



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**ALINEACIÓN DEL CURRÍCULUM DEL SUBSECTOR DE ARTES VISUALES
EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA COMUNA DE PUENTE ALTO**

Tesis para optar al grado de Magister en currículum

CRISTINA PAOLA CAMPOS PUEL PAN

Director(a): Manuel Silva Águila

Santiago de Chile, año 2015

RESUMEN

La presente tesis realiza el análisis y descripción del modo en que se produce la alineación del currículum escrito, enseñado y aprendido en una escuela municipal perteneciente a la comuna de Puente Alto, para los cursos de 8° básico. Para lograr dicho fin se trabajó en base a un modelo de investigación cuantitativo y específicamente, mediante un estudio exploratorio de tipo descriptivo, debido a la escasa información disponible en fuentes bibliográficas en torno a la problemática de la evaluación del currículum, especialmente, para asignaturas técnico-artísticas.

Los procedimientos empleados para realizar la aproximación a las aristas *escritas, enseñadas y aprendidas* del currículum, consistieron en el análisis profundo, tanto de los documentos ministeriales, como de los materiales de gestión del currículum a nivel escolar (mediante la adecuación de instrumentos de alineación y el diseño de una matriz de alineación de los contenidos a partir de su tridimensionalidad). Además, se diseñó y aplicó un cuestionario una muestra de los alumnos, con el fin de identificar las características de la valoración del currículum que ellos poseen.

Los hallazgos obtenidos por el presente estudio, evidencian que existen serias falencias en cuanto al grado (%) de alineación del currículum escrito con el enseñado y, así también, manifiestan las ideas contradictorias que poseen los alumnos acerca de la gestión curricular realizada por la docente de la asignatura de artes visuales.

Finalmente, se concluye con algunas reflexiones fundamentales en torno a la problemática de la evaluación curricular en la realidad estudiada y se plantean algunas proyecciones para el ámbito práctico, científico y en el plano de la acción pedagógica.

DEDICATORIA

A mi esposo Cristóbal, mi compañero y mi constante colaborador, quien logra sostenerme en los momentos de desaliento y estimularme en los de ímpetu y vivacidad.

Todos mis esfuerzos son por ti hija, Dominga.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Miriam, quien sin duda realiza su trabajo con el afán de contribuir, de la mejor manera, en a la formación artística de sus alumnos.

A la directora Denise Mayer y al equipo de gestión curricular de la escuela Luis Matte Larraín de la comuna de Puente Alto, por su generosa colaboración, al propiciar los espacios para realizar el presente estudio.

A mi familia, quienes han colaborado con su ayuda para que yo pudiera concentrar mis energías en este bello proyecto.

INTRODUCCIÓN ix

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMATIZACIÓN 1

1.1 EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN CHILE: ¿DE QUÉ HABLAMOS, CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN CHILENA HOY? 2

a) Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI 3

b) Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política 5

1.2 ¿QUÉ LUGAR POSEE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL? 8

a) Educación artística, ¿un nuevo desafío? 9

1.3 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Problema

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Objetivos específicos 12

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS QUE ENMARCAN EL ESTUDIO 13

2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

a) Las artes visuales en la cultura escolar, una reflexión en el ejercicio docente. 15

b) La educación artística en el sistema educacional chileno. 17

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS 26

a) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar.

b) Desafíos para la educación artística chilena. 32

c) Una mirada desde la didáctica. 33

d) Conceptualizaciones fundamentales sobre currículum. 36

e) La alineación curricular.	39
2.3 CONSTRUCTOS Y VARIABLES DEL ESTUDIO	43

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN	46
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN	47
3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.4 DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO	48
3.5. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS PARA ANÁLISIS DE DATOS	49
a) Para el currículum escrito	50
b) Para el currículum enseñado	50
c) Para el currículum aprendido	51
3.6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	51
Instrumento I	52
Instrumento II	55
Instrumento III	58
3.7 ANÁLISIS DE RESULTADOS	62

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS

a) Alineación curricular en base a estándares de contenido, expectativas del aprendizaje y actividades	64
- Resultados de alineación curricular por aprendizaje esperado	66
- Análisis general	78
b) Alineación curricular a partir de la tridimensionalidad de los contenidos	82
- Matriz de alineación curricular a partir de la tridimensionalidad de los contenidos	87
- Análisis general	94
c) La alineación mirada por los alumnos del nivel	95
- Análisis de los resultados del cuestionario	96
- Análisis general	110

CAPÍTULO 5: SÍNTESIS FINAL

5.1 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO	116
a) En cuanto al currículum escrito y enseñado	116
b) En cuanto al currículum aprendido	119
5.2 REFLEXIONES TEÓRICO-EMPÍRICAS EN BASE A LOS RESULTADOS	120

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES 123**BIBLIOGRAFÍA** 129**ANEXOS** 132

INTRODUCCIÓN

La educación en las artes visuales es una disciplina que está vinculada con distintas nociones educativas, sin duda muchas de ellas son positivas y se suelen relacionar con los diversos argumentos que justifican la presencia de la educación artística en las escuelas de nuestro país, debido al notable aporte que esta otorga en la formación integral de los alumnos y alumnas. De la misma forma, son múltiples los testimonios que demuestran el impacto positivo que las experiencias artísticas aportan en el desarrollo cognitivo, socio afectivo y cultural de niños y niñas, entonces surge la controversia al percatarnos de que -a pesar del innegable aporte de las artes en la formación de las personas – esta disciplina no logra encontrar un lugar protegido dentro del currículum escolar.

Es por lo anterior que se ha elaborado el presente estudio cuantitativo, con el fin de analizar y describir cómo se efectúa la alineación curricular de los planes y programas de Artes Visuales en el proceso de enseñanza –aprendizaje, desarrollado en cursos no electivos (8° básico) en una escuela municipal de la comuna de Puente Alto.

Los fundamentos que sustentan esta investigación son de tipo empíricos y teóricos. En cuanto a los empíricos, las experiencias en el campo de la docencia en la asignatura y el conocimiento de la realidad curricular de la asignatura para nuestro país constituyen las bases centrales sobre los que se sostiene la investigación. Del mismo modo, hay múltiples contribuciones teóricas que vienen a avalar y dar justificación a la inversión de esfuerzos por resolver el problema de la presente investigación, entre ellos podemos mencionar las reflexiones de Judith Akoschky sobre el lugar que posee el arte en el currículum escolar, así como las reflexiones de Francisca Benavides en torno a los desafíos de la educación artística chilena y, finalmente, los argumentos de Elliott Eisner, Alfonso Padilla y Luis Hernán Errázuriz sobre la *educación por el arte*.

Para conseguir el objetivo inicialmente expuesto, se ha realizado una investigación de tipo exploratoria, a causa de la exigua cantidad de información y estudios específicos en torno a la problemática de la evaluación del currículum en el plano de la educación escolar. Al mismo tiempo, los principales procedimientos realizados para abordar el análisis del currículum en sus aristas escrita, enseñada y aprendida, fueron tres: análisis de la alineación en base a estándares y expectativas de aprendizaje, análisis de la alineación a partir de la tridimensionalidad de los contenidos y finalmente, aplicación de un cuestionario que buscó medir la valoración que le otorgan los alumnos a la gestión curricular en la asignatura de artes visuales.

Finalmente, es primordial considerar que los resultados no pretenden ser concluyentes ni generalizables, sino que más bien, buscan darnos luces acerca de la realidad actual que experimenta la asignatura de artes visuales en contextos de vulnerabilidad, realidad caracterizada por las dificultades propias de un subsector que suele ser postergado en las escuelas.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PROBLEMATIZACIÓN

El siglo XX en Chile ha sido abundante en reformas educacionales, tales como las de 1928, 1946, 1965, 1980 y 1996, las que han respondido a variados enfoques y, a la vez, corresponden a la expresión de los ideales y las necesidades contingentes de nuestro país en determinados períodos de su historia, así como a los planteamientos filosóficos y expectativas acerca del devenir de la nación, en lo que respecta al desarrollo social, económico, cultural y político entre muchos otros factores.

Los antecedentes que dan sustento y van delineando el camino hacia el problema del presente estudio, se originan tras la comparación de las reformas educacionales de 1980 y 1996, pues, luego de un exhaustivo análisis se ha logrado vislumbrar la manera como estas impactan sobre el tema que convoca en esta tesis de magister: *la realidad actual del subsector de aprendizaje de Artes Visuales en la educación básica de tipo municipal*.

Referirnos a las características de la educación impartida en las escuelas municipales de nuestro país, puede presentarnos un horizonte incierto y aún más impreciso resulta intentar develar las particularidades de la educación artística impartida en este tipo de establecimientos. Es por ese motivo, que el recorrido que desarrollaremos para acercarnos al problema de este estudio, se desplegará en base a la respuesta de dos preguntas que parecen ser fundamentales y que enmarcan la problematización de este estudio:

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación en Chile?

¿Qué lugar posee la educación artística en el proyecto educativo nacional?

1.1 EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN CHILE: ¿DE QUÉ HABLAMOS, CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN CHILENA HOY?

Insertándonos en el tema, podemos comenzar por considerar que las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile, se caracterizaron por la contraposición de dos paradigmas muy disímiles: uno de mercado o de “modelos de elección”, y otro de Estado o “modelos de integración” (Cox, 2003: 2). Respecto a la reforma pro-mercado de la década de 1980, según J. Brunner, esta encarnó fundamentos financieros, de eficiencia y de distribución de poder, los que se interpretaron como decisivos para una mejora de la calidad de la educación y, en relación a dicho fines, entre 1980 y 1983, se gestaron los correspondientes cambios curriculares, que establecieron nuevos planes y programas de estudio para todas las asignaturas de nivel básico y secundaria.

En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios, las condiciones políticas posibilitaron la creación de una reforma estructural radical, cuyos alcances llegaron a la descentralización de la administración de la educación chilena, entregando dicha gestión a entidades municipales; la introducción de instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda; la desafiliación del estatus de funcionarios públicos al cuerpo docente y la utilización de diversos recursos legales e incentivos para estimular la creación y el crecimiento de instituciones educativas privadas que contaron con el financiamiento del Estado.

De esta manera, los principios filosóficos del proyecto educativo de la dictadura, se concretaron en programas de estudio, los que se caracterizaron por el afianzamiento de una *flexibilización del currículum*, la que se evidenció en la entrega de autonomía hacia las escuelas en la toma de decisiones acerca de la distribución temporal de los contenidos y la definición de la cantidad de horas que dedicarían los alumnos al aprendizaje de ciertas asignaturas. La flexibilidad en los planes de estudio fue sinónimo de autorizada reducción: menos horas en los planes de estudio y menos contenidos, por lo demás, no se planteó una exigencia mínima en cuanto a cobertura curricular. “...el programa de enseñanza básica y media, no establece

un porcentaje de objetivos como mínimo o máximo exigible. El Director con la Unidad Técnica del establecimiento y el profesor jefe de curso determinará el grado en que deban alcanzarse los objetivos del programa de acuerdo a la realidad de cada curso”¹

En la década de los ´90, tras retornar a un gobierno democrático, en Chile se orientan los esfuerzos por generar una reforma educacional tendiente a modernizar la entonces anacrónica educación chilena y alinearla con criterios internacionales en función de un nuevo enfoque paradigmático.

a) Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI

Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación

El regreso a la democracia generó en 1994 la necesidad de reflexionar acerca de la situación actual en la que estaba sumida la nación antes de enfrentar las transformaciones y desafíos que le presentaría la llegada siglo XXI. Surge entonces la exigencia de revisar los logros alcanzados como nación y, así también, replantear los posibles *nuevos desafíos* y metas que Chile debía proyectarse para el futuro, desafíos que, indudablemente debían responder a una visión de país, ciudadanía y desarrollo nacional.

Es en este contexto se establece que, uno de los primeros pasos para proyectar el futuro de esta nación, es revisar el estado de la educación que se está impartiendo en las escuelas públicas y privadas del país, y esta apuesta es asumida por un comité técnico, denominado *Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, quienes realizaron un completo diagnóstico al sistema educacional, evidenciando sus deficiencias y limitaciones para finalmente fijar los retos que la educación debe enfrentar en los siguientes años. De esta manera, el informe del comité es categórico al sostener que ha llegado el momento de emprender un

¹ Decreto Supremo de Educación 4002 (1980), Título III, Art. 21. (Madrid y Salinas (2001)).

profundo cambio y modernización de la educación chilena, partiendo de la premisa de que *el país espera y anhela esa transformación.*

Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo al final del milenio van más allá del mundo empresarial. Los grandes cambios de la vida económica y de las organizaciones, van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y de la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución y reconstitución de las identidades nacionales y culturales e incluso en la redefinición y reestructuración de las identidades humanas.

A. Hargreaves, 2007:49

De esta manera, el contexto social, político y económico global, supone nuevas demandas en la educación de los ciudadanos, y las estrategias que Chile desarrollará para afrontarlas, responden a un anhelo de desarrollo, el que a su vez se vincula con criterios económicos, asociados con la productividad, competitividad.

Un nuevo ideal educativo:

La educación es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común.

(Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1995:21)

Cada nación crea las formas que mejor expresan sus aspiraciones en el terreno de la educación. Al crearlas responde a unas pocas interrogantes básicas: qué es necesario aprender y qué se debe enseñar; cómo educar, mediante qué métodos pedagógicos; quién debe encargarse de la educación y cómo debe organizarse su servicio y quiénes deben ser considerados como educables. En

torno a estos cuestionamientos, se sostiene que en Chile la educación es derecho de todos y, por lo tanto, se asume como una obligación de la sociedad y se organiza bajo la forma de un servicio masivo, en la cual la escuela, los profesores y alumnos ocupan un lugar central en el desarrollo de la nación.

Ante los múltiples requerimientos a los que se enfrenta el sistema educativo chileno y tras el diagnóstico realizado, la comisión nacional para la modernización de la educación plantea que el objetivo fundamental de una educación de calidad - que se oriente hacia el desarrollo de las máximas capacidades del niño y de su personalidad - debe ser:

- Desarrollar las *competencias esenciales* –disposiciones personales, capacidades fundamentales, aptitudes cognitivas y conocimientos básicos— que transforman al niño progresivamente en diversos dominios.
- Poner al niño en condiciones de “aprender a aprender” dentro de un ambiente adecuado para desarrollar su personalidad y cultivar los valores que distinguirán su carácter.

(Comisión nacional para la modernización de la educación, 1995:69)

En este contexto, resulta lógico que para alcanzar el ideal de la educación (progreso nacional, competitividad, productividad, etc.) y sus objetivos fundamentales, es necesario que el currículum escrito, pero sobre todo el enseñado y el aprendido se organicen en función de la adquisición de estas *competencias esenciales* y, es aquí donde se justifica y se forja la base para una enérgica reforma curricular.

b) Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica

Las transformaciones que se introdujeron al sistema educativo chileno con la reforma de los años 1980 y la de los años 1990 han significados continuidades y discontinuidades en los procesos y proyectos emprendidos en el ámbito de la macropolítica, no obstante, este factor no necesariamente ha significado avances ni

progresos en cuanto a calidad de la educación, debido a que básicamente la reforma se ha situado en el plano de la “macropolítica”, es decir, en la generación de condiciones de base en el sistema educativo, sin poner el foco en la escuela y en los procesos internos (sala de clases) que ahí deben producirse para avanzar en la calidad de los aprendizajes, es decir, en la “micropolítica”. Dichas discontinuidades quedan evidenciadas de mejor manera en la tabla que se presenta a continuación:

LA POLÍTICA EDUCACIONAL DE LOS AÑOS 80 Y 90: ELEMENTOS DE CONTINUIDAD Y RUPTURA		
	Elementos de <i>Continuidad</i> con los 80	Elementos de <i>Ruptura</i> con los 80
A nivel del marco de las políticas	---	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Del Estado subsidiario al estado promotor y responsable de la educación nacional (el gasto de gobierno en educación pasa del 2,6 al 4,3% del PIB entre 1990 y 2000, lo que da cuenta del peso de la educación en el proyecto país) ⇒ Desde el acceso a la calidad y equidad ⇒ Desde la priorización en temas administrativos y financieros a temas de enseñanza-aprendizaje (pedagógicos) ⇒ Extensión de la enseñanza obligatoria de 8 a 12 años.
A nivel de las políticas, programas y líneas de acción	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sistema de financiamiento (subsidio a la demanda) ⇒ Administración del Sistema: modelo descentralizado (municipal) ⇒ Estimulo a la gestión privada de establecimientos subvencionados ⇒ Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes logrados (SIMCE) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Cambio en el estatus de la profesión docente y respuesta a la deuda social con los docentes (Estatuto Docente) ⇒ Programas de mejoramiento educativo generales y focalizados ⇒ Nuevo currículo para la enseñanza prebásica, básica y media ⇒ Desarrollo profesional docente ⇒ Desarrollo de premios e incentivos para el buen desempeño de las unidades educativas y los profesores (SNED, excelencia académica, evaluación docente) ⇒ Ampliación de la Jornada Escolar ⇒ Inversiones en infraestructura escolar ⇒ Inversiones en equipamiento y recursos didácticos (textos, bibliotecas y Centro de Recursos de Aprendizaje, bibliotecas de aula de 1^{er} a 4^{to} grado)

Nota: Fuente: Raczynski, D., Muñoz, G. (2007). Publicada en revista electrónica Iberoamerica sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Volumen 5 (N°3) p.44

Como se evidencia, la reforma educacional de los 90 implicó notables perfeccionamientos y modificaciones en múltiples aristas del sistema educativo, pero me parece relevante centrar la atención la reforma curricular, pues, es aquí en dónde se alberga la problemática central abordada en el presente informe, en *el currículum proveniente del macro sistema* y las características de su concreción en la sala de clases, es decir, en el micro sistema. Pues, los cambios curriculares propuestos en la reforma, responden directamente a la urgencia por dar un impulso a la deteriorada situación del sistema escolar chileno, que no lograba preparar eficientemente a los estudiantes *“para comprender el mundo, competir en él, de una manera que permitiera crecer, a las personas y al país, en una economía y una sociedad especialmente dinámicas e insertas en un nuevo contexto internacional, sin perder la identidad”* (Cox, 2003: 68).

La idea central sobre la cual se forjó el nuevo currículum consistía en brindar la un marco curricular, como forma de *“núcleo educativo de calidad”*, pero facilitando a la vez a las escuelas, la flexibilidad necesaria para que en ellas se pudieran auto gestionar y elaborar sus propios planes y programas de estudio, adecuando el marco curricular a sus contextos, realidades y necesidades específicas.

En la práctica esta facultad se ha ejercido de modo limitado, ya que sólo alrededor de un 14% de los establecimientos tiene programas propios, lo que siguiendo a Gysling (2003: 239) se explicaría porque el país no tiene tradición de elaboración curricular a nivel local, los profesores no han sido formados para elaborar currículum ni cuentan con las condiciones laborales que le permitan hacerlo; los establecimientos, por su parte, no tienen instancias organizacionales para hacerse cargo de la tarea; y el Ministerio no ha emprendido acciones específicas para fomentar la elaboración curricular propia.

(Raczynski y Muñoz, 2007:49)

De esta manera la reforma curricular, significó un avance significativo para sistema educacional chileno, pero a la vez – desde una perspectiva crítica- surgen algunos aspectos que resultan confusos desde el punto de vista curricular, estos son:

- Poca calidad de su propuesta de contenidos y planes, pues, los objetivos mínimos definidos *“de mínimos tienen poco, pues contienen un exceso de materias, muy desordenadas, inadecuadamente presentadas, sin orden cronológico ni lógico ni principio ordenador”* (Raczynski y Muñoz, 2007:49).
- Debilidad de su implementación, debido a la escasa capacidad del MINEDUC para generar mecanismos que permitan avanzar en la hasta ahora débil apropiación curricular de los docentes.
- Finalmente, la evidencia muestra que el Ministerio ha hecho bastante en materia de elaboración y desarrollo curricular, pero todavía poco en cuanto a difusión y apoyo para una implementación curricular efectiva en las escuelas y aulas del país.

Estos puntos no hacen más que evidenciar la desarticulación existente entre la esfera macro y micro curricular, problemática que se evidencia en un número considerable de los sectores de aprendizaje del currículum nacional, aspecto que se ve evidenciado en las mediciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional y en diversos estudios que han ido decantando posteriormente en modificaciones curriculares como mapas de progreso y ajustes curriculares.

1.2 ¿QUÉ LUGAR POSEE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL?

Tras reconocer los elementos que caracterizan el proyecto educativo nacional actual y los desafíos proyectados para el siglo XXI, ahora es necesario comprender el lugar que ocupa la educación artística en estos lineamientos actuales, así como en el currículum, para ello, se exponen a continuación, diversos planteamientos que dan luces acerca del estado de este sector de aprendizaje.

a) Educación artística, ¿un nuevo desafío?

Como bien se explicitó anteriormente, las últimas dos décadas del siglo XX de la educación de Chile, se caracterizaron por el contraste de dos enfoques educativos contradictorios: uno de mercado y otro de Estado. Respecto de la primera de estas, una de las características principales del marco curricular de la época, fue que se afianzó la *flexibilización del currículum*, dicha flexibilidad en los planes de estudio significó disminución, es decir, menos horas en los planes de estudio y menos contenidos en las diversas asignaturas del currículum.

En base a lo anterior, esta flexibilización curricular impactó fuertemente sobre las asignaturas denominadas “técnico-artísticas”, las que prácticamente se vieron abandonadas dentro de la volatilidad curricular imperante en el momento. Es así como la educación artística (Artes plásticas), adquiere un papel secundario e irrelevante dentro de la educación del período. Prima entonces un enfoque principalmente instrumental, funcional y técnico de las artes plásticas, caracterizado por la instrucción de métodos de dibujo o pintura, los que a su vez sirvieron como medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículum, como la caligrafía en el caso de castellano, las manualidades, el dibujo y la representación gráfica en geografía.

Este aspecto resulta tangencial en el presente estudio, pues, a partir de aquí comienza a gestionarse en la cultura escolar, la priorización de algunos sectores de aprendizajes en desmedro de otros, los que adquirieron un status menor y una condición incluso desprestigiada.

Tras retornar a un gobierno democrático y crear una reforma educativa y curricular de gran impacto, en el subsector de artes visuales la traducción inmediata del nueva orientación curricular, se concreta en un marco curricular que renuncia a aquella visión sesgada de la educación artística del período anterior y que se reformula para dar paso a la una perspectiva contemporánea del quehacer artístico.

Actualmente el currículum escrito del subsector de Artes Visuales posee características bastante específicas – en las que se profundizará con mayor detalle en el marco teórico de este estudio- no obstante, resulta importante explicar que

los desafíos curriculares planteados hoy para las artes visuales resultan ser metas altamente desafiantes, que se condicen con paradigmas estéticos, artísticos y pedagógicos contemporáneos, centrados en pilares como: **la alfabetización y apreciación estética, la crítica de arte, la creación artística y el dominio técnico de las disciplinas artísticas**, habilidades de pensamiento que se oponen tangencialmente a aquellas que se priorizaron en el enfoque curricular de los años '80.

La problemática radica en testificar si aquellas premisas macro curriculares, efectivamente se están concretando en las escuelas de nuestro país, es decir ¿está alineado el currículum?, la respuesta resulta algo más abordable si nos referimos a las denominadas “asignaturas fundamentales” como lenguaje y comunicación, matemática, ciencias sociales o naturales, pues, es en estos sectores de aprendizaje donde se ha realizado – desde hace ya varios años- un profundo trabajo de evaluación y mejora curricular, sin embargo, en las artes visuales parece haber mucha lentitud e incluso algunos vacíos. Aquí se han realizado algunos estudios que van por el sendero de la validación de esta disciplina como una fuente de desarrollo humano, (socio-afectiva o cognitivamente), así también, existen estudios historiográficos sobre el desarrollo de la asignatura a lo largo de la historia de la educación; algunos otros que abalan su importancia en el currículum; además estudios sobre didáctica y metodologías efectivas para educación artística a nivel preescolar y escolar. Ahora bien, cabe señalar que los últimos años han surgido algunas modificaciones en los programas de estudio (sólo hasta 7° básico), sin embargo, es escasa la información acerca de la realidad de la asignatura en las escuelas desde el punto de vista curricular, de esta forma, existen vacíos e incluso enigmas acerca de ¿qué es lo que realmente se enseña en el tiempo destinado para educación artístico-visual?, ¿qué ocurre en las clases de artes visuales en la mayor parte de las escuelas municipales?.

Todos los antecedentes descritos, constituyen el punto de partida sobre el cual surgió la reflexión que sustenta la presente investigación, pues, si bien hoy el currículum escrito declara una visión contemporánea del Arte, los cambios

curriculares de la dictadura militar dejaron como herencia una estela claramente definida en las políticas educacionales y en la cultura escolar, las que hasta hoy resuenan en la realidad educativa chilena. A modo de ejemplo, múltiples experiencias empíricas recolectadas en el ejercicio de la profesión de docente evidencian que el área artística continúa estando atrás en el trayecto de operacionalización de la Reforma y aún parece albergar un lugar secundario e instrumental en las salas de clase, manifestándose específicamente en falencias conceptuales, procedimentales, didácticas y evaluativas, lo que limita el proceso para llevar a cabo la concreción efectiva del currículum en artes visuales y, por lo demás, termina dañando la formación de alumnos(as) en cuanto al desarrollo de aquellas competencias hacia las que apuntan los objetivos educativos a nivel nacional.

En este escenario surge el problema de investigación, basado en la inquietud por intentar develar la relación existente entre el currículum escrito (esfera macro curricular) y el currículum enseñado y aprendido (esfera micro curricular).

1.3 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

a) Problema:

¿Cuáles son las características de la alineación curricular del subsector de Artes Visuales, en una escuela de dependencia municipal perteneciente a la comuna de Puente Alto?

b) Objetivos de la investigación:

Objetivo general:

Analizar y describir cómo se efectúa la alineación curricular de los planes y programas de Artes Visuales en el proceso de enseñanza –aprendizaje, desarrollado en cursos no electivos (8° básico) en una escuela municipal de la comuna de Puente Alto.

Objetivos específicos:

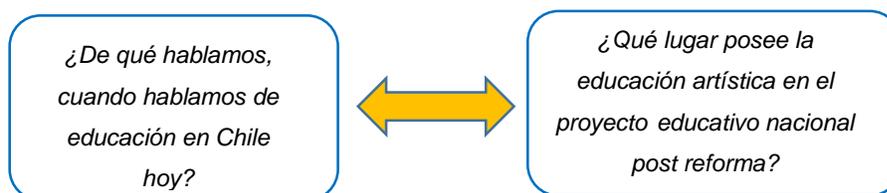
- Identificar y describir la alineación existente entre los objetivos, contenidos y actividades expuestos en los planes y programas de estudio nacionales para el subsector de Artes Visuales y los documentos institucionales de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.
- Identificar y describir el modo de gestión curricular realizada por los profesores en la planificación y ejecución de las clases de Artes Visuales, en 8° básico de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.
- Caracterizar y describir el modo como los alumnos 8° básico, valoran el currículum en la asignatura de Artes visuales, de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

QUE ENMARCAN EL ESTUDIO

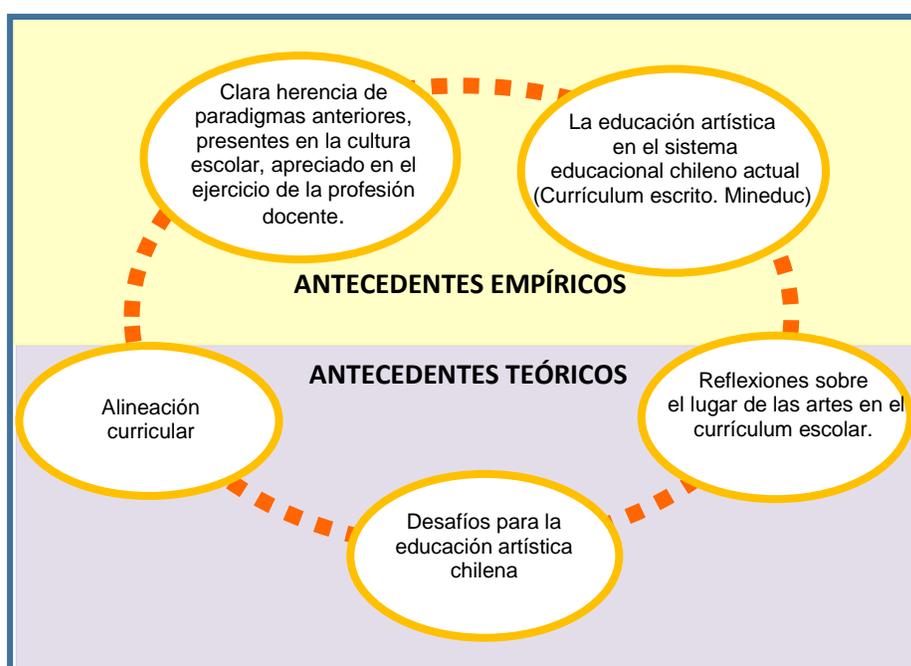
Para comprender el fin último y los alcances de esta investigación, resulta importante considerar que una de las premisas fundamentales sobre las cuales se levanta este estudio, es la inexcusable relación que existe entre dos cuestiones fundamentales:



Como ya fue explicado anteriormente -al intentar conducir al lector por la ruta transitada para situar el problema de la investigación- resulta ineludible aproximarnos a la idea de la educación artística que se pretende implementar en Chile, sin, necesariamente, tener que referirnos a la noción de educación que actualmente se sostiene en nuestro país y es justamente por ese motivo que se ahondó con minuciosidad en el desarrollo, características y cualidades del sistema y proyecto educativo nacional, sobre todo post reforma educacional. Por lo mismo, es tangencial saber cuál es el nuestro norte para poder trazar correctamente el camino que nos dirigirá hacia él, y es por ese motivo que se requiere más que nunca, concebir dicho objetivo con claridad y honestidad. En este sentido, resulta interesante revisar la realidad chilena, partiendo por aceptar que durante los casi doscientos años desde que se fundó el primer colegio (Instituto Nacional en 1813), Chile ha atravesado por álgidas búsquedas y experimentación en proyectos educativos que siempre han procurado alcanzar el ideal de **progreso social** y

económico como nación y efectivamente ha logrado obtenerlo de forma más o menos exitosa en corto tiempo, si lo comparamos con el resto de los países latinoamericanos. Por otra parte, y de modo mucho más decididor aún, Chile es un país que se encamina declaradamente hacia ese anhelado **desarrollo** bajo el ideal del **crecimiento**, y lo hace de forma coherente con un modelo económico neoliberal que trasciende a todas las esferas de la sociedad actual, que está presente en la mayor parte de las naciones del globo y que, sobre todo, rige la mayor parte de los proyectos educativos de las naciones contemporáneas. Es por eso que, asumiendo dicho contexto, cabe reflexionar seriamente en torno al siguiente cuestionamiento: en cuanto a las artes visuales, es sabido que, efectivamente, en el currículum de nuestro país sí existe un espacio destinado para la formación artística de los ciudadanos, no obstante, no basta simplemente con estar al tanto de esta situación, sino que es realmente importante preguntarse: ¿por qué educar artísticamente?, ¿aporta realmente a los fines últimos del proyecto educativo nacional?, ¿qué ha de pretender la educación artística en Chile?, es ahora cuando resulta coherente profundizar en estos aspectos.

El problema de este estudio fue abordado desde una búsqueda y reflexión en torno los siguientes antecedentes empíricos y teóricos, los que interactúan y se nutren entre sí:



2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

a) Las artes visuales en la cultura escolar, una reflexión en el ejercicio docente:

La afirmación “*el currículum es política*” parece ser una frase repetitiva o incluso obvia, pues, está de más decir que el currículum planeado para un país, se ve estrechamente vinculado a un proyecto social y lógicamente ha de responder al ideario y a las necesidades políticas y/o sociales de su época, es por esto que todas las decisiones curriculares que se han tomado a lo largo de la historia han dejado frutos, continuidades o quiebres en determinadas disciplinas o sectores de aprendizaje, aspectos que resultan siendo una herencia de proyectos educativos anteriores y que han de ir readecuándose acorde a las nuevos requerimientos a los que se ve enfrentada una sociedad. Parece justa la reinención y la mejora curricular, sin embargo, existen sectores de aprendizaje a los que les ha resultado bastante más confuso y complejo dicho el proceso de readecuación, me refiero a disciplinas que aún ven la resistente marca de la herencia curricular de enfoques educativos anteriores; artes visuales es una de estas disciplinas.

La flexibilización del currículum implantado en Chile en la década de los 80, además de avalar la reducción de horas y de contenidos en los planes de estudio, implícitamente forjó cualidades y status específicos a cada una de las disciplinas del currículum, mediante la toma de decisiones y priorizaciones en favor o en desmedro de determinadas asignaturas, se implantaron nociones y prejuicios en la cultura escolar e incluso en los profesionales de la educación. Artes visuales – en ese momento llamado artes plásticas- fue una de las asignaturas que se vieron rotundamente desmejoradas con las decisiones curriculares implementadas en la época y, dicho desmedro se ve arrastrado hasta hoy en la mayor parte de las comunidades escolares del país.

Hoy en día, en muchas comunidades escolares se hace la diferenciación entre las “asignaturas mayores” y las “menores” y dicha desigualdad se sigue

perpetuando gracias a los lineamientos curriculares y decisiones políticas que actualmente se llevan a cabo, a modo de ejemplo, planteo algunas evidencias.

- Mejoras curriculares

Desde el año 1996, en el que formalmente se establece la reforma educacional, han ido sucediéndose un vasto número de análisis en lo que Glatthorn denomina *currículum escrito*, los que posteriormente confluyeron en programas de mejora y rediseño curricular en la mayor parte de las asignaturas, surgiendo así: mapas de progreso, ajustes curriculares y nuevas bases curriculares para matemática, lenguaje y comunicación, inglés, ciencias, historia y educación física, es decir, para casi la totalidad de los sectores de aprendizaje del currículum, menos para la educación artística. Actualmente, sólo hasta séptimo básico existen actualizaciones curriculares (bases curriculares) las que han ido publicándose de manera tardía en relación al resto de los sectores de aprendizaje. El resto de niveles de enseñanza en las escuelas, siguen rigiéndose por los planes y programas promulgados hace 19 años.

- Currículum evaluado: evaluaciones externas

Independiente de qué tan a favor o en contra estemos de las evaluaciones estandarizadas (Simce, Psu, Pisa, etc.) en cuanto a su capacidad de evidenciar la calidad de la educación de los niños chilenos, si hay algo que estas logran implantar en las escuelas, es *un status* específico a cada una de las disciplinas. De hecho, es en relación a este tipo de evaluaciones que, dentro de la mayor parte de las escuelas, se categorizan las asignaturas como “mayores” o “menores”, así, aquellas que responden a mediciones nacionales lógicamente han de adquirir un carácter exclusivo y preferente en las tomas de decisiones dentro de las escuelas, por lo tanto, pasan a ser categorizadas como “asignaturas mayores” o “fundamentales”, mientras que las no evaluadas, son “de menor importancia” para la institución.

Actualmente en Chile, se someten a procesos de evaluación: matemática, lenguaje y comunicación, ciencias, historia, inglés y educación física,

nuevamente dejando sin evaluar – e implícitamente fuera del interés nacional- las asignaturas artísticas.

- Disponibilidad de material y recursos:

En las últimas décadas, ha destacado el incremento sostenido que el Estado ha ido realizando en cuanto a inyección de recursos económicos en educación, los que se han visto reflejados en muchas áreas, como infraestructura, perfeccionamiento docente, implementación de salas enlaces, creación de talleres, materiales didácticos, bibliotecas, etc. De esta manera, año a año las escuelas de nuestro país reciben recursos que vienen a aportar directamente sobre el aprendizaje de los alumnos o en los métodos de enseñanza de los docentes, lo que Glatthorn denomina currículum apoyado o sostenido. Dichos recursos (textos escolares, material didáctico, libros para docentes, etc.) generalmente son asignados a las conocidas las asignaturas “mayores”: matemática, ciencias, lenguaje y comunicación, inglés, historia y geografía, mediante la creación de textos escolares, softwares, y materiales didácticos. Esta decisión macro curricular implícitamente da señales de las prioridades que tiene el Estado a la hora de seleccionar las áreas en las que se han de invertir los recursos económicos, de esta forma, sigue afianzando aún más la distinción entre sectores de aprendizajes de primera o de segunda importancia.

b) La educación artística en el sistema educacional chileno actual

La enseñanza del Arte en Chile se remonta al períodos históricos anteriores a la colonia, no obstante, es durante esta última época cuando se comenzó a forjar la educación artística de manera más formal. Durante la colonia, fueron las órdenes religiosas las que impulsaron la formación artística en el país, sin embargo, en la educación pública, la enseñanza de las artes se inició a través de la Academia de San Luis, el 18 de septiembre de 1797. En esa época la concepción que más

predominó, fue eminentemente técnica y funcional, vale decir, se enseñó el dibujo con el propósito de formar artesanos que fueran capaces de contribuir al desarrollo económico, aun cuando también se consideró la necesidad de desarrollar la dimensión cultural artística. (Errázuriz, 1994).

Con el correr de los años, la enseñanza de las artes en Chile ha ido transitando por diversas etapas que van desde: la utilización instrumental de los saberes artísticos como forma de asegurar mano de obra técnicamente calificada para el ámbito laboral; la diferenciación en las orientaciones de la educación artística según género masculino o femenino; la disyuntiva entre la formación de artistas o artesanos en las salas de clases escolares; el progresivo reconocimiento del arte infantil y del mundo imaginario de los niños, entre otras múltiples fases características. No obstante, es claro y evidente que, gracias a la investigación y aportes teóricos de múltiples autores, se ha logrado trascender del concepto técnico – funcional de la educación artística, hacia una visión más amplia y formativa.

Tendencias históricas de la educación artística en Chile	
1. Como un quehacer práctico	La enseñanza del Dibujo, posteriormente de la Pintura, el Modelado, la Historia del Arte y de otras manifestaciones artísticas, han formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos. Durante este período, el énfasis de la Enseñanza Artística en Chile se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico, vale decir, el trabajo ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, que hacia la apreciación y reflexión del patrimonio artístico.
2. Como medio auxiliar para otras disciplinas	Aun cuando desde fines del siglo XIX se aprecia una tendencia a incorporar la apreciación estética, durante buena parte del siglo XX se puede constatar un fuerte predominio de la Enseñanza del Arte desde una perspectiva funcional. En este sentido, existen suficientes evidencias que permiten afirmar que esta enseñanza ha sido visualizada, fundamentalmente, como un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como:

	Historia, Geometría, Caligrafía, etc. Esta tendencia ha contribuido a que la asignatura de Arte asuma una condición marginal, de inferioridad y dependencia en el sistema escolar.
3. Desvinculación de las raíces chilenas y latinoamericanas.	Sin desconocer que se han hecho intentos para integrar nuestras expresiones culturales, el rol ocupado por el Arte indígena, las manifestaciones folclóricas y lo que podríamos denominar el Arte chileno y latinoamericano, ha sido bastante pobre en la educación escolar. En este sentido, a lo largo de la historia de la Enseñanza Artística, no se advierte una vinculación coherente y permanente entre los planteamientos formulados en los programas y nuestras propias características y circunstancias histórico-culturales.

Nota: Fuente: Errázuriz, L. (1994). Publicado en Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile 1797-1993.

El siglo XX en Chile presentó – para las artes visuales- el desafío de orientar los esfuerzos por renunciar a aquella visión sesgada de la educación artística del período anterior (dictadura militar) y dar paso a la una perspectiva contemporánea del quehacer artístico. Así, inspirado en el modelo francés, los nuevos planes y programas de Artes Visuales significaron uno de los cambios más radicales de la historia de la educación artística chilena, pues, la nueva apuesta se orientó hacia un enfoque centrado en la educación “por el arte” (Padilla, 2002), desplazando la concepción anterior, de carácter instrumental. Así, desde que se reorientó aquella flexibilización curricular de antaño, la educación artística pasó a ser obligatoria en enseñanza preescolar, básica y media. Además, se priorizó un enfoque progresivo del currículum, el que en su totalidad se orienta a partir de una nueva mirada del arte, centrada en la interrelación de los niveles de *creación, expresión, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico* (Benavides, 2002), influenciada también por la teoría del aprendizaje constructivista.

Específicamente a continuación se expondrá el panorama global en el ámbito curricular, que caracteriza a la educación artístico- visual actual en Chile, es decir, se explicitarán las orientaciones del currículum de Artes, especialmente las

relativas al patrimonio cultural, a partir de la Reforma Educacional implementada en 1996, en la enseñanza básica y media.

Para comenzar, en cuanto a la **cantidad de horas semanales** destinadas en el currículum de enseñanza básica para el sector de educación artística - constituida fundamentalmente por Artes Visuales y Artes Musicales - la Reforma Educacional implementada a partir del año 1996, dispuso que, en primero y segundo año, la asignatura tuviera tres horas semanales. En tercero y cuarto año básico, cuatro horas. En quinto y sexto año, tres horas. Finalmente, para séptimo y octavo año se consignan cuatro horas, de las cuales dos son para Artes Visuales y dos para Artes Musicales. Esta normativa rige para todos los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios, es decir, tiene vigencia para la mayoría de los establecimientos del país, por cuanto sólo un porcentaje muy pequeño de colegios ha elaborado sus propios planes y programas.

Curso	Régimen Militar 1981	Sistema Democrático 1997
	Nº de horas semanales	Nº de horas semanales
Primero	2*	3
Segundo	2*	3
Tercero	2*	4
Cuarto	2*	4
Quinto	2*	3
Sexto	2*	3
Séptimo	2*	4
Octavo	2*	4

* El decreto 4002, del 20 de mayo de 1980, no define la asignación horaria para las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Musical, debido a lo cual se procedió a sugerir una cantidad aproximada de dos horas semanales, lo cual corresponde al promedio histórico que ha tenido el área de Artes. Sin embargo, el mismo decreto asignó a Castellano y Matemáticas un tiempo mínimo de 5 clases semanales de 45 minutos cada una, para primero, segundo, tercero y cuarto año de Enseñanza Básica. En el caso del segundo ciclo (quinto, sexto, séptimo y octavo año) se asignó a las siguientes asignaturas, a lo menos, el número de clases semanales que se señalan: Castellano: seis (6); Matemáticas: cinco (5); Historia y Geografía: cuatro (4).

Nota: Fuente: Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno (p.3) Reunión regional de expertos en educación artística en nivel escolar de América Latina y Caribe. Brasil

El marco curricular para la Educación Media, aprobado el 18 de mayo de 1998, se organiza en tres ámbitos: Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición. La Formación General incluye obligatoriamente nueve sectores de aprendizaje entre los cuales figura el de Educación Artística, representado por los Subsectores Artes Visuales y Artes Musicales, de los cuales uno debe ser considerado mínimo. Esto significa que el sector Educación Artística es obligatorio de 1º a 4º año de la Educación Media y los establecimientos pueden alternar o elegir uno de los Subsectores Artes Visuales o Artes Musicales. De esta manera, en el Plan Común (1º, 2º, 3º y 4º medio): se escoge una asignatura del área artística (Artes Visuales o Artes Musicales, 2 horas). En lo que respecta a la Formación Diferenciada, que corresponde a 3º y 4º año de la Educación Media, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos podrán ofrecer, en tercero y cuarto medio talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical, entre otros, que curricularmente están contemplado como asignaturas optativas.

Horas Semanales de Enseñanza Artística en la Educación Media

Plan Común

Curso	Régimen Militar	Sistema Democrático
	Nº de horas semanales 1984 en adelante	Nº de horas semanales 2001 en adelante
Primero	2	2
Segundo	2	2
Tercero	2	2
Cuarto	2	2

En lo que respecta a la Formación Diferenciada, que corresponde a 3º y 4º año de la Educación Media, la Educación Artística también forma parte de esta modalidad representada por los subsectores Artes Visuales y Artes Musicales. En consecuencia, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos podrán ofrecer, en tercero y cuarto medio talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Múltiple, Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical.

Plan Diferenciado		
Curso	Régimen Militar	Sistema Democrático
	Nº de horas semanales	Nº de horas semanales
	1984 - en adelante	2001 en adelante
Tercero	0	2 (optativas)*
Cuarto	0	2 (optativas)*

* Si el establecimiento decide ofrecer Arte en el plan diferenciado

Nota: Fuente: Errázuriz, L. (2001). *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno* (p.4) Reunión regional de expertos en educación artística en nivel escolar de América Latina y Caribe. Brasil

En síntesis, desde 1996 en adelante, la enseñanza del Arte es obligatoria a lo largo de toda la enseñanza escolar, vale decir, desde primero básico hasta cuarto medio. En la educación básica el alumnado debe acceder tanto a la formación en Artes Visuales como en Artes Musicales, mientras que en enseñanza media, el establecimiento debe, al menos, incluir Artes Visuales o Artes Musicales en la formación de los alumnos y alumnas.

Desde otro punto de análisis, Errázuriz establece que, la reforma se sustenta en un conjunto de *criterios que orientan la Enseñanza Artística*, los cuales, corresponden a los lineamientos centrales de este sector curricular. Las principales orientaciones que se plantean en los programas, en especial de Artes Visuales, son:

- Un enfoque progresivo del currículum, de modo que los programas se articulan a partir de diversos contenidos y temáticas para ser abordados a través de múltiples lenguajes artísticos.

Síntesis de Contenidos y/o Temáticas por Curso en Educación Básica:

Curso	Artes Visuales	y	Artes Musicales
Primero y Segundo	Desarrollo de la capacidad de expresión artística mediante la exploración de diversas formas plásticas y musicales. Desarrollo de las capacidades iniciales para apreciar obras de Arte y percibir estéticamente el entorno.		
Tercero y Cuarto	Expresión artística empleando diversos lenguajes materiales y técnicas. Apreciación de las Artes Visuales, Musicales y de la Representación. Conocimiento y expresión a través del lenguaje musical y del folclor.		
Quinto	Técnicas elementales de las Artes Visuales. Identificación de diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos a través de la expresión personal y la apreciación de obras de Arte. El Arte indígena chileno, folclor regional		Conocer e identificar elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de la canción docta, popular y folclórica. Identificar y apreciar expresiones musicales de diversa procedencia. Expresión artística por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos musicales.
Sexto	Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural. Apreciación de obras significativas de la pintura, escultura y arquitectura colonial. Elementos fundamentales de la teoría del color.		Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios étnicos y folclórico nacionales y latinoamericanos. Discriminar auditivamente obras tradicionales chilenas y latinoamericanas de los distintos géneros.
Séptimo	Conocer y experimentar con elementos fundamentales del diseño en el plano y el volumen. Apreciar el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas. Diseño e identidad cultural.		Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales. Discriminar auditivamente estilos de expresión musical.
Octavo	Expresarse en el espacio tridimensional, escultórico y arquitectónico, empleando diversas técnicas y materiales. Apreciar y reconocer los principales movimientos de las Artes Visuales en el siglo XX.		Expresarse por medio de la voz e instrumentos, considerando variados repertorios y diversos periodos históricos. Conocer diversas manifestaciones musicales de la actualidad y sus creadores.

Nota: Fuente: Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno (p.5) Reunión regional de expertos en educación artística en nivel escolar de América Latina y Caribe. Brasil

Ahora bien, el 17 de julio del año 2011, se publicó una nueva modificación a la asignación y distribución de horas para las asignaturas del currículum escolar chileno. En el decreto exento N°1363, se aprobó una disminución en la cantidad de horas asignadas al Sector de Educación Artística entre 5° y 8° básico para colegios con y sin jornada escolar completa, quedando la distribución de la siguiente manera:

Sectores	Niveles: 5° a 6° año de educación básica	Niveles: 7° a 8° año de educación básica	Sectores	Niveles: 5° a 8° año de educación básica
Lenguaje y Comunicación	6	6	Lenguaje y Comunicación	6
Idioma Extranjero	3	3	Idioma Extranjero	3
Matemática	6	6	Matemática	6
Ciencias Naturales	3	4	Ciencias Naturales	4
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	4	4	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	4
Educación Tecnológica	1	1	Educación Tecnológica	1
Educación Artística	2	2	Educación Artística	3
Educación Física	2	2	Educación Física	2
Orientación	1	1	Orientación	1
Religión	2	2	Religión	2
Total tiempo mínimo de trabajo en los sectores obligatorios	30	31	Total tiempo mínimo de trabajo en los sectores obligatorios	32
Tiempo de libre disposición	0	2	Tiempo de libre disposición	6
Total tiempo mínimo de trabajo semanal	30	33	Total tiempo mínimo de trabajo semanal	38

Artículo 1º: Apruébese el siguiente plan de estudios de 5º a 8º año de educación básica para aquellos establecimientos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación, que no se encuentran adscritos al régimen de Jornada Escolar Completa diurna.

Artículo 2º: Apruébese el siguiente plan de estudios de 5º a 8º año de educación básica para aquellos establecimientos reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación, que se encuentran adscritos al régimen de Jornada Escolar Completa diurna.

De esta manera, del decreto exento N°1363 se desprende una disminución en las horas asignadas para educación artística para alumnos de 5º a 8º básico. Dicha disminución se concreta de la siguiente forma:

Establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación sin Jornada Escolar Completa diurna.		
Niveles	Horas semanales de educación artística según Reforma curricular de 1996	Horas semanales de Educación artística según decreto exento N°1363 de 2011
5° a 6° básico	3	2
7° a 8° básico	4	3
Establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación con Jornada Escolar Completa diurna.		
Niveles	Horas semanales de Educación artística según Reforma curricular de 1996	Horas semanales de Educación artística según decreto exento N°1363 de 2011
5° a 8° básico	4	3

Por otra parte, un factor relevante para comprender las bases que cimientan el currículum de educación artística en Chile, es vislumbrar las orientaciones o concepciones que subyacen en los programas de estudio (en especial de Artes Visuales en el caso de la presente investigación) en cuanto a los valores y los fines de esta en la formación de las personas. Al respecto, los temas y contenidos del programa de Artes Visuales constituyen una introducción bastante completa y ambiciosa, a la *creación, apreciación y reflexión artística* por parte de los alumnos. A modo de síntesis general, se proyecta el desarrollo de las siguientes habilidades y aprendizajes para los alumnos/as:

Curso	Artes Visuales y Artes Musicales	
Primero y Segundo	Desarrollo de la capacidad de expresión artística mediante la exploración de diversas formas plásticas y musicales. Desarrollo de las capacidades iniciales para apreciar obras de Arte y percibir estéticamente el entorno.	
Tercero y Cuarto	Expresión artística empleando diversos lenguajes materiales y técnicas. Apreciación de las Artes Visuales, Musicales y de la Representación. Conocimiento y expresión a través del lenguaje musical y del folclor.	
Quinto	Técnicas elementales de las Artes Visuales. Identificación de diversos tipos de líneas, colores, formas, espacios y movimientos a través de la expresión personal y la apreciación de obras de Arte. El Arte indígena chileno, folclor regional	Conocer e identificar elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de la canción docta, popular y folclórica. Identificar y apreciar expresiones musicales de diversa procedencia. Expresión artística por medio del canto, del cuerpo y de instrumentos musicales.
Sexto	Expresarse por medio del color empleando diversas técnicas, soportes y materiales, a partir de la percepción de realidades propias del entorno cultural. Apreciación de obras significativas de la pintura, escultura y arquitectura colonial. Elementos fundamentales de la teoría del color.	Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios étnicos y folclórico nacionales y latinoamericanos. Discriminar auditivamente obras tradicionales chilenas y latinoamericanas de los distintos géneros.
Séptimo	Conocer y experimentar con elementos fundamentales del diseño en el plano y el volumen. Apreciar el diseño y los estilos en diversas épocas y culturas. Diseño e identidad cultural.	Expresarse por medio de la voz e instrumentos, principalmente en torno a los repertorios popular y de concierto nacionales y universales. Discriminar auditivamente estilos de expresión musical.
Octavo	Expresarse en el espacio tridimensional, escultórico y arquitectónico, empleando diversas técnicas y materiales. Apreciar y reconocer los principales movimientos de las Artes Visuales en el siglo XX.	Expresarse por medio de la voz e instrumentos, considerando variados repertorios y diversos periodos históricos. Conocer diversas manifestaciones musicales de la actualidad y sus creadores.

Nota: Fuente: Errázuriz, L. (2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno (p.4) Reunión regional de expertos en educación artística en nivel escolar de América Latina y Caribe. Brasil

De esta forma, y como lo plantea el coordinador del diseño de los programas de Artes Visuales correspondientes a la Enseñanza Básica y Media, Luis Hernán Errázuriz, en la educación artística en el sistema educacional chileno, los propósitos

que animan la creación artística son tan variados como la experiencia humana. Esto significa que en algunas ocasiones el alumnado realizará actividades para apreciar, interpretar y registrar a partir de la observación directa, o a partir de la imaginación y la fantasía; en otras el énfasis estará puesto en el trabajo expresivo o en la exploración de aspectos formales tales como, línea, color, forma, textura, espacio, volumen, etc. En síntesis, las motivaciones en el contexto de la educación artística pueden ser resolver un problema, comunicar una idea, contar una historia, expresar una emoción, observar detenidamente, investigar, responder en forma crítica y emitir juicios sobre el trabajo de los artistas, diseñadores, arquitectos y músicos. (Errázuriz, 2001)

Así, al conjugar los temas y aprendizajes esperados para enseñanza básica, con los planteamientos propuestos por el autor antes citado, es posible evidenciar que en el currículum escrito, se encierra la concepción de un alumno explorador, autónomo, expresivo y crítico. Así también, los desafíos que plantea el programa de estudio a los docentes generalistas básicos, suponen la noción de un profesor bastante especializado en las materias artísticas, interiorizado con los especificidades técnicas y teóricas del arte (visual y musical), expresivo y potenciador de las capacidades específicas de cada alumno y alumna. Surge entonces la reflexión acerca de si estos planteamientos se condicen con la realidad fáctica vivenciada en el interior de las escuelas.

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

a) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar

Del arte se espera que sean un espacio reservado a la creatividad dentro de la escuela, un ambiente que potencie habilidades de carácter superior como la creación, el diseño, la síntesis, la invención y la generalización², pero este sector

² Huyghe, René. El arte y el hombre.

de aprendizaje también tiene otras múltiples connotaciones en la cultura escolar, desde ser consideradas un lujo, un saber útil, hasta concebirla como un conocimiento de tipo instrumental y secundario. Aun cuando estas connotaciones pueden ser positivas o negativas, igualmente en el currículum, las artes no están en igualdad de condiciones ante las disciplinas consideradas “fundamentales”. Aun así, a pesar del lugar relegado que ha ido adquiriendo este en la formación institucionalizada de las personas, el arte sigue siendo parte del currículum escolar, si bien mermado y disminuido, continúa posicionado en un aspecto central de la vida de los hombres y sigue ocupando un lugar de la experiencia pública que todos poseen a partir de su propia cultura de referencia.

Como lo expresa René Huyghe en su obra *El arte y el hombre*:

El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Pero con éste, el mundo, se hace más inteligible, más accesible y más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.

(Huyghe, 1965: 46)

Si bien se comprende de forma generalizada, el valor que poseen las disciplinas artísticas para la formación del ser humano y para el desarrollo de ciertas habilidades que no son abordables desde otras áreas del conocimiento, igualmente en la actualidad existe una crisis en la que no se logra definir ni validar el real sentido, impacto ni valor de la educación artística en el currículum escolar.

Para comenzar, a modo de conceptualización, es posible identificar la *Educación Artística como: el poder informarse de las diversas experiencias artístico-culturales disponibles; conocer los códigos necesarios para acceder a ella; saberse con derecho a disfrutarlas; saberse con derecho a producirlas (Akoschky, 2002: 8).*

De esta manera, la escuela - en base a su función de transmisión e inserción del ser humano a la cultura de la que pertenece - está encargada de desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella -en calidad de alumnos- accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas, es por esto que resulta legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos dándole oportunidades para producir, desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros.

Ahora bien, aun cuando es sabida la necesidad de que exista una formación artística de los alumnos/as que se educan en una sociedad determinada y, considerando además que muchos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y los jóvenes, el arte no acaba de encontrar su sitio en el currículum escolar, las razones de este hecho pueden ser múltiples y variadas (y al respecto no hay estudios formales que den cuenta de estas), sin embargo, Judith Akoschky sí plantea la existencia de dos visiones contrapuestas sobre la enseñanza del arte en las escuelas:

1. Para algunos, las artes son o deberían ser el lugar del currículum reservado a la creatividad y la libre expresión.(Akoschky, 2002)

Desde esta posición, se consideran las disciplinas artísticas como el reducto de la creatividad y se valora esta última, es responsable no sólo que se solicite un lugar específico para las artes en el currículum, sino también una ampliación de la disponibilidad horaria, de los recursos que se les asignan, etc.

2. Constriñen el arte a un lugar devaluado en el currículum, puesto que lo consideran un lujo o, más duramente, un saber inútil. El arte “es un adorno” del espíritu, y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos currículum de los estudiantes. (Akoschky, 2002)

Desde este segundo punto de vista planteado por Akoschky, las disciplinas artísticas se consideran, de algún modo, como “variables de ajuste”, es decir, si falta tiempo escolar, si los recursos son escasos, si no hay suficiente personal docente o no han sido formados específicamente para el ejercicio de la tarea de enseñanza, ello es menos grave cuando ocurre con las disciplinas artísticas que si sucede con otra área del currículum.

¿Por qué incluir las artes en el currículum escolar?

Es sabido que uno de los potenciales que definen a las artes es que estas constituyen en lugar natural para desarrollar la creatividad y, al respecto es necesario desmitificar la idea de que ésta corresponde a un don innato o un talento extraordinario que poseen sólo algunos sujetos. Al contrario, la creatividad, está relacionada con la propia expresión de las personas, con la resolución de problemas y el pensamiento divergente, también con la imaginación y la originalidad, pero lo relevante de esto es que *la creatividad es educable*.

Las capacidades creativas “están distribuidas normalmente en la población”. La escuela puede fomentar convenientemente la creatividad proporcionando oportunidades adecuadas para la expresión de creatividad y recompensando apropiadamente estas mismas.
(Ausubel, 1976: 505)

No obstante, la educabilidad de la creatividad no es un campo restrictivo sólo de la educación artística, sino que cualquier campo –ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía- es adecuado para cultivar las aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes, al respecto, son numerosos los autores que han sostenido que todas las áreas del currículum, y en general toda la experiencia escolar, pueden y deben promover en los alumnos el desarrollo de la creatividad, si por tal se entiende el desarrollo de procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de estrategias propias. Sin embargo, los requerimientos externos que abruma a la institución escolar actualmente (mediciones externas, evaluaciones

estandarizadas, requisitos de logro de puntajes y metas cuantificables, rankings, etc.) han provocado que se hipoteque el trabajo en actividades que educan la creatividad, a cambio del aprendizaje de destrezas y competencias cognitivas que abalan el correcto desempeño de los alumnos ante situaciones de medición de aprendizaje estandarizadas.

Es por esta razón que, hoy más que nunca, se afianza la idea de que la educación artística debe seguir poseyendo un lugar en el currículum escolar, pues, es en ésta área del conocimiento donde se puede rescatar y trabajar todavía, en el desarrollo de la creatividad, pero esto implica no limitar la creatividad a su sentido expresivo, sino ampliarla hacia sus principales variantes: como pensamiento divergente, como pensamiento crítico, como posibilidad de resolver problemas de toda índole, como capacidad para ir más allá de la información dada.

En base a lo anterior, se han alzado numerosas voces que critican la desvalorización actual de la educación artística (al punto tal que se les escatimen recursos y aun se discuta su inclusión en el currículum). Una de las más autorizadas de este siglo contra este exceso racionalista y verbalista de la escuela contemporánea, ha sido la de Elliot Eisner, quien ha combatido los conceptos cada vez más restringidos acerca de lo que las escuelas deberían hacer, y ha sostenido que los niños necesitan oportunidades de trabajar en una variedad de campos de estudio. Eisner defendió la importancia de la introducción de las artes en el currículum.

Educación “por” el arte:

En estricta relación a los requerimientos de la escuela contemporánea, es deber de la educación escolar ocuparse de la ampliación y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior que le permitan al alumno desenvolverse en situaciones problemáticas determinadas, de hecho, algunos autores plantean que la preocupación actual por la calidad de la enseñanza, se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es realmente fundamental en la educación, es decir, aprender a leer y escribir y adquirir soltura

en el cálculo, esta exigencia tiene como lema el “retorno a lo básico” y, desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general: desarrollar la capacidad de formación de conceptos y el desarrollo de destrezas cognitivas que apuntan intrínsecamente a lo que Benjamin Bloom denominó como habilidades de orden superior, por lo cual no se podría prescindir de ella.

La propuesta de Maxine Greene, es precisamente la “expansión de la experiencia”:

Si los ayudamos (a los alumnos) a ponerse de pie frente a un cuadro y mirarlo de una manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir a sus imaginaciones jugar con esos detalles e integrarlos a un todo complejo y palpitante, pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubiera sospechado.

(Greene, 1994: 106)

De esta manera, *educación por el arte* quiere decir que el arte se forja como uno de los sustentos bases para alcanzar los fines últimos de la educación.

A modo de síntesis, en el panorama que le plantea la sociedad actual a la educación artística en Chile, es necesario adentrarse inicialmente en el conocimiento de las nociones o significados que actualmente están implícitos dentro de la escuela y sus actores en cuanto a los subsectores de Artes Visuales y Artes Musicales, pues, desde una vez que se evidencien los preconceptos enraizados en la cultura escolar, se podrían tomar, en el futuro, vías de acción para intentar nutrir, potenciar o reencauzar los enfoques y/o acciones concretas que suceden en la escuela en el área de las disciplinas artísticas. Este es el punto de partida para generar un estudio que se oriente hacia la mejora de la educación en nuestro país y sobre todo que se forje como una real posibilidad para desarrollar plenamente todas las potencialidades y capacidad de los alumnos, tal como lo manifestó la

Comisión Nacional de Modernización de la Educación en la actualización de los programas de estudio en el año 2009.

b) Desafíos para la educación artística chilena

La reforma educacional de 1996 vino a plantear desafíos de gran envergadura para la educación artística chilena, de hecho, si realizamos un análisis de la secuencia de contenidos que actualmente se exponen como en los programas de estudio de artes visuales veremos que los principales focos de interés distan mucho de los objetivos de antaño. De esta manera, puede observarse que en los tramos iniciales de la enseñanza formal la aproximación a las áreas expresivas se orienta a desarrollar la capacidad de expresión artística e iniciar la percepción estética del entorno y la apreciación de obras de arte (Benavides, 2002) Esto implica que la educación artística de los primeros años en la escuela, se basa esencialmente en el desarrollo de la expresión y de la percepción artística principalmente por medio de la exploración, la invención espontánea y el juego.

En los siguientes niveles de educación básica (5º a 8º) la orientación del programa es principalmente *la expresión y apreciación artística en relación con diferentes temáticas y lenguajes del arte, así como la comprensión y análisis estético, en un nivel básico, de acontecimientos de la historia del arte* (Benavides, 2002: 5); todo ello todo complementado con la posibilidad de que los alumnos/as establezcan contacto con diversas manifestaciones y agentes artísticos

Finalmente en educación media se busca potenciar la capacidad de los alumnos para explorar con mucha más profundidad la creación de las diversas manifestaciones artísticas, la expresión personal a través de diferentes medios.

De esta manera, del examen realizado a los programas de estudio, se desprende el supuesto de que “hacer arte” va mucho más allá que simplemente dibujar y pintar, sino que la acción artística constituye una poderosa herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo tanto de habilidades de pensamiento, clasificadas actualmente por la psicología, como “de orden superior”, así también, aporta directamente con el *desarrollo de otro tipo de habilidades propiamente humanas*

como el respeto y la valoración del otro, la capacidad de reconocerse como persona con identidad tanto individual como cultural, la capacidad de asombro, la capacidad de expresar sentimientos y emociones, la capacidad de disfrutar con la belleza, la capacidad de resolver problemas, la capacidad de pensar y actuar creativamente, la capacidad de percibir focalizadamente y las capacidades relacionadas con el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento, entre otras. (Benavides, 2002: 6)

El programa de Artes Visuales planteado por el ministerio de educación, es decir, el currículum escrito, plantea un enorme desafío desde el punto de vista de la disciplina artística para el docente, pues, detrás de lo escrito en el programa, se desprende la visión de un educador fuertemente interiorizado con la historia del arte, la estética, con un gran dominio técnico de diversos lenguajes y medios de expresión artísticos, entre otras variables. Este hecho, obviamente, plantea un requerimiento específico desde el punto de vista de la didáctica de las artes, aspecto en el que se profundiza a continuación.

c) Una mirada desde la didáctica

El nuevo diseño de los programas de estudio no obedecería al parecer a un afán de cambiar taxonomías, ni tampoco determinar límites a lo que los estudiantes chilenos puedan aprender, sino a un cambio de visión pedagógica (Benavides, 2002: 6)

La asignatura de artes visuales, por varios años, ha sido considerada como un compilado de acciones, procedimientos y técnicas manuales específicas de determinados lenguajes (dibujo, escultura, pintura, etc.), este hecho llegó incluso a catalogar la asignatura como “vacía de contenidos” lo que afectó directamente sobre la valoración de esta disciplina dentro del currículum y la comunidad escolar. No obstante, la nueva visión pedagógica planeada tras la reforma educacional, nos muestra una asignatura con bastantes contenidos que resultan ser saberes propios

y específicos de las artes visuales, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales.

En el programa de artes visuales actual, afectivamente se presentan un compendio abultado de contenidos, los que resultan bastante valiosos para la formación de los alumnos/as del país, ahora bien, la cuestión relevante a continuación, es cómo abordarlos didácticamente. Al respecto, resultan muy interesantes los planteamientos de Alfonso Padilla y Elliot Eisner, pues, una vez que podamos caracterizar estos contenidos o saberes propios de las artes visuales, será factible de realizar con mejor precisión y efectividad, la transposición didáctica de estos para convertirlos en “enseñables”.

ALFONSO PADILLA

Entre los contenidos propios de las disciplinas artísticas es posible identificar, como grandes núcleos temáticos.

Aspectos formales o estructurales que las integran y que son necesarios de enseñar no sólo para el manejo expresivo a través de los diferentes lenguajes, sino como preparación como espectadores.

Contenidos relacionados con el Arte y la Cultura: Historia del Arte, El Hombre y el Arte, El arte regional, el arte popular, el folklore, los lenguajes artísticos, etc.

Materiales, utensilios, herramientas, técnicas que se aplican en las expresiones personales a través de las diferentes manifestaciones, que facilitan el ejercicio expresivo artístico.

ELLIOT EISNER

Los saberes propios de la educación artística pueden considerarse organizados en torno a cuatro disciplinas que define como básicas.

Producción artística: hacer Arte.

Crítica de Arte: aprender a descubrir las cualidades expresivas: ver, escuchar, leer, explorar y describir el mundo visual, musical, literario, etc.

Historia del Arte: comprender el arte como parte de una cultura, como expresión de ella y como influenciada por ella

Estética: reflexionar en relación a la calidad de las obras de arte, acerca de la naturaleza y sentido del arte en la vida.

Nota: Fuente: Benavides ,F & Leiva, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena

Como es posible comprender, ambos autores coinciden que los saberes del Arte tienen una complejidad específica y que están conformados por un conjunto de habilidades que son necesarias de ser abordadas al momento de enseñar un contenido, de esta forma, por ejemplo, si se busca que un alumno comprenda el concepto “color”, “cubismo”, “escultura”, etc., es fundamental que dichos contenido sean afrontado desde cada una de las vertientes que lo componen.

Ahora bien, al realizar el ejercicio de examinar e indagar en el programa de Artes visuales, sumergiéndonos en contenidos, organización de los contenidos en unidades, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, ejemplos y sugerencias para la evaluación, para intentar deducir la propuesta didáctica implícita en estos, es posible concluir que buscan:

- Propiciar la experimentación de formas de pensamiento alternativas y complementarias (divergentes, convergentes, laterales, asociativas, etc.), como herramientas para la construcción de conocimiento y base para el desarrollo de un lenguaje visual tanto en el plano como en el espacio.
- Estimular la experimentación y conocimiento de medios, técnicas y herramientas no utilizadas tradicionalmente en las Artes Visuales escolares tales como: fotografía, video, computador u otras.
- Considerar el aprendizaje e incorporación de conceptos propios de la historia del arte y la expresión artística, no solamente como elementos necesarios para la apreciación y la reflexión, sino también como recursos que favorecen y fundamentan la expresión artística.
- Reconocer y valorar las diferencias individuales del alumnado, por lo tanto, sus experiencias personales y culturales, las cuales influyen en sus modos de percibir y crear.
- Favorecer la apreciación, la producción y la reflexión artística, para desarrollar la imaginación creadora, el pensamiento reflexivo y el goce estético.

- Incentivar la autoevaluación y la coevaluación de la producción artística, como un modo de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autocrítico.

(Benavides, 2002)

Profundizando un poco más en la estructura del programa, es posible llegar a la conclusión de que la postura teórica y didáctica que sirvió como columna y lineamiento principal para la creación de esta propuesta curricular, es la visión de la Educación Artística (Art Education) de E. Eisner, pues,

Si se analiza con detención la estructura de los programas puede deducirse que ésta se sustenta en tres ejes básicos: cultural (historia del arte y conocimiento de las manifestaciones artísticas actuales), productivo (expresión y creación), crítico (apreciación).

(Benavides, 2002: 9)

Estos antecedentes aportados en el trabajo de Paula Benavides, nos vienen a mostrar con evidencias concretas, los enormes desafíos que impuso la reforma curricular de 1996, al generar un cambio de paradigma en las nociones de arte, didáctica y educación artística. Ahora más que nunca es cuando resulta importante reflexionar acerca adecuada la formación de docentes para que estos se encuentren realmente calificados al momento de abordar el desafío de la educación artística, por lo mismo, corresponde y es muy necesario analizar la responsabilidad de las instituciones formadoras de profesores en el ámbito de la educación artística.

d) Conceptualizaciones fundamentales sobre currículum

Allan Glatthorn fue un distinguido profesor de investigación de la Universidad de Carolina del Este, quien realizó valiosos y numerosos estudios, los que han contribuido la investigación y al desarrollo de múltiples temáticas relacionadas con currículum y educación, su aporte es sinónimo de propiedad y dominio en la materia, y es por eso que me basaré en sus planteamientos para establecer algunas

conceptualizaciones básicas que son recomendables de manejar , para aproximarnos al trabajo en la campo del currículum educacional y, específicamente, a la tarea de alinear el currículum.

Para comenzar, es relevante entender que los últimos años ha parecido aumentar considerablemente el interés en la evaluación curricular, las razones son múltiples y entre ellas pueden estar: la creciente insistencia pública en la responsabilidad educacional; las exigencias de los expertos por una reforma educacional constante, acorde a los nuevos desafíos o metas sociales y la necesidad concomitante de los educadores por la evidencia de resultados. El principal problema que conlleva este interés por evaluar el currículum, es que se ha mal entendido el fin último de dicho proceso debido a la obsesión con los resultados de pruebas y mediciones estandarizadas, de esta forma, la evaluación curricular - en la mayor parte de las instituciones educacionales- responde a la necesidad de lograr el aumento o mejora en el puntajes obtenidos en dichas mediciones externas.

Una óptima evaluación curricular es aquella que aborda un análisis y mejoramiento al programa de estudios, al campo de estudio y al curso de estudio.

<p>Programa de estudios: todas las experiencias de aprendizaje planeadas sobre un período de varios años para un grupo dado de aprendices.</p>	<p>Campo de estudios: todas las experiencias de aprendizaje planeadas en un período de varios años en una disciplina o área de estudio dada.</p>	<p>Curso de estudios: todas las experiencias de aprendizaje planeadas para un período de un año o menos en un campo dado de estudio.</p>
---	---	---

(Glatthorn, 2006)

En el caso de la presente investigación, el interés central que articula el estudio es el análisis y evaluación de un **curso de estudio**, pues específicamente me interesa verificar las experiencias de aprendizajes que han sido planeadas en la disciplina de artes visuales, para alumnos de octavo año de educación básica, ahora bien, resulta fundamental encauzar el análisis y delimitar claramente a *qué experiencias de aprendizaje* nos referimos y para ellos resulta importante manejar algunos conceptos relevantes, que Glatthorn explica con perfección.

El autor sostiene que, en las escuelas, constantemente están interactuando varios tipos de currículum y, cuando ellos son razonablemente congruentes, el logro del estudiante está prácticamente confirmado.

- Currículum recomendado: corresponde a aquel que es sugerido para escolares y organizaciones profesionales. La mejor fuente para recomendaciones de son las organizaciones profesionales, investigaciones en el área, etc.
- Currículum escrito: es el currículum que es proporcionado por el Estado y está producido localmente en documentos a modo de normas estatales (leyes), ámbitos distritales, gráficos secuenciales, guías de currículos distritales, documentos de planeación de profesores y unidades curriculares.
- Currículum enseñado: es el que profesores entregan día a día, es decir, es lo que se enseña dentro de la sala de clases.
- Currículum de apoyo: Incluye recursos que apoyan el currículum – textos, software y otro tipo de multimedia.
- Currículum evaluado: Es el que aparece en las pruebas y medidas de ejecución: pruebas estatales, pruebas estandarizadas, pruebas distritales y pruebas realizadas por profesores.
- Currículum aprendido: El que los estudiantes efectivamente aprenden.
- Currículum oculto: Es un currículum no intencional. Implica todas las experiencias que los estudiantes aprenden del medioambiente, las políticas y procedimientos de la escuela, etc.

El reto que plantea Glatthorn acerca de la correcta congruencia entre los tipos de currículum es el desafío que se aborda en esta investigación, específicamente entre el currículum escrito, enseñado y evaluado, a esta coherencia se le denomina alineación curricular.

e) La alineación curricular

En muchas escuelas, existe poca correspondencia entre quienes dirigen el currículo, los planes de profesores y las medidas de evaluación y, para ello, la alineación curricular intenta mejorar los logros de los estudiantes, a través de un proceso donde se asegure que lo escrito, lo enseñado y que el currículo testeado (evaluado) sean congruentes.

Fundamentos para alinear el currículo

Uno de los argumentos fundamentales para la alineación del currículum es la necesidad de afianzar el currículum escrito y el enseñado en las prácticas escolares, debido a que el currículum escrito refleja el aporte de los expertos (curriculistas), los especialistas de las asignaturas, de administradores, supervisores y profesores, a la vez que representan el consenso de los objetivos que deberían ser cumplido por un grupo determinado de estudiantes y explican la secuencia en que deberían abordarse dichos objetivos. Es por esta razón que los equipos de gestión deben asumir acciones concretas – de manera responsable- para asegurar que las guías sean seguidas, ya que en múltiples oportunidades, los profesores toman decisiones de selección, priorización o eliminación de elementos del currículum en base a criterios que se alejan de lo pedagógico. Así, los equipos de gestión deben asegurar que las elecciones de contenidos del profesor reflejen un consenso en vez de factores idiosincráticos.

El proceso de evaluar el currículum no es sencillo, pues implica lidiar contra la resistencia impuesta por diversos agentes educativos. Al respecto, si bien son múltiples los argumentos que buscan persuadir a profesionales de educación por buscar formas para alinear el currículum, muchos de ellos sostienen que la alineación del currículo escrito y los planes de estudio (currículo enseñado) tenderá a reducir la autonomía y la creatividad del profesor dentro del aula. Otros han señalado los peligros de dar demasiada importancia a la toma de las pruebas,

diciendo que el ensayo de esta se convierte en el plan de estudios y los profesores centran todos sus esfuerzos en preparar a los estudiantes para la prueba.

Organizar el proyecto de alineación

Para empezar se debe nombrar un grupo de trabajo del plan de estudio de alineación, este grupo debe ser representativo y debe incluir un número adecuado de representantes de los siguientes grupos: los administradores del distrito, los supervisores del distrito, administrador de la escuela, maestros y padres de familia, que se encargarán de planificar y coordinar el proyecto. En un comienzo, este equipo de trabajo debe desarrollar su propia guía de planificación, en la que se deben precisar las medidas que han de adoptarse, la fecha límite para cada paso y los responsables de cada etapa. Es clave definir claramente el alcance en la alineación del proyecto, es decir, precisar lo que se pretende abarcar en el proyecto, por ejemplo, matemáticas, lectura y gramática de NB1.

Estrategias de organización

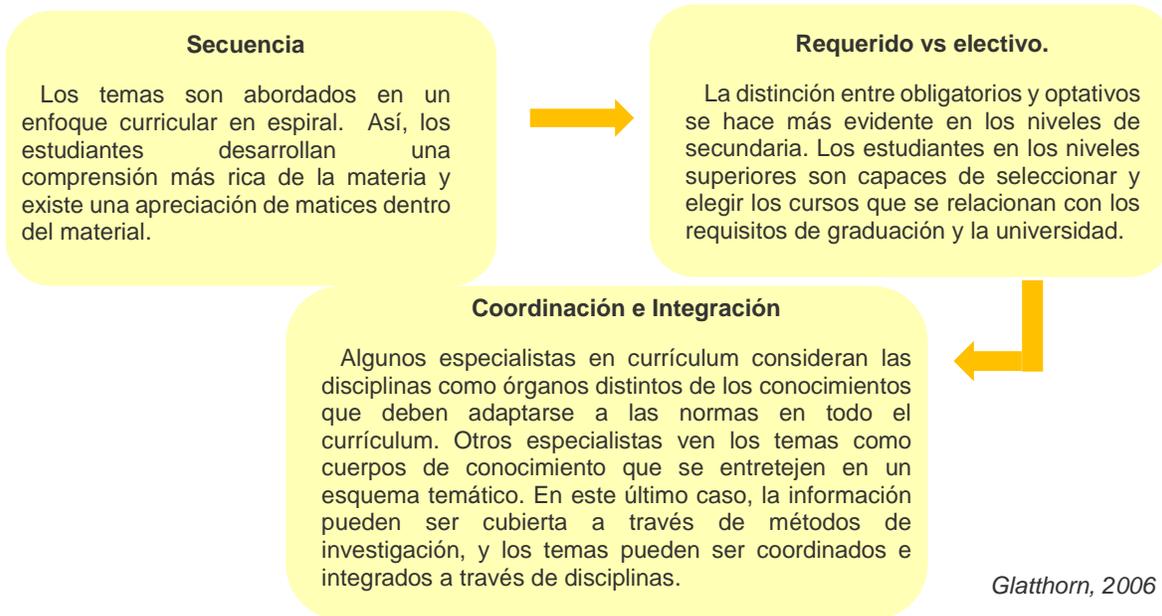
Un paso sustancial al realizar el proyecto de alineación curricular es determinar si el plan de estudios se basará en estándares o será integrada o una mezcla de ambos. Entonces, luego se tendrá que determinar si es por *secuencia*, formular *requeridos v/s optativos* y finalmente *coordinar el plan de estudios*.

Basado en estándares en comparación con la integración del currículo.

Lograr la integración del currículum resulta a veces difícil, pues, uno de los principales obstáculos es que la mayoría de los estándares prescritos por el Estado y pruebas de competencia se establecen en función de las materias convencionales como la lectura, matemáticas, ciencias y estudios sociales, lo que muchas veces implica que las pruebas estatales pueden estar elaboradas en base a criterios bastante arbitrarios, es decir, que establecen puntos de corte que todos los estudiantes debieran cumplir con el fin de o ser considerado “competente”.

Charlotte Danielson considera que la integración del currículo puede hacerse

teniendo en cuenta el siguiente diseño: *secuencia, requerido vs electivo y la coordinación e integración de la materia.*



Identificar el dominio de los objetivos

Los equipos trabajo para el proyecto de alineación, deben dirigir su atención a la tarea de determinar los objetivos de dominio debido a que la lista de objetivos de dominio es la que se utiliza en el desarrollo de las pruebas basadas en el currículo y los materiales docentes de alineación, es por esto, que resulta esencial que la tarea se haga con sumo cuidado y debida deliberación.

Los equipos deben iniciar el trabajo examinando y revisando las guías y, una vez que esta tarea se ha realizado la comisión determinará, para cada grado los objetivos de dominio - las competencias clave, conceptos e información que los alumnos deben de dominar. Es importante que no se incluyan dentro de la lista los tres siguientes tipos de objetivos:

- Objetivos muy difíciles de evaluar con las pruebas hechas por el distrito, específicamente aquellos que son difíciles de medir válidamente con los objetivos.

- Objetivos que nos son considerados esenciales por todos los estudiantes, es decir aquellos que no son realmente fundamentales para todos los estudiantes, sino que sólo buscan ampliar el plan de estudios o desafío de mayor competencia.
- Objetivos que se han destacado en algún grado escolar anterior o que se hará hincapié en algún grado el futuro.

Una vez que se han elaborado la lista de objetivos, viene la etapa de revisión de estos, etapa de resulta fundamental, pues los docentes deben tener la oportunidad de revisar las listas de dominio en todos los ámbitos de los que sean responsables y porque además serán ellos los encargados de enseñar y poner a prueba a los objetivos de esta lista final. Este proceso de evaluación se realizará por niveles. En el nivel elemental, las revisiones serán realizadas por equipos de nivel, por ejemplo, profesores de 3° básico. En el nivel secundario, la revisión se llevará a cabo a nivel departamental.

Para concluir el proceso, una vez que se tiene la lista final de objetivos, se debe reflexionar acerca de si las habilidades y conceptos dispuestos en el listado, pueden ser enseñados de manera apropiada en el tiempo asignado.

Monitoreando y evaluando el currículum alineado

El alineamiento curricular debe ser monitoreado para asegurar su funcionamiento según su planificación y entonces ser evaluado para dar cuenta todas sus eficiencias.

(Glatthorn, 2006)

Una vez que se ha realizado el proceso de alineación curricular en las escuelas, resulta fundamental que se continúe monitoreando el currículum alineado, este proceso se puede realizar por medio de dos tipos de monitoreo.

1° Los directores de distrito (departamentos de Educación) deben ser responsables por monitorear el proyecto, buscando respuestas a las siguientes preguntas:

¿Han sido dado todos los materiales instruccionales necesarios, y son correlativos a los gráficos exactos?

¿Todos los test han sido administrados y marcados en el registro?

¿Están conducidas las sesiones como lo planeado, y han sido juzgados por los participantes para mayor utilidad?

¿Están ayudando los directivos al plan de los profesores efectivamente, enseñando los principales objetivos, y usando los resultados de los test para modificar la instrucción?

2° Los profesores en el nivel de aula: en esta etapa los equipos de gestión escolar deben propiciar que los profesores lleven a cabo sus responsabilidades, teniendo mucho cuidado de no generar una atmósfera de desconfianza. Para lograrlo es posible presentarle a los profesores los objetivos del proyecto como elementos que los ayuden y les contribuyan a la mejora de sus prácticas y no como un método para controlarlos.

El ejercicio de revisar los planes propiciará el espacio para que tanto supervisores como maestros tengan la posibilidad de discutir y reflexionar sobre cuestiones como planeamiento unitario, la asignación del tiempo, los métodos de instrucción, asistencia al aprendizaje estudiantil, y estrategias de corrección.

2.3 CONSTRUCTOS Y VARIABLES DEL ESTUDIO

Previo a pasar al capítulo de Diseño Metodológico, es relevante aclarar los **constructos fundamentales** que rigen el estudio. Ahora bien, antes de precisarlos, es clave aclarar que los constructos se definen como las propiedades subyacentes de un fenómeno, que no pueden medirse en forma directa, sino mediante manifestaciones externas de su existencia, es decir, mediante indicadores.

En el caso de la presente investigación, es posible identificar los siguientes constructos y variables.

Constructo *Alineación del currículum de artes visuales.*

Definición conceptual Concreción de los AE y CMO en la gestión curricular del subsector de Artes Visuales.

Definición operacional Puntaje obtenido y porcentaje de logro en los instrumentos de análisis de documentos curriculares.

- Variables**
- Dominio del currículum escrito por parte del docente.
 - Grado de especialización del docente en la asignatura
 - Valoración de la asignatura por parte del docente.
 - Evaluación del currículum por parte del docente.
 - Evaluación del currículum por parte de la institución educacional.

Constructo *Valoración de los alumnos acerca del currículum de artes visuales*

Definición conceptual Nivel de acuerdo o satisfacción con las prácticas evidenciadas por la profesora en clases, acerca de la gestión del currículum.

Definición operacional Porcentaje de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario, acerca de la claridad y dominio curricular por parte de la profesora.

- Variables**
- Gusto y valoración por la asignatura.
 - Claridad con la que se presentan los contenidos curriculares en clase.
 - Claridad con que se evidencian los componentes curriculares en las clases: unidades de aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades e instrumentos de evaluación.
 - Resultados académicos obtenidos en la asignatura.
 - Status de la asignatura mirada por los alumnos.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es el proceso que permite al hombre generar conocimiento de la realidad, ya sea para explicarla, comprenderla o transformarla, esencialmente busca resolver problemas observados y percibidos para producir conocimientos nuevos. De esta forma, Hernández, Baptista y Fernández (2010: 4) la definen como *un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno*. La manera que escogemos para aproximarnos al fenómeno presenta peculiaridades y diferencias según los distintos enfoques o modelos de investigación. Específicamente en el caso del presente estudio se ha optado por un **modelo cuantitativo** debido a las particularidades del problema que se desea investigar, me refiero, al nivel de alineación curricular de un curso de estudio determinado.

De esta manera, intentar identificar el grado de alineación entre el currículumm escrito, el enseñado y el aprendido, resulta más abordable si logramos operacionalizar ciertos números (porcentajes o cantidades) en función de constructos que den sentido a las cifras. Así también, resulta más comprensible demostrar el nivel de logro de los contenidos y aprendizajes, si los representamos en cantidades, proporciones o valores numéricos bien definidos.

Por lo demás, el modelo cuantitativo brinda la posibilidad de trabajar de manera más cómoda con amplios volúmenes de información, además facilita la descripción de las variables de forma precisa, nos permite conocer la asociación entre variables y finalmente arroja resultados cuantificados que resultan fácilmente comprensibles y, por lo mismo, facilitan toma de decisiones por parte de los involucrados en el estudio, convirtiéndose así en una herramienta concreta que

permitirá identificar oportunidades de mejoras para la comunidad educativa en la que se ha generado la investigación.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio posee un diseño de investigación **no experimental**, es de **tipo exploratorio** y su objetivo es analizar y describir las características que posee la alineación curricular de los planes y programas de Artes Visuales en el proceso de enseñanza –aprendizaje, en una escuela municipal de la comuna de Puente Alto, analizando las acciones específicas que se realizan en las escuelas para concretar los elementos del currículum escrito en las clases. El motivo central por la cual el tema de la investigación se aborda desde la perspectiva exploratoria, radica en que, tras una amplia revisión bibliográfica, se logró verificar que - si bien no existen muchos estudios significativos respecto a este tema de investigación - sí hay suficientes evidencias teóricas y empíricas recolectadas tanto en textos e investigaciones, como en las prácticas de docentes, que manifiestan que la problemática de la alineación curricular en instituciones escolares es un fenómeno que puede ser analizado, medido y descrito con el fin de proyectar algunas predicciones incipientes y así, generar conocimiento científico, aunque sea rudimentario, respecto de esta área de estudio tan poco emprendida investigativamente.

Los estudios exploratorios se efectúan cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.
(Hernández Sampieri, 1991: 60)

Por lo anterior, al ser esta investigación una primera aproximación teórica a la problemática curricular de la educación artística en Chile, no es posible establecer hipótesis acerca de las relaciones entre las variables antes mencionadas, pues, el conocimiento acerca de la materia es aún limitado y escasamente sistematizado.

3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio está perfilado en base a un proceso de investigación **transversal o transeccional**, pues la recolección de datos se realizó en un solo momento, específicamente entre los meses septiembre y diciembre de 2014. Además es de **tipo descriptiva** ya que su propósito fundamental es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un período de tiempo determinado. Como lo plantea Roberto Hernández Sampieri, *los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o —generalmente— más variables y proporcionar su descripción. (1991: 163)*

3.4 DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

Inicialmente se debe tener claro que la presente investigación se considera como un *estudio de grupo*, pues, se emplea una muestra grande de sujetos, específicamente un grupo compuesto por alumnos de cuatro cursos (8° A, 8° B, 8° C y 8° D) perteneciente a una escuela municipal de la comuna de Puente Alto, durante sus clases de artes visuales.

Además, en directa relación con el objetivo de este estudio, se opta por una *muestra no probabilístico intencional*, pues se seleccionó al grupo en función de que este sea representativo de las siguientes características:

- Pertenecer a una institución educacional de dependencia municipal.
- Pertenecer a una comuna con nivel de desarrollo socioeconómico medio o medio-bajo.
- Dedicar al menos dos horas pedagógicas (90 minutos) a la semana para clases de Artes Visuales, las que sean realizadas por docentes especialista en la asignatura.
- Estar compuesto por alumnos de octavo básico en el cual la asignatura de artes visuales sea obligatoria.

Finalmente, el estudio se realizó en la siguiente institución y niveles:

Comuna	Puente Alto
Centro educacional	Escuela básica Luis Matte Larraín
Dependencia	Municipal
Nivel	NB6
Cursos	8° A, 8°B, 8°C y 8°D
Horas pedagógicas destinadas a la asignatura	Tres horas pedagógicas semanales, debido a que en la escuela no se destina tiempo a ed. musical a causa de la disponibilidad de docentes, por lo tanto, el total de horas asignadas para Educación artística, se conceden a artes visuales.
Docente	Profesora especialista en historia y geografía, que fue destinada a realizar la asignatura de artes visuales desde el año 2013 debido a que el resultado de su evaluación docente fue “básico”. La docente realiza exclusivamente esta asignatura en todos los niveles de la escuela.

3.5. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS PARA ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que se logró delinear los objetivos de la investigación y trazar un diseño metodológico, se intentó recolectar información acerca de procedimientos específicos existentes para la evaluación curricular y, específicamente, para realizar un proyecto de alineación curricular. Tras una afanosa revisión bibliográfica no fue posible encontrar instrumentos para realizar el procedimiento de alinear el currículum, es por eso que se procedió a definir las tres principales aristas de análisis (currículum escrito, enseñado y aprendido) y para cada uno de esos casos se realizaron distintos procedimientos, los que se detallarán a continuación:

a) Para el currículum escrito

Como ya se definió con anterioridad, este corresponde a *al currículum que es proporcionado por el Estado y está producido localmente en documentos a modo de normas estatales (leyes), guías de currículos distritales, documentos de planeación de profesores y unidades curriculares (Glatthorn, 2000:83)*, por lo tanto, en nuestro caso se refiere a los planes de estudio para 8° básico correspondientes al subsector de aprendizaje de Artes visuales.

La aproximación realizada a este documento correspondiente al **Paso 1 de la alineación curricular**, se llevó a cabo mediante el análisis detallado de este, con el fin de desglosarlo, lograr precisar cuáles son los principales estándares de aprendizaje, aprendizajes esperados (AE) para el nivel y finalmente deducir de estos últimos las expectativas de aprendizaje que darán señales de que se han logrado la adquisición de cada uno de los AE. Posteriormente se procedió a comparar las expectativas de cada AE con lo observado y registrado en la recolección de datos (en la escuela), esto mediante un instrumento que fue modificado y perfeccionado a partir del material diseñado para el *estudio Alineación curricular de estándares y expectativas con la guía del programa de español de tercer grado del departamento de educación de Puerto Rico*, realizado por Carmen Olivo Rodríguez en 2010. Dicho instrumento - denominado **Matriz de alineación por estándares, aprendizaje esperado y expectativas**- se presenta en el punto 3.5: instrumentos para la recolección de datos.

b) Para el currículum enseñado

En palabras de Glatthorn, este concierne *al currículum que los profesores entregan día a día, es decir, corresponde a lo que se enseña dentro de la sala de clases (Glatthorn, 2000:83)*, y aquí se llevó a cabo un profundo trabajo de examinación y evaluación curricular, pues, mediante observación no participante y análisis de documentos, se logró efectuar el registro de actividades realizadas en clases durante 3 meses y además, se tuvo acceso al registro de todos los

contenidos y objetivos abordados durante el año escolar 2014 (leccionario de libro de clases) en la asignatura de artes visuales para el nivel de 8° básico.

Este ejercicio constituye el **Paso 2 de alineación curricular**, el que se desarrolló mediante la comparación del currículum escrito (planes de estudio) y el enseñado (de registro de clases y leccionario del libro de clases), el procedimiento en específico consistió en la creación y diseño de una **Matriz de alineación curricular para el análisis tridimensional de los contenidos**, debido a las cualidades específicas de los aprendizajes esperados de artes visuales en el plan de estudio nacional.

c) Para el currículum aprendido

Para analizar la alineación curricular de un curso de estudio de manera completa, es trascendental verificar en qué medida los estudiantes valoran el currículum, es decir, cómo es *el que los estudiantes efectivamente aprenden* (Glatthorn, 2000:84) y para aproximarnos a esta realidad se efectuó un proceso de recolección de las opiniones de los alumnos acerca de cómo valoran el currículum de la asignatura de artes visuales, específicamente se les preguntó sobre sus opiniones acerca de los objetivos, contenidos, actividades y evaluación la asignatura..

3.6. INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS

Como se mencionó en el inicio de este capítulo, al ser esta un estudio de tipo exploratorio, existe una escasa disponibilidad de instrumentos para la realizar alineaciones curriculares y más compleja aún es la disponibilidad de estos específicamente para el curso de estudio de la educación artística. Es por dicha razón que se recurrió a la creación y diseño de instrumentos. Para entender la lógica de dichos instrumentos es necesario dominar algunos aspectos teóricos y prácticos que son centrales y que aportan a la comprensión de los tres procedimientos que se realizaron, en la recolección de datos atinentes a las tres aristas antes descritas: *currículum escrito, enseñado y aprendido*. Estos tres instrumentos son:

- Matriz de alineación curricular en base estándares de contenido, aprendizajes esperados y expectativas de aprendizaje.
- Matriz de alineación a partir de la tridimensionalidad de los contenidos curriculares.
- Cuestionario aplicado a una muestra de alumnos del nivel.

1. Instrumento I

Matriz de alineación por estándares de contenido, aprendizaje esperado y expectativas de aprendizaje

Este instrumento está inspirado en la tabla creada por Carmen Olivo Rodríguez para su plan de alineación curricular realizado en Puerto Rico. Ahora bien, dicho instrumento fue sometido a modificaciones con el fin de contextualizarlo a la realidad del plan de estudio chileno de artes visuales.

Profundización y presentación del instrumento

El desarrollo de competencias artísticas se visualiza a través de desempeños y de actuaciones específicas que el estudiante debe evidenciar en las múltiples experiencias de aprendizaje propinadas en la escuela y, a su vez, estas competencias están claramente predefinidas en el currículum escrito, por lo tanto, corresponden a lo que – para efectos de alineación curricular- se denomina **estándares**³, de esta manera, el currículum se ordena alrededor de procesos de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de competencias que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento artístico, estas son:

³ La ley federal 107-10 de EEUU “No child left behind” del 2001 establece la necesidad de que se desarrolle los estándares que guiarán la formación del alumno.

- Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.
- Expresión y creación artística.
- Apreciación y crítica de arte.

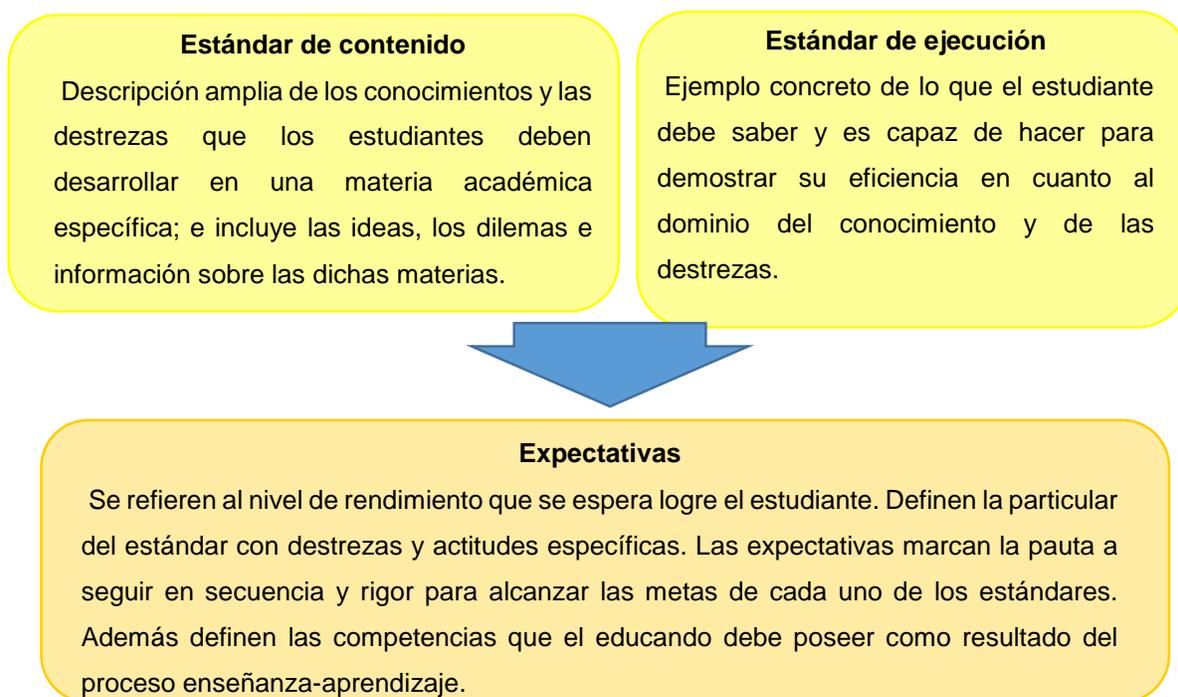
Los estándares son un mecanismo establecido para lograr que el proceso de enseñanza- aprendizaje resulte efectivo, pues, estos comunican qué es lo relevante en cada curso de estudio, delineando con claridad los componentes conceptuales fundamentales para el desarrollo del currículum de los diferentes programas, en nuestro caso, de artes visuales. De esta forma, son los indicadores que tienen el propósito de identificar los fundamentos esenciales de un área académica y que, lógicamente, está alineado con una noción general de educación de calidad.

Algunas características de los estándares son:

- Corresponden a documentos normativos que facilitan la integración de las diferentes disciplinas de estudio.
- Definen qué esperar de los estudiantes como resultado de lo enseñado.
- Sirven de guía para dirigir los cambios curriculares.
- Crean las bases para propiciar los cambios y adaptaciones del estudiante en la transición de su vida escolar a su vida laboral.

Cuando se proporciona en el currículum escrito el documento de **estándares**, también se presentan **las expectativas** para cada grado, de esta manera, los estándares corresponden a los objetivos generales de un curso de estudio y **las expectativas** son las destrezas específicas de preparación para alcanzar el estándar.

A su vez, es necesario tener clara la diferencia entre estándares de contenidos y de ejecución, pues, ambas tienen preponderancia en el curso de estudio de las artes visuales.



(Olivo, 2010: 17)

En el contexto de esta investigación, para dar estructura a la alineación curricular, se recopilaron los datos en una tabla creada por la investigadora, con el fin de organizar los estándares y las expectativas del subsector de artes visuales. Esta tabla permitió determinar las veces en que estas expectativas se observaron tanto en las actividades, como en los documentos institucionales analizados (leccionario de clases), de esta manera, poder verificar el % de alineación con el aprendizaje esperado y con el plan de estudio.

Matriz de alineación por estándares, aprendizajes esperados y expectativas

Unidad 1				
Aprendizaje esperado				
Estándar				
Expectativas				Veces observadas
Total expectativas observadas	Total expectativas del AE1	Frecuencia	% del AE1	% del total de AE del plan de estudio

2) Instrumento II:

Matriz de alineación curricular para el análisis tridimensional de los contenidos curriculares

Este instrumento fue concebido y diseñado por la tesista en base a las cualidades específicas de los aprendizajes esperados del plan de estudio de artes visuales y responde estrictamente a la compleja extensión que caracteriza a los contenidos del programa artístico nacional.

Cabe destacar que esta la matriz en el análisis de contenidos se probó y validó en los subsectores de matemática, lenguaje y comunicación e historia, posterior a esta revisión, se efectuaron perfeccionamientos y se volvió a testear en biología, Religión y educación musical.

Profundización y presentación del instrumento

El programa de estudio de artes visuales para 8° básico posee algunas cualidades que lo hacen bastante particular y es que – a diferencia de los de otros sectores de aprendizaje- plantea sólo dos unidades para todo el año y para cada unidad manifiesta aprendizajes esperados tan amplios, que dificultan evidenciar claramente un listado acotado de contenidos a trabajar durante la unidad, a modo de ejemplo, es interesante observar la diferencia entre el programa de dos asignaturas distintas, para comprobar los enfoques disímiles entre cada uno.

Unidad 1: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional		Unidad1: Lectura y análisis de textos narrativos e informativos. Escritura de textos narrativos y expositivos. Opiniones e interpretaciones sobre las lecturas realizadas	
<i>Aprendizaje esperado 1</i>	<i>Aprendizaje esperado 2</i>	<i>Aprendizaje esperado 1</i>	<i>Aprendizaje esperado 2</i>
Descubren en su entorno diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales.	Conocen algunas obras, movimientos, artistas y medios de expresión visual representativos del siglo XX y actuales.	Analizar e interpretar textos narrativos, considerando: tipo de narrador: dentro o fuera del relato, grado de conocimiento; personajes: formas de expresarse e intenciones; ambiente físico y psicológico;	Leer textos no literarios de manera autónoma para informarse sobre diversos ámbitos (histórico, científico, político, deportivo, artístico, tecnológico, etc.).

		diferentes tiempos en el relato; conflicto; cultura, costumbres y prejuicios presentes en el texto.	
<i>Programa de estudio Artes Visuales para 8° básico</i>		<i>Programa de estudio Lenguaje y comunicación para 8° básico</i>	

Al comparar la información proporcionada en las tablas anteriores, podemos darnos cuenta que en el caso de lenguaje y comunicación, en ambos aprendizajes esperados se logra comprender claramente qué es lo que se busca que el alumno aprenda y cuáles son los contenidos específicos a trabajar para lograr dicho aprendizaje, mientras que en el caso de artes visuales, los aprendizajes esperados, son más bien imprecisos, dejando poco claro los contenidos específicos a abordar, así, contenidos como *“diferentes manifestaciones de las artes visuales”, “algunas obras”, “algunos movimientos”, “algunos artistas”,* etc., generan confusión y dificultad a la hora de llevar estos amplios contenidos a clases específicas dentro de la escuela.

Es por este motivo que -ante la necesidad de realizar una comparación entre el currículum escrito y el enseñado- para efectos de esta investigación, se ha tomado la decisión de desarticular los aprendizajes esperados e intentar revelar de ellos los contenidos que lo componen: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de identificar cuáles de ellos están presentes en las clases realizadas el año 2014 en las clases de artes visuales de la escuela Luis Matte Larraín.

Los contenidos representan el conjunto de saberes que se quieren enseñar y representan el medio para el desarrollo de las capacidades de los alumnos, por lo que no deben concebirse como fines y solo relacionarlos con conceptos. Al respecto los contenidos pueden ser clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se corresponden con los tipos de aprendizaje: a) conocimientos, b) habilidades, y destrezas y c) actitudes, respectivamente.

(Polleri, 2014:1)

Para lograr el objetivo recién descrito, se creó una matriz de contrastación en la que se expone el cruce entre lo que plantea el currículum escrito (contenidos conceptuales CC, procedimentales CP y actitudinales CA) y lo que se efectúa realmente en las clases (CC, CP y CA registrados leccionario de clases), pues así será posible verificar empíricamente el grado de alineación entre lo que se establece macro curricularmente y lo que sucede efectivamente en la esfera micro curricular.

Matriz de alineación curricular para el análisis tridimensional de los contenidos

Programa de estudio MINEDUC		Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín	
Unidad	GRADO DE CORRESPONDENCIA	Unidad	
Aprendizaje esperado:			Objetivo de clase:
Contenido conceptual	Cobertura	Contenido conceptual	
	0 1 2 3		
	Profundidad		
0 1 2 3			
Contenido procedimental	Cobertura	Contenido procedimental	
	0 1 2 3		
	Profundidad		
0 1 2 3			
Contenido actitudinal	Cobertura	Contenido actitudinal	
	0 1 2 3		
	Profundidad		
0 1 2 3			

Cobertura curricular	
0	Se evidencia ausencia absoluta del contenido.
1	Se evidencia cobertura mínima del contenido.
2	Se evidencia cobertura parcial del contenido,
3	Se evidencia cobertura absoluta del contenido.

Profundidad curricular	
0	No se aborda el contenido
1	Se aborda el contenido profundizando escasamente en algunos rasgos de este.
2	Se aborda el contenido profundizando en lo rasgos básicos de este.
3	Se aborda el contenido profundizando en rasgos específicos que te atañen.

3) Instrumento III

Cuestionario de valoración del currículum.

El cuestionario está compuesto por 19 preguntas cerradas no dicotómicas, sino en base a categorías. Por lo demás, este instrumento fue validado en el liceo municipal San Pedro, perteneciente a la comuna de Puente Alto, mediante la revisión de parte de tres docentes de distintas asignaturas y la posterior aplicación de éste en grupos aleatorios de alumnos (compuestos por 5 alumnos de los cursos 7° A, 8°B, 1°C, 2°A, 3°B y 4°A). Se identificaron 3 errores en la redacción de preguntas, las que posteriormente fueron modificadas.

Profundización y presentación del instrumento

Un currículum aprendido es aquel que permite a los estudiantes demostrar que han aprendido el contenido, las competencias, actitudes y valores como resultado de la efectiva implementación del currículum escrito.

(Rohlehr, 2006: 2)

Tal como lo sostiene Betty Ann Rohlehr evaluar el currículum aprendido nos brinda la posibilidad de cerciorarnos si los contenidos (CC, CP y CA) han sido realmente aprendidos por los alumnos y, es justamente por este motivo que en un estudio de alineación curricular, resulta importante saber cuál es la opinión que tienen los alumnos respecto al currículum escrito. Para dicho efecto, en esta investigación se aplicó un cuestionario que esencialmente buscó aproximarnos a la valoración que tienen los alumnos acerca del currículum en sí, es decir, acerca de la transposición didáctica que se realiza por parte de la docente, para llegar a la enseñanza de los contenidos curriculares en sus clases. Para ser más claros, el instrumento recolectó información de los alumnos en torno a cinco ámbitos que dan luces sobre el currículum enseñado durante el año 2014, estos ámbitos son:

- Sobre la asignatura de artes visuales.

- Sobre las unidades de aprendizaje.
- Sobre los objetivos y los contenidos de clase.
- Sobre las actividades de clase.
- Sobre la evaluación.

Este cuestionario fue aplicado a una muestra que fuera representativa de todas las posibles opiniones y valoraciones acerca de la asignatura, es por este motivo que se seleccionó alumnos aleatoriamente, pero conservando el criterio de acuerdo a su desempeño académico en la asignatura, de esta forma, el grupo quedó constituido de la siguiente manera:

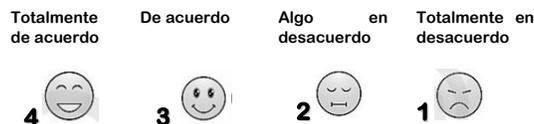
Rango de notas en la asignatura de artes visuales	8°A	8°B	8°C	8°D
Entre 6.0 y 7.0	2	2	2	2
Entre 5.0 y 5.9	2	2	2	1
Entre 4.0 y 4.9	2	2	3	2
Entre 1.0 y 3.9	2	3	2	2
Total por curso	8	9	9	7
Total de la muestra por nivel	33 alumnos			

CUESTIONARIO

CURSO: _____ EDAD: _____

INSTRUCCIONES:

LEE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE SE TE PRESENTAN Y MARCA CON UNA CRUZ LA IMAGEN QUE REPRESENTA MEJOR TU OPINIÓN:



I. SOBRE LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

1. ¿Cuánto te gusta la asignatura de artes visuales?



2. Considero que la asignatura de artes visuales es importante dentro del currículum



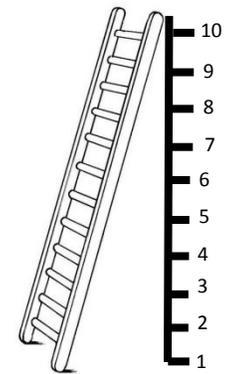
3. Pienso que la asignatura de artes visuales posee la misma importancia que asignaturas como matemática, ciencias, lenguaje, etc.



4. La calidad de las clases y las actividades en artes visuales es igual que las de otras asignaturas.



5. Si tuviera que ordenar todas las asignaturas según su jerarquía, ¿en qué escalón de la escalera estaría artes visuales? (Marca con una cruz el número del escalón que te parezca mejor)



II. SOBRE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

6. Tengo claridad de todas las unidades trabajadas durante este año en A. vis.



7. Tengo claro cuando inicia y cuando termina cada unidad de aprendizaje.



8. Cada una de las unidades se han desarrollado de forma ordenada, a modo de “secuencia” (paso a paso, donde una unidad depende de la otra para que podamos aprender)



9. Al terminar cada unidad, puedo enumerar al menos un listado básico de contenidos que aprendí.



III. SOBRE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA CLASE

10. Cuando inicia una clase de a. visuales, tengo claro cuál es el objetivo de esta.



11. Creo que, al terminar la clase, se logra cumplir los objetivos de la clase.



12. Tengo muy claro cuáles son los contenidos que se enseñaron en cada unidad.



13. Considero que en artes vis. he aprendido tantos contenidos como en el resto de las asignaturas.



IV. SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LA CLASE

14. Considero que las actividades están muy bien pensadas y contribuyen a lograr los objetivos de la clase y de la unidad.



15. Puedo darme cuenta del inicio, desarrollo y del cierre de la clase.



16. Considero que las actividades son entretenidas y me ayudan a entender los contenidos de la clase.



V. SOBRE LAS EVALUACIÓN

17. Tengo muy claro cuáles son los métodos e instrumentos con los que se me evalúa.



18. Pienso que las calificaciones de esta asignatura son justas conmigo y con todos mis compañeros.



PARA FINALIZAR ...

19. Si tuvieras que evaluar la calidad de esta asignatura y cómo esta contribuye a tu formación ¿qué nota le pondrías?

1.0 2.0 3.0 4.0 5.0 6.0 7.0

3.7 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos se expresaron cuantitativamente, en función de cada uno de los instrumentos. A continuación se explican las especificidades para cada uno de ellos:

Matriz de alineación por estándares, aprendizaje esperado y expectativas:

1. Se cuantifican las veces en que se evidencia una coincidencia entre las expectativas de cada AE y la práctica pedagógica observada y registrada en los documentos institucionales.
2. Se calcula el porcentaje de alineación – también denominado porcentaje de logro- del AE completo.
3. Se calcula el porcentaje de alineación del AE analizado, en relación a la totalidad de AE del plan de estudio.

Matriz de alineación curricular para el análisis tridimensional de los contenidos:

1. Se comparan los contenidos registrados en las observaciones y leccionario de clases con los contenidos desprendidos de los AE del plan de estudio y se seleccionan sólo aquellos que presenten coincidencias

marcándolo con (✓ - x), es decir, se escogen sólo aquellos contenidos del plan de estudio que efectivamente fueron enseñados en la escuela.

2. Se cruzan los contenidos (currículum escrito v/s enseñado) y se asigna un puntaje (en una escala de 0-3) el que está vinculado a un concepto subyacente en cuanto a cobertura o profundidad curricular.

Cuestionario de valoración del currículum:

Los resultados de cada una de las pregunta del cuestionario se expresan en porcentajes que indican el nivel de acuerdo o de desacuerdo respecto a las aseveraciones presentadas en el instrumento.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como se evidenció en las páginas anteriores en las que se explicaron los tres procedimientos e instrumentos fundamentales para el tratamiento de los datos, a continuación se exponen los resultados de las tres aristas abordadas para la realización de la alineación curricular.

a) Alineación curricular en base estándares de contenido, expectativas del aprendizaje y actividades

Previo a la exposición de los resultados de la alineación del currículum escrito, se expone el plan anual para el subsector de artes visuales con el fin de facilitar la visión global de la asignatura y a continuación se presentarán las tablas de alineación para cada uno de los aprendizajes esperados de cada unidad.

PLAN DE ESTUDIO DE ARTES VISUALES VISIÓN GLOBAL DEL AÑO

Unidad 1: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.

AE1	Descubren en su entorno diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales.
AE2	Conocen algunas obras, movimientos, artistas y medios de expresión visual representativos del siglo XX y actuales.
AE3	Identifican en obras del patrimonio nacional y universal algunas características de las diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales: gráficas, pictóricas, cinematográficas, fotográficas y otras.

AE4	Reconocen diferentes manifestaciones de la expresión tridimensional en la vida cotidiana tales como: relieve, escultura, instalaciones y otros.
AE5	Identifican algunas características de las principales tendencias de la expresión tridimensional en relieves, esculturas, instalaciones y otras manifestaciones del siglo XX y la época actual.
AE6	Se expresan plásticamente experimentando con diferentes lenguajes, medios, soportes, materiales, herramientas y técnicas de las Artes Visuales del siglo XX.
AE7	Manifiestan juicios críticos en relación a sus propias creaciones, las de sus pares y obras del siglo XX y actuales.

Unidad 2: Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.

AE1	Reconocen la presencia y sentido de la arquitectura en diferentes espacios de la vida cotidiana: la vivienda, la escuela, templos, hospital, municipalidad, comercio, otros.
AE2	Identifican y aprecian características estéticas y funcionales en la expresión arquitectónica del siglo XX y la actualidad, tanto del patrimonio nacional como universal.
AE3	Aplican medios y lenguajes de la expresión arquitectónica del siglo XX y contemporánea en la elaboración de proyectos arquitectónicos a escala, considerando relaciones entre estética y funcionalidad.
AE4	Conocen, en un nivel básico, elementos de dibujo arquitectónico, léxico y simbología de representación.
AE5	Expresan verbalmente y por escrito la apreciación de sus obras, las de sus pares y obras de arquitectos del siglo XX y actuales.

RESULTADOS DE ALINEACIÓN CURRICULAR POR APRENDIZAJE ESPERADO

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	N° 1: Descubren en su entorno diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
Analizar el entorno cercano.	0
Identificar manifestaciones artísticas visuales.	0
Reconocer características estéticas del arte del siglo XX.	1
Reconocer características estéticas del arte actual.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE1	Frecuencia	% del AE1	% del total de AE del plan de estudio
1	4	0,25	25%	3%



Comenzando con el aprendizaje esperado N°1 del plan de estudio, en él es posible verificar que – del total de cuatro expectativas- solamente fue posible observar el trabajo de una de ellas, lo que corresponde tan solo al 25% de logro del AE y al 3% del total de AE del programa. Esto demuestra que el grado de *alineación curricular de este AE es insatisfactoria*.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	Nº 2: Conocen algunas obras, movimientos, artistas y medios de expresión visual representativos del siglo XX y actuales.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer elementos específicos que caracterizan los diversos movimientos artísticos del siglo XX y actuales.	1
- Conocer artistas representativos de los principales movimientos artísticos del siglo XX y actuales.	1
- Conocer los principales medios de expresión artísticos propios de los principales movimientos del siglo XX y actuales.	0
- Reconocer los principales artistas representativos de los principales movimientos artísticos del siglo XX y actuales.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE2	Frecuencia	% del AE2	% del total de AE del plan de estudio
2	4	0,5	50%	6%



En el caso del AE 2, se evidencia que existe un porcentaje de alineación del 50% de total de expectativas de este aprendizaje. Por otra parte, si lo comparamos con el total del plan de estudio, el % de alineación es tan sólo el 6%, por lo que nuevamente es posible afirmar un grado *insatisfactorio* de *alineación curricular*.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	N° 3: Identifican en obras del patrimonio nacional y universal algunas características de las diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales: gráficas, pictóricas, cinematográficas, fotográficas y otras.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.
Expectativas	Veces observadas

- Reconocer las características específicas de diversas manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actual. 0
- Conocer concepto y características del arte gráfico. 0
- Conocer concepto y características del arte pictórico. 0
- Conocer concepto y características del arte cinematográfico. 0
- Conocer concepto y características del arte fotográfico. 0
- Identificar características del arte gráfico, pictórico, cinematográfico y fotográfico. 0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE3	Frecuencia	% del AE3	% del total de AE del plan de estudio
0	6	0	0%	0%



En cuanto al AE 3, claramente *existe una nula alineación con el currículum escrito*, pues, tanto el porcentaje de alineación con las expectativas del AE 3 como del total de expectativas del plan de estudio, es un 0%, es decir, en las clases de artes visuales en 2014, nunca se trabajó este AE.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	N° 4: Reconocen diferentes manifestaciones de la expresión tridimensional en la vida cotidiana tales como: relieve, escultura, instalaciones y otros.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer características estéticas propias de los diversos lenguajes tridimensionales del arte.	1
- Conocer concepto y características del relieve.	0
- Conocer concepto y características de la escultura.	1
- Conocer concepto y características de las instalaciones	0
- Identificar obras pertenecientes al lenguaje artístico tridimensional mediante la apreciación de obras de arte.	1

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE4	Frecuencia	% del AE4	% del total de AE del plan de estudio
3	5	0,6	60%	8%



En el AE 3, se observa que, de un total de 5 expectativas, se han observado 3 de ellas, tanto en las clases, como en el leccionario del libro de clases. Esto se traduce en un porcentaje de logro del 60%. Por otra parte, en cuanto al total de expectativas del plan de estudio, sólo se cubre el 8%, mostrando una *alineación insatisfactoria*.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	Nº 5: Identifican algunas características de las principales tendencias de la expresión tridimensional en relieves, esculturas, instalaciones y otras manifestaciones del siglo XX y la época actual.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer las principales tendencias del lenguaje artístico tridimensional del siglo XX y actual.	1
- Conocer características de los relieves pertenecientes a las principales tendencias del siglo XX y actuales.	0
- Conocer características de las esculturas pertenecientes a las principales tendencias del siglo XX y actuales.	1
- Conocer características de las instalaciones pertenecientes a las principales tendencias del siglo XX y actuales.	0
- Identificar obras tridimensionales según las características propias de su estilo.	1

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE5	Frecuencia	% del AE5	% del total de AE del plan de estudio
3	5	0,6	60%	8%



Al igual que en caso anterior, en el AE4, se observa el cumplimiento de 3 expectativas de un total de 5, lo que representa un 60% de logro del AE. En cuanto a la cobertura del total de expectativas del plan de estudio, se presenta una *alineación curricular insatisfactoria* pues solo se cubre el 8% del total.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	Nº 6: Se expresan plásticamente experimentando con diferentes lenguajes, medios, soportes, materiales, herramientas y técnicas de las Artes Visuales del siglo XX.
Estándar	Expresión y creación artística.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer los conceptos artísticos: lenguaje, medio de expresión, soporte, material, herramienta, técnica.	0
- Identificar las características propias de los diversos estilos del siglo XX.	1
- Diseñar un proyecto artístico a partir de los contenidos fundamentales de artes visuales y los principales estilos del siglo XX aprendidos.	0
- Crear un proyecto artístico original, inspirado en las características estéticas del arte del siglo XX.	0
- Expresar una idea o sentimiento personal en una obra de arte inédita.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE6	Frecuencia	% del AE6	% del total de AE del plan de estudio
1	5	0,2	20%	3%



En el AE6 nuevamente se observa una *alineación curricular insatisfactoria*, pues sólo se evidencia el cumplimiento de 1 expectativa, del total de 5, lo que corresponde a un 20% del AE. En cuanto al total del plan de estudio, se manifiesta una cobertura sólo del 3%.

Unidad 1	Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.
Aprendizaje esperado	N° 7: Manifiestan juicios críticos en relación a sus propias creaciones, las de sus pares y obras del siglo XX y actuales.
Estándar	Apreciación y crítica de arte.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer los conceptos artísticos fundamentales que den sustento a una apreciación y crítica de arte.	0
- Identificar los principales pasos o etapas para realizar una apreciación y crítica de arte.	0
- Expresar opiniones personales acerca de obras de arte personales, de sus pares o pertenecientes a la historia del arte.	0
- Manifiestan actitud de respeto y tolerancia al expresar juicios críticos sobre obras de arte personales, de sus pares o pertenecientes a la historia del arte.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE7	Frecuencia	% del AE7	% del total de AE del plan de estudio
0	4	0	0%	0%



En el AE 7, *no existe alineación con el currículum escrito*, debido a que del total de 4 expectativas planteadas, no se cumple ninguna de ellas, por consiguiente, tanto el porcentaje de alineación con el AE 7, como con el total de expectativas del plan de estudio, corresponde a 0%.

Unidad 2	Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.
Aprendizaje esperado	N° 1: Reconocen la presencia y sentido de la arquitectura en diferentes espacios de la vida cotidiana: la vivienda, la escuela, templos, hospital, municipalidad, comercio, otros.
Estándar	Apreciación y crítica de arte.

Expectativas	Veces observadas
- Analizar el entorno arquitectónico cercano.	0
- Identificar los diversos tipos de formas arquitectónicas.	0
- Asociar los tipos de arquitectura al sentido que cada uno de ellos posee dentro de la comunidad y en la vida cotidiana.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE1	Frecuencia	% del AE1	% del total de AE del plan de estudio
0	3	0	0%	0%



Al igual que en análisis anterior, se observa un porcentaje de logro del 0% tanto del AE1 de la unidad 2, como respecto del total de expectativas del plan de estudio, por este motivo, se puede afirmar que *no existe alineación con el currículum escrito*.

Unidad 2	Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.
Aprendizaje esperado	Nº 2: Identifican y aprecian características estéticas y funcionales en la expresión arquitectónica del siglo XX y la actualidad, tanto del patrimonio nacional como universal.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
- Diferenciar el sentido estético del funcional en formas arquitectónicas.	0
- Conocer las características estéticas propias del patrimonio arquitectónico nacional.	0
- Conocer algunas de las características estéticas propias del patrimonio arquitectónico universal.	0
- Identificar características de la expresión arquitectónica del siglo XX y actual.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE2	Frecuencia	% del AE2	% del total de AE del plan de estudio
0	4	0	0%	0%



En el caso del AE2 de la unidad 2, se observa un porcentaje de logro del 0% de las expectativas del AE, así como del total de expectativas del plan de estudio, por lo tanto, se manifiesta una *nula alineación curricular*.

Unidad 2	Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.
Aprendizaje esperado	Nº 3: Aplican medios y lenguajes de la expresión arquitectónica del siglo XX y contemporánea en la elaboración de proyectos arquitectónicos a escala, considerando relaciones entre estética y funcionalidad.
Estándar	Expresión y creación artística.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer los principales medios pertenecientes a la expresión arquitectónica del siglo XX y contemporánea.	0
- Conocer los principales lenguajes de la expresión arquitectónica del siglo XX y contemporánea.	0
- Utilizar dibujo técnico - arquitectónico básico en la creación de proyectos arquitectónicos.	0
- Utilizar técnica básica de modelado y representación tridimensional en la creación de proyectos arquitectónicos.	0
- Diseñar un proyecto arquitectónico aplicando los medios y lenguajes de la expresión arquitectónica del siglo XX y contemporánea.	0
- Crear un proyecto arquitectónico inédito aplicando las características de los estilos arquitectónicos del siglo XX y contemporáneos.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE3	Frecuencia	% del AE3	% del total de AE del plan de estudio
0	6	0	0%	0%



En AE3, nuevamente existe un 0% cumplimiento, tanto de las expectativas del AE, como de la totalidad de expectativas del plan de estudio, por lo tanto, nuevamente existe *nula alineación con el currículum escrito*.

Unidad 2	Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.
Aprendizaje esperado	Nº 4: Conocen, en un nivel básico, elementos de dibujo arquitectónico, léxico y simbología de representación.
Estándar	Conocimiento cultural: historia del arte y de las manifestaciones artísticas actuales.

Expectativas	Veces observadas
- Conocen contenidos básicos del dibujo arquitectónico.	0
- Conocen léxico básico del lenguaje arquitectónico.	0
- Conocen simbología de representación básica del lenguaje arquitectónico	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE4	Frecuencia	% del AE4	% del total de AE del plan de estudio
0	3	0	0%	0%



Para el AE4 del plan de estudio, nuevamente existe un 0% cumplimiento. Si bien se plantearon sólo 3 expectativas de aprendizaje, es posible comprobar que estas no han sido abordadas en la enseñanza, pues, hay un 0% de logro.

Unidad 2	Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas (aspectos estéticos y funcionales). Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno.
Aprendizaje esperado	Nº 5: Expresan verbalmente y por escrito la apreciación de sus obras, las de sus pares y obras de arquitectos del siglo XX y actuales
Estándar	Apreciación y crítica de arte.

Expectativas	Veces observadas
- Conocer y aplicar los conceptos arquitectónicos fundamentales que den sustento a una apreciación y crítica de arte.	0
- Identificar los principales pasos o etapas para realizar una apreciación y crítica de arte.	0
- Expresar opiniones personales acerca de proyectos arquitectónicos personales, de sus pares o pertenecientes a la historia del arte.	0
- Manifiestan actitud de respeto y tolerancia al expresar juicios críticos sobre proyectos arquitectónicos personales, de sus pares o pertenecientes a la historia del arte.	0

Total expectativas observadas	Total expectativas del AE5	Frecuencia	% del AE5	% del total de AE del plan de estudio
0	4	0	0%	0%



Para concluir el análisis, el AE5 de la segunda unidad del plan de estudio, nuevamente presenta una *alineación curricular nula*, pues no se logró observar el trabajo de ninguno de las 4 expectativas de aprendizaje durante el proceso de recolección de datos, es decir, existe un 0% de cumplimiento del AE.

ANÁLISIS GENERAL

A modo de síntesis, para analizar los resultados finales, es importante considerar el examen de dos áreas fundamentales, estos son: las unidades de aprendizaje y los estándares y expectativas de aprendizaje.

1° Alineación de las unidades de aprendizaje

El plan de estudio para el subsector de artes visuales, plantea que deben trabajarse dos unidades de aprendizaje: *“Reconocimiento de las artes visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias tridimensionales”* y *“Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas. Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno”*, para cada una de ellas manifiesta 7 y 5 aprendizajes esperados respectivamente y, a su vez, para el total de AE (12) se generaron 33 y 20 expectativas correspondientemente, las que aseguran que cumpliéndolas, se podría alcanzar el logro de todos los aprendizajes del programa.

	Aprendizajes esperados	Expectativas
Unidad 1: Reconocimiento de las artes visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias tridimensionales	7	33
Unidad 2: Principales tendencias arquitectónicas del siglo XX y contemporáneas. Su reconocimiento en la vida cotidiana y el entorno	5	20

Al contrastar el total de expectativas de cada unidad con aquellas que efectivamente se trabajaron en las clases de artes visuales de la escuela Luis Matte Larraín, es posible afirmar que *la alineación curricular es insatisfactoria*, debido a que:

- Sólo se trabaja una de las unidades de aprendizaje: la unidad 1.

- De aquella unidad abordada en clases, se evidencia el logro de 10 expectativas de aprendizaje, de un total de 33, esto equivale al 23% del total del plan de estudio, el resto de la unidad no se trabaja.
- La segunda unidad – para la que el plan de estudio plantea 5 AE y 20 expectativas - no se aborda en todo el año escolar, por lo tanto, su porcentaje de logro es 0%.



Todo lo anterior evidencia un abandono del plan de estudio, con el fin de propiciar otras unidades u otros aprendizajes dispuestos por la docente de la asignatura, en dicho punto se profundizará en el siguiente subtema: *alineación curricular según la tridimensionalidad de los contenidos*, pudiendo así verificar qué

es lo que efectivamente se trabaja en las clases destinadas en el currículum para la enseñanza de las artes visuales.

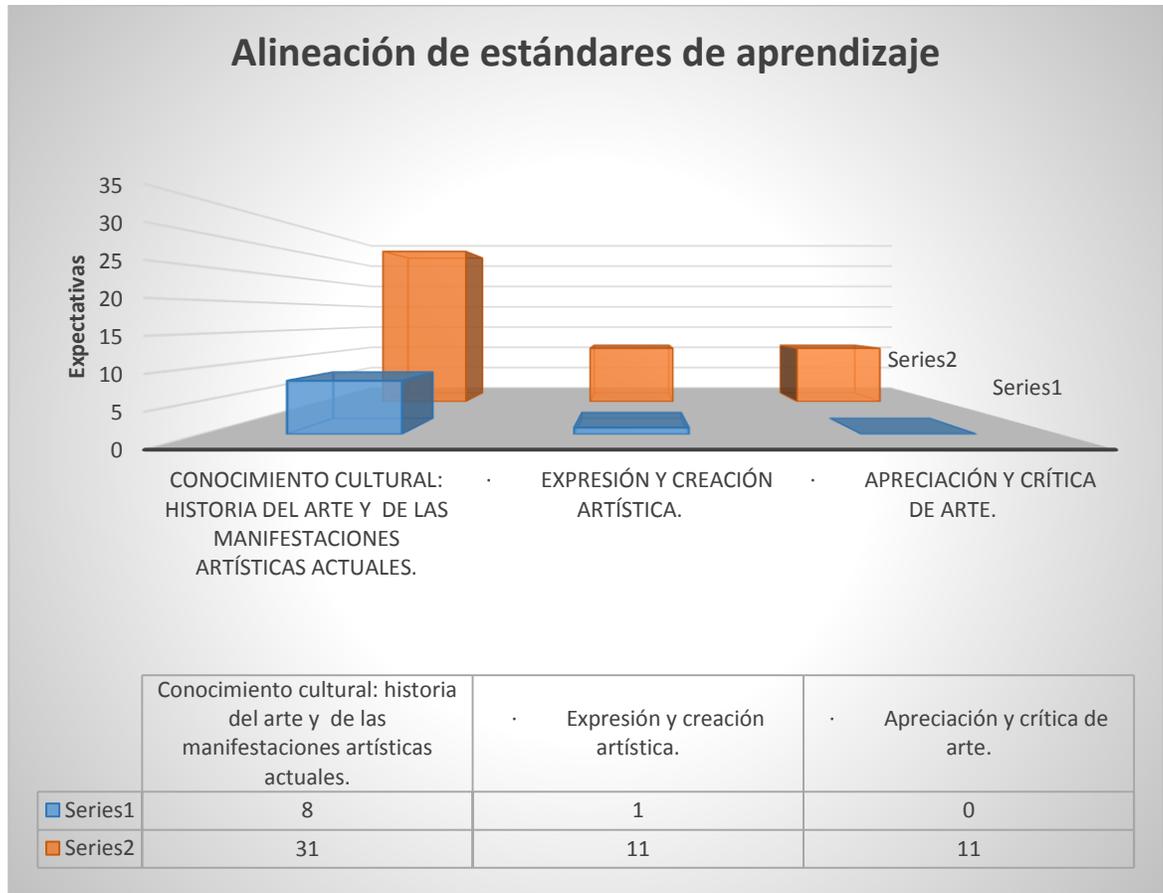
2° Alineación de los estándares de aprendizaje

Como se mencionó en la descripción de los procedimientos e instrumentos de investigación, los estándares son el mecanismo establecido para lograr que el proceso de enseñanza- aprendizaje resulte efectivo, pues estos comunican qué es lo relevante en cada curso de estudio. De esta manera, es significativo verificar la alineación de los estándares de aprendizajes del programa de artes visuales, pues, estos definen la ruta hacia los fines últimos de la asignatura. Al respecto es posible afirmar que:

- De los tres estándares fue posible evidenciar el trabajo de sólo dos de ellos (conocimiento cultural, expresión y creación artística y apreciación), dejando totalmente excluido de las prioridades curriculares de la docente un estándar (crítica de arte).
- En *conocimiento cultural* - correspondiente al primer estándar del programa- se realizaron actividades sólo para el 21% del total de expectativas de dicho estándar de aprendizaje, aun cuando este corresponde al estándar con mayor cantidad de AE y expectativas del plan de estudio. De esta forma, de un total de 31 expectativas de aprendizaje, sólo se trabajaron 8.
- Para *expresión y creación artística*, el plan de estudio destina 2 aprendizajes esperados y a su vez, para estos se crearon 11 expectativas de aprendizaje, de las cuales se pudo verificar el cumplimiento de sólo 1 de ellas, lo que corresponde al 8% del total.
- El estándar *crítica de arte*, para el que el plan de estudio programa 3 aprendizajes esperados, posee un 0% de logro, debido a que no se trabaja ninguna de las expectativas creadas para este estándar.
- Todo lo anterior evidencia que no hay un planeamiento del plan anual escolar de la asignatura, en función de los tres estándares fundamentales

programados en el currículum escrito, pues, los resultados denotan un desbalance en las proporciones en las que se trabajan los estándares.

Todos estos aspectos mencionados, los podemos observar en el gráfico que se presenta a continuación.



b) Alineación curricular a partir de la tridimensionalidad de los contenidos curriculares

El análisis realizado recientemente muestra el panorama global de los contenidos (estándares y expectativas) del currículum escrito, identificando la el porcentaje y frecuencia en que estos se evidencian en las clases observadas y en el registro de los contenidos anuales trabajados en artes visuales en la escuela Luis Matte Larraín. Ahora bien, a continuación se profundizará aún más en la alineación de aquellos aprendizajes esperados, pues, en el presente análisis se han desglosado algunos de ellos, con el fin de verificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implícitos en todos los A.E. El objetivo central de este análisis es comprobar la cobertura y la profundidad de los contenidos.

Previo a exponer la matriz de cruce entre aprendizajes esperados y leccionario de clases, se exhiben nueve tablas en la que aparecen los objetivos de clases (O.C.), correspondientes a cada una de las sesiones realizadas entre los meses de marzo a noviembre y en cada una de ellas se marcará con un victo (✓) aquellos que coinciden con los que aparecen en los planes de estudio de la asignatura y con una equis (x) aquellos que no tienen relación con lo planteado en el currículum escrito. De esta manera, será posible comprender el panorama anual de los objetivos y contenidos tratados durante este año en la escuela. Cabe señalar que los objetivos de clase expuestos a continuación corresponden a una copia fidedigna e idéntica a los registrado en los libros de clase delos cursos 8ºA, 8ºB, 8ºC y 8ºD de la institución en la que se realizó este estudio.

**LECCIONARIO DE LIBROS DE CLASES
VISIÓN GLOBAL DEL AÑO - ARTES VISUALES
ESCUELA LUIS MATTE LARRAÍN**

MARZO		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Realizar una dinámica de conocimiento grupal	X

O.C 2	Presentar la asignatura y el objetivo a lograr, forma de trabajo y materiales a utilizar durante el año. Diagnóstico.	X
O.C 3	Degradación en blanco y negro. Hacer rectángulos de 14x5 cms y aplicar degradación en blanco y negro.	X
O.C 4	Continuar con el trabajo de la clase anterior. Finalizar y evaluar el trabajo. Exponer los trabajos.	X
O.C 5	Evaluaciones pendientes. Materiales para la próxima clase.	X
O.C 6	Seleccionar dibujo, copiar y ampliar. Colorear en blanco y negro aplicando degradación del color.	X
O.C 7	Finalización y evaluación del trabajo de la clase anterior. Se aplica lista de cotejo. Materiales para la próxima clase.	X

ABRIL		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Iniciar trabajo de proyección de fondo e ilusionismo. Instrucciones para el trabajo, observar modelos y diseñar su trabajo.	X
O.C 2	Continuar con el trabajo de proyección de fondo e ilusionismo. Aplicar color.	X
O.C 3	Finalización y evaluación del trabajo de proyección e ilusionismo.	X
O.C 4	Iniciar el tema de las artes visuales y sus expresiones artísticas. Comentar y anotar información en la carpeta del PC. Hacer seis módulos lineales y aplicar color.	✓
O.C 5	Cubismo: Leer comentar y anotar características del cubismo. Observar obras cubistas. Reproducir una obra cubista	✓
O.C 6	Continuar con el trabajo de reproducción de una obra cubista. Finalizar el trabajo. Evaluación.	✓
O.C 7	Dar inicio al trabajo de "la caja cubista". Sellar la caja, forrar con papel blanco, diseñar obras cubistas en las caras frontales y laterales.	✓
O.C 8	Continuar el trabajo de la caja cubista y aplicar color.	✓

MAYO		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Finalizar la caja cubista. Evaluación	✓
O.C 2	Desarrollar guía de las artes visuales, aplicar diversos diseños a: publicidad, arquitectura, vestuario y graffiti.	✓
O.C 3	Trabajar guía de artes visuales. Aplicar técnica de puntillismo. Evaluación guía 1 y 2.	X
O.C 4	Aplicar técnica de puntillismo a dibujos dados. Marcar contorno y pegar en cartulina de color.	X
O.C 5	Continuar con el trabajo de puntillismo, exponer sus trabajos. Evaluación final.	X
O.C 6	Aplicar ensayo SIMCE corporativo de historia. Evaluaciones pendientes.	X

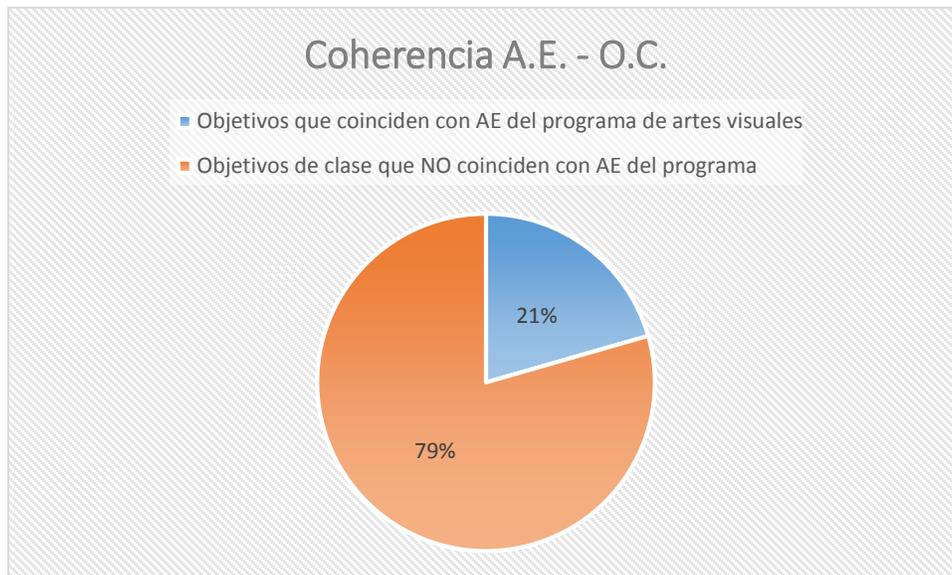
JUNIO		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Evaluaciones pendientes del trabajo de puntillismo. Realizar diseño de un objeto tecnológico. Aplicar color.	X
O.C 2	"Afiches mundialeros". Seleccionar un afiche para colorear, aplicar diversas técnicas y materiales.	X
O.C 3	Continuar con el trabajo de los afiches mundialeros. Finalizar y exponer los trabajos. Evaluación.	X
O.C 4	Montar exposición con los afiches mundialeros. Enmarcar sus trabajos.	X
O.C 5	Desarrollar ensayo SIMCE 2 de lenguaje. Evaluaciones pendientes.	X
O.C 6	Diseñar personas, objetos o elementos de la naturaleza con figuras geométricas. Colorear de acuerdo a las instrucciones dadas.	X
O.C 7	Continuar y finalizar el trabajo de la clase anterior. Evaluación final. Evaluaciones pendientes.	X
JULIO		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Evaluaciones y promedios pendientes. Preparar banderines para ornamentación del gimnasio (acto de finalización del semestre).	X
O.C 2	Visita pedagógica al teatro Nescafé de las Artes.	X
O.C 3	Terminar ornamentación para el escenario de finalización del primer semestre.	X
O.C 4	Características y tipos de escultura. Materiales para la próxima clase: arcilla y diario.	✓
O.C 5	Iniciar trabajo práctico de escultura con arcilla. Trabajar en forma grupal.	✓
AGOSTO		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Aplicar color a la escultura, trabajar con témpera y detalles en lápices scripto.	✓
O.C 2	Finalizar trabajo de la escultura. Evaluación final.	✓
O.C 3	Evaluaciones pendientes de la escultura. Evaluaciones de la carpeta de la fiesta de La Tirana.	✓
O.C 4	Formar elementos de la naturaleza con figuras geométricas en papel lustre. Armar una composición.	X
O.C 5	Pop Art: Definición del movimiento, ejemplos. Colorear obras de Pop Art. Observar imágenes en el data.	✓
O.C 6	Continúan con la guía 2 de pop arte: afiches y personajes. Trabajo individual en clase.	✓
O.C 7	Finalización y evaluación de la guía de pop art.	✓

SEPTIEMBRE		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Iniciar trabajo de los sombreros de huaso para acto de fiestas patrias. Instrucciones, trabajo grupal.	X
O.C 2	Continuar con el trabajo de fiestas patrias.	X
O.C 3	Continuar con el trabajo de los recuerdos de fiestas patrias. Colorear y pegar recuerdos.	X
O.C 4	Pegar saludos en los sombreros. Finalizar el trabajo.	X
O.C 5	Iniciar trabajo de rompecabezas. Guía del trabajo con instrucciones, modelos de rompecabezas y formatos. Colorear.	X
O.C 6	Continuar con el trabajo de la guía de rompecabezas.	X

OCTUBRE		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Finalización y evaluación de la guía de rompecabezas	X
O.C 2	Visita pedagógica a Universidad de Chile.	X
O.C 3	Dar inicio la construcción de rompecabezas: seleccionar la lámina, pintado y enmarcado, pegar sobre cartón piedra.	X
O.C 4	Continuar con el trabajo de rompecabezas.	X
O.C 5	Finalización y evaluación del rompecabezas. Trabajar en origami.	X
O.C 6	Continuar con el trabajo de los origami. Finalización y evaluación.	X
O.C 7	Trabajar en sala enlaces elaborando un trabajo en ppt sobre las tecnologías usadas por las personas.	X
O.C 8	Finalización y evaluación de trabajo de origami. Exponer los trabajos.	X
O.C 9	Iniciar trabajo de comic: indicaciones, materiales. Hacer borrador.	X
O.C10	Observar comics modelos. Trabajar en forma individual.	X

NOVIEMBRE		Coincidencia con los AE de planes de estudio
O.C 1	Paro nacional docente	X
O.C 2	Aplicación prueba SIMCE, MINEDUC.	X
O.C 3	Comenzar evaluación final del comic. Lista de cotejo.	X
O.C 4	Evaluación final del comic. Evaluaciones pendientes.	X
O.C 5	Evaluaciones pendientes. Promedios del segundo semestre. Jugar con juegos de salón.	X
O.C 6	Asistir a la sala de computación. Crear ppt con motivo del aniversario 71 de la escuela.	X
O.C 7	Finalizar ppt del aniversario. Promedios del segundo semestre.	X

TABLA RESUMEN				
Total de objetivos de clase registrados	Objetivos que coinciden con AE del programa de artes visuales	%	Objetivos de clase que NO coinciden con AE del programa	%
73	15	20.5%	58	79.4%



Al analizar el panorama global del año de la escuela Luis Matte Larraín, es posible evidenciar que del total de 73 clases realizadas en el año, tan solo 15 de ellas (20.5%) corresponden a objetivos de clase que se encuentran relacionados en alguna medida con los aprendizajes esperados del plan de estudio para la asignatura, mientras que 58 **no se relacionan en nada con los planes de artes visuales** (79.4%). Este hecho evidencia, desde ya, que la *alineación entre el currículum escrito y el enseñado es insatisfactoria*. Ahora se presenta el análisis acabado de los contenidos (CC, CP y CA) solo de aquellos objetivos que coinciden con el programa de estudio, con el fin de verificar la cobertura y profundidad de ellos.

Cabe mencionar que se ha tomado la decisión de verificar la alineación exclusivamente de los objetivos coincidentes con el programa, debido a que los registrados en la escuela son cuantiosos y están elaborados en base a contenidos tangencialmente distintos a los planteados por el currículum escrito, por lo tanto, resulta improductivo tratar de abordarlos, pues, no existe un parangón con el cual confrontarlos.

MATRIZ DE ALINEACIÓN CURRICULAR A PARTIR DE LA TRIDIMENSIONALIDAD DE LOS CONTENIDOS

Matriz 1

Planes de estudio MINEDUC	ESTADO DE ALINEACIÓN				Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín	
Unidad: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.					Unidad: Sin título	
Aprendizaje esperado: Descubren en su entorno diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales.					Objetivo de clase: Iniciar el tema de las artes visuales y sus expresiones artísticas. Comentar y anotar información en la carpeta del PC. Hacer seis módulos lineales y aplicar color.	
Contenido conceptual Artes visuales del siglo XX y actuales	Cobertura	0	1	2	3	Contenido conceptual Las artes visuales y sus expresiones artísticas
	Profundidad	0	1	2	3	
Contenido procedimental Descubrir	Cobertura	0	1	2	3	Contenido procedimental Comentar, anotar, Hacer módulos lineales, colorear
	Profundidad	0	1	2	3	
Contenido actitudinal -	Cobertura	0	1	2	3	Contenido actitudinal -
	Profundidad	0	1	2	3	

Cobertura curricular

- 0 Se evidencia ausencia absoluta del contenido.
- 1 Se evidencia cobertura mínima del contenido.
- 2 Se evidencia cobertura parcial del contenido,
- 3 Se evidencia cobertura absoluta del contenido.

Profundidad curricular

- 0 No se aborda el contenido
- 1 Se aborda el contenido profundizando escasamente en algunos rasgos de este.
- 2 Se aborda el contenido profundizando en los rasgos básicos de este.
- 3 Se aborda el contenido profundizando en rasgos específicos que se refieren.

Al confrontar el AE y el OC es posible visualizar una *alineación curricular insuficiente*, debido a que:

- Se evidencia en el OC una mínima presencia del contenido conceptual requerido en AE, incluso, en el contenido presentado en la escuela, se observan imprecisiones en cuanto a los conceptos requeridos por los planes de estudio. De la misma forma, el contenido se aborda sólo en una clase y de manera muy superficial, por lo tanto, la profundidad abordada es insuficiente.
- En cuanto al contenido procedimental, no existe ninguna concordancia entre lo que se demanda en programa de artes visuales y lo que se concreta en las clases de la escuela, pues, las habilidades y procedimientos supuestos en ambas, son absolutamente discordantes.
- En cuanto a contenidos actitudinales, ambos no manifiestan exigencias al respecto.

Matriz 2

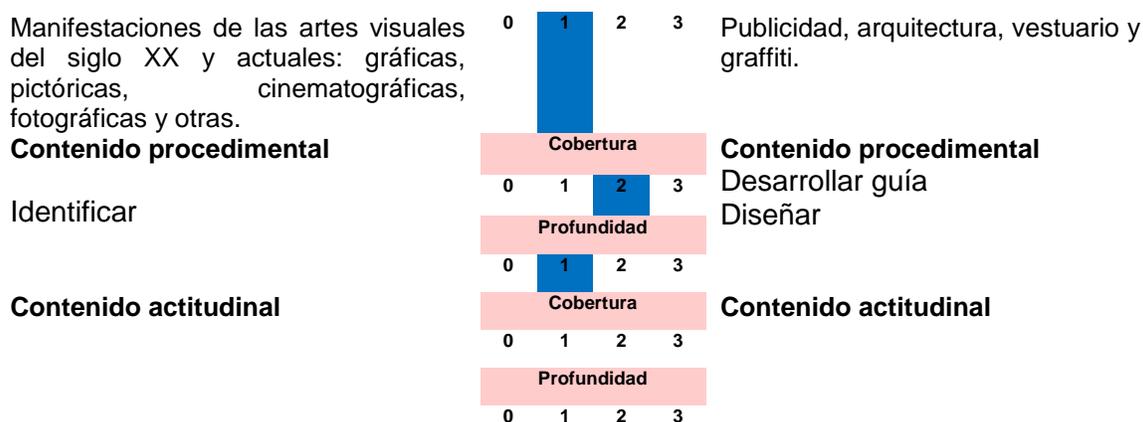
Planes de estudio MINEDUC	ESTADO DE ALINEACIÓN				Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín
Unidad: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional. Aprendizaje esperado: Conocen algunas obras, movimientos, artistas y medios de expresión visual representativos del siglo XX y actuales.					Unidad Sin título
Contenido conceptual Obras, movimientos, artistas y medios de expresión visual del siglo XX y actuales	Cobertura				Objetivo de clase Cubismo: Leer comentar y anotar características del cubismo. Observar obras cubistas. Reproducir una obra cubista Pop Art: Definición del movimiento, ejemplos. Colorear obras de Pop Art. Observar imágenes en el data.
	0	1	2	3	
	Profundidad				Contenido conceptual Cubismo Pop art
	0	1	2	3	
Contenido procedimental Conocer	Cobertura				Contenido procedimental Leer, comentar, observar, reproducir. Conocer, observar, colorear
	0	1	2	3	
	Profundidad				Contenido actitudinal -
	0	1	2	3	

Tras cotejar los AE y el OC es posible visualizar una *alineación curricular insuficiente*, debido a que:

- En cuanto a los contenidos conceptuales, los planes de estudio requieren un abordaje profundo y con mucha especificidad del contenido “movimientos artísticos del siglo XX y actuales”, mientras que en la realidad escolar, sólo se observó una cobertura mínima de este, mediante tratamiento de los conceptos *cubismo* y *pop art*, los que además se abordaron con escasa profundidad, mediante la lectura de dos guías. No se evidenciaron clases expositivas de parte del profesor, instancias de investigación o análisis de parte de los alumnos, tampoco ejercicios de apreciación y crítica de arte.
- En cuanto a los contenidos procedimentales, el AE busca que los alumnos *conozcan* los movimientos artísticos y, en este caso, acciones como *leer, comentar, observar* y explícitamente *conocer*, efectivamente sí apuntan hacia la habilidad esperada. Ahora bien, la profundidad con la que se trabaja la habilidad es básica, pues, sólo se espera que los alumnos aborden el contenido de forma muy superficial.
- En cuanto a contenidos actitudinales, no hay manifiestan exigencias al respecto.

Matriz 3

Planes de estudio MINEDUC	Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín
<p>Unidad: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.</p>	<p>Unidad Sin título</p>
<p>Aprendizaje esperado u objetivo de unidad: Identifican en obras del patrimonio nacional y universal algunas características de las diferentes manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales: gráficas, pictóricas, cinematográficas, fotográficas y otras.</p>	<p>Objetivo de clase Desarrollar guía de las artes visuales, aplicar diversos diseños a: publicidad, arquitectura, vestuario y graffiti.</p>
<p>Contenido conceptual</p>	<p>Contenido conceptual</p>
<p>ESTADO DE ALINEACIÓN</p> <p>Cobertura</p> <p>0 1 2 3</p> <p>Profundidad</p>	



Entre los siguientes AE y el OC nuevamente se observa una *alineación curricular insuficiente*, las causas son las siguientes:

- En cuanto al contenido conceptual, el currículum escrito demanda que se trate el contenido *manifestaciones de las artes visuales del siglo XX y actuales* y este resulta ser muy extenso, además de implicar un nivel de alto nivel de complejidad, mientras que en el currículum enseñado se evidencia que se abordó sólo en una clase -mediante la lectura de una guía- los cuatro contenidos: publicidad, arquitectura, vestuario y graffiti, es por esto que, en cuanto a cobertura, esta resulta mínima. En base al argumento anteriormente explicado, la profundidad del contenido también es muy escasa, pues se trabajan cuatro manifestaciones artísticas en una solo actividad.
- En lo que respecta al contenido procedimental, hay una cobertura más admisible, pues, el currículum escrito exige *identificar*, mientras que en el objetivo de clase se propone *desarrollar una guía*, procedimiento que puede implicar la habilidad de identificar, pues en dicha actividad se propuso leer contenidos, luego responder algunas preguntas y posteriormente diseñar algunas imágenes en base a lo aprendido. En cuanto a la profundidad del contenido, este es básico debido a que la complejidad del contenido requiere un trabajo más profundo y con mayor cantidad de actividades destinadas aprenderlo.
- Actitudinalmente, no hay requerimientos en ninguna de las instancias analizadas.

Matriz 4

Planes de estudio MINEDUC	ESTADO DE ALINEACIÓN				Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín
Unidad: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.					Unidad Sin título
Aprendizaje esperado u objetivo de unidad: Reconocen diferentes manifestaciones de la expresión tridimensional en la vida cotidiana tales como: relieve, escultura, instalaciones y otros.					Objetivo de clase
Contenido conceptual Expresiones tridimensionales: relieve, escultura, instalaciones y otros.					Características y tipos de escultura. Materiales para la próxima clase: arcilla y diario.
Contenido procedimental					Contenido conceptual
Reconocer					Tipos de escultura
Contenido actitudinal					Contenido procedimental
					Conocer características
					Contenido actitudinal

	ESTADO DE ALINEACIÓN			
Cobertura	0	1	2	3
Profundidad	0	1	2	3
Cobertura	0	1	2	3
Profundidad	0	1	2	3
Cobertura	0	1	2	3
Profundidad	0	1	2	3

Al igual que en los análisis anteriores, en esta matriz de análisis, se vuelve a verificar que la *alineación curricular es insuficiente*, por los siguientes motivos:

- El contenido conceptual *expresiones tridimensionales*, tiene implicancias bastantes profundas y además posee una amplia diversidad de contenidos específicos asociados, sin embargo, en el objetivo de clase expuesto, se evidencia que simplemente se trabajó el concepto *escultura*, dejando fuera un sinnúmero de tipos de expresiones tridimensionales. En relación a lo mismo, en cuanto a la profundidad del contenido, el concepto *escultura* es tratado en la escuela de manera bastante superficial, sin considerar los tipos de escultura que existen en las artes visuales, así como las diversas posibilidades formales y temáticas que comprenden estas.
- En cuanto a los contenidos procedimentales, aquí sí existe una correcta alineación entre lo escrito y lo enseñado, debido a que en ambas instancias se exige *reconocer* o *conocer*, pero en lo que respecta a profundidad del

contenido, esta es mínima, ya que sólo se trabaja la habilidad en una clase y, específicamente, en una actividad mínima: una explicación básica del concepto escultura y alguno tipos, para luego exponer las instrucciones del trabajo.

- Actitudinalmente el AE ni el OC plantean sugerencias ni requerimientos al respecto.

Matriz 5

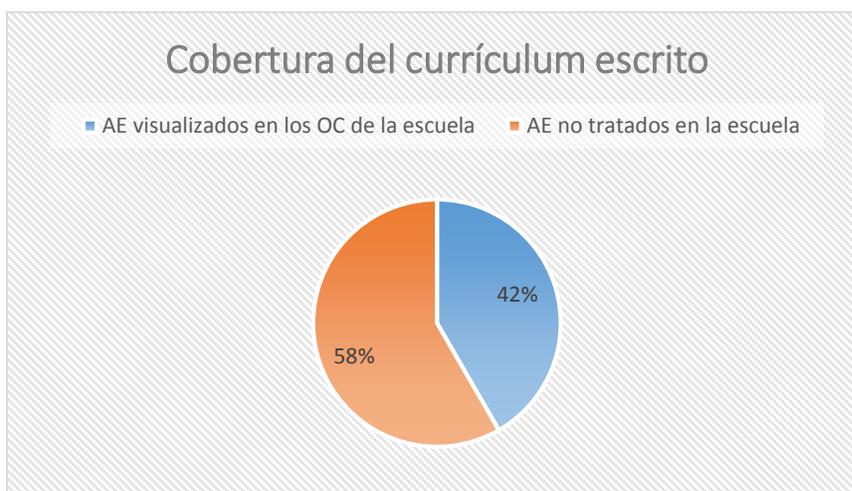
Planes de estudio MINEDUC					Leccionario de clases Escuela Luis Matte Larraín	
Unidad: Reconocimiento de las Artes Visuales del siglo XX y contemporáneas en el entorno. Principales tendencias de la expresión tridimensional.	ESTADO DE ALINEACIÓN				Unidad Sin título	
Aprendizaje esperado: Se expresan plásticamente experimentando con diferentes lenguajes, medios, soportes, materiales, herramientas y técnicas de las Artes Visuales del siglo XX.					Objetivo de clase Iniciar trabajo práctico de escultura con arcilla. Trabajar en forma grupal.	
Contenido conceptual Lenguajes, medios, soportes, materiales, herramientas y técnicas de las Artes Visuales del siglo XX.	Cobertura	0	1	2	3	Contenido conceptual Escultura con arcilla
	Profundidad	0	1	2	3	
Contenido procedimental	Cobertura	0	1	2	3	Contenido procedimental
Expresarse Experimentar	Profundidad	0	1	2	3	Modelar
Contenido actitudinal	Cobertura	0	1	2	3	Contenido actitudinal
	Profundidad	0	1	2	3	Trabajar colaborativamente

El AE recién expuesto corresponde al último que se ve evidenciado en los OC de la escuela y, acorde a los análisis anteriores, se observa una *alineación curricular insuficiente*, las razones son las siguientes:

- Conceptualmente hay falencias, debido a que lo sugerido en el AE, los conceptos *lenguajes, medios, soportes, materiales, herramientas y técnicas de las Artes Visuales del siglo XX*, proponen un sinfín de contenidos asociados, sin embargo, en las clases se observó simplemente que se enseñó – de manera bastante escueta- la técnica de *escultura en arcilla*, por lo tanto la cobertura es mínima. Al mismo tiempo, la técnica enseñada corresponde sólo a una de las múltiples existentes en el campo de la escultura, por lo tanto, abordar sólo una representa una copiosa falta de profundidad en el contenido, además, en la actividad realizada, sólo se enseñó a utilizar el material y no se profundizó en el dominio ni especificidad técnica que requiere el material.
- En lo que respecta al contenido procedimental, el plan de estudio apunta a la *expresión artística y la experimentación*, mientras que en el objetivo de la clase sólo se propone *modelar*, por lo tanto, los fines de estas habilidades apuntan a resultados muy distintos. Es por ese motivo que la profundidad del contenido procedimental es básica, al igual que la profundidad con la que se aborda.
- En cuanto al factor actitudinal, el programa de estudio no solicita algo al respecto, mientras que en la escuela, sí se propició una actividad tendiente a trabajar colaborativamente.

ANÁLISIS GENERAL

TABLA RESUMEN				
Aprendizajes esperados del plan de estudio	AE visualizados en los OC de la escuela	%	AE no tratados en la escuela	%
12	5	41.6%	7	58.3%



A modo de síntesis, es posible afirmar que del total de aprendizajes esperados para el año (12), en la realidad escolar en la que se realizó el presente estudio, se cubre sólo el 42% del currículum escrito (5 AE), mientras el 58% de los aprendizajes no se consideran a la hora de realizar la gestión curricular de parte de la docente encargada de la asignatura.

Es muy relevante considerar el factor **cobertura curricular**, pues se debe tener en cuenta que para el análisis realizado en las matrices de alineación anteriormente exhibidas, se consideró alineado en un **nivel básico** a aquellos contenidos que presentaron coincidencias en al menos una oportunidad, es decir, si el AE y el OC coincidían en tan solo una sesión, igualmente se le asignó el valor correspondiente al nivel básico de alineación. Sin embargo, resulta relevante explicitar que cada aprendizaje esperado presente en el plan de estudio de artes

visuales, está diseñado para realizar, en promedio, tres clases. De esta forma es posible dimensionar el grado de desalineación curricular existente en esta escuela, donde el currículum escrito no constituye una guía para el docente, ni mucho menos en un requerimiento desde el punto de vista pedagógico – curricular.

c) La alineación mirada por los alumnos del nivel

Los análisis expuestos recientemente aportaron a dilucidar el grado de alineación entre el currículum escrito y el enseñado en la escuela Luis Matte Larraín, ahora bien, durante el proceso de investigación y sobre todo en la etapa de recolección de datos (observaciones no participantes) significó gran interés para la investigadora, aproximarse al valor que le asignan los alumnos a la gestión curricular en la asignatura de artes visuales, pues, el análisis de documentos parecía no brindar suficiente información acerca de lo que realmente se enseña en las clases y, mucho menos, puede dar señales fidedignas de lo que los alumnos aprenden, entonces surgieron cuestionamientos como: ¿los alumnos tiene claridad de los contenidos que le son enseñados?, ¿logran identificar las unidades de aprendizaje trabajadas durante el año?, ¿poseen claridad acerca de los objetivos que se esperan de ellos?, ¿conocen con exactitud cuáles son los procedimientos con los que se les evalúa?, ¿distinguen alguna relación o coherencia entre los contenidos que son abordados en cada una de las clases?. Para acercarnos a esas y otras múltiples interrogantes, se aplicó un cuestionario a un grupo de alumnos. Los resultados se presentan a continuación.

Para comenzar es relevante recordar que la muestra está constituida por 33 alumnos de 8° A, 8°B, 8°C y 8°D, cuyas edades fluctúan entre los 13 y 15 años.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	33	13	15	13,76	,614
N válido (según lista)	33				

A modo de primera aproximación hacia la asignatura de artes visuales planteada en el cuestionario, se realizó una pregunta de carácter general, la que busca indagar en el nivel de satisfacción que tienen los alumnos por la asignatura, para ello se comenzó el cuestionario con preguntas un poco más indirectas acerca de la valoración del subsector, para ir internándose en los temas curriculares gradualmente.

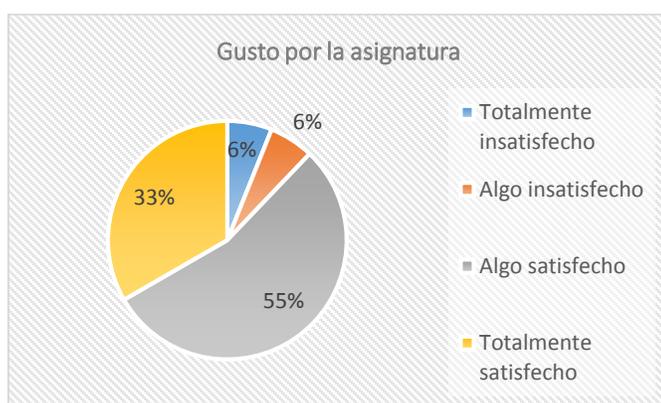
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

ÁMBITO 1: SOBRE LA ASIGNATURA

1. ¿Cuánto te gusta la asignatura de artes visuales?

Gusto asignatura de a.v

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente insatisfecho	2	6,1	6,1	6,1
Algo insatisfecho	2	6,1	6,1	12,1
Algo satisfecho	18	54,5	54,5	66,7
Totalmente satisfecho	11	33,3	33,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Del total de 33 alumnos testeados, la mayor parte del grupo manifestó que la asignatura de artes visuales les satisface, alcanzando un 88% de individuos que manifiestan estar algo satisfechos o totalmente satisfechos. Igualmente es relevante aclarar que el grupo de mayor envergadura es el

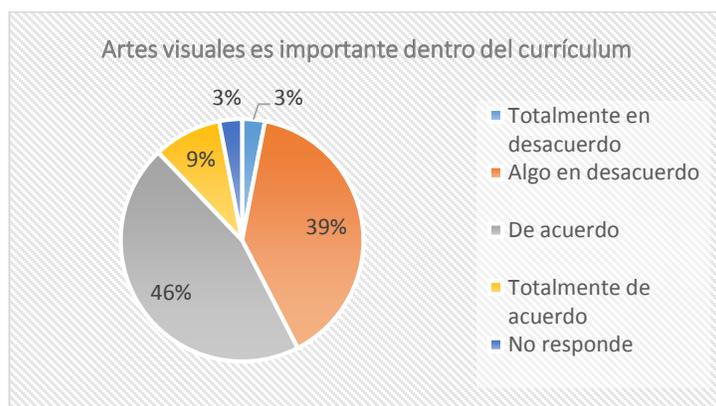
Dice estar “*algo satisfecho*” con la asignatura (55%). El porcentaje de alumnos que manifiestan insatisfacción o disgusto por la asignatura alcanza

el 12% distribuyéndose equitativamente entre “*algo insatisfecho*” (6%) y “*totalmente insatisfecho*” (6%).

2. *Considero que la asignatura de artes visuales es importante dentro del currículum*

Considero que a.v. es importante dentro del currículum

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No responde	1	3,0	3,0	3,0
Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	6,1
Algo en desacuerdo	13	39,4	39,4	45,5
De acuerdo	15	45,5	45,5	90,9
Totalmente de acuerdo	3	9,1	9,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	



el grupo de alumnos que está totalmente de acuerdo con que la asignatura de artes visuales es importante dentro del currículum es solo el 9% del total.

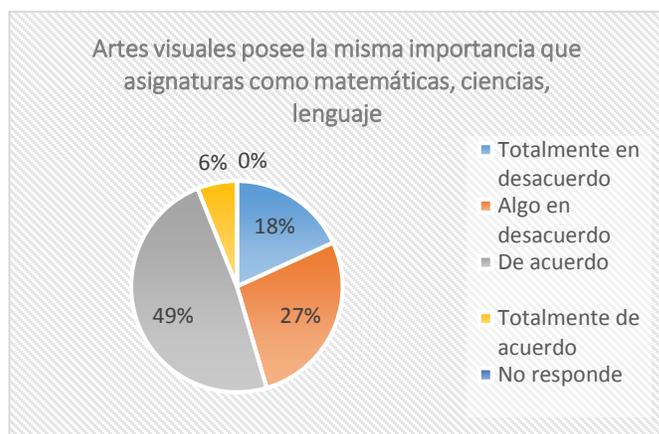
3. *Pienso que la asignatura de artes visuales posee la misma importancia que asignaturas como matemáticas, ciencias, lenguaje, etc.*

Pienso que a.v. posee la misma importancia que asignaturas como matemáticas, ciencias, lenguaje, etc.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	6	18,2	18,2	18,2
Algo en desacuerdo	9	27,3	27,3	45,5
De acuerdo	16	48,5	48,5	93,9
Totalmente de acuerdo	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Como se evidencia en el gráfico, al preguntarles a los alumnos acerca de la importancia de la asignatura dentro del currículum, la mayor parte de las preferencias se concentran entre las alternativas “*algo en desacuerdo*” (39%) y en “*de acuerdo*” (46%), mientras que el grupo que manifiesta estar “*totalmente en desacuerdo*” equivale al 3%. Finalmente,

Al preguntarles a los alumnos si artes visuales posee la misma importancia que otras asignaturas (matemáticas,

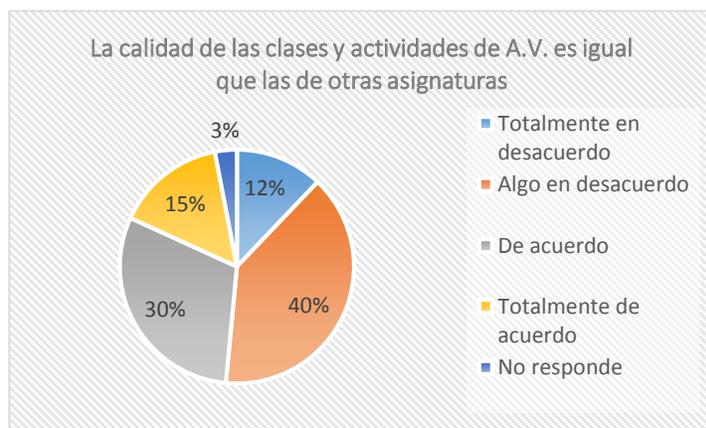


ciencias, etc.), la mayor parte del grupo (49%) manifiesta estar “*de acuerdo*”. El segundo grupo de mayor importancia en cantidad corresponde a la opción “*algo en desacuerdo*” (27%), mientras que la tercera opción más escogida es la alternativa “*totalmente en desacuerdo*” (18%). Finalmente, sólo el 6% del grupo está totalmente de acuerdo con que de artes visuales tiene la misma importancia que otras asignaturas del currículo.

4. La calidad de las clases y las actividades en artes visuales es igual que las de otras asignaturas.

La calidad de las clases y actividades en a.v. es igual que la de otras asignaturas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No responde	1	3,0	3,0	3,0
Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,1	15,2
Algo en desacuerdo	13	39,4	39,4	54,5
De acuerdo	10	30,3	30,3	84,8
Totalmente de acuerdo	5	15,2	15,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	



El gráfico se evidencia que la mayor parte del grupo (40%) considera que la calidad de las clases y actividades es igual al de otras asignaturas. En contraposición a esto, el 30% está *de acuerdo* con el enunciado. Además, para las opciones *totalmente de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo* se evidencian valores relativamente similares, con un 15% y un 12% respectivamente.

5. Si tuviera que ordenar todas las asignaturas según su jerarquía, ¿en qué escalón de la escalera estaría artes visuales?

Si tuviera que ordenar todas las asignaturas por jerarquía, ¿en qué escalón (1-10) de la escalera estaría a.v.?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,0	3,0	3,0
3	2	6,1	6,1	9,1
4	1	3,0	3,0	12,1
5	12	36,4	36,4	48,5
6	9	27,3	27,3	75,8
7	3	9,1	9,1	84,8
8	3	9,1	9,1	93,9
9	1	3,0	3,0	97,0
10	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Al analizar el gráfico de barras es posible comprender que la mayor parte del grupo considera que Artes visuales podría estar entre los escalones 5 (con 12 preferencias) y 6 (con 9 preferencias).

En seguida, las opciones se distribuyen ordinalmente, de la siguiente manera:

- 3 alumnos lo ubicarían en el escalón 7.

- 3 alumnos lo situarían en el escalón 8.

- 2 alumnos lo colocarían en el 3° escalón.

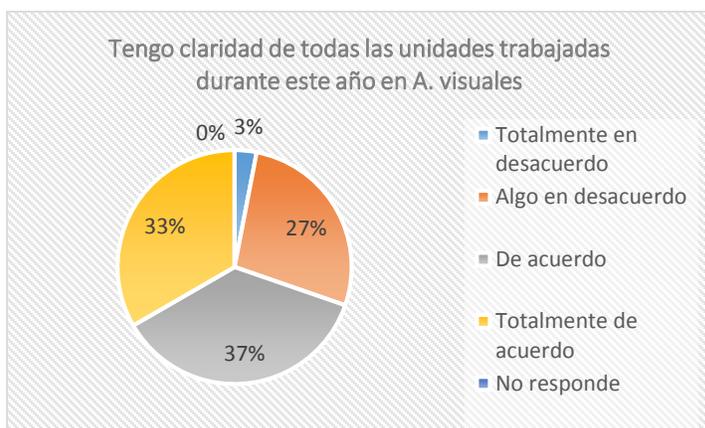
- Para los escalones 1, 9 y 10, en cada opción, sólo alumnos situó a la asignatura de artes visuales en dicho escalón.

ÁMBITO 2: SOBRE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

6. Tengo claridad de todas las unidades trabajadas durante este año en A. vis.

Tengo claridad de todas las unidades trabajadas durante este año en a.v.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
Algo en desacuerdo	9	27,3	27,3	30,3
De acuerdo	12	36,4	36,4	66,7
Totalmente de acuerdo	11	33,3	33,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Al preguntar acerca de la claridad que tienen los alumnos sobre las unidades que han trabajado en el año, el mayor porcentaje del grupo está *de acuerdo* con la afirmación (37%), así también, el 33% del grupo está *totalmente de acuerdo*. Por otra parte, un grupo equivalente al 27% del total, está algo en desacuerdo con

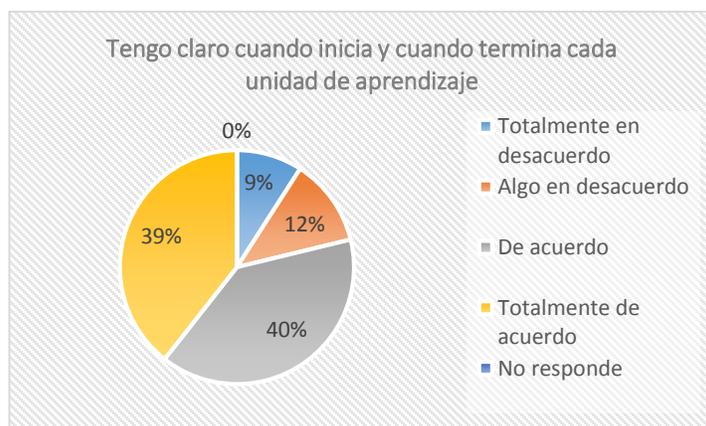
el enunciado y, finalmente, sólo 3% está totalmente en desacuerdo con la aseveración.

7. Tengo claro cuando inicia y cuando termina cada unidad de aprendizaje.

Tengo claro cuando inicia y cuando termina cada unidad de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,1	9,1
Algo en desacuerdo	4	12,1	12,1	21,2
De acuerdo	13	39,4	39,4	60,6
Totalmente de acuerdo	13	39,4	39,4	100,0
Total	33	100,0	100,0	

El gráfico nos muestra que la mayor parte del grupo (40%) está *de acuerdo* con la pregunta y tiene claro cuando

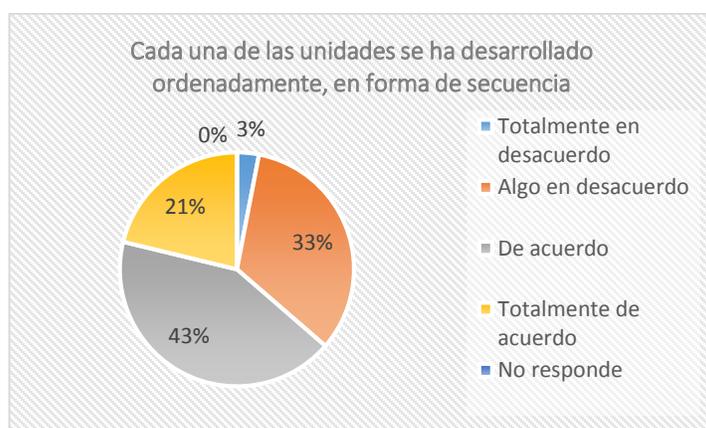


inicia y cuando termina cada unidad de aprendizaje. De la misma manera, un porcentaje similar (39%) está *totalmente de acuerdo* con la afirmación, mientras que el 12% está *algo en desacuerdo* con la idea y el 9% se encuentra *totalmente en desacuerdo*.

8. Cada una de las unidades se han desarrollado de forma ordenada, a modo de “secuencia” (paso a paso, donde una unidad depende de la otra para que podamos aprender)

ada una de las unidades se han desarrollado de forma ordenada, a modo de secuencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
Algo en desacuerdo	11	33,3	33,3	36,4
De acuerdo	14	42,4	42,4	78,8
Totalmente de acuerdo	7	21,2	21,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

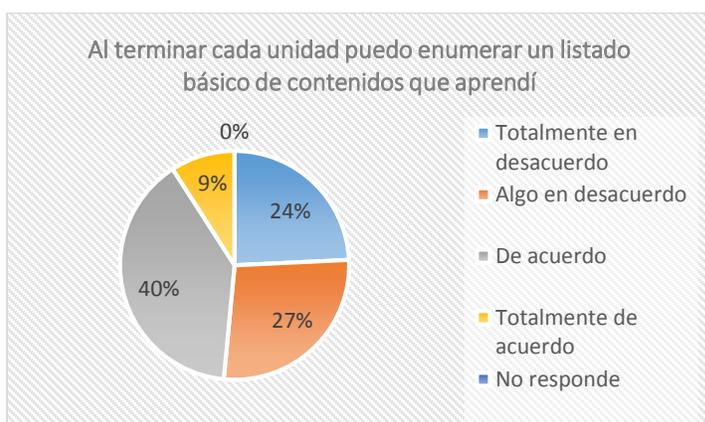


Acerca del orden de las unidades, el 43% del grupo están *de acuerdo* con la idea de que estas son ordenadas, a modo de secuencia, contradictoriamente a esto, el 33% se encuentra *algo en desacuerdo* con la afirmación. La tercera opción más escogida fue *totalmente de acuerdo*, con un 21% y tan sólo el 3% se encuentra *totalmente en desacuerdo* con la idea planteada en esta pregunta del cuestionario.

9. *Al terminar cada unidad, puedo enumerar al menos un listado básico de contenidos que aprendí.*

Al terminar cada unidad puedo enumerar un listado básico de contenidos que aprendí

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	8	24,2	24,2	24,2
Algo en desacuerdo	9	27,3	27,3	51,5
De acuerdo	13	39,4	39,4	90,9
Totalmente de acuerdo	3	9,1	9,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Al terminar una unidad de aprendizaje, un 40% del grupo está *de acuerdo* con la idea de poder enumerar un listado básico de contenidos aprendidos. Por otra parte, dos grupos similares en cantidad dicen estar *algo en desacuerdo* (27%) o *totalmente en desacuerdo* (24%) con dicha afirmación.

Finalmente, sólo el 9% dice estar totalmente de acuerdo con la aseveración planteada en el cuestionario.

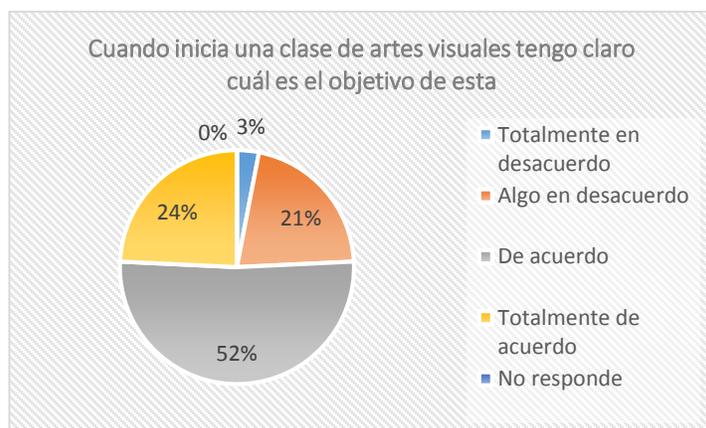
ÁMBITO 3: SOBRE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA CLASE

10. *Cuando inicia una clase de a. visuales, tengo claro cuál es el objetivo de esta.*

Cuando inicia una clase de a.v. tengo claro cuál es el objetivo de ésta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
Algo en desacuerdo	7	21,2	21,2	24,2
De acuerdo	17	51,5	51,5	75,8
Totalmente de acuerdo	8	24,2	24,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Al iniciar una clase de artes visuales el 52% de los alumnos de la muestra están *de acuerdo* con la idea de que



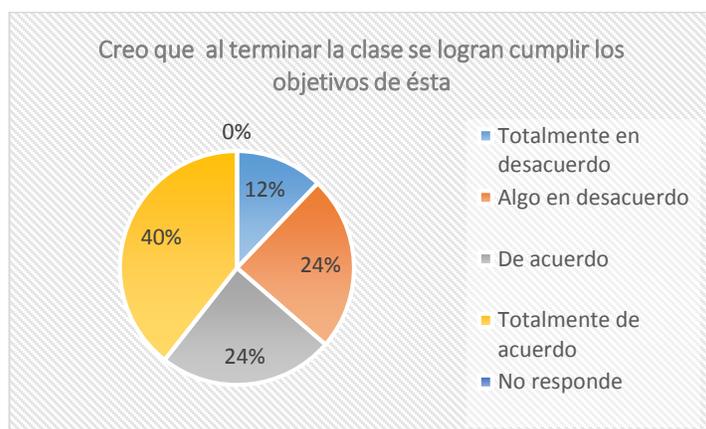
tienen claro cuál es el objetivo de ella, aún más, el 24% del grupo está *totalmente de acuerdo* con la afirmación.

Por el contrario, hay un 24% de la muestra que está *algo en desacuerdo* con la pregunta, mientras que el 3% está *totalmente en desacuerdo*.

11. Creo que al terminar la clase, se logran cumplir los objetivos de ésta.

Creo que al terminar la clase, se logran cumplir los objetivos de ésta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,1	12,1
Algo en desacuerdo	8	24,2	24,2	36,4
De acuerdo	8	24,2	24,2	60,6
Totalmente de acuerdo	13	39,4	39,4	100,0
Total	33	100,0	100,0	



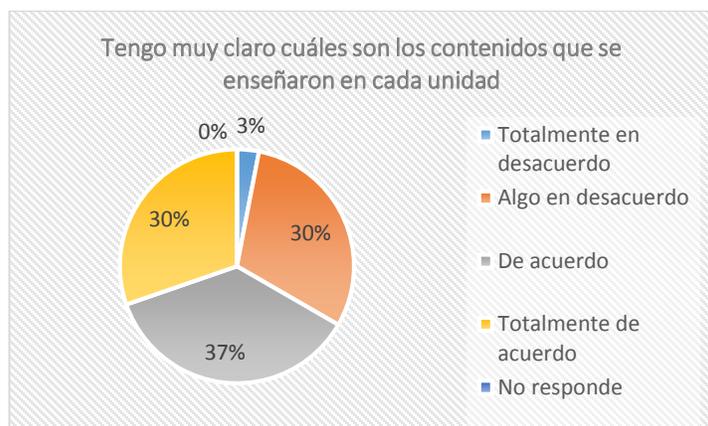
En el gráfico presentado a continuación, evidencia que el 40% de la muestra está *totalmente de acuerdo* con la aseveración “al terminar la clase se logran cumplir los objetivos de esta”, asimismo, el 24% está *de acuerdo* con el planteamiento, mientras que el 24% está *algo en desacuerdo* con la pregunta. Finalmente hay un 12% de alumnos que considera que

no se cumplen los objetivos en cada clase.

12. *Tengo muy claro cuáles son los contenidos que se enseñaron en cada unidad.*

Tengo muy claro cuáles son los contenidos que se enseñaron en cada unidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
	Algo en desacuerdo	10	30,3	30,3	33,3
	De acuerdo	12	36,4	36,4	69,7
	Totalmente de acuerdo	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	



están totalmente en desacuerdo con la afirmación constituye sólo el 3%.

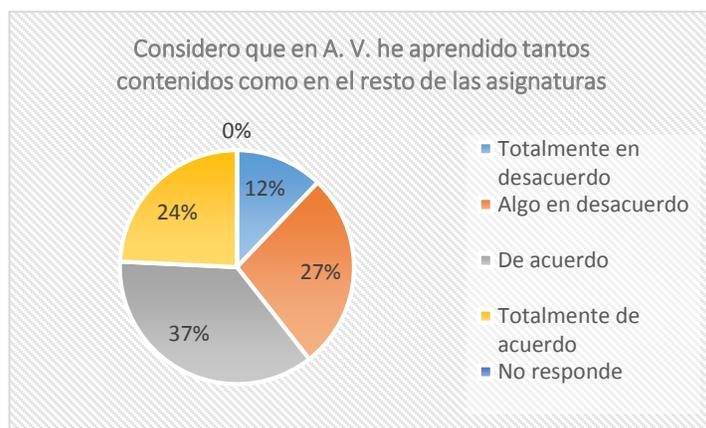
Cuando a los alumnos se les pregunta acerca de si tienen claro cuáles son los contenidos que se les enseñaron en cada unidad, es posible verificar que el grupo se dividió casi equitativamente entre tres opciones: *de acuerdo* (37%), *totalmente de acuerdo* (30%) y *algo en desacuerdo* (30%). Finalmente los alumnos que

13. *Considero que en artes vis. he aprendido tantos contenidos como en el resto de las asignaturas.*

Considero que en a.v. he aprendido tantos contenidos como en el resto de las asignaturas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,1	12,1
	Algo en desacuerdo	9	27,3	27,3	39,4
	De acuerdo	12	36,4	36,4	75,8
	Totalmente de acuerdo	8	24,2	24,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Cuando se les solicitó a los alumnos comparar la asignatura de artes visuales con otras en cuanto a la



está *totalmente de acuerdo* y un 12% se encuentra *totalmente en desacuerdo* con la aseveración planteada.

cantidad de contenidos que han aprendido, la mayor parte del grupo *de acuerdo* con esta afirmación (37%), a la vez un segundo grupo de considerable importancia en cantidad, manifiesta estar *algo desacuerdo* con la idea (27%). Así también un 24%

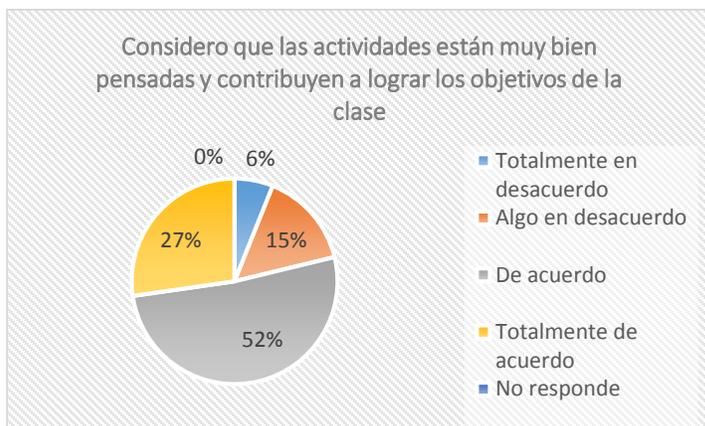
ÁMBITO 4: SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES

14. *Considero que las actividades están muy bien pensadas y contribuyen a lograr los objetivos de la clase y de la unidad.*

Considero que las actividades están muy bien pensadas y contribuyen a lograr los objetivos de la clase.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1	6,1
Algo en desacuerdo	5	15,2	15,2	21,2
De acuerdo	17	51,5	51,5	72,7
Totalmente de acuerdo	9	27,3	27,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

El gráfico muestra que el 27% de los alumnos están *totalmente de acuerdo* con la idea de que las actividades



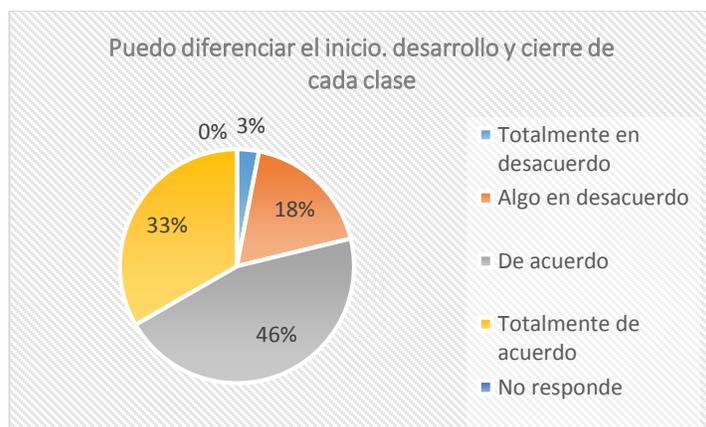
están bien pensadas, y el 52% están *de acuerdo*.

Por otro lado, el 15% se muestra *algo en desacuerdo* con la afirmación y el 6% se muestran *totalmente desacuerdo* con la pregunta.

15. Puedo darme cuenta del inicio, desarrollo y del cierre de la clase.

Puedo diferenciar el inicio, desarrollo y cierre de cada clase.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
Algo en desacuerdo	6	18,2	18,2	21,2
De acuerdo	15	45,5	45,5	66,7
Totalmente de acuerdo	11	33,3	33,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

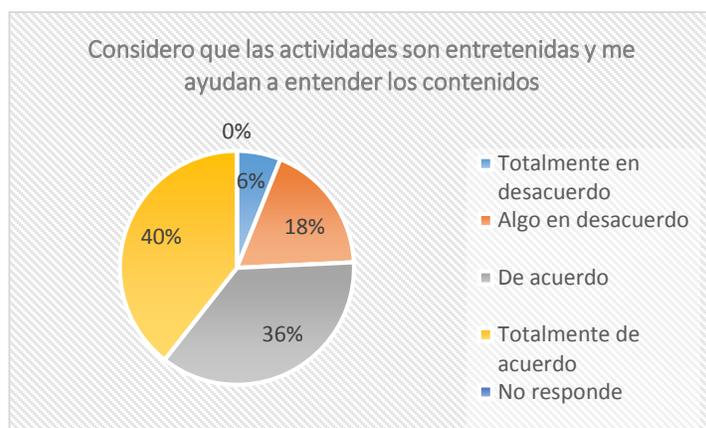


El gráfico muestra que el 33% de los alumnos están *totalmente de acuerdo* con la afirmación de pueden diferenciar el inicio, desarrollo y cierre de cada clase. El 46% están *de acuerdo* con la idea. Así mismo, el 18% se muestra *algo en desacuerdo* con lo planteado en la pregunta y, finalmente, tan sólo el 3% se muestran *totalmente desacuerdo* con la aseveración.

16. Considero que las actividades son entretenidas y me ayudan a entender los contenidos de la clase.

Considero que las actividades son entretenidas y me ayudan a entender los contenidos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,1	6,1
Algo en desacuerdo	6	18,2	18,2	24,2
De acuerdo	12	36,4	36,4	60,6
Totalmente de acuerdo	13	39,4	39,4	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Del total del grupo, el 36% de los alumnos se encuentra *de acuerdo* con la afirmación de que las actividades son entretenidas y les ayudan a entender los contenidos, asimismo, el 40% está *totalmente de acuerdo*.

Por otro lado, el 18% de los alumnos está *algo en desacuerdo* con la idea y el 6% se muestra *totalmente en desacuerdo* la pregunta.

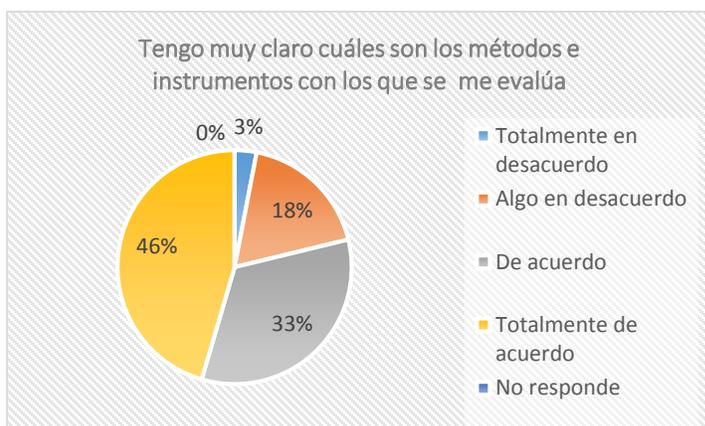
ÁMBITO 5: SOBRE LA EVALUACIÓN

17. Tengo muy claro cuáles son los métodos e instrumentos con los que se me evalúa.

Tengo muy claro cuáles son los métodos e instrumentos con los que se me evalúa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,0	3,0
Algo en desacuerdo	6	18,2	18,2	21,2
De acuerdo	11	33,3	33,3	54,5
Totalmente de acuerdo	15	45,5	45,5	100,0
Total	33	100,0	100,0	

El 46% de los alumnos encuestados tiene muy claro cuáles son los métodos e instrumentos con los cuales



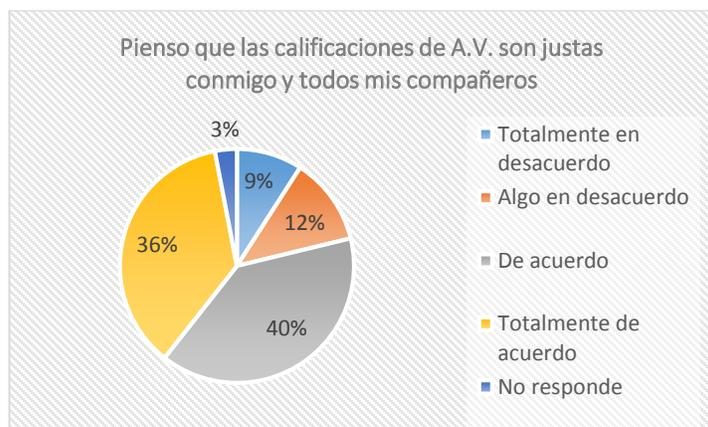
se le evalúa, pues está *totalmente de acuerdo* con la afirmación, de la misma manera, 33% se encuentra *de acuerdo*, mientras que el 18% dice estar *algo en desacuerdo* con la afirmación.

Finalmente el 3% está *totalmente de acuerdo*.

18. Pienso que las calificaciones de esta asignatura son justas conmigo y con todos mis compañeros.

Pienso que las calificaciones de a.v. son justas conmigo y con todos mis compañeros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No responde	1	3,0	3,0	3,0
Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,1	12,1
Algo en desacuerdo	4	12,1	12,1	24,2
De acuerdo	13	39,4	39,4	63,6
Totalmente de acuerdo	12	36,4	36,4	100,0
Total	33	100,0	100,0	



Producto del cuestionario, se verificó que el 40% del grupo están *de acuerdo* con que las calificaciones son justas consigo mismo y con sus compañeros, mientras que el 36% está *totalmente de acuerdo* con la idea.

Por otro lado, el 12% está *algo en desacuerdo* con la afirmación y, finalmente, el 9% se encuentra *totalmente en desacuerdo* con la justicia

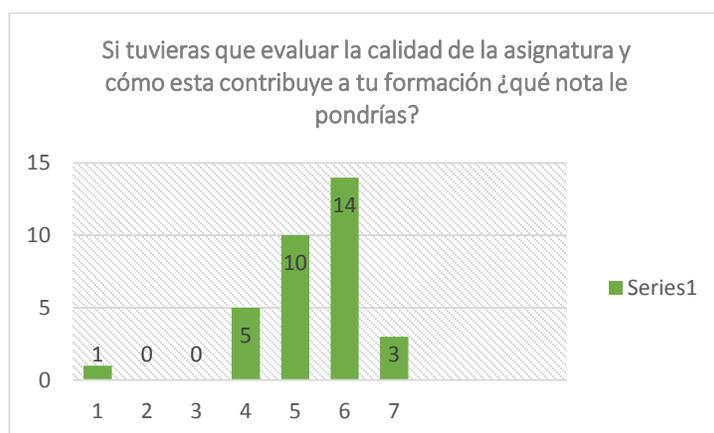
de las calificaciones. El 3% no responde la pregunta.

ÁMBITO 6: EVALUACIÓN GENERAL

19. Si tuvieras que evaluar la calidad de esta asignatura y cómo esta contribuye a tu formación ¿qué nota le pondrías? (entre 1.0 y 7.0)

Si tuvieras que evaluar la calidad de esta asignatura y cómo esta contribuye a tu formación ¿Qué nota le pondrías (1-7) ?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	3,0	3,0	3,0
4	5	15,2	15,2	18,2
5	10	30,3	30,3	48,5
6	14	42,4	42,4	90,9
7	3	9,1	9,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	



- 10 alumnos la calificaron con nota 5.0.
- 14 alumnos la evaluaron con un 6.0.
- 3 alumnos evaluaron la asignatura con un 7.0.

Solamente 1 alumnos calificó la asignatura con un 1.0. De esta forma el promedio que obtuvo la asignatura fue un 5.3.

Finalmente, se cuestionó a los alumnos solicitándoles reflexionar acerca de la calidad general de la asignatura y de la contribución que ésta les genera personalmente. De esta manera, la mayor parte del grupo calificó la asignatura con notas sobre 4.0, distribuyéndose de la siguiente manera:

- 5 alumnos calificaron con nota 4.0.

ANÁLISIS GENERAL

Recapitulando, tras analizar los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos, es posible llegar a varias conclusiones, las que se presentan a continuación:

Ámbito 1: Sobre la asignatura:

Como primera aproximación a la valoración que le brindan los alumnos a la gestión curricular existente en la asignatura de artes visuales, se indagó sobre la asignatura en términos generales. Al respecto, es posible concluir que:

- Del total de alumnos de la muestra, el 88% de los alumnos les gusta la asignatura, consideran que están algo o muy satisfechos con ella.
- Contradictoriamente a anterior, sólo la mitad de dicho porcentaje considera que la asignatura es importante (46%), y aún más, el 42% del grupo cree que esta no es tan importante dentro del currículum.
- En concordancia con aquello, el 49% del grupo considera que artes visuales posee la misma importancia que otras asignaturas como matemática, ciencias, lenguaje, sin embargo, hay un grupo considerable (45%) que piensa que no está a la misma altura de dichas asignaturas.
- Un factor que podría explicar lo anterior es la calidad de las clases, pues, cuando a los alumnos se les pregunta si en artes visuales se realizan clases de la misma calidad de otras asignaturas, el 52% del grupo estuvo en desacuerdo con esto mientras.
- Finalmente, si los alumnos tuvieran la posibilidad de ordenar las asignaturas del currículum en escalones por orden de jerarquía – ubicando en el N° 1 la menos importante y en el N°10 la de máxima importancia- el grupo la ubicó

entre los escalones 4, 5 y 6, siendo esta última el escalón que obtuvo mayor preferencias.

- De todo lo anterior se podría desprender que la asignatura representa algo agradable para los alumnos, que les gusta o les parece entretenido, pero que no necesariamente es una disciplina importante - incluso la consideran menos importante que otras asignaturas - y esto podría deberse a la calidad con la que esta se imparte.

Ámbito 2: Sobre las unidades de aprendizaje

Adentrándonos un poco más en aspectos que tienen que ver con la gestión del currículum realizada por la docente de la asignatura, se les solicitó a los alumnos que recordaran y reflexionaran acerca de las unidades de aprendizaje abordadas este año en clases y al respecto se concluye que:

- Las opiniones se encuentran polarizadas cuando se les pregunta si tienen claridad de todas las unidades que han trabajado este año, pues, los resultados se dividen en 37% de acuerdo, 33% muy de acuerdo, 27% algo en desacuerdo y 3% muy en desacuerdo, es decir, si bien hay un grupo que parece tener claridad al respecto, hay otro de considerable importancia que no lo ve con la misma nitidez.
- A pesar de lo anterior, la mayor parte del grupo dice lograr identificar claramente cuando inicia y termina cada unidad, pues hay un total de 79% que están algo o totalmente de acuerdo con la afirmación y sólo un 21% manifiesta grados de desacuerdo.
- Ahora bien, para evaluar la correlación y coherencia de las unidades se les preguntó si estas se desarrollaban “ordenadamente, a modo de secuencia”⁴ y la mayor parte del grupo consideró que efectivamente sí se desarrollan ordenadamente (54% manifiestan algo o total acuerdo), sin embargo, aún

⁴ A los alumnos se les explicó con una definición clara y con ejemplos concretos el concepto secuencia, tanto en el cuestionario escrito, como oralmente al momento de aplicar el instrumento.

existe un grupo considerable que opina lo contrario (36% expresa grados de desacuerdo) lo que podría suponer cierta contradicción o confusión ante una variable que es fácil de identificar por parte de los alumnos.

- Ahora bien, aun cuando los alumnos afirman que la asignatura se les presenta de manera ordenada, ellos asumen notoriamente que al terminar una unidad no son capaces de enumerar al menos un listado básico de contenidos aprendidos, esto se expresa con un 51% de desacuerdo con la pregunta, mientras que el 49% expresa su acuerdo.
- En síntesis, si bien las unidades de aprendizaje son entidades curriculares más bien generales, por lo tanto, fácilmente identificables en la práctica por los alumnos, en el caso de este estudio, parece haber contradicciones y polarizaciones en las opiniones planteadas por los alumnos, pues, aun cuando dicen tener claridad sobre ellas (cantidad, orden, temporización, estructura) asumen no ser tan capaces de enunciar los contenidos trabajados en alguna de las unidades del año.

Ámbito 3: Sobre los objetivos y contenidos de las clases

Para interiorizarnos en la estructura de las clases, se les solicitó recordar clases específicas y luego responder algunas preguntas acerca de los objetivos y de los contenidos que se enseñan en estas. Los resultados arrojaron que:

- El 76% del grupo dice tener algo o total claridad de cuál es el objetivo de la clase cuando inicia esta, mientras que sólo el 24% considera no tener dicha certeza.
- No obstante lo anterior, cuando se les pregunta si creen que se logran cumplir los objetivos de las clases, el grupo parece disgregarse, pues, se manifiestan 40% totalmente de acuerdo, 24% de acuerdo, 24% algo en desacuerdo y 12% totalmente en desacuerdo.
- En contraposición con los cuestionamientos del primer ámbito -acerca de las artes visuales en comparación con otros subsectores - los alumnos

consideran que efectivamente han aprendido tantos contenidos como en el resto de las asignaturas, con un total de 61% de total o parcial acuerdo con la pregunta y un 39% de desacuerdo. Cabe señalar que en esta pregunta se alzó el porcentaje que marca la alternativa *totalmente en desacuerdo*, alcanzando un 12%.

- Finalmente, en este ámbito comienzan a develarse un sinnúmero de contradicciones, pues, si bien inicialmente plantearon que status mermado de la asignatura en función de su calidad, ahora evidencian conformidad en cuanto al trabajo en clases, la gestión de los objetivos y contenidos.

Ámbito 4: Sobre las actividades de las clases

Con el fin de interiorizarnos aún más con la realidad de la asignatura de artes visuales mirada desde la perspectiva de los alumnos, se les cuestionó acerca de las actividades que se realizan en las clases. Los resultados arrojaron que:

- El 79% de los alumnos manifiestan diversos grados de acuerdo con la idea de que las actividades de las clases están muy bien pensadas y contribuyen a lograr los objetivos, de esta forma, evidencian conformidad con la calidad de las clases. Paralelamente e esto, un 21% manifiesta desacuerdo con la pregunta.
- Además, el grupo aduce que la estructura de la clase es excelente, pues, el 89% de los alumnos logran identificar claramente el inicio, desarrollo y cierre de esta. Mientras que el 21% está en desacuerdo con la afirmación.
- Por otra parte, el 76% del grupo opina que las actividades desarrolladas durante la clase son entretenidas y les facilitan la comprensión de los contenidos enseñados. Al mismo tiempo, de modo similar a las preguntas anteriores, el 24% del grupo plantea grados de desacuerdo con la aseveración.
- Para finalizar el análisis de este ámbito, resulta interesante verificar que la mayor parte de los alumnos plantea que las actividades de las clases de artes

visuales son prácticamente ideales en cuanto a: planificación, didáctica e implementación.

Ámbito 5: Sobre la evaluación

Para cerrar el análisis del currículum desde la perspectiva de los alumnos, resulta interesante indagar en qué experiencias u opiniones tienen acerca de la evaluación en la asignatura. Al respecto, se puede concluir que:

- El 79% del grupo tiene muy claro cuáles son los métodos e instrumentos con los que se evalúan sus aprendizajes en la asignatura. Paralelamente se sigue presentando el mismo porcentaje de desaprobación a la pregunta que en ámbitos anteriores (21%).
- Cuando se les pregunta a los alumnos si ellos consideran que las calificaciones obtenidas en la asignatura son justas, tanto para ellos como para sus compañeros, los porcentajes parecen repetirse, tal como en preguntas y ámbitos anteriores: 76% de total o parcial acuerdo y 21% de grados de desacuerdo.
- Los resultados obtenidos en este ámbito, nuevamente nos esbozan una asignatura que evidencia una prácticas ideales en cuanto a evaluación, sin embargo, este aspecto genera un contrasentido con la información recolectada en la práctica por la tesista, debido a que tanto en la revisión de documentos, la observación de clases y las entrevistas con la docente, se pudo verificar que no existen instrumentos de evaluación para calificar los productos de los alumnos, tampoco hay una metodología definida por la docente ni por el equipo de gestión en cuanto a evaluación para esta asignatura.

Ámbito 6: Evaluación general

Finalmente, cuando se le solicita al grupo que califiquen la asignatura – con notas del 1.0 al 7.0 - en cuanto a su calidad y la manera en que esta contribuye a su formación como alumnos, la mayor parte de las notas se situaron entre el 4.0 y el 6.0, obteniendo así, un promedio de 5.3. Tanto este último punto, como la manera en que se fueron presentando los resultados del cuestionario, no hacen más que profundizar las paradojas acerca de la asignatura, pues, al contraponer los resultados de este cuestionario con los porcentajes de logro de la alineación del currículum escrito y enseñado, los registros de los contenidos en el leccionario anual de clases, las observaciones no participantes en los cuatro cursos del nivel y las múltiples entrevistas y conversaciones con la docente de la asignatura, nos encontramos con un sinnúmero de discrepancias que nos hablan de una compleja realidad que dificulta la comprensión.

El hecho de que los alumnos hayan expresado en el cuestionario, una evaluación positiva para una asignatura que ellos mismo señalaron inferior a otras en cuanto a su calidad e incluso irrelevante en el currículum, nos evidencia que los criterios al momento de evaluarla distan de lo estrictamente pedagógico. Ahora bien, los resultados nos invitan a reflexionar más profundamente sobre los aspectos que quizás podrían estar influyendo sobre la valoración de la asignatura, aspectos como: afinidad con la asignatura, el apego por la docente, las experiencias de entretención y distención que les proporciona el subsector, una noción de complicidad y protección con la docente o quizás una actitud de cautela y desconfianza con las “evaluaciones externas”. Todos estos aspectos, sin duda, podrían ser un punto de partida para futuras investigaciones en el área.

CAPÍTULO V

SÍNTESIS FINAL

Intentar esbozar un resumen conclusivo tras una investigación de la envergadura de la aquí presentada, manifiesta dificultades de diversos órdenes, por una parte, la aproximación a la problemática de la alineación curricular en el curso de estudio de las artes visuales, fue emprendida desde las diversas aristas que le competen: el *currículum escrito, enseñado y aprendido*, por lo tanto, fue abordada desde un alto grado de complejidad y profundidad. Por otra parte, los resultados alcanzados luego de la evaluación curricular realizada, consiguieron ratificar la lamentable condición en la que se encuentra el subsector de artes visuales, aun cuando ya han transcurrido 19 años desde que emanó la reforma educacional de los ´90 y la correspondiente reforma curricular que vino a transformar la visión pedagógica de esta relevante asignatura.

Por lo anterior, en este capítulo intentaré recapitular y exponer una síntesis de los resultados generales del estudio y para finalizar, expondré algunas reflexiones teórico- prácticas en base a dichos resultados.

5.1 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO

a) En cuanto al currículum escrito y enseñado:

El primer análisis realizado estuvo orientado a verificar las características de la alineación en base a estándares y expectativas de aprendizaje y, al comenzar la indagación, resultó ciertamente difícil para la tesista identificar dichos estándares en el plan de estudio, pues –a diferencia de los planes de otras asignaturas- en el subsector de artes visuales estos se manifiestan de manera más bien implícita. Justamente este punto es una de las limitantes de inicio para los docentes de la

asignatura: “estándares poco explícitos limitan la posibilidad de visualizar los fines de su labor como profesores”.

Paralelamente a esto, los aprendizajes esperados propuestos en el plan de estudio son bastante generales y dicha falta de especificidad dificulta trazar los lineamientos y los puntos claves en el momento en que el docente debe delinear su ruta curricular, es decir, precisar sus planes anuales de contenidos, planificaciones de unidades, planificaciones de clases, orientaciones metodológicas, actividades y evaluaciones. Exactamente por dicha razón, en esta investigación se debieron deducir y crear expectativas de aprendizajes específicas para cada aprendizaje esperado, y recién entonces se intentó alinear el currículum. Cabe mencionar que este trabajo de análisis del plan de estudio implica un conocimiento y compromiso profundo con la adecuada gestión curricular, un compromiso que escasamente se encuentra disponible en las aulas de nuestro país y conocimientos que probablemente poseen los docentes que se están altamente interiorizados en materias curriculares, la cuestión es ¿existe esa realidad en las aulas chilenas?

Todo lo anterior constituye las dificultades de base con las que se enfrenta un docente a la hora de gestionar el currículum para cumplir con su labor de enseñar, sin embargo, dichas complejidades no debieran eximirlo de realizar su trabajo en pos de una educación artística de calidad. De esta forma, al momento de alinear el currículum escrito (traducido en estándares y expectativas) con las prácticas de la docente en la escuela, se evidenció la desoladora condición de las artes visuales en la escuela básica Luis Matte Larraín:

- De las dos unidades propuestas por el plan de estudio se trabaja sólo una,
- De aquella unidad, se aborda sólo el 23% de las expectativas de aprendizaje.
- La segunda unidad se eliminó del plan anual de la asignatura en la escuela.
- Los tres estándares fundamentales del subsector, tienen un porcentaje de logro *insuficiente* (estándar I: 21%, estándar II: 8%, estándar III: 0%)

De esta forma, al realizar el ejercicio de alinear el currículum escrito se pudo concluir que este se encuentra **insatisfactoriamente alineado** con el enseñado.

El segundo análisis realizado intentó indagar en aquello que efectivamente sí se está enseñando en la escuela y para conseguirlo, se desarticularon los objetivos a partir de su tridimensionalidad (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), sólo entonces se comenzó el proceso de cruce entre *lo escrito* y *lo enseñado*. Este análisis fue mucho más profundo, por lo tanto, más concluyente que el anterior:

- De todo lo que la profesora enseñó en el año 2014 en la clase de artes visuales, sólo el 20.5% coincide con algún aprendizaje esperado, por lo tanto, hay un 79.4% de contenidos que no existen en el plan de estudio y que la profesora ha seleccionado de acuerdo a criterios personales.
- En cuanto a cobertura curricular, en todo el año escolar, se abordaron sólo 5 aprendizajes esperados, esto se tipificó como **cobertura mínima**.
- En cuanto a profundidad curricular, se manifestó una **escasa profundización** para dichos aprendizajes esperados.

Así, en esta examinación profunda del currículum enseñado, se evidenció nuevamente una **alineación curricular insatisfactoria o incluso nula**.

Ahora bien, en este punto del estudio, no basta con esgrimir los resultados y sentenciar un dictamen que puede ser determinante para una escuela, más bien resulta fundamental considerar que varias de las contrariedades emanan directamente del plan de estudio, pues, este parece estar poco contextualizado a la realidad de la educación pública de sectores vulnerables, donde, en primer lugar, no existe la posibilidad de acceder a profesionales expertos en currículum para interpretar y gestionar el plan de estudio y, en segundo lugar, muchas veces no se cuenta con las condiciones de base para implementar la asignatura: docentes especialistas en contenidos artísticos, infraestructura adecuada, disponibilidad horaria, etc. Ahora bien, lo que resulta más perjudicial que el punto recién descrito, es que desde la esfera macro curricular, se evade la responsabilidad de realizar estudios certeros y fehacientes de alineación del currículum a nivel nacional para el subsector de artes visuales.

b) En cuanto al currículum aprendido:

La valoración que los alumnos tienen acerca de la gestión curricular realizada en su escuela para las clases de artes visuales, es un tema que significó un gran interés para esta investigación, pues, se pretendió acceder a una aproximación real de las opiniones de los alumnos en torno a esta asignatura, no obstante, como bien se explicó en el capítulo anterior, cuando se obtuvieron los resultados del instrumento, lejos de acceder a respuestas y certidumbres, se develaron sobre todo enigmas, contradicciones e inconsecuencias como las siguientes:

- El 88% de los alumnos dicen que la asignatura les gusta.
- Cerca de la mitad de dicho porcentaje, aduce que esta no es importante en el currículum y un porcentaje similar explica que artes visuales posee menor relevancia que otras asignaturas como matemática, lenguaje, etc.
- El 52% del grupo afirma que las clases son de una calidad inferior a otras asignaturas.
- No obstante a todo lo anterior, los alumnos confirman que las unidades de aprendizaje se presentan con mucha claridad, que se manifiestan acorde a una secuencia bien planeada, pero al mismo tiempo, cuando una unidad finaliza, no se sienten capaces de mencionar un listado básico de contenidos aprendidos en ella.
- Además, el grupo de alumnos parece manifestar certeza en que las clases se desarrollan en función de un objetivo claro, el que se logra cumplir con frecuencia y que, por cierto, en dichas clases aprenden tantos contenidos como en otras asignaturas.
- Al mismo tiempo, existe una certeza en que las actividades de las clases están muy bien pensadas para el logro de sus aprendizajes, poseen una correcta estructura, son entretenidas y generan en ellos aprendizajes potentes.
- Finalmente, casi la totalidad del grupo considera que tanto el método como los instrumentos de evaluación con los que se miden sus aprendizajes, son confiables, justos y claros.

En base a estos resultados, parece imposible llegar a conclusiones eficaces acerca de qué porcentaje del currículum escrito han aprendido los alumnos, sino muy lejos de eso, es posible afirmar que los mismo estudiantes manifiestan incoherencias y discordancias en sus opiniones, al punto en que se podría conjeturar que ellos no tienen claro el horizonte de la asignatura ni la ruta que han recorrido hasta ahora. Por consiguiente, es prudente concluir que este punto nos presenta un universo de posibilidades en las que se podría indagar en futuras investigaciones.

5.2 REFLEXIONES TEÓRICO-EMPÍRICASS EN BASE A LOS RESULTADOS

Los primeros pasos emprendidos para llegar a plantear el problema que sustenta el presente estudio, fueron la investigación y el vasto examen de múltiples recursos bibliográficos que propugnan la relevancia de la educación artística para la formación de los ciudadanos del futuro; habitantes de un país que acceden a saberes y experiencias culturales que son relevantes para su nación y al mismo tiempo, que conocen y valoran el patrimonio cultural de su patria. Ahora bien, al confrontar lo estipulado en aquel ideal teórico con la severa realidad, no existe otra opción que asumir el inclemente estado en el que parece estar sumida la educación artística, entonces, resulta importante volver a cuestionarse el lugar que ocupa esta asignatura en el currículum escolar.

De esta manera, los resultados de la evaluación curricular realizada en esta investigación nos hace reflexionar acerca de aquel espacio que, según Judith Akoschky, constituye la educación artística; la autora menciona que dentro del currículum esta asignatura es fundamental, pues en ella radica uno de los últimos espacios reservado para el desarrollo de la creatividad, por lo tanto, debe ser un lugar protegido. Sin embargo, al mismo tiempo su texto nos muestra el lugar real que suele ocupar la enseñanza de las artes en las escuelas y, efectivamente, en el caso del estudio realizado en la escuela de Puente Alto, nos vemos confrontados a

la difícil realidad de aceptar que la educación artística es considerada **un saber secundario dentro del currículum**, tanto por los alumnos, como por el equipo de gestión institucional -que no imprime esfuerzos en implementar mejoras en la gestión curricular del subsector – e incluso por la misma docente que lidera la asignatura y que no invierte energías en alcanzar las metas propuestas por el plan de estudio. Aún más, de acuerdo a lo observado y registrado en el proceso de recolección de datos, fue posible reconocer que el subsector de artes visuales es concebido como un **saber instrumental**, a modo de ejemplo, en varias ocasiones durante el año, se dedicaron clases completas a realizar escenografías, materiales didácticos para donar a los cursos de preescolar o adornos para fiestas patrias.

Del mismo modo, si se recurre a revisar el registro de actividades realizadas durante el año en la escuela investigada, podemos encontrar algunas clases destinadas a *hacer afiches mundialeros, formar elementos de la naturaleza con figuras geométricas en papel lustre, trabajar en un origami*, entre otras. Ahora, si bien estas actividades parecen tener cierto vínculo con procedimientos artísticos, distan rotundamente de la concepción contemporánea de la educación artística que se orienta a desarrollar en los alumnos el pensamiento divergente, el pensamiento crítico y la posibilidad de resolver problemas, entre otras múltiples destrezas y habilidades de pensamiento, es decir, lo que Eliott Eisner concibe como **educar por el arte**.

Por otra parte, desde el mundo de la didáctica, las teorías actuales suponen un desempeño del profesor de artes visuales caracterizado por una potente formación en cuanto a los saberes específicos de su disciplina y que además articula su gestión curricular y didáctica en función del trabajo de las cuatro principales habilidades propias de la enseñanza de las artes: **producción, crítica de arte, historia del arte y reflexión estética**. Ahora bien, si comparamos estos planteamientos esbozados por Paula Benavides, con la realidad analizada en la escuela Luis Matte Larraín de Puente Alto, es posible verificar que la mayor parte de las clases están enfocadas en el trabajo de habilidades muy básica,

principalmente de producción de objetos, actividades que están totalmente desvinculadas con saberes como historia del arte, crítica o estética. De esta manera, el proceder didáctico en la escuela investigada, es más bien simplificador e instrumental, distante de lo planteado teóricamente por las premisas pedagógicas y didácticas de la educación artística.

Por último, me parece importante insistir en el planteamiento de que, aun cuando se ha avanzado en la creación de conocimientos para el área de las artes visuales y de la educación artística, aún se requieren investigaciones más profundas en estos temas, pero sobre todo, se necesita emprender estudios que contribuyan a completar el hondo vacío que existe en torno a la evaluación curricular de la asignatura, específicamente en cuanto a metodologías e instrumentos para evaluar y mejorar el currículum de la educación artística se refiere.

Finalmente, si el objetivo de este capítulo es sintetizar los elementos centrales del estudio, entonces parece competente cerrar el discurso con la afirmación de que ***las artes no están en igualdad de condiciones con las asignaturas fundamentales***, y aún más, tras llevar a cabo cada una de las etapas que conllevan una investigación, es posible concluir que este estudio - más que certezas- ha revelado un sinfín de ventanas o vacíos de conocimientos que hacen sentir que el proceso está inacabado y que es urgente continuar el trayecto hacia el emprendimiento de mayores y mejores investigaciones, las que contribuyan a reivindicar un subsector trastocado por la postergación, el descrédito y la negligencia.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Para finalizar esta investigación es significativo volver atrás y verificar en qué medida se han consumado los objetivos que guiaron este estudio, es por eso que en el presente capítulo se intentará comprobar el logro de estos, además que plantear algunas posibles proyecciones para el conocimiento generado tras esta investigación.

Recapitulando, el objetivo general que dirigió la investigación fue *“analizar y describir cómo se efectúa la alineación curricular de los planes y programas de Artes Visuales en el proceso de enseñanza –aprendizaje, desarrollado en cursos no electivos (8° básico) en una escuela municipal de la comuna de Puente Alto”* y al respecto, es posible afirmar fehacientemente que todos los procedimientos realizados durante el proceso investigativo atendieron siempre a ese fin último y, al mismo tiempo, cada uno de los pasos ejecutados apuntaron a desarrollar las dos ambiciones planteadas para la verificación de la alineación curricular: **analizar** – mediante la examinación profunda del currículum escrito, enseñado y aprendido- y **describir** las propiedades y singularidades de proceso de alineación curricular específicamente en el nivel y la escuela predeterminada. Ahora bien, profundizar en la manera como se analizó y describió el fenómeno resulta reiterativo, sin embargo, me parece relevante confirmar la consecución de cada uno de los objetivos específicos, sobre los que dedicaré ciertos puntos para su reflexión.

Los objetivos específicos planteados fueron tres:

1. *Identificar y describir la alineación existente entre los objetivos, contenidos y actividades expuestos en los planes y programas de estudio nacionales para el subsector de Artes Visuales y los documentos institucionales de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.*

Para alcanzar este propósito se analizó en profundidad el currículum escrito y, para contrastarlo con el currículum enseñado, se diseñaron matrices específicas que responden directamente a las especificidades de la asignatura. De esta manera fue posible identificar y luego describir las características de la alineación curricular existente en la escuela Luis Matte Larraín.

2. *Identificar y describir el modo de gestión curricular realizada por los profesores en la planificación y ejecución de las clases de Artes Visuales, en 8° básico de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.*

La principal acción realizada para afrontar este objetivo, fue el análisis de la metodología empleada por la docente para proyectar y realizar sus clases, específicamente, intentar debelar la lógica existente en su leccionario de clases, pues, la profesora no utilizaba ningún tipo de instrumento con el fin de gestionar el currículum escrito, ya sea redes anuales de contenido, planificaciones de unidades o de clases. Tampoco se le exigían este tipo de documentos desde el equipo de gestión pedagógica escolar.

3. *Caracterizar y describir el modo como los alumnos 8° básico, valoran el currículum en la asignatura de Artes visuales, de la escuela Luis Matte Larraín, de la comuna de Puente Alto.*

Como bien se explicó anteriormente, este objetivo se alcanzó mediante la aplicación de un cuestionario. Los resultados arrojaron luces que permitieron establecer algunas características del grupo y más que todo, describir la manera en que ellos valoran la gestión del currículum de artes visuales.

De esta manera, es posible determinar que efectivamente se logró dar respuesta al problema de este estudio: *¿Cuáles son las características de la alineación curricular del subsector de Artes Visuales, en una escuela de dependencia municipal perteneciente a la comuna de Puente Alto?*

Ahora bien, no es posible concluir este informe sin mencionar los alcances que ha tenido la investigación y, aún más, las proyecciones de los resultados obtenidos y de las conclusiones aquí planteadas, pues - si bien no es viable generalizar hacia otras realidades escolares, las deducciones a las que aquí se han llegado - igualmente nos muestran una faceta verídica de la realidad de la educación artística en un contexto determinado, una realidad caracterizada por la vulnerabilidad socioeconómica. De esta manera, es factible indicar las siguientes proyecciones para este estudio.

En el ámbito práctico de la escuela Luis Matte Larraín

Tanto para el equipo de gestión pedagógica de la escuela, como para la docente encargada de la asignatura, considerar y reflexionar sobre los resultados de esta investigación pueden brindar las siguientes oportunidades:

- Una **mejora constante en las prácticas pedagógicas** de los docentes que se desempeñan en el área de las artes visuales en la escuela, pues, los datos les brindan un panorama muy completo del estado actual del subsector, así como de las oportunidades y desafíos que están disponibles de ser emprendidos. Asimismo, los instrumentos empleados para realizar la evaluación del currículum, podrían ser contextualizados a cada asignatura y empleados con el fin de mejorar las prácticas y generar experiencias de evaluación curricular de diversos subsectores de aprendizaje.
- Como consecuencia de lo anterior, las buenas prácticas que se deriven tras la reflexión pedagógica realizada por la profesora participante en la investigación, se traduciría en **un aporte directo para los alumnos**, pues, probablemente se realizarían algunas mejoras en su gestión del currículum, metodologías didácticas y evaluativas, que estarían orientadas a lograr mejores aprendizajes y a afrontar el currículum escrito con mayor cobertura y profundidad.

En este punto, cabe mencionar que la tesista adquirió el compromiso con la directora de la escuela Luis Matte Larraín, de hacer llegar los resultados del estudio

a fin de contribuir a la escuela con esta beneficiosa información para la institución. Este compromiso, sin duda alguna, será cumplido en retribución a la accesibilidad y generosa colaboración de parte de la docente de la asignatura y de la institución educacional completa.

En el ámbito científico:

- Sin duda alguna, este estudio exploratorio da testimonio del panorama real y del complejo fenómeno educativo que se genera en las denominadas “asignaturas menores”, por lo tanto, podría ser un punto de partida para futuras indagaciones en el torno a **las problemáticas propias de estos “subsectores postergados”**. Cabe mencionar que este calificativo no es propio de las artes visuales solamente, sino de la mayor parte de aquellas asignaturas que no son evaluadas externamente a nivel nacional, como educación artístico musical, religión, educación tecnológica y educación física.
- Si bien, los resultados o conclusiones de este estudio no son generalizables a todas las escuelas de tipo municipal con características de vulnerabilidad, sí es permisible reflexionar acerca de aquellos fenómenos que suelen reproducirse en instituciones con características similares, por lo tanto, es factible considerar que la alineación curricular aquí presentada, pudiera ser similar en otras instituciones. Ahora bien, insistiendo en una reflexión más profunda, se podría intentar generar conocimientos acerca de la real **alineación del currículum** que se lleva a cabo **en las escuelas públicas de nuestro país**.
- Una de las proyecciones más desafiantes, es que el presente estudio pueda contribuir a futuras **investigaciones en el área del currículum de las artes visuales**, y aún más, pueda ser considerado para para posibles **reformulaciones o mejoras curriculares**, políticas educacionales asociadas al currículum y, sobre todo, en la **formación de docentes en el área de la didáctica de artes visuales**, pues, es aquí donde se deben

invertir los esfuerzos con el fin de asegurar un futuro distinto al que hoy presenciemos, el desafío es trabajar para un porvenir mejor para esta trascendental asignatura.

De esta manera, se espera que el presente estudio renueve el interés por formar profesionales altamente competentes, que estén empapados en temas de didáctica, pero sobre todo de currículum, pues, los requerimientos actuales en el campo de la educación artística, evidencian la necesidad de contar con docentes que estén calificados para apropiarse del currículum, gestionarlo, evaluarlo y proponer mejoras constantes, las que ambicionen traspasar a los alumnos los contenidos más significativos y potenciadores del conocimiento artístico y cultural.

En el plano de la acción pedagógica:

- Se espera que los resultados revelados en esta investigación dan a conocer información que aporte directamente sobre las **metodologías de planificación, evaluación curricular y enseñanza en el campo de las artes visuales**. Por consiguiente, es deseable que tanto docentes como equipos de gestión reflexionen acerca de sus prácticas, deduzcan oportunidades de mejoras y emprendan acciones a fin de enriquecer su labor.
- Finalmente, es esperable que **el material diseñado por la tesista (matrices de alineación)** esté a disposición de múltiples docentes tanto de la asignatura de artes visuales como de otros subsectores y que estos les permitan evaluar el currículum y visualizar sus oportunidades de mejora para afianzar la profesionalización de sus prácticas y perfeccionar sus desempeños.

Finalmente, para dar por terminado este último capítulo, parece significativo dejar de lado por unos instantes los hechos y los datos, con el fin de expresar algunas impresiones que se despliegan a la hora de concluir, es por eso que a

continuación se ofrecen estas últimas ideas, las que se presentan a modo de sensaciones:

Queda la sensación satisfactoria de haber logrado una aproximación auténtica y genuina al currículum en tres de sus dimensiones más importantes, aun cuando este proceso implicó un alto grado de complejidad y significó renunciaciones y sacrificios para la tesista.

Permanece la grata sensación de haber despejado el velo que encubre la realidad de las asignaturas postergadas dentro del currículum, aun cuando dicha realidad develada no siempre es gratificante, igualmente es beneficioso aceptar y reconocer el escenario en el que se está situado, para entonces poder avanzar.

Finalmente, más que nunca permanece la sensación y el anhelo de querer saber más sobre el tema investigado: indagar, averiguar, examinar y comprender los fenómenos, con el fin de contribuir a remediar las problemáticas en las que se ve envuelto el trabajo de muchos docentes, sobre todo de la educación pública en situación de vulnerabilidad y más aún en el subsector de la educación artística, quienes, además de lidiar con las exigencias que les presenta su propia labor como profesionales de la educación, deben enfrentar un sinnúmero de dificultades que se escapan de este estudio pero que es relevante mencionarlas ya que fueron observadas en los meses en que se estuvo inserto en la escuela. Aspectos como la violencia, la apatía y desinterés de parte los alumnos y en ciertos casos de sus familias, la espantosa falta de recursos, la soledad propia de esta asignatura debido a la falta de acompañamiento, capacitación o simplemente a causa del abandono producido por la satisfacción de otras prioridades dentro de la escuela.

Así, se espera que el presente estudio sea una herramienta más para nuestros docentes, ahora bien, las herramientas existen, pero hay que hacerlas llegar a las escuelas.

Esta investigación es sólo el umbral de muchos más conocimientos futuros.

BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J. (1998). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brunner, J. (1944). *Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965-1980*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*, Santiago, Chile: FLACSO.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (1929). *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. (2° ed.) Barcelona: Octaedro.
- Errázuriz, L (1994). *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797 – 1993*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Glatthorn, A. (2006) *Curriculum leadership. Development and implementación*. EE.UU. Sage
- Glatthorn, A. (1998) *Performance assessment and standards-based curricula: the achievement cycle*. EE.UU. Eye of Education
- Guzmán Traverso, A. (1997). *Principales reformas y propuestas educativas durante el siglo XX: un estudio histórico*. Santiago, Chile.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (5° ed.) Madrid: Morata.
- Hargreaves D. (1991). *Infancia y educación Artística*. Madrid. Morata.
- Huyghe, René. (1965) *El arte y el hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- León, O. (1997). *Diseño de investigaciones: introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. (2a. ed.) Madrid: McGraw-Hill.

- Ministerio de educación (2009). *Marco Curricular Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago, Chile.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.) México: McGraw-Hill.

Revistas

- Maeso, F (2003). La formación inicial del profesorado de educación plástica y visual en la educación secundaria obligatoria. Revista: Monográfico: radiografía la educación artística, 1 (1) 88-98.
- Torres, J (1993) Culturas negadas y silenciadas en el currículum. Revista: Cuadernos de pedagogía, 1 (217) 60 – 66
- Geras, E. Presente y perspectivas de la educación por las artes plásticas en Chile. Revista Aisthesis, 1 (7) 195- 208
- Benavides, F., Leiva, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. Revista: Pensamiento Educativo, 30 (10) 99-120.
- Padilla, A. (2002), El conocimiento disciplinar de la educación artística y su enseñanza. Revista: Boletín de Investigación Educativa, 17 (1) 235 – 249.
- Errázuriz, L (1997) Enseñanza de la historia del arte: en la historia de la educación artística escolar. Revista Universitaria,1 (58) 55-60

Ponencias

- Errázuriz, H. (2001, Octubre). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. Paper presentado en Unesco Reunión Regional de Expertos sobre Educación Artística a nivel de la escuela en América Latina y el Caribe. Brasil.
- Rohler, B. (2006, Mayo). Características del currículo y gestión curricular: un estudio. Ponencia presentada en la segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de educación para América Latina y Caribe, Chile, Santiago.

Tesis:

Olivo, C (2010). Alineación curricular de estándares y expectativas con la guía del programa de español de tercer grado del departamento de educación de Puerto Rico. Tesis de Maestría en Educación con Especialidad en Currículo y enseñanza, Universidad Metropolitana, Puerto Rico.

ANEXOS

