
4	La familia mas linda, carretera y bacilona.	Soledad	02:19
5	Lo que me hace feliz	Amalia	03: 31
6	Después de un largo día en la escuela... con mis amigos	David	07:06
7	Mi vida	Dante	02:07
8	Mi vida y lo que me rodea	Diego	02:33
9	Hola mi nombre es Carlos	Carlos	02:40
10	Mi entorno	Mila	03:50

11	Mi película	Ana	01:58
12	Mis gustos y entorno	Camilo	02:31
13	Mi entorno	Cristián	02:35
14	Mi vida	Mario	02:45
15	Mi entorno :I	Marcelo	03:58
16	Aquí comienza	Beatriz	02:08
17	Mi vida	Maite	01:26
18	Hola mi nombre es Violeta... y a mi...	Violeta	02:45
19	Mi mundo y cómo lo vivo	Vicente	02:16
20	Trabajo de artes	Ingrid	01:43
21	Mi mundo	Jaime	
22	Mi entorno	Zoe	03:13
23	Mi entorno	Diego	01:35
24	Hola	Leo	02:35
25	Hola soy la Laura	Laura	05:21

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los aspectos verbales, específicamente en el título, puedo decir que 15 de los 25 estudiantes, titularon su trabajo audiovisual interpelando de alguna manera el objetivo de la actividad, vale decir hacen referencia a la representación del entorno. Un hallazgo que se reitera fue el uso del adjetivo posesivo mi en los títulos. Como se observa en los trabajos: *Este es mi mundo, Mi vida... mi entorno, Mi vida y lo que me rodea, Mi mundo, Mi entorno, Mi vida; Mis gustos y entorno, Lo mejor de mi barrio, Mi mundo y cómo lo vivo*. En todos ellos, están implícitos los significados asociados de pertenencia entre el estudiante y su entorno. Sin embargo, hay 10 casos en que los títulos no tuvieron coherencia con la actividad propuesta. Se presentaron diferentes modos: a) Alusivos a **sí mismos**, como en los trabajos: *Hola mi nombre es Carlos*²⁵; *Hola mi nombre es Violeta... y a mi...*; *Hola soy la Laura* y *Mi película*; b) **Descriptivos**, como en el caso de *La familia mas linda, carretera y bacilona (sic)*; c) **Narrativos**: *Después de un largo día en la escuela... con mis amigos* y *Aquí comienza* ; d) **Para expresar sentimientos**: *lo que me hace feliz* y e) **Alusivo a la asignatura**, como ocurrió con la creación *Trabajo de Artes*.

²⁵ El título original fue modificado para no revelar el nombre del estudiante creador.

Respecto el relato, es común observar que las presentaciones se realizan en primera persona. Los creadores podían estar presentes de manera explícita o implícita en la escena. En el primer caso, era común observarlos mediante una fotografía o una grabación. Sin embargo, en algunos trabajos como por ejemplo “Mi vida y lo que me rodea”, el creador está ausente físicamente, pero se interpela a través del lenguaje escrito “*me gustan los animales*”.

De manera general, las creaciones se articulan a partir de la conjugación del pronombre *me* y el verbo *gusta*. Los estudiantes van mostrando sus entornos a través de sus gustos como son: el fútbol; los animales domésticos, gatos y los perros; artistas musicales y actores de cine principalmente de Estados Unidos e Inglaterra.

Si bien el tema estaba intencionado pedagógicamente, los estudiantes demostraron diversos modos de representar sus **entornos**. Los cuales puedo categorizar de la siguiente manera: a) **Escolar**; b) **Social** como la familia y los amigos; c) **Físicos** como la plaza, el campo, la casa, el patio de su casa, las avenidas; d) **Actividades** que realizan en esos entornos: i) lectura; ii) scouts; iii) navegar por internet, iv) malabarismo y v) videojuegos.

Las creaciones en su mayoría fueron producidas a partir del uso del recurso del diaporama, es decir en base a la composición de imágenes fijas. Los estudiantes, a partir de la proyección de una sucesión imágenes tales como: fotografías digitales y análogas, vídeos o imágenes de archivos descargados de la web, exponen sus entornos con una música de fondo y refuerzan sus presentaciones con texto escritos, que como veremos más adelante, tienen diversos propósitos.

Algunos estudiantes usaron la grabación audiovisual, lo que permitió un dinamismo diferente al relato del entorno, son los casos de *Después de un largo día en la escuela*; *Este es mi mundo* y *Mi entorno*:I. Los estudiantes cuentan sus entornos desde un modo más narrativo. Por ejemplo: En la primera creación, el estudiante graba todo el trayecto desde que sale de la escuela hasta que llega a su casa, en ese trayecto muestra diferentes entornos

desde el punto de vista del espectador, logrando con ello un relato en primera persona que se muestra desde la propia posición. Al llegar a su casa, se separa de la cámara, la deja en el escritorio y se sienta frente a ella y comienza a contar lo que él hace a través de texto e imágenes en movimiento. En el caso del trabajo *Este es mi mundo*, el relato es diferente, el estudiante utiliza el estilo *Youtuber* en donde ocupa la voz en off, textos con una variedad de tipografías, ilustraciones, memes, fotografías, efectos visuales, grabaciones e imágenes de archivo bajadas desde la red para contar sobre su entorno relacionado a lo mediático digital. Esta es una de las creaciones que seleccioné para realizar el microanálisis.

El texto escrito es utilizado para distintos propósitos. De manera general, fue utilizado para otorgarle un significado de **pertenencia** a la imagen como es el caso del trabajo *Mi Vida... Mi entorno*, en donde aparece un grupo de personas de distintas generaciones, en la que se puede inferir un lazo de familiaridad (Figura 33A). El texto que acompaña la imagen viene a reafirmar el supuesto, y dice: *Mi Familia*. También, es posible identificar el sentido del texto para indicar una **preferencia** como lo ejemplifica la imagen en la que el estudiante se encuentra frente una cámara, sentado, con un cuaderno y un lápiz en su mano y el texto enuncia: *prefiero escribir a que leer* (Figura 33B).

Otro sentido encontrado en los textos lo materializa el trabajo *Mi mundo*, el cual se sostiene en el **mensaje** del texto, tal como lo ejemplifica el siguiente texto: *Hay que esforzarse para tener algo* (Figura 33C). Éste es acompañado por una imagen en la que aparece un hombre subiendo una montaña, empujando una roca, que lo supera en volumen y tamaño. Finalmente, también aparece la intención del texto para **describirse a sí mismo**, y *bueno la verdad es que soy muy tímido* como en el caso del trabajo *Hola soy Carlos*, (Figura 33D).



Figura 33. Escenas de las creaciones de una selección de estudiantes. Fuente: A: Mi vida...mi entorno. B: Mi entorno:I. C: Mi Mundo. B: Hola mi nombre es Carlos.

Respecto a los aspectos visuales, en la mayoría de las ocasiones el texto se encuentra ubicado en el centro de la imagen, en color blanco, con la tipografía que viene predefinida en el programa de edición. El efecto visual en el texto fue usado escasamente en las creaciones, por ejemplo el atenuar o aumentar o la incorporación de color en el texto. Sólo en los trabajos Hola soy Carlos y en Mi vida creada por Mario fueron utilizados.

Uno de los aspectos que enfatizó el profesor fue en la elección de una imagen de buena calidad. En relación a este criterio, la elección de las imágenes tuvo dos vertientes. La primera se sustentó en el uso de fotografías de autoría. En este aspecto hubo una diversidad de registros fotográficos: análogos y digitales. Las fotografías análogas tendían a estar más deterioradas por el paso del tiempo. Las marcas visuales que prevalecían eran los planos medios, primeros planos y *selfie*. La segunda vertiente, se apoyó en el uso de imágenes de archivos bajadas de la web. En estos casos, hay una inexistencia de imágenes alusivas a ellos mismos y la sustituyen por imágenes que los representan y los caracteriza,

por ejemplo en los trabajos: *Hola mi nombre es Carlos*, *Mi mundo y cómo lo vivo*, *mi Mundo*, *Mi vida y lo que me rodea*.

En relación con los efectos visuales empleados, son escasos los trabajos que son intervenidos en relación al color de la imagen. En los casos que fueron utilizados, los efectos más comunes fueron: sepia y escala de grises. Un caso excepcional, es lo que ocurrió en el trabajo *Mi entorno :I*, el cual fue utilizado un lente ojo de pez, dando un efecto circular a la imagen dado el ángulo de visión de 180 grados.

Respecto a la animación de las imágenes, fue un recurso escasamente utilizado, a excepción de los trabajos: *Lo mejor de mi barrio*, *Mi entorno* y *Mi vida* realizado por Mario. A pesar de la incorporación del recurso, los efectos como por ejemplo: desvanecimiento y rombo fueron utilizados sólo en algunas imágenes.

En relación a los aspectos sonoros, en la mayoría de los trabajos audiovisuales, la selección de la música fue porque era una canción que les gustaba o porque representaba un estado de ánimo que querían representar en sus entornos. Las bandas sonoras por lo general correspondían a estilos musicales populares, en específico corresponden al género música pop y también el hip hop. En el caso de *Mi entorno :I* el estudiante demuestra un estado contradictorio en relación a la música. Él se apreciaba angustiado mientras que la banda sonora que acompañaba a la imagen se llamaba Felicidad.

El efecto en el sonido fue utilizado para marcar la entrada o salida de un cuadro. En el caso de *Después de un día largo en la escuela*, el estudiante lo utiliza en una sincronía entre la imagen y el sonido.

Desde un plano interpretativo, los resultados de las creaciones mediáticas advierten ciertas pistas que están relacionadas con la comprensión de la actividad intencionada por el docente en la clase de Artes Visuales. Un primer elemento sugerente tiene que ver con

cómo comprendieron los estudiantes la tarea solicitada por el docente. De manera evidente las creaciones insinúan su proximidad con aquellas referencias audiovisuales exhibidas en clases como fue el caso de los autorretratos. Aquello que fue visto, al parecer, tuvo más peso que la instrucción dada por el docente para la actividad. Desde esta comprensión los estudiantes crean pero desde un contenido que soslayadamente tiene relación con lo propuesto por el docente, que no responde necesariamente al objetivo de la actividad. Los estudiantes, bajo esta dinámica plantean sus creaciones, en la mayoría de los casos, como una forma de exhibición personal a través de lo audiovisual, utilizando el recurso del diaporama para exhibir sus vidas y de forma cadenciosa sus entornos y paisajes. La intención artística, esperada, queda relegada a un segundo plano, la narración, los recursos sonoros, visuales, fueron un recurso escasamente utilizado por los estudiantes en sus creaciones.

Este panorama deja entrever, que la experiencia, por ejemplo del análisis del cuadro de Cicarelli o la clase de edición donde se intenciona el uso de efectos visuales, no estarían impactando en las experiencias de los estudiantes como sí lo hizo la visualización de las creaciones audiovisuales realizada por otros compañeros, me pregunto ¿qué sucede que este tipo de experiencias no estarían impactando en las creaciones de los estudiantes?

3.1.1.1.3 Microanálisis narrativo de las creaciones digitales: mi paisaje

A continuación presentaré el microanálisis narrativo de las creaciones digitales a partir de la selección de un par de trabajos audiovisuales. Desde esta selección, construí esta sección mediante las siguientes preguntas: ¿De qué se trató en términos narrativos la creación mediática? y ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en la creación?

A partir de la visualización de las 25 creaciones. Seleccioné las creaciones de acuerdo al criterio de polaridad. Escogí dos estudiantes, un hombre y una mujer, el primero se llama *Este es mi mundo* y el segundo *mi vida... mi entorno*. El primer trabajo hace

referencia al mundo de internet y todos los referentes que allí circulan, como por ejemplo: animación japonesa, *Youtube*, videojuegos en línea, vídeos virales y los memes²⁶. El segundo trabajo, en cambio, referencia a la cultura mapuche y a la cultura popular. En este caso, la creación representa aquellas creaciones que utilizaron el recurso del diaporama.

3.1.1.1.3.1 ¿De qué se trató *Este es mi mundo*?

Según el análisis audiovisual y narrativo realizado con los co-analistas *Este es mi mundo* se trata de una propuesta en la que el estudiante de manera espontánea crea un guión en el ejercicio del montaje del vídeo: “Siempre me pasa, nunca tengo la pauta hecha del vídeo siempre lo voy haciendo en la medida que voy editando. La idea me viene cuando estoy en el editor pero cuando estoy fuera, no” (Entrevista en profundidad a Federico).

A partir de este guión relata una *semi historia* (como la define el mismo) de una manera *más narrativa* que el resto de las creaciones. Me refiero, con un modo *más narrativo*, en el sentido de que el estudiante va relatándose, en un apartado del trabajo, a sí mismo, utilizando la voz en off. En la primera parte de su creación, presenta sus tres mundos: La casa, la escuela y los videojuegos; a través de su voz en primera persona, un montaje rápido y rítmico de imágenes de archivo, memes y una técnica que estuvo muy de moda en internet por los Youtuber, *Draw my life*²⁷, tal como se muestra en la Figura 34.

²⁶ Pérez, G., Aguilar, A. & Guillermo M. (2014). Para más información visitar el siguiente artículo “El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake”.

²⁷ Técnica gráfica que a través de dibujos genera el relato biográfico.



Figura 34. Imágenes de la creación Este es mi Mundo. Fuente: Este es mi Mundo.

Sin embargo, al minuto de la historia, el estudiante como creador realiza un quiebre y pasa desde la narración a la descripción de su entorno, como se muestra en la Figura 35:



Figura 35. Cambio de la creación hacia la descripción de su entorno. Fuente: Este es mi mundo.

De aquí en adelante la lógica es diferente porque el humor y la reflexión son un recurso para expresar su opinión sobre su mundo, como se aprecia en la Figura 36:



Figura 36. Entrada del humor y la reflexión en el video. Fuente: Este es mi mundo.

Este es mi mundo culmina con un mensaje para el profesor y un video viral que son usados para capturar la atención de la audiencia.

3.1.1.1.3.2 ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en esta creación?

Hasta aquí, el trabajo que presento trata de un medio por el cual, el estudiante pudo expresar su opinión y contar su historia en un formato similar al cine ensayo, en donde él es el personaje protagonista. Se caracteriza por el uso de una diversidad de recursos visuales²⁸, efectos y animaciones que le dan ritmo y rapidez del montaje que ayudan al humor.

El humor gráfico -que se sostiene en sincronía: imagen, voz en off y música (la cual varía dependiendo del contenido) – devela que el género que está a la base de este trabajo audiovisual es la comedia.

Los recursos semióticos utilizados en esta creación responden en gran medida a sus referentes visuales mediáticos, pero también a sus referentes sonoros, durante toda la creación operó distintos *soundtracks* que tenían como propósito lograr un estado de ánimo para provocar una reacción de atención a la audiencia.

De acuerdo al co-análisis interpretativo con los expertos audiovisualistas, el punto de vista que intenciona el creador a partir de la composición audiovisual (distintos tipos de planos, recursos semióticos, sonoros y verbales) predispone a la audiencia al humor y la reflexión de lo cotidiano. Respecto a la alteridad, en el sentido de los otros presentes y a quién se cuenta la historia, el co-análisis interpretativo nos propuso que esta creación está dirigida a aquellos jóvenes que tienen sus mismos intereses, principalmente *Youtuber* y *videogamers*. En este sentido los referentes culturales, tales como los memes, videojuegos

²⁸ “Tome todas las imágenes que tenía en mi computadora que las había descargado de Jaidefinichon y de otras páginas que son de memes y los puse y dije ah pongamos esto total son mis gustos. Si los descargué es porque me gustan” (entrevista al estudiante).

como LOL, las animaciones japonesas y los videos generados por *youtubers* son los *otros* que están presentes en la creación.

3.1.1.1.3.3 ¿De qué se trató mi vida... mi entorno?

En el caso de *mi vida... mi entorno*, se trata de una creación compuesta por 40 fotografías principalmente *selfies*. La estudiante ocupando la canción de Amy Winehouse, *Dry on their own*, - la que escogió porque le gustaba- y una secuencia de imágenes, presenta su infancia, familiares, amistades, pasiones y sus raíces mapuches, como se observa en la Figura 37.



Figura 37. Producto Audiovisual. Fuente: Mi vida... Mi entorno.

En estas secuencias el uso del texto es preciso y prescindible, sólo viene a darle un sentido de pertenencia a la imagen, mediante frases tales como: *Mi infancia*, *Mis raíces*. En el caso cuando la estudiante presenta los diferentes momentos de su vida, extiende el texto para expresar un sentimiento por aquellas situaciones (ver Figura 38).



Figura 38. Uso lenguaje escrito. Fuente: Mi vida... Mi entorno.

3.1.1.1.3.4 ¿Qué recursos semióticos, significados y alteridad circulan en esta creación?

Este trabajo, de menor complejidad narrativa que el anterior, usa como género audiovisual la autobiografía, para presentarse ante los *otros* (compañeros, profesores y yo). En este caso y en el de la mayoría de los trabajos audiovisuales revisados, **no existe**: un relato, un guión, historia ni personajes. Simplemente se trata de un collage al estilo de *Facebook* (el cual se genera a partir de las fotografías que tienen más *me gusta*) que la describe y da cuenta de sus gustos. La conexión de la música envasada y las imágenes de su familia, amistades y momentos melancólicos predisponen a la nostalgia.

De acuerdo al co-análisis interpretativo con los expertos audiovisualistas, el punto de vista que intenciona el creador a partir de la composición audiovisual (distintos tipos de planos, recursos semióticos, sonoros y verbales) predispone a la audiencia en vivir los momentos que emocionan a la creadora. En cuanto a los referentes que alude este trabajo son: la cultura mapuche, el estilo visual *selfie*, la cultura de *Facebook*, su familia y ella misma, interpelando a un *otro* mediante el agradecimiento a las personas cercanas.

5.8.1 La posibilidad audiovisual en Artes Visuales y la comprensión de la actividad

La actividad culminó con la calificación, tanto del producto audiovisual como del proceso. Es por esa razón que solicité una entrevista al profesor y a un grupo de estudiantes para reflexionar sobre el proceso de creación, enfatizando en los procesos de aprendizajes.

Una primera impresión del docente, respecto a la comprensión de los productos realizados por los estudiantes, dice relación con la “transfiguración” de su propuesta: “Los chicos lo trasladaron, muchos con su vida, con su propia realidad que es su entorno más cercano, que es su casa, su familia, entonces ya esa cuestión se transfiguró, se convirtió en otra cosa y empezaron a hablar acerca de ellos mismos más que del entorno, más que del paisaje” (Entrevista profesor de Artes Visuales). Una explicación posible a esta comprensión transformadora por parte de los estudiantes puede estar en los ejemplos audiovisuales que mostró en un inicio de la actividad, todas creaciones de estudiantes de años anteriores y que correspondían a la unidad Autorretrato.

Respecto a su valoración por la actividad el profesor señala “yo me sentí bien con los resultados y de hecho es un súper buen inicio para el siguiente año porque ya tienen esta experiencia y el próximo año se trabaja en segundo medio, el cuerpo, la figura humana. Ellos ya van a tener una experiencia, la primera parte, yo realizó una cuestión técnica de fotografía y termina el trabajo. Ellos van a ver que el trabajo que hicieron es un trabajo básico, es un trabajo que estaba bien, es un trabajo que tiene que ver más con las emociones, con presentar mi familia, presentar mi entorno, presentan momentos dramáticos” (Entrevista profesor de Artes Visuales).

Las creaciones de los estudiantes son calificadas por el profesor como un trabajo básico, en el sentido que tiene que ver más con las emociones asociadas a un entorno familiar. Desde un plano interpretativo, el valor de lo dicho por el profesor está puesto en la simpleza de la creación, experiencia que es necesaria y básica para propiciar creaciones audiovisuales de mayor complejidad en otro nivel educativo.

Para el profesor cambiar los recursos de trabajo que al parecer usan habitualmente en clases de Artes Visuales: lápiz, block, témpera, implica una decisión consciente y artística –“de hecho siento cierto desprecio por la habilidad del dibujar. A mí me interesan **las ideas, me interesan un artistas más conceptual que sea más de argumento**” (Entrevista a profesor de Artes Visuales).

Esta postura del docente frente a las Artes Visuales, es percibida por los estudiantes. Natalia, la creadora de *Mi vida... mi entorno*, indica por ejemplo que “las artes no son solo un trabajo de maqueta”. Así ella y sus compañeros entrevistados valoran positivamente la incorporación audiovisual, ya que les dio la posibilidad de: a) **liberación y confianza**: “podíamos tenernos más confianza con el vídeo. Yo sentí que me sentía mejor después de haber mostrado el vídeo” (Entrevista a Natalia) y b) **expresión**: “el tema del audiovisual es más que un sentimiento, más que una forma de mover masa, es una forma de expresar tus sentimientos de una forma artística, de una forma sublimemente chistosa” (Entrevista a Federico), “Puedo tener todas las ideas pero si hay algo que me cuesta en Artes es plasmar las ideas. En este trabajo no, porque era más audiovisual” (Entrevista a Jorge).

5.8.2 Los aprendizajes en los procesos de creación: la valoración de los participantes.

Los aprendizajes que el profesor visibilizó del proceso de creación dicen relación con favorecer la “autoafirmación del alumno [...] el solo hecho de tirar una foto y seleccionar que foto voy a colocar es como aceptarse... crecimiento personal, sentirse identificado con algo, en este caso puede ser con su familia, con un lugar, pertenecer a algo” (Entrevista a profesor de artes).

Estos aprendizajes que menciona el docente, coinciden con lo que creen los estudiantes que aprendieron. Para Laura, el aprendizaje fue en dos sentidos “Aprendí a valorar, por así decirlo, a tomarle más peso a mis compañeros. Y aprendí a usar Movie Maker”. Para Jorge, en cambio residió en la confianza: “Fue como para reforzar la confianza en uno” o en el caso de Vicente, “aprendí a poner música en el vídeos”.

Los significados de los aprendizajes que identifican los estudiantes aportan dos sentidos. Por un lado están los relacionados con la dimensión técnica de expresión, como

por ejemplo el uso del programa de edición. Por otro lado están los sentidos relacionados con la experiencia creadora que da confianza.

Este proceso de mostrarse a sí misma como también aprender a montar un vídeo son los aprendizajes que identificó la estudiante: “Aprendí hacer películas y aprendí a mostrarme, cómo soy y no tener tanta vergüenza porque de todas formas lo que estoy mostrando ya lo vieron”.

En el caso de Federico, el género humorístico utilizado en sus creaciones fue parte del aprendizaje en el proceso de creación: “Aprendí a expresar mi opinión a través de la comedia, me di cuenta que mucha gente se rio y aprendí y descubrí que a la gente se le quedó grabado el mensaje a través de la comedia, de la risa”

En este caso los significados asociados al aprendizaje son dicotómicos. Por un lado se encuentra un aprendizaje superficial que está relacionado con lo técnico, énfasis que por lo demás tiene que ver con el proceso de creación, pero también está presente un aprendizaje más profundo que tiene que ver con un proceso de *mostrarse* tal cual es, lo que implica confianza y seguridad para relacionarse con los *otros*.

Los significados entorno al aprendizaje, en este caso, están asociado a lo que produce la comedia tanto en el desarrollo de sí mismo como en los *otros*. En relación a sí mismo el estudiante **descubre** que a partir de este recurso puede **expresarse**. Pero también que su **mensaje** tiene consecuencia en los *otros*. Otros que se ven influenciados por los medios televisivos “las noticias nos impulsan a ser tristes” (entrevista de Federico) y por ello él debe responder mediante el humor.

Los aprendizajes presentes en la experiencia de creación de un paisaje, se transfiguró en una experiencia catalizadora de emociones asociadas con aprendizajes que aluden al desarrollo del ser.

6 Síntesis de resultados: El aprendizaje en la creación mediática digital en Artes Visuales

La siguiente tabla sintetiza los principales resultados del proceso creativo en ambas escuelas, tomando como categorías de análisis aspectos deductivos e inductivos. El primero hace referencia a las claves del aprendizaje como práctica cultural (Chaiklin & Lave, 1996), mientras que el segundo corresponde a las claves emergentes durante el proceso de análisis de los procesos de creación.

Tabla 12. Cuadro síntesis de resultados: El aprendizaje en la creación mediática digital en Artes Visuales

Categorías de análisis deductivas	Categorías de análisis inductivas		
	Dimensión	Escuela Particular	Liceo Público
Contexto	Perfil estudiante	Autoregulado Crítico Alto capital cultural Reflexivo Político Homogeneidad sociocultural	Diverso capital cultural Resistente GSE Medio Alto nivel de vulnerabilidad social Heterogeneidad sociocultural
	Perfil profesor de Artes	Político Crítico Empático Flexible	Auto gestionado Asesor estudiantil Estructurado
	Escuela	"Experimental" Creatividad Comunidad	"Excelencia académica" Control Competencias
Actividad	Objetivo	Expresar creativamente una idea, sentimiento o emoción.	Presentar los paisajes.
	Enfoque de la propuesta mediática	Producto artístico y creativo	Producto expresivo

Creación mediática	Producto	Nanometraje	Vídeo sobre el paisaje
	Tensiones	Tensión entre linealidad y flexibilidad	Tensión entre estructura y resistencia
	Aprendizaje esperado	Reflexión	Desarrollo de las emociones
	Enfoque	Estético y narrativo	Expresión y descripción
Participación	En la sala de clases	Juego Hacer artístico Diálogo Escucha	Broma masculina Escucha atenta Opinión Hacer artístico
	Profesor -estudiante	Flexible Creativo Cercano Desafiante	Control de la atención Código en común Instruccional Doble sentido
Relaciones	Entre estudiantes	Crítica Respetuosa Transgeneracional Solidaria	Bromas masculinas Separado según afinidades Doble sentido

Fuente: Elaboración propia

7 Discusiones y Conclusiones

7.1 Discusiones

A partir de la articulación entre los resultados de esta investigación, la pregunta, objetivos de investigación y el marco teórico social, histórico y situado (Vigotsky, 1978; Lave, 1996; Wertsch, 1991), nace el siguiente apartado, organizado según las dimensiones que sostienen el aprendizaje como práctica cultural: **Contexto, Actividad, Comprensión y Participación** (Chaiklin y Lave, 1996).

El contexto como mundo social está “constituido en relación con personas actuantes, tanto el contexto como la actividad parecen inexorablemente flexibles y cambiantes. Desde esta perspectiva, la participación y la comprensión cambiantes en la práctica –el problema del aprendizaje -no pueden sino tornarse centrales” (Chaiklin y Lave, 1996, p. 17). La relación interdependiente, que establecen los autores, entre contexto y actividad, participación y comprensión para situar el aprendizaje, junto a su naturaleza cambiante y flexible, son centrales para iniciar esta discusión.

A estas dimensiones del aprendizaje sumo tres constructos específicos para discutir los resultados de la investigación: recursos contextuales (Linell, citado en Valdivia, 2010), acción mediada (Wertsch, 1998) y enfoques para la enseñanza de las Artes Visuales (Orbeta, 2015).

La discusión sigue la misma lógica que el apartado de resultados. En primer lugar dialogo en función del contexto como escenario de los aprendizajes, y en segundo lugar sobre la actividad como proceso para la creación mediática digital, donde están inmersas la comprensión y la participación.

7.1.1 El aprendizaje como contexto situado.

En primer lugar, asumir el contexto o mundo social como escenario situado de los aprendizajes en los procesos de creación mediática, es entender que las creaciones mediáticas digitales se deben a ese contexto social y educativo. El producto final desarrollado por los estudiantes no hubiese sido igual, sino responde a la estrecha relación entre contexto y actividad; y comprensión y participación ante la experiencia mediática digital propuesta por el y la docente.

Para poder explicar el contexto uso la analogía que hace Birdwhistell en Chaiklin y Lave (1996) para referirse al contexto como una sogá, no en su sentido fenomenológico, sino en su representación. La sogá se caracteriza por su flexibilidad y su naturaleza cambiante, esto, ayuda a comprender que el contexto no es rígido, ni una caja que contiene. Para la teoría de la actividad, los contextos son sistemas de actividades que se sostienen en la relación entre sujeto, objeto e instrumentos (materiales y simbólicos), en un todo unificado (Engeström en Chaiklin y Lave, 1996).

Una manera de poder aterrizar la dimensión de contexto es la propuesta de Linell (citado en Valdivia, 2010), quien habla de recursos contextuales en vez de contextos. A partir de su matriz contextual, el distingue entre “recursos contextuales inmediatos” y “recursos contextuales mediatos”. Para efectos de este apartado sólo tomaré aquellas categorías respecto de los recursos contextuales mediatos, dado que aportan más a la discusión de los resultados.

Según Linell, los **recursos contextuales mediatos**, son difusos de identificar en una situación o entorno, pero están presentes en ciertos temas específicos de las situaciones o materiales analizados.

Un primer punto para iniciar la discusión, dice relación a la fusión de tres categorías planteadas por el autor **recursos provenientes de las instituciones, las organizaciones y**

los entornos culturales. Tanto los institucionales como los de entornos culturales hacen referencia al contexto socio histórico, mientras que lo organizacional a las condiciones de trabajo determinadas sociopolíticamente. En este sentido la historia de cada escuela, desde una perspectiva socio-histórica y sociopolítica, entrega elementos importantes para situar las creaciones mediáticas digitales en el escenario de origen. En cuanto a la historia de la escuela particular pagada, ésta acarrea el peso de la dictadura militar como una cicatriz que está presente, haciéndole recordar y anhelar, todo el tiempo, su pasado experimental. Esta mirada aguda sobre su historia ha sido transmitida de generación en generación por los actores educativos. La escuela trabaja en su comunidad educativa y en especial con los estudiantes, una postura crítica, reflexiva, política y creativa, a lo largo de toda la escolaridad, como se evidenció en las observaciones, como por ejemplo en la reflexión en torno al 11 de septiembre. Lo que se alinea, a su vez, con el tipo de familia que conforma la comunidad educativa. Como lo anuncié en el desarrollo de los resultados, el grupo familiar corresponde a un grupo socioeconómico alto, profesional, con una marcada tendencia [izquierda] política. Según la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de las Artes Visuales en la escuela, creen que “en comparación con otros colegios acá te dejan fluir [...] como expresar” (Entrevista a Alba y Amanda, estudiantes escuela privada).

En cuanto al liceo público, su contexto es diverso social, cultural y económicamente, sin embargo tiene una marcada presencia de estudiantes en condición de vulnerabilidad social y estudiantes prioritarios. Dada esta condición del estudiantado, el liceo recibe apoyo económico por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. La tensión que enfrenta la escuela por rendir, tanto en aspectos pedagógicos como administrativos, la llevan a enfocar su práctica pedagógica en aquellas áreas del conocimiento que son estandarizadas. Se suma a lo anterior, la carrera comunal por destacar académicamente en las pruebas de selección universitaria a nivel nacional. En este contexto, la escuela busca mejorar y perfilarse en la excelencia académica a través de la competencia y la selección de estudiantes que conduzcan a la escuela en esa dirección.

En este contexto, el profesor tiene una percepción respecto a la asignatura de Artes Visuales como una disciplina “marginada” y “despreciada” tanto por estudiantes como profesores, respecto a las otras asignaturas escolares. Una interpretación que hago, respecto a esta percepción de marginalidad, puede deberse a la herencia teórica-práctica de la enseñanza de las Artes Visuales desde un enfoque expresionista. La pedagogía artística desde este enfoque se concibe solo como creación libre y autoexpresión, lo que la llevan a un lugar periférico del currículum escolar, “especialmente al ser considerada como una instancia de desarrollo emocional y no intelectual, a diferencia de lo que promueven otras materias escolares” (Orbeta, 2015, p. 35).

En este marco, el caso analizado corresponde a la clase de Artes Visuales, disciplina que viene a enmarcar los aprendizajes en los procesos de creación mediática digital, en un grupo de estudiantes que cursaban 8vo básico y 1ro de enseñanza media. En el caso de la escuela pública, se trató de un 1ro medio que se conformó como grupo en la escuela hace dos años. El 25% de los estudiantes ha repetido un curso en el trayecto de su escolaridad. Respecto a la escuela privada, se trató de un 8vo básico que permanecen juntos desde pre-escolar. Ambos grupos de estudiantes, se enfrentan al ejercicio de la creación de un producto audiovisual por vez primera en la escuela.

Ambos docentes tratan de innovar las prácticas pedagógicas a través de la aproximación de las prácticas mediáticas de los adolescentes, la creación audiovisual y el celular como recurso tecnológico cotidiano. Esto se transforma en nuestro país en un desafío e innovación docente dado que el currículum de Artes Visuales privilegia tanto el conocimiento teórico como la expresión plástica por sobre otras formas expresivas, tal como señalan Giraldez y Pimentel (2011).

En cuanto a la profesora de la escuela privada, se trata de una artista, activa políticamente, diseñadora de formación inicial que, pertenece a la escuela hace 12 años. Los estudiantes la perciben como “atípica dentro de los profes”, ya que les da espacio mucho más amplio (de acción en aula, como diría ella). Respecto al profesor de Artes

Visuales de la escuela pública, es licenciado en Artes visuales, llegó hace más de una década a la escuela por un reemplazo y se formó como pedagogo en el ejercicio de la docencia. Es un artista autogestionado, en el sentido que busca recursos para gestionar proyectos al interior de la escuela, en colaboración con otros profesores y estudiantes. Las historias de estos docentes cobran sentido cuando se vinculan con las decisiones tomadas respecto a la propuesta pedagógica y el desarrollo de la actividad. El énfasis que ambos le dan a su propuesta pedagógica, corresponde a una posición respecto a la enseñanza de las Artes Visuales, como diría Orbeta (2015), esto implica asumir una posición respecto al Arte y su enseñanza, pero también concebir una noción de docente y de estudiante.

En el caso del profesor de Artes Visuales de la escuela pública, puedo inferir a partir del análisis de la práctica pedagógica y las creaciones mediáticas, que su enfoque desde lo que plantea Orbeta (2015), se acerca más a un enfoque expresionista en cuanto a su propuesta de creación, ya que estuvo más enfocado en el desarrollo y manifestación de emociones, expresión y sensibilidad artística. Sin embargo, su quehacer pedagógico está más relacionado con lo academicista, es decir “con una metodología basada en el ejercicio frecuente y el respeto por la norma y el procedimiento y la transmisión didáctica se fundamenta en la acción directiva de un maestro” (Agirre & y Giráldez, 2011, p. 75). En relación al seguimiento de la actividad propuesta por la profesora de la escuela privada, puedo deducir que el enfoque más cercano a su enseñanza corresponde al enfoque reconstruccionista. Es decir, según Orbeta (2015), la concepción de la enseñanza desde esta perspectiva, está enfocada en el diálogo y relativizada por la idea que el profesor es quien detenta el saber. Junto con una concepción de estudiante como sujeto social.

La relevancia de aludir a estos contextos tantos familiares como escolares, es que dejan huella en las creaciones mediáticas digitales creadas por los estudiantes.

Respecto al acceso y uso de las TIC en las escuelas, los resultados expuestos y analizados en el cuestionario de prácticas y competencias mediáticas (ICEI, 2014), junto con el Censo Digital (2012), indicaron que los estudiantes de ambas escuelas tienen altos

niveles de acceso y usos de las TIC tanto dentro como fuera de la escuela, corroborando lo que ya se advertía en el estudio de Bringué, Sádaba y Tólsa, (2011). A pesar de ello, “los datos cuantitativos muestran diferencias en las dimensiones de consumo, análisis y producción de contenidos” (Valdivia, et al., undereview, p.10). Si relaciono estos resultados, con lo observado y analizado en los procesos de creación mediática en ambas escuelas, me pregunto: si ambas escuelas incentivan experiencias en creación mediática en sus estudiantes ¿porque qué los aprendizajes desarrollados presentan distintos niveles de complejidad? Una posible respuesta, se contextualiza en las diferencias según nivel socioeconómico, asumiendo que la dependencia de los colegios es un indicador de la desigualdad estructural del sistema educacional chileno (Valdivia, et al., undereview).

Si bien, las investigación *Generación Interactiva en Iberoamérica* realizada el año 2010 indica que los niños y adolescentes entre 10 y 18 años de Brasil (41%), Argentina (38%) y Chile (35%) son los principales creadores de contenidos en páginas web, blog o fotoblog de Iberoamérica (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2011), ocurre que los resultados del cuestionario de prácticas y competencias mediáticas (ICEI, 2014) advierten que la producción de contenidos propios, de manera general, es baja en ambas escuelas, en donde la escuela privada, presenta un porcentaje más alto en contenidos llamados "complejos" (Valdivia, et al., undereview). La imagen, en especial la fotografía, es uno de los contenidos de mayor presencia dentro de las actividades de producción (Valdivia, et al., undereview). No obstante, los contenidos de más baja creación corresponderían a la publicación de vídeos y podcast grabados por sí mismo. Es interesante que ésta última actividad en la escuela pública está totalmente ausente.

Un segundo recurso contextual mediato, dice relación al **conocimiento específico o asociaciones sobre personas involucradas**. Esta categoría como recurso contextual, hace referencia al conocimiento previo respecto del otro, de no existir, los actores apelan a diversas categorías y estereotipos para “clasificarlo” (Linell citado en Valdivia, 2010). En el caso de la escuela pública, el profesor sitúa la asignatura de Artes Visuales como una disciplina “marginada” y “despreciada” tanto por estudiantes como profesores, respecto a

las otras asignaturas escolares. Una interpretación que hago, respecto a esta percepción de marginalidad, puede deberse a la herencia teórica-práctica de la enseñanza de las Artes Visuales desde un enfoque expresionista. La pedagogía artística desde este enfoque se concibe solo como creación libre y autoexpresión, lo que la llevan a un lugar periférico del currículum escolar, “especialmente al ser considerada como una instancia de desarrollo emocional y no intelectual, a diferencia de lo que promueven otras materias escolares” (Orbeta, 2015, p. 35).

Respecto a las **asociaciones sobre personas involucradas**, los estudiantes clasifican al grupo de acuerdo a estereotipos. Por ejemplo, una primera distinción reside en función de las acciones que ellos realizan: los activos v/s los pasivos. Una segunda diferencia ocurre de acuerdo a sus afinidades: el grupo de los raros, el grupo de las *fashion*, las lectoras; los *flaites* y los *friki*. Estos estereotipos me ayudan a situar las creaciones mediáticas de acuerdo a sus mundos de referencia, marcando diferencias en las creaciones artísticas. Por ejemplo, de los trabajos que seleccioné para el micro análisis, *Este es mi mundo*, referencia un mundo que corresponde a un estereotipo de estudiante, según la clasificación realizada por sus compañeros, como *pasivo y friki*. Mientras que el de Natalia en este es *Mi vida... mi entorno*, correspondería a la clasificación de las activas y *fashion*.

En cuanto a la escuela privada, el estereotipo de estudiante que circula es en función de las prácticas y personalidades. En relación al primero, realicé la distinción entre aquellos que pertenecen a los *scouts*, practican un tipo de arte (musical, plástica, visual y danza) o son participantes de comunidades virtuales donde crean contenidos mediáticos como “animé japonés”. En función del segundo, están las mujeres y hombres con personalidades retraídas y extrovertidas. Por ejemplo, en el caso de *Flor de Vida*, corresponde a la clasificación de estudiantes que son *scouts*, que la mueve el arte en todas sus expresiones y son extrovertidas. Por otro lado, el trabajo *Confianza* corresponde a un “tipo” de estudiante que participa en comunidades virtuales, creadora de animé y de personalidad retraída.

Los cuatro casos ejemplificados, me ayudan a visibilizar los mundos de referencia que están detrás de esas prácticas (bagaje de cultura audiovisual, repertorio cinematográfico, producciones animadas), como recursos disponibles para la creación.

Un tercer recurso contextual mediato, dice relación al **tipo de actividad o género comunicativo** (Linell citado en Valdivia, 2010), el cual ofrece el marco o estructura de expectativas entre los participantes en la interacción. En esta investigación este recurso puede apreciarse en el plano relacional de la sala de clases, la cual se entiende según la visión y sentido de una experiencia previa, tanto del estudiante como del profesor, respecto al género de una clase. En este sentido la clase de Artes Visuales de ambos contextos educativos estudiados, tienen ciertas condiciones (implícitas y explícitas) y particularidades. Para el profesor de la escuela pública, el marco de referencia entre profesor y estudiante se sostiene en la escucha atenta, el control de la atención, el silencio y el respeto como condiciones explícitas. En el caso de la profesora de Artes de la escuela privada, las condiciones consistían en la participación activa, la autorregulación y la reflexión, estas disposiciones daban un marco que se basa en la flexibilidad y horizontalidad entre profesor y estudiante.

Un cuarto recurso contextual mediato, dice relación al **conocimiento del lenguaje y tipos de acción y rutinas comunicativas**, adquiridos como resultado de sus experiencias previas en el contexto (Linell citado en Valdivia, 2010). El lenguaje empleado en los contextos educativos observados, no solo correspondió a la oralidad utilizada por los estudiantes y el profesor en la sala de clases, sino también correspondió al lenguaje textual y audiovisual, empleados en las creaciones mediáticas. Estos últimos tipos de lenguajes como modos de mediación los abordaré conectándolos con la siguiente dimensión: la actividad.

El lenguaje verbal empleado por ambos profesores, en la sala de clases, marca un tipo de relación con sus estudiantes, determinados por la experiencia previa en ese contexto. En el caso de la profesora de la escuela privada el lenguaje que utiliza para

interactuar en la cotidianidad, por ejemplo, para saludar: “¿hola monitos, cómo están?” O para llamar la atención: “¿me parece exagerado a hasta alturas hermano?”; “¿hermano no regale su plata?” Estas experiencias lingüísticas entre profesor y estudiante, junto con las características mencionadas de esta escuela y la familia de procedencia, develan, junto con otros componentes, una relación entre profesor y estudiante de mayor confianza y por ende cercanía. Se vincula a lo anterior, que bajo estas condiciones, la propuesta pedagógica del nanometraje pudo llevarse a cabo, la complejidad de la tarea, requirió de ciertos componentes contextuales para su desarrollo y realización.

En el caso del profesor del liceo público, el lenguaje empleado por el docente con los estudiantes, se relacionó con el contexto y los códigos lingüísticos compartidos entre ellos, el ejemplo de ¡hijo de tu madre!, frase dicha por el docente a un estudiante para que lo escuchara, junto a las respuestas de los estudiantes al decir ¿de dónde saliste? Me permite entender que esa frase tiene sentido y comprensión por los participantes porque comparten una experiencia en común en un determinado contexto.

7.1.2 La actividad para la creación mediática digital

La discusión del contexto como marco (flexible y cambiante) de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes en el proceso creativo, permitió visibilizar aquellos elementos de contexto más relevantes para situar la actividad mediática digital, en tanto proceso y producto, planeada por él y la docente de ambas escuelas.

Un primer elemento que me parece interesante discutir es en relación con **la tensión en el proceso de creación del nanometraje**. Esta tensión en la escuela privada se visualizó en función de dos lógicas paralelas. Por un lado, una lógica secuencial de la actividad planeada por la profesora, con un comienzo, un desarrollo y un cierre (ser, cubo, contexto), y por otra parte, una lógica recursiva y flexible de la creación artística como proceso vivido por todos los participantes. Tal como lo plantea Csikszentmihalyi, “el proceso creativo a nivel de la persona, no es lineal sino recurrente, y de distintos tiempos según los temas de que se trate” (Pascal, 2005, p.5). La tensión que vive la docente, la lleva a flexibilizar y

adecuar los tiempos pre-diseñados o secuenciales y racionales, como diría el autor, en beneficio de un proceso creativo que adopte características heurísticas. Esta posibilidad de cambiar la lógica, se sustenta por un lado, por un contexto institucional, que precisamente tiene en sus bases el desarrollo de la creatividad y por otro en la noción de producción que está a la base de esta propuesta pedagógica como acto creativo y artístico.

En el liceo público, una primera tensión se produjo entre el **choque de dos perspectivas** opuestas de la enseñanza de las artes: la expresionista y la logocentrista (Orbeta, 2015). La metodología de enseñanza desde los expresionistas no es instructiva y propicia la espontaneidad, en cambio la logocentrista, es directiva y enfatiza en estrategias estructuradas (Orbeta, 2015). Si bien la propuesta pedagógica para la creación del producto se acercó más a un enfoque expresionista, el proceso de la actividad se aproximó más a un enfoque logocentrista.

Esta tensión a su vez, desencadenó otra tensión en el proceso de creación del vídeo como representación del paisaje: **estructura y resistencia**. En este caso, el profesor planificó una propuesta pedagógica, donde la creación estaba enfocada como un acto expresivo y emocional; el cual respetó y llevó a cabo. Sin embargo, los estudiantes buscaron otros espacios y tiempos, fuera de los límites de la escuela, para encontrar las condiciones que precisaban para la creación. En este sentido, Orbeta (2015), concluye desde el enfoque expresionista, la importancia de la educación artística en los contextos escolares para desarrollar y potenciar lo emocional, donde confluyan tanto los procesos expresivos como el desarrollo creativo innato, no obstante este desarrollo precisa ciertas condiciones. Lowenfeld en Orbeta (2015), plantea la libertad y naturalidad, en términos de ausencia de restricciones, como condiciones imprescindible para el desarrollo armónico del individuo.

Puedo inferir, entonces que el proceso creativo, visto desde dos veredas distintas, no se trata de un proceso secuencial ni racional, sino que debe darse bajo las condiciones de libertad y naturalidad. Entonces me pregunto ¿La escuela estará preparada para este desafío, por lo menos en la educación artística?

Un segundo elemento para discutir se trata sobre la **creación mediática como acción mediada**. La acción mediada, como lo plantié en el marco teórico, se trata de un sistema caracterizado por la tensión dialéctica e irreductible, entre los agentes y sus herramientas (materiales o semióticas) culturales, mediadoras de la acción. El agente, según Wertsch (1998), vendría siendo el individuo que opera con modos de mediación o herramientas culturales, es decir ¿quién realiza la acción? O en el caso de esta investigación ¿quién crea o produce? Si llevamos esta pregunta a la acción mediada planteada por Wertsch, el agente, haría referencia al estudiante y los modos de mediación o herramientas culturales, corresponderían a los diversos lenguajes (escrito, hablado, visual, audiovisual) pero también los dispositivos tecnológicos y digitales (computador, el celular o la herramienta de edición).

Para efectos de esta discusión, me voy a centrar en los modos de mediación para analizar la acción mediada. Según Wertsch (1998), separar y comparar los elementos que componen la acción mediada (agente y modos de mediación), favorece al entendimiento de la complejidad dialéctica de éstos.

El *lenguaje hablado* como modo semiótico, fue clave para la actividad de creación mediática en la sala de clases de ambas escuelas. Profesor y estudiantes se sirven de él para interactuar, comunicarse, aprender, reflexionar, criticar y finalmente crear un producto artístico o audiovisual como texto multimodal o mediador semiótico (Manghi, 2013). Respecto del *lenguaje escrito*, en la escuela pública se materializó mediante el guión como estructura de la creación, donde los estudiantes esbozaban sus primeras ideas sobre el producto creativo; en los productos audiovisuales estuvo presente para reforzar la imagen y darle un sentido de pertenencia. En cuanto a la escuela privada, la escritura emergió sólo en la etapa del producto artístico, y sólo en algunos casos estaba presente para relatar una historia o un mensaje. De manera general, hubo un acento más en la imagen como modo de mediación en la creación.

En la escuela municipal, *la imagen*, entendida como fotografías análogas, digitales, de autoría o de archivos (web) como modo de mediación, se apreció en la predominancia de las tomas tipo *selfie*, planos medios y primeros planos, en las que se interpelaba el entorno social y escolar (familia, amigos, la escuela); la selección de las imágenes iban en relación a los gustos e intereses de los estudiantes (fútbol, artistas musicales, hip-hop, malabaristas, libros); el tratamiento de la imagen en cuanto a efectos visuales y animación, fue un recurso escasamente utilizado por ellos y ellas, solo los observé en un par de trabajos. El conjunto de imágenes fueron acompañadas de un recurso sonoro, que en la mayoría de las ocasiones correspondía a los gustos musicales de los estudiantes. La conjugación de estos elementos dio como resultado, en la mayoría de los trabajos, a un diaporama como representación de sus entornos, donde la cultura, por ejemplo, de Facebook operó como referente visual en los trabajos audiovisuales en el modo de montar las imágenes. En este sentido, la creación mediática digital, como diría Bajtín, no tiene soberanía interna del sujeto sino que les corresponde a los otros.

En cuanto a la escuela privada, la composición de imágenes tuvo un propósito narrativo. Las imágenes como modo de mediación, corresponden principalmente a la fotografía digital de autoría, registro audiovisual o animación digital, centrado en el personaje. Los tipos de planos más utilizados fueron plano general, primer plano, plano picado y plano detalle. El relato visual, hizo referencia principalmente al mundo real (la ciudad, el hogar, las calles y el colegio) y en algunos casos al mundo ficticio (onírico). La sincronía entre lenguaje sonoro y lenguaje visual, disponían emocionalmente según el tema del producto (la muerte, la amistad y la violencia).

El artefacto de mediación imprescindible para la actividad fue la *herramienta tecnológica*: celular (por ejemplo *Smartphone*) como forma de registro audiovisual y visual, junto a la cámara de vídeo o fotográfica, el computador y el programa de edición. Durante las observaciones, en particular en las sesiones de edición fue mucho más evidente la relación entre el agente (estudiante) y los modos de mediación (lenguaje hablado y el computador). En la escuela municipal, la mediación entre estudiantes y profesor –

estudiante frente una tarea de edición– me permitió visibilizar ciertos cambios o aprendizajes que se orientaban hacia la creación del producto artístico, en donde los actores que estaban en proceso de aprendizaje adoptaban una actitud pasiva y quien enseñaba un rol activo.

Un tercer elemento dice relación a la tensión durante el proceso de creación mediática en la etapa de **evaluación**. El aspecto que parecía tensionar más a los docentes, era precisamente la calificación (medición) del proceso. En el caso de la escuela pública, el profesor declaró que iba a realizar una calificación que diera cuenta tanto del proceso como del producto, no obstante, a la hora de evaluar, los criterios que predominaron en el instrumento de evaluación apuntaban a habilidades de ejecución técnica (grabación y manejo del programa de edición) y actitudinales como la puntualidad. Si bien, ambos criterios son pertinentes para la actividad, existe un vacío respecto a una dimensión que haga referencia al propósito creativo. Si el currículum en Artes Visuales, en relación a la unidad, pone el énfasis en la “capacidad de creación y apreciación artística”, y el objetivo del profesor es que “los estudiantes se conocieran en otro ámbito, mediante la presentación de sus paisajes”, se esperaría que una dimensión del instrumento de evaluación se haga cargo de esos aspectos.

Una manera de interpretar esta dificultad, es mediante lo que plantea Errazuriz en Benavides (2015), en referencia al estatus del arte en la escuela como “un área marginal”. Una de las razones que le atribuye a esa marginalidad, dice relación a la evaluación de los aprendizajes. El arte posee un fuerte componente subjetivo y personal, lo que corresponde a su naturaleza como actividad artística, en la que abarca ámbitos como la expresión, la creatividad y la apreciación estética, dimensiones que se consideran “difíciles o imposibles de medir” (Benavides, 2015, p.225).

Esta complejidad en la evaluación de las Artes Visuales, lo expresa la profesora mediante la siguiente reflexión: “El producto artístico al igual que el arte conceptual, se vuelve menos importante en términos de resultado apreciable y a evaluar” [...], el producto

artístico sensible, se eleva por sobre los límites de la realidad tangible donde la experiencia juega un rol fundamental en la expresión creativa (Profesora de Artes Visuales, escuela privada).

Un cuarto elemento tiene que ver con el aprendizaje como una forma de participación en una comunidad de práctica (Leavey y Wenger, 1991). La Participación, se entiende como la acción e involucramiento de los sujetos en las actividades sociales, es decir, lo que hacen, su intencionalidad y su motivación. De manera general la participación de los estudiantes en la clase de Artes Visuales, en especial en la escuela pública, se sostuvo en el habla del profesor, la opinión de los estudiantes se acoto a aquellas instancias que fueran permitidas (gatilladas) por el docente, quien guía y dirige el diálogo de acuerdo a sus propósitos (por ejemplo, analizar una imagen). Este resultado coincide con lo planteado por Meneses, Ruiz y Montenegro (undereview) quienes estudiaron las oportunidades de aprendizajes en el aula y visibilizaron que la participación de los estudiantes es mínima, con un 9% en las clases lectivas y un 2% en las clases prácticas. “Claramente las interacciones entre profesor y estudiante están dirigidas principalmente al monitoreo de los aprendizajes más que la construcción de conocimiento” (Meneses, et al., undereview, p. 14). Desde una perspectiva etnográfica, Luna (2015), concluye que la participación de los estudiantes en el aula termina configurando una forma de ser y de hacer, es decir, aprender, que no favorece su positiva incorporación en la sociedad y en la vida ciudadana, ya que resultan excluidos, de aquellas instancias que estarían diseñadas para incluirlos en la sociedad.

Un quinto elemento, hace referencia a la **comprensión**, entendida como al sentido y forma de entender que tienen los participantes de la actividad (tarea, propósito, producto, herramientas, etc.), la participación, y el aprendizaje. Es un proceso parcial y abierto y que a pesar de ello no es azaroso ni infinito, esto gracias a los encuadres y orientaciones que da la propia actividad (Chaiklin & Lave (1996). Respecto a la actividad, los estudiantes proyectaron sus comprensiones en las creaciones mediáticas, a partir de las diversas composiciones artísticas. En la escuela pública por ejemplo, prevaleció aquello que vieron

como el autorretrato por sobre lo dicho por el profesor en su instrucción. En relación a lo que aprendieron, en ambas escuelas, de manera general, los significados están centrados en lo técnico y la novedad, el uso del audiovisual y las herramientas “nuevas” que los docentes incluyen en su planificación, las que son identificados como los aprendizajes. Tal hallazgo, durante el primer año de investigación, me tensionó dada mi propia concepción de aprendizaje. Ruiz (2013), al igual que mi tesis de pre-grado, coinciden que los significados asociados al sentido general del aprendizaje están siendo afectados por los procesos de escolarización o educación instruccional. En el caso de la escuela pública, donde el objetivo de aprendizaje estaba enfocado en favorecer la autoafirmación del alumno y crecimiento personal, los estudiantes significan esa experiencia desde aprendizajes relacionados con valores como la confianza y “a tomarle más peso” a los compañeros. En este caso, el foco de la experiencia artística trasciende a otro aspecto del aprendizaje, que no está enfocado en el contenido específicamente de lo artístico sino más bien en una dimensión emocional de desarrollo y expresión.

Desde un plano interpretativo, los aprendizajes que estuvieron presentes en la clase de Artes Visuales de manera invisible están asociados a los momentos de apreciación estética y artística de una obra de arte y audiovisual. El andamiaje por parte del profesor de la escuela pública, presentó una mayor complejidad al estar relacionadas con la particularidad de la creación audiovisual, en el sentido de lo que provoca en el espectador, el uso de la cámara, el efecto del recurso audiovisual, y un juego de apreciaciones de cánones estéticos, entre otros. Sin embargo, algo ocurrió que, a pesar de ello, la experiencia de apreciación estética, no impactó en las creaciones de los estudiantes, siendo reflejando en su menor desarrollo narrativo. En cuanto a la escuela privada, los aprendizajes en las Artes Visuales estaban asociados a la reflexión, la apreciación estética, la creatividad y el desarrollo narrativo de las creaciones mediáticas. Aprendizajes de mayor complejidad audiovisual.

¿Qué implica ser creador en la escuela? Esta interrogante, es interesante de discutir, según Valdivia et al. (undereview) plantea que en general se señala que una participación activa

está asociada a la apropiación de las tecnologías y la asunción de un rol en tanto productor o prosumidor mediático. Las creaciones, en este sentido reflejan cómo los estudiantes se posicionan como creadores mediáticos. Uno de los elementos tiene relación con la construcción de punto de vista de los creadores. En los cuatro casos analizados seleccionados para el microanálisis, los creadores interpelan a una audiencia a vivir la obra audiovisual desde la emoción de aquellas prácticas que trascienden la escuela, por ejemplo desde el humor presente en el mundo de los *Youtubers* o desde la incertidumbre y la amistad presente en las historietas japonesas. Si bien, cada uno de los trabajos se enmarcó en una actividad, las creaciones permitían que los estudiantes pudieran expresarse a pesar de estar en la estructura de un contexto educativo.

7.2 Conclusiones

Este último apartado tiene como propósito concluir sobre los principales resultados del estudio, en referencia al cumplimiento de los objetivos y pregunta de investigación; los principales aportes y limitaciones, así como reflexiones y proyecciones para futuros estudios en el área de la Psicología Educacional.

A lo largo de la presente investigación, describí y analicé cómo aprenden los estudiantes en los procesos de creación mediática digital desde una perspectiva social y situada en la asignatura de Artes Visuales, en relación a los sujetos que participan, las actividades realizadas, los escenarios, los contextos y las mediaciones. La recursividad de las dimensiones que sostienen el aprendizaje como práctica cultural, junto con el modo etnográfico de esta investigación, me llevó a tomar la decisión de escribir la conclusión mediante un relato que dé cuenta de los objetivos específicos, los cuales hacen referencia a la descripción del contexto, el análisis de los aprendizajes en los escenarios (escuela y aula) y el análisis de las creaciones mediáticas digitales.

Una primera conclusión que desprendo acerca de la descripción y análisis del escenario escolar (escuela y aula) reside en las posibilidades que ofreció la escuela pública y privada, en la promoción de aprendizajes y experiencias que posicionaran a los

estudiantes como creadores mediáticos digitales. Esta oportunidad, se conjugó, principalmente, por la motivación del y la docente de Artes Visuales, por innovar en sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y sociopolítico que contribuyó para ello. Ya sea, porque el arte es considerado un área marginal del currículum -permitiendo una cierta flexibilidad para realizar la actividad- o porque el desarrollo de la creatividad era parte esencial del proyecto educativo.

Una segunda conclusión, respecto a los estudiantes como actores que participaron de la actividad de creación mediática, reside, en la disposición de ellos ante la experiencia. Los estudiantes de ambas escuelas, se caracterizaron por estar motivados y por participar en clases, pero también en resistirse ante la propuesta pedagógica secuencial y rígida, lo cual fue manifestado a partir de diferentes modos: usar tiempos distintos a los propuestos u ocupar el espacio y tiempo fuera de los límites de la escuela para realizar la actividad. El y la docente, bajo esta dinámica, tuvo dos opciones, flexibilizar su práctica, protegida por un contexto educativo que colabora, tal como ocurrió en la escuela privada o ceñirse a la presión de la escuela que demanda evidencia sobre lo que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ocurrió en la escuela pública. El desafío docente, no es una tarea sencilla, en especial ante un sistema educativo, en particular público, que tensiona las prácticas constantemente y jóvenes que demandan otra lógica de enseñanza.

Una conclusión que se desprende de lo anterior, dice relación con el posicionamiento de los estudiantes como creadores mediáticos, ya que no implica necesariamente un protagonismo de ellos a lo largo de la actividad. Como se evidenció a lo largo de la investigación, la participación de los estudiantes, en especial en la escuela pública, queda constreñida a aquellos espacios que el docente posibilita. La lógica de una clase instruccional, continúa operando, el dominio del habla lo detenta el docente y el estudiante lo expresa, de acuerdo a su comprensión, en las creaciones mediáticas.

Una tercera conclusión, es en relación a las Artes Visuales como escenario disciplinar donde se situaron y desarrollaron los aprendizajes en los procesos de creación mediática digital. Enmarcar la actividad y los productos, de acuerdo a ciertas condiciones,

conocimientos y habilidades que le son propios a las Artes Visuales, implicó entender la dinámica de una clase, la cual está permeada por momentos prácticos de hacer artísticos, de apreciación artística y momentos de transmisión de conocimiento que requerían silencio y escucha atenta. En los casos estudiados, estos momentos dependían del énfasis que le daba el profesor a la clase, según sus propósitos educativos.

Las experiencias que vivenciaron los estudiantes en los procesos de creación artística dependieron del enfoque del y la docente sobre la visión y noción de sujeto que aprende y que enseña Artes Visuales. Las creaciones, por tanto, tomaron características particulares dependiendo de la decisión, implícita o explícita, del docente en torno a su propuesta. En el caso del nanometraje, el producto se asume como acto creativo y artístico. Y en el caso del vídeo como producto expresivo de emociones y vivencias.

Si bien ambas experiencias apuntan en su base a la expresión, la lógica de cada una de las propuestas, desarrolla y potencia cuestiones diferentes en los estudiantes. En la escuela privada la reflexión y en la escuela pública el desarrollo de emociones. La complejidad de ambas experiencias, conlleva, implícitamente, el desarrollo de una variedad de aprendizajes que coinciden con un sistema económico y educativo tremendamente desigual.

En el caso de ambas escuelas, la desigualdad no incide en el acceso y uso de recursos tecnológicos, tal como lo advierten las investigaciones revisadas (Selwyn; Ibieta, Isaacs, Hinostroza, Labbé, & Claro, 2013, OECD). Ya que, se encuentran en similares condiciones en cuanto a uso y acceso a computadores e internet, sino más bien la brecha digital 2.0, estaría impactando en la apropiación de los recursos que conducen al desarrollo de aprendizajes y trayectorias de mayor desarrollo social e individual (Phillipi y Avendaño; Phillipi y Peña citado en Valdivia, 2013).

Estas desigualdades son apreciables en las creaciones, en especial en la escuela pública, donde a pesar que el estudiante dominara el uso de las herramientas tecnológicas, el trabajo audiovisual (en la mayoría de los casos) apuntó a una secuencia de imágenes

acompañada de una música, sin una intención ni planeación explícita previa, careciendo de una propuesta creativa y estética. Cuestión no menor, si se trata de un trabajo enmarcado en una clase de Artes Visuales.

Otro aspecto interesante, es en relación a los referentes que operaron en las creaciones mediáticas, más allá del grupo socioeconómico de procedencia del estudiante. Los mundos que interpeló un grupos de estudiantes en ambas escuelas, hacían referencia a sus gustos, intereses y motivaciones que circulan en la web como por ejemplo el animé japonés. Esto evidencia, que las prácticas mediáticas de los estudiantes trascienden los espacios físicos y materiales, más allá de los espacios de la escuela.

Una cuarta conclusión que resulta interesante es sobre la evaluación de las Artes Visuales. Una tensión que se visibilizo a lo largo de esta investigación, hace referencia a la evaluación de aquellas dimensiones como la expresión, la creatividad y la apreciación estética, dado el alto componente subjetivo que encierran estos aspectos, tensionan a los docentes a evaluar aquellas habilidades que pueden cuantificar, como por ejemplo las habilidades de ejecución técnica o criterios actitudinales.

Una quinta conclusión, hace referencia a la comprensión que los estudiantes tienen sobre lo que es aprender. Los significados asociados, en ambas escuelas, estuvieron centrado en lo técnico, la novedad, el uso audiovisual y las herramientas nuevas que fueron incluidas por los docentes. Este hallazgo es coherente con la noción de aprendizaje que ha instaurado la escuela de manera implícita mediante la escolarización. Sin embargo, resulta interesante que los estudiantes en la escuela pública hayan coincidido con el docente e identificaran los aprendizajes desde una dimensión emocional y expresiva.

Una sexta conclusión tiene que ver con la riqueza que aporta la etnografía, como enfoque y método, para dar cuenta de la complejidad de la práctica del aprendizaje en experiencias de creación en el contexto escolar. Solo un quehacer indagativo que se plantea a sí mismo como situado e integrador de la complejidad que pretende conocer, nos acerca a la comprensión del aprendizaje y la acción creativa como práctica cultural.

Una séptima y última conclusión, dice relación a uno de los cuestionamientos que tuve durante gran parte del primer año del estudio, era si el aprendizaje realmente era observable. Este giro me implicó la deconstrucción del aprendizaje, que hasta antes de la investigación concebía. Si bien, mi formación fue socio-histórica, desconocía las perspectivas del aprendizaje situado y el aprendizaje como práctica, lecturas que desde luego me permitieron ampliar y profundizar mis nociones y visiones respecto del aprendizaje. La etnografía, entonces, me permitió llegar hasta una capa, las cuales se puede profundizar mediante las creaciones audiovisuales y las entrevistas a los participantes.

Respecto a los **principales aportes del estudio**, estos hacen referencia a:

- Lo primero, es en relación al conocimiento y comprensión de los aprendizajes a partir de sus múltiples dimensiones (contextual, actividad, comprensión y participación), presentes en las observaciones de la vida social, entrevistas y análisis de las creaciones. Lo que da cuenta no solo del proceso sino también del producto de una experiencia educativa.
- Un segundo aporte que realiza esta investigación, es en relación a las investigaciones empíricas. Por una parte, porque se trata de un área que está escasamente estudiada en este país, y por otra porque desmarca la concepción en que el aprendizaje se sitúa en la mente y lo traslada hacia un aprendizaje como práctica cultural.
- Un tercer aporte, hace referencia a la etnografía como enfoque y método de investigación, ya que contribuye a estudiar el aprendizaje como práctica cultural en su contexto situado, aportando en su comprensión y diversas complejidades.
- Un cuarto aporte empírico, es en relación a las prácticas pedagógicas en Artes Visuales. La experiencia sistematizada y analizada contribuyó a dar a conocer experiencias en creación mediática digital, que innovan al acercar las prácticas pedagógicas y la participación de los jóvenes a la sala de clases.

En relación a las limitaciones del estudio se consideran las siguientes:

- El peligro de la naturalización de la cultura escolar: Durante el trabajo de campo etnográfico, al participar de manera intensa y sistemática en los espacios íntimos y de confianza con estudiantes y profesores, tensionó lo que busca la investigación etnográfica: desnaturalizar la cultura. Avanzada la investigación etnográfica, comencé a predecir lo que iba a ocurrir en las rutinas pedagógicas o en las relaciones entre los actores, de alguna manera comencé a naturalizar la cultura que estaba participando. En ese momento, las reuniones de equipo de investigación, el dialogar con miembros del equipo con más experiencia y el ejercicio reflexivo permanente contribuyó para poder estar “adentro”, comprenderlo y luego volver a “salir” para interpretarlo.

Finalmente, se proyecta para futuros estudios en el área de la Psicología Educacional:

- Investigaciones etnográficas que estudien los aprendizajes en la escuela en otras disciplinas, donde sitúen a los estudiantes como creadores mediáticos.
- Investigaciones etnográficas fuera de la escuela para estudiar las prácticas mediáticas de los estudiantes.
- Investigaciones etnográficas, sobre prácticas pedagógicas, centrada en la relación profesor y estudiante, en la que se propicien experiencias de creación mediática.
- Investigaciones etnográficas en profesores veteranos y novatos y sus relaciones con las tecnologías como práctica cultural.

8 Aprendizaje de una etnógrafa. Reflexiones finales a modo de corolario

El aprendizaje como objeto de estudio, no sólo correspondió a un proceso vivido por los participantes que formaron parte de esta investigación sino también corresponde a un proceso en el cual participé y no me puedo apartar. Si bien mis aprendizajes no están relacionados con los procesos de creación mediática digital, se relacionan con los aprendizajes desarrollados como investigadora, etnógrafa y como sujeto que vuelve a la escuela.

La primera vez que entré a la escuela como etnógrafa, y en particular cuando entré a la sala de clases a observar, se me hizo imposible registrar en una libreta de campo todo lo que ocurría, no sabía dónde enfocar. Y es que en ese espacio ocurren múltiples actividades simultáneas: las formales, propuesta por el docente, y las emergentes, que ocurren según la motivación situada de cada estudiante. El siguiente reporte representa mi postura en esa situación cuando el grupo de estudiantes se trasladaba del aula hacia la biblioteca:

Mientras camino trato de no olvidar nada de lo que está sucediendo: las palabras que utiliza la profesora, los gestos de los estudiantes, lo que me dicen y cómo lo dicen, lo que hacen y lo que no hacen; no puedo hacer las notas de campo mientras camino. A penas tengo la oportunidad, arrojé toda la información que retuve, en mi libreta de campo. De pronto pienso en una alternativa de registro para poder apoyar las anotaciones y no olvidar lo que sucede (Reporte de Observación, 28 de mayo 2014, escuela privada).

Pensar que podía registrarlo todo era una **utopía**. Por eso, la pregunta de investigación fue fundamental como orientación para guiar la observación y la toma de decisiones en torno a las situaciones que fueran claves para el aprendizaje.

Un segundo aprendizaje tiene que ver con la posición de ser “gris”, “invisible” y “transparente” en el trabajo de campo. En un inicio del terreno en la escuela privada, como primer escenario de investigación, el esfuerzo estuvo puesto en tratar de ocupar un espacio gris donde los estudiantes y profesores no nos ubicaran como docentes, ni los docentes como facilitadores. El esfuerzo de ser invisible tiene que ver con la no intención de dominar

la situación producto de lo complejo que resulta “aguantar” la incertidumbre y desconcierto que puede generar en los *otros* una presencia extraña en su contexto cotidiano.

Mi posición en ambas escuelas, respondía a una experiencia previa, en el caso de la escuela municipal como ex alumna, pero en el caso de la escuela privada era aún más complejo porque yo tenía una relación previa con el grupo de estudiantes:

Los estudiantes estaban de pie conversando, se escuchaba mucho ruido. Al entrar a la sala me siento observada, dos estudiantes mujeres me saludan, y comienzan a murmurar, supongo que deben recordar que les había hecho clases cuando eran pequeñas. Algunos se sonreían y me saludaban. De pronto la profesora, les dice “¿recuerdan que les comente de un proyecto de la universidad y de los medios? Ellos y ellas dudosos dicen si, entonces la profesora me pide presentarme, luego de hacerlo, miro a la profesora y le digo que ya los conocía desde pequeños. Me recuerdo de la mayoría de los nombres, y eso me favoreció para entrar en contacto con ellos. Después de terminar de hablar, un estudiante: de baja estatura, pelo corto oscuro, ojos café y mirada dulce, me dice: -a ver si se acuerda de mí - ¿Cómo me llamo? Lo miré y me costó reconocerlo porque ya no era tan parecido cuando era pequeño, le dije un poco dudosa -Mario. Él se sonríe y se sorprende y le dice -ooooooh, a su compañero de puesto, se acuerda. Los estudiantes se miran y comienzan a reír. Se toman de las manos, se doblan y dicen ooooh. Me emociona su reacción, menos mal pude recordar su nombre (Reporte de Observación, 28 de mayo 2014, escuela privada)

Podría pensarse que mi ingreso a la escuela, era desafiante por mi historia y experiencia previa como profesora, ya que a partir de esa posición había entrado al escenario aula desde determinadas definiciones, roles y posiciones. Sin embargo, el no ejercer como docente me facilitó el rol de investigadora. Lo que sí me tensionó en un inicio, en la escuela privada, era la situación de dejar que los estudiantes me posicionaran en algún lugar, sobre todo porque yo tenía una relación previa con el grupo de estudiantes, quienes ya me posicionaban como “profe”. A pesar de ello, mi posición fue de no intervenir en las actividades que estuvieran relacionadas con la creación y desarrollo de aprendizajes.

Al transcurrir las semanas, el trabajo de campo, cambió el foco de observación. Al principio era perderse en la “cotidianeidad” donde todo puede ser “atractivo” de observar, para después centrarse en el “objeto” propiamente tal.

Al pasar los meses en la escuela, era difícil, no involucrarse afectivamente con el grupo de estudiantes, y sobre todo por el pasado que nos unía. Mi desafío, estaba entonces en nutrir la relación con los estudiantes mediante la escucha atenta, pero sin perder mi rol como investigadora.

Mientras observaba, las múltiples situaciones de la vida social, donde los estudiantes y los profesores se relacionaban mediante distintos lenguajes (oral, textual, gestual, audiovisual, etc.), decidió el equipo de investigación, una estrategia de escritura que nos ayudó a dar cuenta de toda la complejidad de significados, que circulan de manera simultánea en la acción humana, ya que el registro escrito dificulta el detalle de manera fluida y profunda. Las preguntas que me orientaron para el registro de la observación dicen relación al espacio, los actores, actividad, objeto, acto, acontecimiento, tiempo, fines y sentimientos, (Hammersley & Atkinson, 1983, p.203).

El trabajo con otros de manera colaborativa, fue imprescindible para construir conocimiento, las reuniones sistemáticas: durante el proceso antes, durante y después del trabajo en terreno, tuve la fortuna de participar en un equipo de diversos profesionales, licenciados de las ciencias sociales y del mundo de lo audiovisual, los cuales me ayudaron de una manera u otra a construir esta investigación, sus voces están presentes.

La complejidad de escribir un texto etnográfico, se evidencia en su forma y contenido. Respecto a la forma, está la utopía de la linealidad. Me refiero con esto que en la etnografía todo es recursivo, por lo que me implicó abandonar mi concepción aristotélica de cómo contar una historia, (con un inicio, un desarrollo y un cierre), y abrirme a la posibilidad de buscar otras maneras expresivas y comunicativas, en este sentido la conjugación de material fotográfico y los reportes de observación fueron un recurso que me ayudó. Respecto al contenido, el proceso de escritura implica un análisis, así “el lenguaje de la escritura es una herramienta analítica, no un medio transparente de comunicación” (Hammersley & Atkinson, 1983, p.260).

Unos de los cuestionamientos que tuve durante gran parte del primer año de investigación fue si el aprendizaje realmente era observable, ya que tenía la sensación de que faltaba algo para llegar a la experiencia del sujeto aprendiz. Esto se acrecentó cuando los estudiantes declaraban que no habían aprendido nada o sólo cuestiones técnicas. Este giro me implicó la deconstrucción del aprendizaje que hasta antes de la investigación concebía. Si bien, mi formación es desde lo socio-histórico, desconocía las perspectivas del aprendizaje situado y el aprendizaje como práctica, lecturas que desde luego me permitieron ampliar y profundizar mis nociones y visiones respecto del aprendizaje.

La experiencia como etnógrafa, me implicó un gran desafío, que sin duda me permitió construir nuevos aprendizajes.

Referencias

1. Águila D., Núñez M. & Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38. Madrid, España
2. Agirre, I. & Giráldez, A. (2011). Fundamentos curriculares de la educación artística. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38. Madrid, España.
3. Anderson Levitt, K. (2006). Ethnography. G. Camilli, P. Elmore, and J. Green, Eds. Handbook of Complementary Methods in Education Research, Washington, DC: American Educational Research Association/Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 279-295.
4. Andrade, V. & Rivero N. (2014). El concepto de sí mismo en las creaciones visuales adolescentes. Seminario en investigación en comunicación. Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile
5. Ackermann, E. K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world. Life-long learning in the digital age. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 689-717
6. Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Revista de medios y educación*, 115 – 124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128009>
7. Arancibia, M. & Contreras, P. (2007). Uso de medios y TIC en escuelas ¿Cómo disminuir la brecha digital? *Visiones de la Educación*, 12, p. 17-30. Recuperado de: <http://www.redkipusperu.org/files/53.pdf>
8. Arancibia, M., Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC asociadas a procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos* 36 (1), 23-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>
9. Area, M & Pessoa, T. (2010). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Revista comunicar*, 38, 13 -20. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
10. Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
11. Bajtin, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores.
12. Barbero, M. (1987). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. México: Gili

13. Barbero, M. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.
14. Benavides, F. (2016). ¿Qué? y ¿cómo evalúan los profesores de Artes Visuales en Educación Básica en Chile? Aportes a la reflexión desde un estudio de prácticas de aula declaradas por los docentes. En: *Educación Artística Investigación, propuestas y experiencias recientes*, 1ra ed. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, pp.223-239.
15. Bringué, X.; Sádaba, Ch. y Tolsá, J. (2011) *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas – Fundación Telefónica.
16. Bringué, X; Sádaba, Ch. & Tolsá, J. (2010). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas. Colección generaciones Interactivas – Fundación telefónica*. Recuperado de: <http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/La%20Generacion%20Interactiva%20en%20Iberoamerica%202010.pdf>
17. Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. El lenguaje de la educación*. Barcelona: Gedisa.
18. Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
19. Cabrera, E. (2007). Percepciones de los estudiantes y profesor sobre el uso de aprendizaje colaborativo mediado por computadores inalámbricos. *Revista Psykhe*, 16 (1), 65 – 75. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282007000100006
20. Carey, J. (2005). *¿Para qué sirven las artes?* Buenos Aires: Sudamericana.
21. CASEN (2013). *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's)*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado: el 13 marzo del 2016 de observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl
22. Chaiklin, S. & Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
23. Contador, J. & Herrera, M. (2011). *Concepciones de aprendizaje en niñas y niños de primer año básico en dependencias particular, municipal y particular subvencionada de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al título profesional. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-contador_j/pdfAmont/cs-contador_j.pdf
24. Delgado y Gutiérrez (1995). Teoría de la observación. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (141- 173). Madrid: Síntesis.

25. Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
26. Eisner, E. (1972). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
27. Enlaces. (2010). *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn623.pdf>
28. ENPCC. (2102). Encuesta Nacional de Participación y consumo cultural Analisis discriptivo. Recuperado el 24 del marzo 2016 de http://diseno.uc.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/ENPCC_2012.pdf
29. Errázuriz, L. (1994). Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797 – 1993. Santiago: Universidad Católica de Chile.
30. Errázuriz, L. H. (2002). Cómo evaluar el arte. *Santiago de Chile*.
31. Errázuriz, L. (2006). Sensibilidad estética un desafío pendiente en la educación chilena. Santiago: Pontificia universidad Católica de Chile.
32. Erstad, O., Gilje, Ø. & Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98. DOI: 10.3916/C40-2013-02-09.
33. Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critical of traditional schooling*. London: Routledge.
34. Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
35. Giráldez, A. y Pimentel, L. (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la Teoría a la práctica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38. Madrid, España
36. Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
37. Guarinos, V., & Gordillo, I. (2010). El microrrelato audiovisual como narrativa digital necesaria. In Cisti 2010. IX Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2010)/7º Symposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática (9). Orlando, Florida, USA. Cisci. International Institute of Informatics and Systemics (Vol. 291).
38. Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
39. Halliday, M. (2004). “The Language of Science”. En J. Webster (ed.), *The fifth volume of a series of the Collected Works of M.A.K. Halliday*. London/ New York: Continuum.
40. Hinostroza, J.E., Matamala, C., Labbé, C. (2012). Análisis de la segunda brecha digital: Un estudio de las diferencias de acceso y uso de TIC en los alumnos de

- educación media en Chile. *II Congreso interdisciplinario de investigación en educación*. CIAE y CEPPE. 23 y 24 de agosto 2012, Santiago, Chile. Recuperado el 02 de mayo del 2013 de: http://www.ciie2012.cl/?page=view_programa_completo
41. Hobart, M. (2010). What do we mean by 'media practices'? B, Bräuchler & J. Postill (eds). *Theorising media and practice* (pp. 55-75). Oxford: Berg.
 42. Huberman, M. & Miles, M. (2002). *The qualitative researchers companion*. London: SAGE publications.
 43. Ibieta, A., Isaacs, M. A., Hinostroza, J. E., Labbé, C., & Claro, M. (2013) Caracterización del uso de las TIC en jóvenes chilenos: Juegos y aprendizaje conviven en los hogares. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, 41 – 47. Recuperado el 26 de abril 2016 de <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/41-47.pdf>
 44. Kerlinger, F. (1979). *La investigación del comportamiento*. México: Iberoamericana
 45. Klatter, E. B., Lodewijks, H., y Arnoutse, C. (2001). Learning Conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction* (11), 485-516.
 46. Kotilainen, S. (2009). Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud». *Comunicar*, 32, 181-192. DOI: 10.3916/c32-2009-02-016
 47. Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
 48. Lacasa, P. (2006). *Aprendiendo periodismo digital*. Madrid: Machado.
 49. Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. and Lave, J. (comp). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15 – 46). Buenos Aires: Amorrortu editores.
 50. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
 51. Luna Figueroa, L. (2015). Construyendo" la identidad del excluido": etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios pedagógicos*, 41(ESPECIAL), 97-114. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>
 52. Manghi, D. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (12) 24, 77- 91. Recuperado el 26 mayo 2014 de: <http://www.rexe.cl/index.php/REXE/article/viewFile/126/121>
 53. Marton, F., Dall'Alba, G., and Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* (19), 277-300.

54. McNulty, D. (2015). Teaching and Learning the Creative Process Through the Use of New Media and Technology (for the make-up artist). *The STeP Journal*, 2(3), 134-144
55. Meneses, A., Ruiz, M. y Montenegro, M. (undereview). Abriendo aulas: ¿cómo estudiar oportunidades de aprendizaje? Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
56. Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, p. 35 – 47. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/100510.pdf>
57. Orbeta, A. (2015). Educación artística. Investigación, propuestas y experiencias recientes. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
58. Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad?: una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 61-84.
59. Parsons, M. (2002). Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Barcelona: Paidós
60. Redecker, C., Ala-Mutka, K., y Punie, Y. (2010) Learning 2.0 – The Impact of Social Media on Learning in Europe. Luxembourg: JRC Technical Notes. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>
61. Ruiz, P. (2013). Nuevas tecnologías y estudiantes chilenos de secundaria. Aportes a la discusión sobre la existencia de nuevos aprendices, *Estudios Pedagógicos*, vol. 39(2): 279-298.
62. Säljö, R. (1979). *Learning in the learners' perspectives. 1: Some commonsense conceptions*. Reports from the Department of Education, University of Gothenburg.
63. Säljö, R. y Wyndhamn, J. (1996). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En Chaiklin, S. and Lave, J. (comp). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 353 – 367). Buenos Aires: Amorrortu editores.
64. Schoennenbeck, S. (2013). Paisaje, nación y representación del sujeto popular. Visiones de un Chile imaginado. *Aisthesis*, (53), 73 – 94. DOI: 10.4067/S0718-71812013000100004
65. Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 38, 93-100. DOI: 10.3916/C38-2012-02-10
66. Valdivia, A. (2016). What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile. *Learning, Media and Technology*, 1-14. DOI: 10.1080/17439884.2016.1160926

67. Valdivia, A., Brossi, L. & Cabalin, C. (undereview). Educación digital: Alfabetización y prácticas mediáticas de adolescentes chilenos. Manuscrito en prensa.
68. Valdivia, A. (2013). Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias de adolescentes metropolitanos en producción de medios, dentro y fuera de la escuela. Proyecto Fondecyt N°1130640
69. Valdivia, A. (2010). *Ni tan lejos, ni tan cerca. Diversidad cultural y adolescentes mediáticos en la escuela de hoy*. Tesis para optar al grado de Doctor. Facultad de Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
70. Vygotski, J. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
71. Wertsch, J. (1991). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
72. Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
73. Wolcott. (1993). Sobre la intención etnográfica. En *Lecturas de antropología para educadores* (127- 144). Madrid: Trotta.

Anexos

CARTA DE PARTICIPACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información sobre el estudio

El propósito de este documento es confirmar la participación del /la estudiante en la investigación "Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios, dentro y fuera de la escuela", desarrollada por la profesora Andrea Valdivia, académica del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile y que cuenta con la aprobación y el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile.

Este estudio se realiza entre los años 2014 - 2016. Tiene como objetivo conocer qué y cómo aprenden los adolescentes en sus prácticas mediáticas cotidianas, en la escuela y fuera de ella. Su colegio es uno de los dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que forman parte de la investigación.

La participación de los estudiantes en esta investigación es libre y voluntaria. Implica la observación de actividades educativas de octavo a cuarto medio, en complemento con la aplicación de un cuestionario sobre alfabetización y usos de medios de comunicación y tecnologías digitales.

La identidad de las personas que participen en la investigación será **confidencial** y sólo conocida por el equipo de investigación. En específico, esto se asegura por medio de: a) la no identificación de cada estudiante en el análisis de la información de los cuestionarios. b) el resguardo en todo momento del anonimato de profesores y estudiantes en diálogos y registros de observación utilizados y publicados en informes de investigación y comunicaciones científicas. c) Por último, de existir registro visual o audiovisual de situaciones ocurridas durante la observación, su divulgación solo será factible bajo la expresa autorización del apoderado y el estudiante.

Los resultados de la investigación en cada fase serán presentados y discutidos con autoridades, docentes y estudiantes del establecimiento. El último año (2016) un grupo de ellos será parte de talleres y de un seminario de investigación, donde se compartirán experiencias y conocimientos generados en cada establecimiento participante.

CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para que la información aportada por el estudiante al cual represento, _____, que cursa _____, en el establecimiento _____, sea utilizada en el Proyecto de investigación FONDECYT N° 1130640 "Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela". Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este estudio; que para el uso y publicación de los datos que se recojan y produzcan durante el trabajo de terreno, se respetará la confidencialidad. No tengo ninguna duda sobre las implicancias de la participación del estudiante representado.

Nombre y Firma del apoderado

Andrea Valdivia Barrios

Nombre y Firma de la Investigadora

En Santiago, a _____ de _____ de 2014

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dra. Andrea Valdivia Barrios
Investigadora Responsable
Andrea.valdivia@u.uchile.cl
Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: 29787928

ASENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para que la información aportada sea utilizada en el Proyecto de investigación FONDECYT N° 1130640 "Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela". Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este estudio; que para el uso y publicación de los datos que se recojan y produzcan durante el trabajo de terreno, se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre las implicancias de mi participación.

Nombre y Firma del estudiante

Andrea Valdivia Barrios
Nombre y Firma de la Investigadora

En Santiago, a _____ de _____ de 2014

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dra. Andrea Valdivia Barrios
Investigadora Responsable
Andrea.valdivia@u.uchile.cl
Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: 29787928

CARTA DE PARTICIPACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Estudio Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela”

Yo _____, docente del establecimiento _____ he sido invitado a participar en el estudio denominado **Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela.**

Tengo conocimiento de que esta investigación, dirigida por la profesora de la Universidad de Chile Andrea Valdivia, tiene como propósito conocer las prácticas de aprendizaje y alfabetización mediáticas en que participan los adolescentes dentro y fuera de la escuela. La investigación tendrá una duración de tres años. Sé además que esta investigación cuenta con la aprobación y el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile.

Mi participación en este estudio es absolutamente libre y voluntaria, e implica la observación de actividades educativas que realice con estudiantes de enseñanza media del establecimiento. Entiendo que la información que se recoja será **confidencial** y sólo conocida por el equipo de investigación. Estoy informada/o de que los diálogos y registros de observación podrán ser utilizados y publicados ya sea en informes de investigación y comunicaciones científicas, resguardando en todo momento mi anonimato y el de los estudiantes. Este resguardo se garantizará a partir de la modificación de los nombres. Por último, de existir registro visual o audiovisual de situaciones ocurridas durante la observación, su divulgación solo será factible bajo mi expresa autorización.

He leído y comprendo esta carta de consentimiento y estoy de acuerdo en participar en este estudio.

En Santiago, a _____ de _____ de 2014

Nombre y Firma docente

Nombre y Firma investigadora

Si tiene alguna pregunta puede comunicarse con Andrea Valdivia, investigadora responsable al teléfono 29787928, e-mail: andrea.valdivia@u.uchile.cl

CARTA DE PARTICIPACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Estudio Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en producción de medios dentro y fuera de la escuela”

Yo _____, director/a del establecimiento _____ acepto la invitación a participar en el estudio **Alfabetizaciones mediáticas y aprendizajes situados. Experiencias adolescentes metropolitanos en la producción de medios dentro y fuera de la escuela.**

Tengo conocimiento de que esta investigación, dirigida por la profesora de la Universidad de Chile Andrea Valdivia, tiene como propósito conocer las prácticas de aprendizaje y alfabetización mediáticas en que participan los adolescentes dentro y fuera de la escuela. La investigación tendrá una duración de tres años. Sé además que esta investigación cuenta con la aprobación y el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile.

Entiendo que la participación del establecimiento que dirijo contempla:

- La definición de una contraparte docente o directiva con quien coordinar las actividades.
- La observación de clases y actividades curriculares extra-programáticas por parte del equipo de investigación, durante el primer año de investigación.
- La aplicación de cuestionarios a estudiantes de enseñanza media.
- La realización de entrevistas a una selección de estudiantes y profesores de enseñanza media.
- La realización de un taller de investigación digital con estudiantes de enseñanza media en horario a definir en conjunto, investigadora y equipo directivo del establecimiento. Actividad que se realizará durante el segundo año de investigación.
- La producción, por parte de los estudiantes participantes del taller, de diversos materiales como resultados de su investigación.
- El registro de audio, visual y/o audiovisual de la experiencia realizada con los estudiantes, durante los dos años de investigación.

Estoy al tanto de que la información que se registre será resguardada en cuanto a **confidencialidad y anonimato**, y sólo será conocida por la investigadora responsable y el equipo de analistas. En el caso de los materiales visuales y audiovisuales donde

aparezcan miembros del establecimiento, su divulgación solo podrá realizarse con la debida autorización de quienes participan.

Por último, sé que parte del material recabado durante la investigación podrá ser utilizado en posteriores publicaciones, comunicaciones científicas, seminarios o cualquier otro tipo de presentación académica, siempre manteniendo el anonimato.

En Santiago, a _____ de _____ de 2014

Firma director/a establecimiento

Firma investigadora

Si tiene alguna pregunta puede comunicarse con Andrea Valdivia, investigadora responsable al teléfono 29787928, e-mail: andrea.valdivia@u.uchile.cl