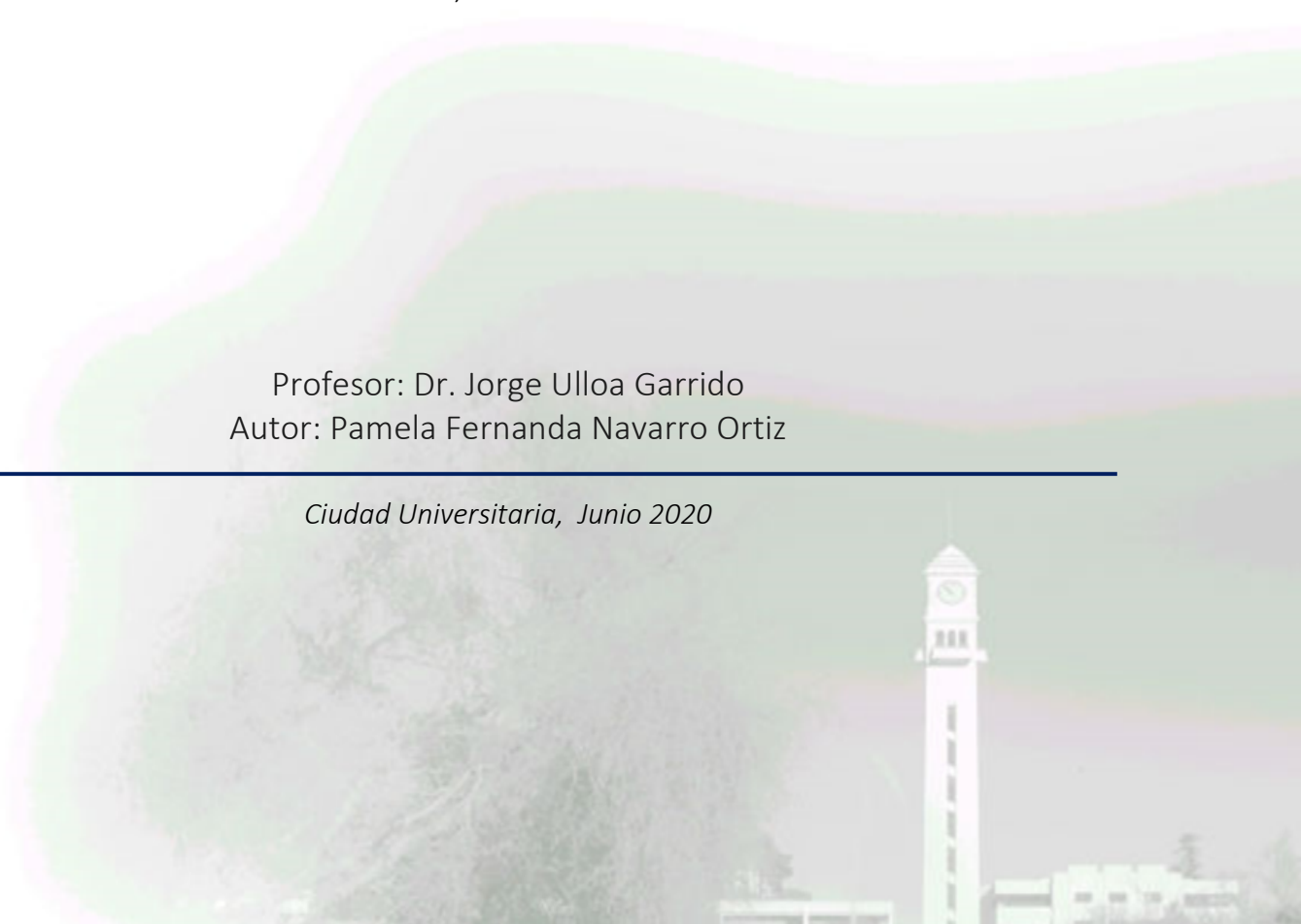


DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES DE ARTES VISUALES

Propuesta de mejora para fortalecer las prácticas docentes en la asignatura de
Artes Visuales, en educación básica

Profesor: Dr. Jorge Ulloa Garrido
Autor: Pamela Fernanda Navarro Ortiz

Ciudad Universitaria, Junio 2020



Índice

.....	- 0 -
1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. RESUMEN EJECUTIVO.....	4
3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	6
4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE.....	13
4.1 MARCO METODOLÓGICO.....	13
4.1.1 Diseño de la investigación.....	13
4.1.2 Técnicas de Recolección de datos.....	13
4.2 RESULTADOS.....	19
4.2.1 Objetivos académicos y formativos de la institución.....	19
4.2.2 Análisis de prácticas de gestión curricular en el establecimiento.....	22
4.2.3 Análisis de Prácticas pedagógicas de los docentes de Artes Visuales.....	38
4.3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	55
5. PROPUESTA DE MEJORA.....	61
6. FUNDAMENTACIÓN.....	68
6.1 Educación Artística: Desarrollo integral y transformación social.....	69
6.2 Trabajo colaborativo entre docentes.....	72
6.3 Liderazgo distribuido.....	74
6.4 Desarrollo profesional docente: Nociones y principios.....	75
6.4.1 Estrategias de desarrollo profesional docente.....	76
6.5 Gestión y teoría del cambio en educación.....	84
7. CONCLUSIONES.....	87
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

1. INTRODUCCIÓN.

El presente informe tiene como principal objetivo desarrollar una propuesta de mejora, con la finalidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de docentes de segundo ciclo básico en la asignatura de Artes Visuales, en una escuela básica dependiente de la Dirección de Administración Educacional de la Municipalidad de Talcahuano; presentando para ello una investigación previa, con información relevante y la caracterización de las prácticas docentes observadas en el establecimiento durante el periodo de un año, poniendo énfasis en la planificación del currículum y en la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El informe se desarrolla en torno al levantamiento de una línea base, la que comprende un estudio descriptivo de carácter mixto, presentando instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, tales como entrevistas semiestructuradas, la aplicación de un cuestionario de gestión curricular y pedagógica, observación de clases y la utilización de la técnica de caminatas de aula, todo ello para identificar los efectos y causas del problema presentado. Con el propósito de evidenciar con claridad la existencia y magnitud del problema, se determina que la investigación describa tanto la acción profesional de los docentes de artes de segundo ciclo básico, como las prácticas institucionales (gestión curricular y lineamientos técnico – pedagógicos); e indague en las creencias y percepciones personales de los profesores en torno a la enseñanza de las artes y sus metodologías de trabajo.

Posterior a la presentación de los principales hallazgos de la investigación, se presenta la propuesta de mejora que se considera pertinente para dar respuesta a la problemática hallada, consistente en fortalecer las prácticas de aquellos docentes que dictan la clase de artes visuales; por medio del desarrollo profesional docente utilizando la metodología de estudio de clases. Tal estrategia se sustenta en base a su fundamentación teórica, enfocada en la importancia de una correcta preparación de los docentes para la entrega de contenidos, además del trabajo conjunto para investigar, estudiar y analizar las falencias que puedan tener durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en las clases de artes visuales. Se hace énfasis en los aportes que entrega una educación artístico/cultural de calidad, en lo enriquecedor del trabajo colaborativo entre

docentes, en la importancia de ejercer el liderazgo distribuido en una comunidad educativa, y en las características que presenta la metodología del estudio de clases para abordar distintos aspectos específicos del trabajo en el aula, con miras hacia mejorar el proceso de planificación, ejecución y posterior retroalimentación de las clases.

2. RESUMEN EJECUTIVO.

El proyecto “Desarrollo profesional en docentes de Artes Visuales”, responde a la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de aquellos profesores que dictan la clase de artes, las que se presentan débiles de acuerdo a lo que señala la información obtenida a partir de los distintos instrumentos aplicados en la institución.

El estudio requiere de la aplicación de variados instrumentos para caracterizar rigurosamente las prácticas docentes. En una primera instancia, se hace uso de un cuestionario de evaluación de las prácticas de Liderazgo Pedagógico, orientadas a la gestión pedagógico-curricular del establecimiento, construido y validado por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Aplicado a 30 docentes de aula (correspondientes a un 64% del total del cuerpo docente del establecimiento), lo relevante de los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado es que el contexto institucional de la enseñanza en el establecimiento presenta en general un bajo nivel de apoyo a los docentes, sin discriminar en cuanto a las materias que éstos imparten.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se realiza una entrevista semiestructurada enfocada en las prácticas pedagógicas de docentes de artes visuales, conversando con dos profesoras en torno a 4 ejes principales: a) Concepciones personales acerca de la asignatura, b) Planificación, c) Colaboración y d) Evaluación. Se efectúa además un grupo de conversación con 27 estudiantes de segundo ciclo básico, con la intención de evidenciar el quehacer docente, discutiendo en relación a 3 ejes: a) Apreciaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la asignatura, b) Planificación y c) Evaluación.

En una cuarta instancia de investigación, se utiliza la técnica de caminatas de aula. Aplicada con algunas modificaciones en el procedimiento original propuesto por Lyn Sharratt (2016), se logra llevar a cabo eligiendo aleatoriamente 5 estudiantes inmediatamente al finalizar su clase de artes visuales, una vez por semana, durante un mes. Finalmente, la muestra total de las caminatas de aula consiste en 20 estudiantes y una profesora entrevistada.

En una última instancia, se lleva a cabo el proceso de observación de 2 clases de artes visuales, en dos cursos distintos de segundo nivel básico (ambos de séptimo año). Las principales áreas de interés que surgieron en la observación de clases se relacionan a la planificación, los recursos didácticos utilizados, el uso del tiempo, la entrega de contenidos y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Con el objetivo de dar solución al problema hallado, relacionado a débiles prácticas pedagógicas de los docentes de Artes Visuales en segundo ciclo básico, la estrategia metodológica de este proyecto propone la ejecución de un plan de desarrollo profesional de tres a cuatro años de duración, dirigido a 4 docentes del establecimiento, y considerando para el primer año, establecer dos etapas: En primer lugar, se contempla la construcción de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, por parte de los docentes participantes del plan, y en una segunda etapa, se trabajará en torno a la aplicación de la estrategia de estudio de clases, específicamente en la asignatura de Artes Visuales, desarrollada por los 4 docentes con el apoyo técnico de un docente perteneciente al sistema de la red de maestros, que esté formado como experto en metodología de estudio de clases; todo esto con la finalidad de fortalecer las prácticas pedagógicas de éstos, asociadas a la implementación curricular de la asignatura de artes visuales. La responsabilidad de coordinar y monitorear que las actividades planificadas se lleven a cabo en el tiempo estipulado, y que los recursos necesarios para ellas estén disponibles, recaerá sobre el/la jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento.

Se considera que el grupo de docentes planifique en conjunto y de manera sistemática una serie de clases, proceso en donde se incluye observación de clases, retroalimentación mutua, y el perfeccionamiento de la ejecución de las clases. Se requiere repetir el ciclo de planificación, ejecución, retroalimentación y re-diseño de las clases hasta lograr el objetivo de mejora propuesto.

3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO.

La escuela básica en que se desarrolla la presente investigación, fue fundada en 1876 y comenzó a funcionar en el sector el Morro de Talcahuano. Actualmente se encuentra emplazada en el sector de Cruz del Sur, siendo dependiente de la Dirección de Administración Educacional de la Municipalidad de Talcahuano. La mayoría de los estudiantes que asisten al establecimiento provienen de la población circundante, que en su mayoría pertenece a un grupo socioeconómico medio. Los cursos cuentan con Jornada Escolar Completa desde el año 2002, impartiendo niveles de enseñanza básica y parvulario. Cuenta con un total de 18 cursos, considerando desde pre-kinder hasta octavo año básico, siendo la matrícula total de 504 estudiantes, lo que indica que el promedio de niños por sala de clase es de 26. Es un establecimiento que cuenta con convenio de subvención escolar preferencial y su índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es de 44,8%.

Su equipo directivo, cuerpo docente y administrativo contempla: 1 Sub Director encargado de la Dirección, 1 Profesor encargado como Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, 1 Profesor encargado como Orientador, 1 Profesor encargado como Evaluador, 2 Educadoras de Párvulos, 1 Coordinador Decreto 170, 4 Profesoras de Educación Diferencial con especialización en: TEL – TEA – TDA- DIL, 2 Psicólogas, 1 Fonoaudióloga, 1 Profesora Básica Apoyo alumnos comportamentales, 1 Secretaria y 10 asistentes de la educación distribuidos de la siguiente manera: 1 secretaria, 1 Administrativo, 2 Asistentes de Párvulos, 2 Inspectores Paradocente y 4 Auxiliares de Servicios Menores. La escuela cuenta con un total de 47 docentes, distribuidos en 11 hombres y 36 mujeres.

En su diagnóstico institucional, se declara que la gestión directiva se ha visto afectada por la pérdida de horas técnicas, ante la acogida a la ley N°20158 de docentes que ocupaban cargos técnicos, ante lo cual se asignan funciones a docentes encargados para que cumplan con dichas horas. Por otro lado, en el área de recursos, se expone que deben resolver la carencia de ciertos elementos fundamentales de apoyo a la labor docente, tales como un laboratorio de ciencias e idiomas, reposición de computadores y contar con un gimnasio techado, elementos que, según se indica, son necesarios para mejorar la calidad de los aprendizajes.

En el área de resultados de su diagnóstico institucional, plantean la necesidad de revertir la situación de la asignatura de Matemáticas, en donde destacan que del total de alumnos de 4º a 8º año, un 5% de ellos son promovidos con esta asignatura deficiente.

Los resultados SIMCE de la escuela se categorizan con un desempeño medio. En el caso de la evaluación realizada en 4to año básico, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, indica una tendencia al alza al comparar los promedios del establecimiento en relación a las evaluaciones anteriores, tal como lo especifican los gráficos de resultados de la escuela, entregados por la agencia de calidad de la educación del Ministerio de Educación:

Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2014-2018

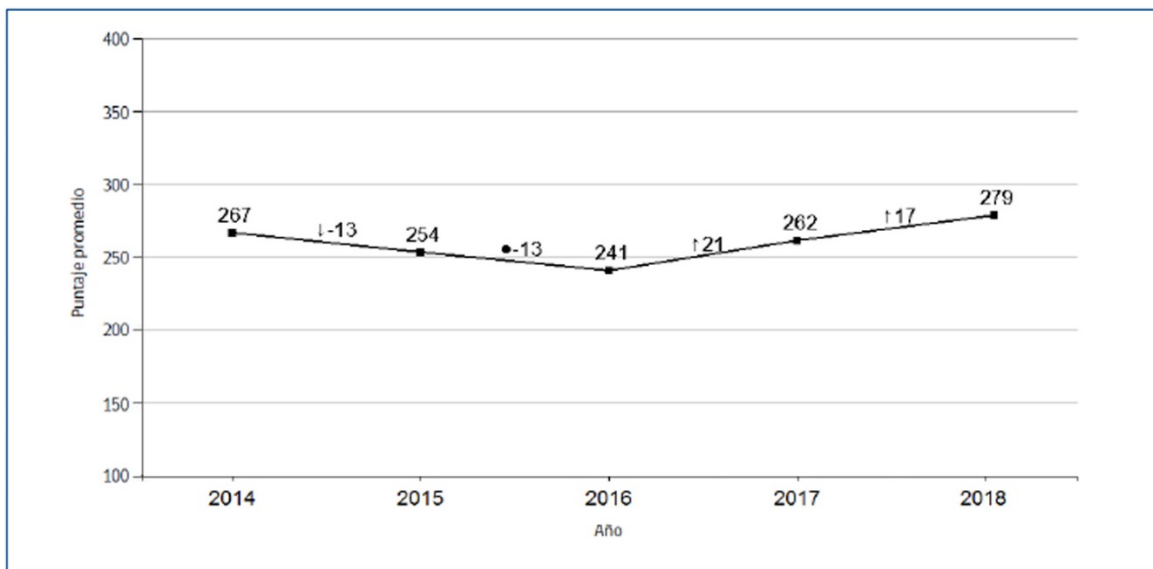


Gráfico n°1, extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

El gráfico n°2 ilustra la distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en la prueba SIMCE de Lenguaje y Comunicación, en 4to año básico, nos arroja que más de la mitad de los estudiantes han logrado un nivel de aprendizaje adecuado, por lo que se podría determinar que es un resultado positivo.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 4º básico 2014-2018

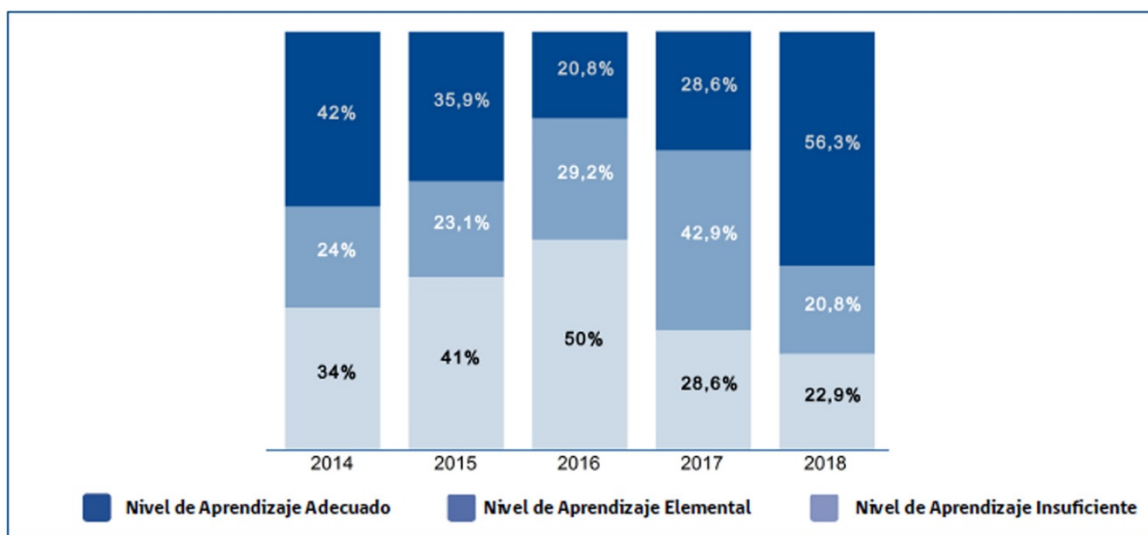


Gráfico n°2, extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

Los resultados SIMCE de 4to año básico, en Matemática, indican una tendencia a la baja a partir del año 2016, subiendo 18 puntos en 2017, para luego mantener el promedio, como se puede verificar en el gráfico n°3:

Puntajes promedio en Simce Matemática 4º básico 2014-2018

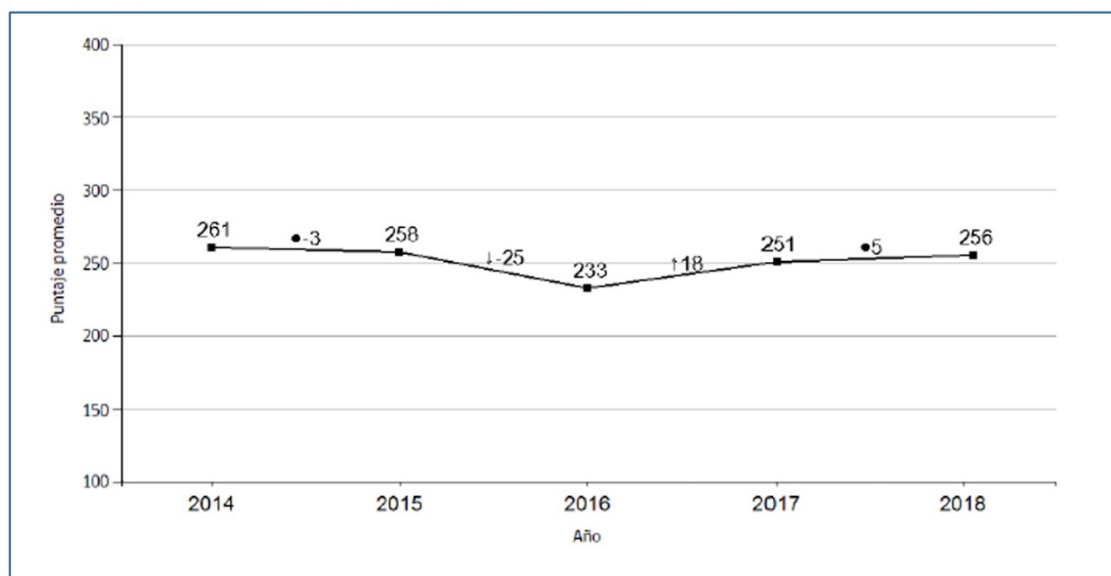


Gráfico n°3. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

La distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje, en este caso, es preocupante. Un 80% de los estudiantes se distribuyen entre los niveles de aprendizaje insuficiente y elemental, lo que indica, tal y como indicaba el establecimiento en su diagnóstico institucional, que deben revertir la situación de la asignatura de Matemáticas.

Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Simce Matemática 4º básico 2014-2018

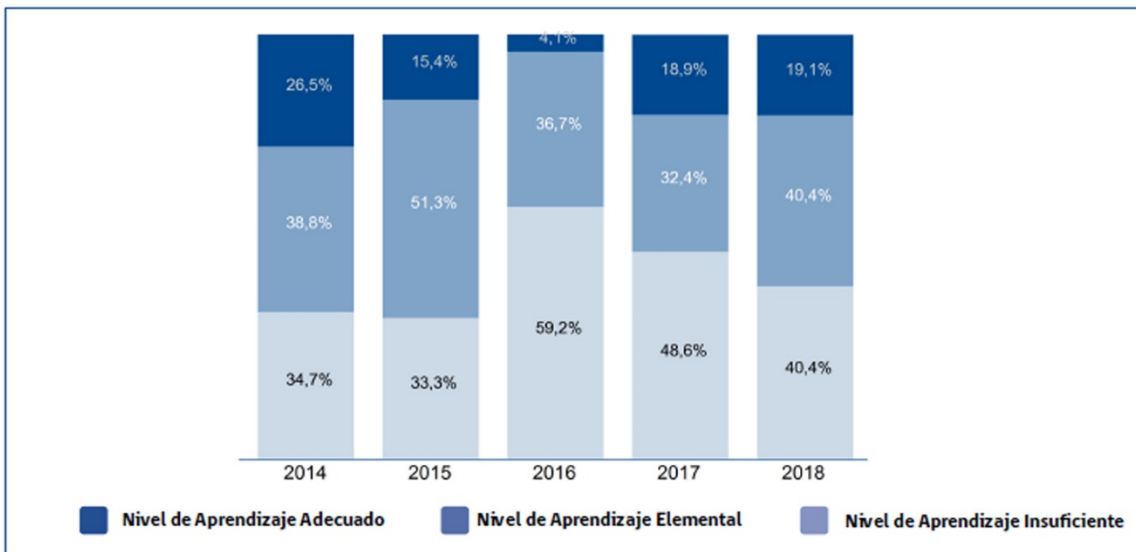


Gráfico n°4. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

El gráfico n°5 detalla los puntajes promedio SIMCE de la asignatura de Lenguaje, de 6to año básico. El panorama en este caso cambia completamente, puesto que presenta una abrupta disminución de 35 puntos en el último año, luego de haberse mantenido constante durante las evaluaciones de 2013 a 2016:

Puntajes promedio Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2013-2018

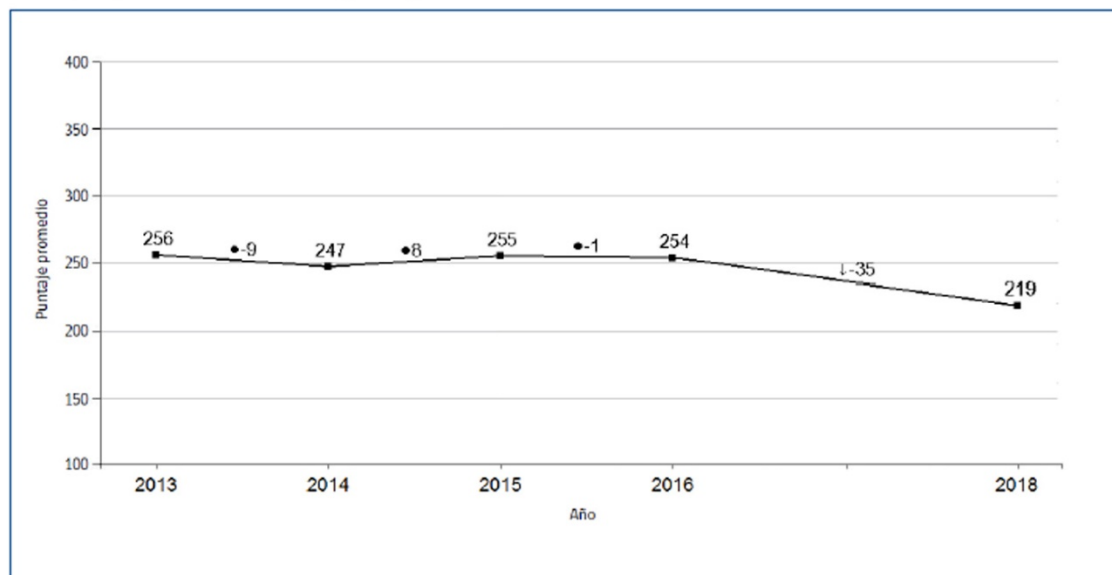


Gráfico n°5. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

Los niveles de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje, arrojan que menos de la mitad de los estudiantes alcanzan un nivel elemental, siendo esto un dato alarmante en comparación con los niveles logrados en años anteriores:

Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en Simce Lenguaje y Comunicación: Lectura 6° básico 2014-2018

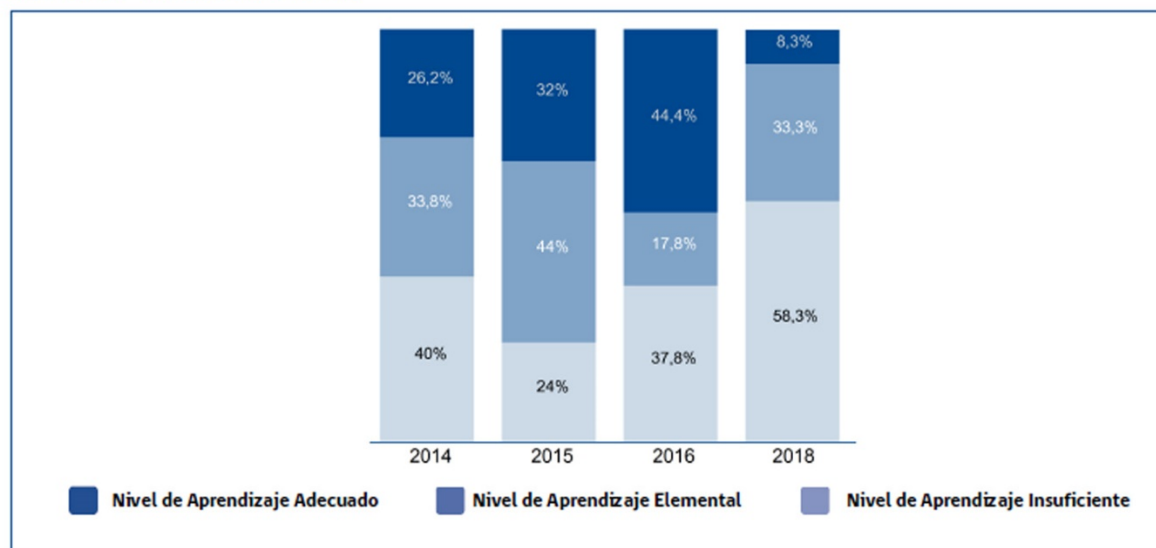


Gráfico n°6. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

Al igual que sucede en la asignatura de Lenguaje, los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes en SIMCE Matemática en el período 2013 – 2018 denotan una clara disminución y tendencia a la baja, como muestra el gráfico n°7:

Puntajes promedio en Simce Matemática 6° básico 2013-2018

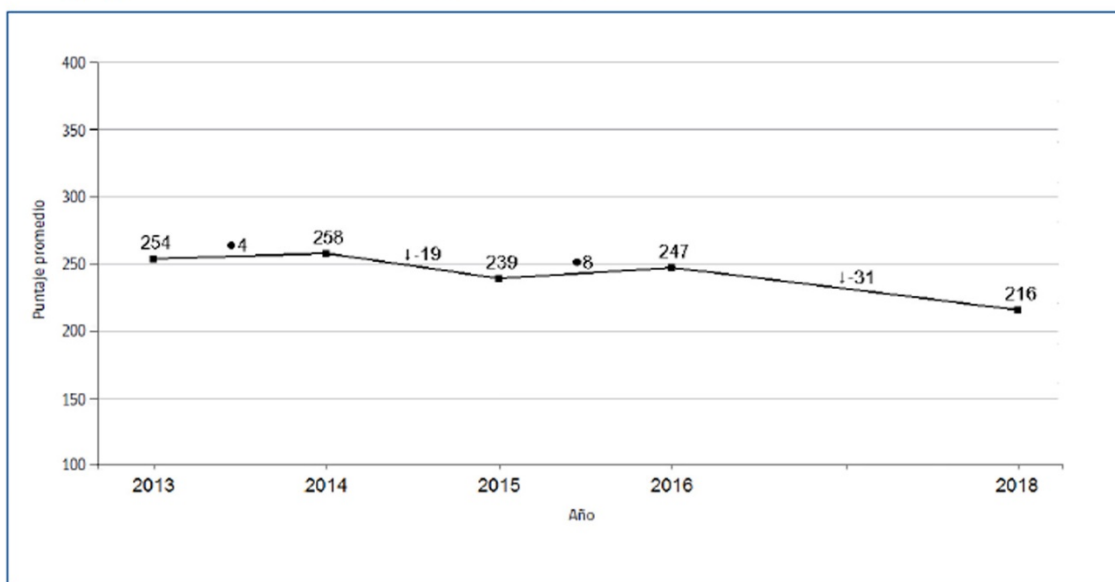


Gráfico n°7. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

Ninguno de los estudiantes alcanza el nivel de aprendizaje adecuado en Matemática, situación que alarma a directivos y cuerpo docente. En el siguiente gráfico, se resumen los resultados de los últimos años:

Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en Simce Matemática 6° básico 2014-2018

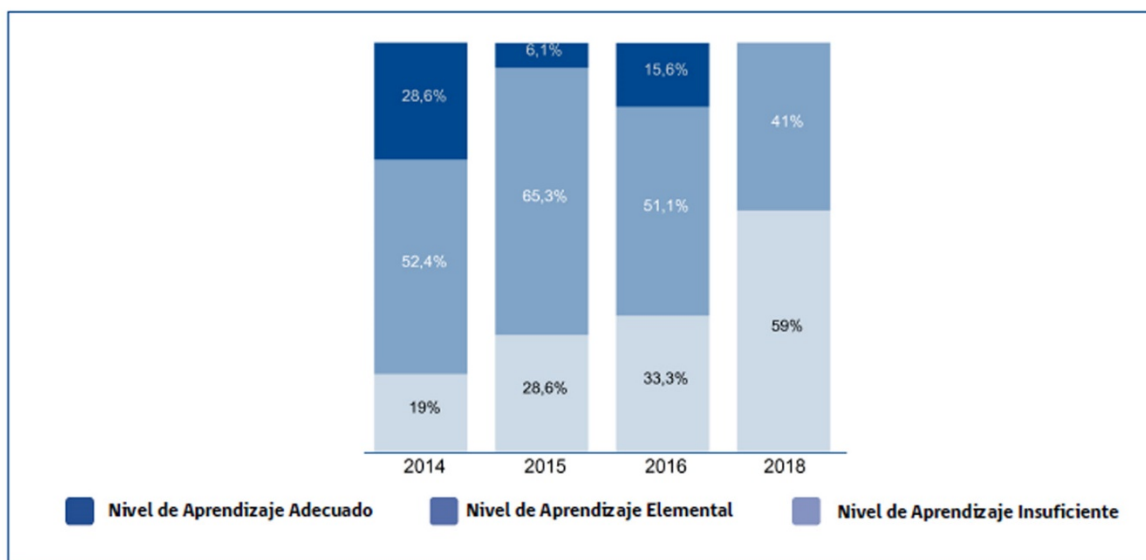


Gráfico n°8. Extraído del Informe de Resultados Educativos del establecimiento, elaborado por la Agencia de Calidad de Educación.

Dentro de los puntos propuestos por el establecimiento en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), una de las ideas principales declaradas es *proporcionar a los alumnos y alumnas una formación académica que les capacite para participar de forma activa en la vida social, cultural y continuar estudios*; junto con ello, declaran que buscan *contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas hábitos saludables y seguros, comportamiento respetuoso con el medio ambiente, actitudes tolerantes, solidarias de integración de diferencias y de cooperación que favorezcan la convivencia pacífica*. En concordancia con aquello, la escuela ofrece una serie de actividades extra-programáticas para sus estudiantes, entre las que destacan las deportivas con talleres de básquetbol, atletismo, fútbol, ciclismo y balonmano, todos disponibles tanto para damas como para varones. Cabe destacar que 5 de los talleres ofrecidos son dictados por un mismo profesor del establecimiento (docente de educación física), y ninguno de ellos corresponde a talleres del área artístico-cultural.

4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE.

4.1 MARCO METODOLÓGICO.

4.1.1 Diseño de la investigación.

La investigación realizada tiene por objetivo caracterizar las prácticas docentes de profesores de segundo ciclo básico de esta escuela; específicamente en el área de las artes, poniendo énfasis en la planificación del currículum, en la manera en que se desarrollan las clases, determinar si se realizan o no trabajos colaborativos entre profesores y cómo se fomenta la participación de los estudiantes en clases. El estudio realizado es descriptivo de carácter mixto, presentando instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, tales como entrevistas semiestructuradas, la aplicación de un cuestionario de gestión curricular y pedagógica, observación de clases y la utilización de la técnica de caminatas de aula, todo ello para identificar los efectos y causas del problema presentado.

Con la finalidad de evidenciar con claridad la existencia y magnitud del problema, se determina que la investigación describa tanto la acción profesional de los docentes de artes de segundo ciclo básico, como las prácticas institucionales (gestión curricular y lineamientos técnico – pedagógicos); e indague en las creencias y percepciones personales de los profesores en torno a la enseñanza de las artes y sus metodologías de trabajo.

4.1.2 Técnicas de Recolección de datos.

El procedimiento de recogida de datos se realizó por medio de instrumentos cualitativos y cuantitativos, en diversas instancias, explicadas a continuación:

- **Cuestionario de gestión pedagógica y curricular**, elaborado y validado por equipo de investigación del área de Gestión y Liderazgo Educativo de la facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Aplicado a 30 docentes de aula, evalúa 7 dimensiones de la gestión pedagógica-curricular, con 28 descriptores planteados en formato de

afirmación, con una escala likert de valoración de cinco categorías; las que miden el nivel de acuerdo de los docentes respecto a las prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular del equipo directivo del establecimiento.

Muestra

La escuela cuenta con un cuerpo docente conformado por 47 profesores, de los cuales 30 formaron parte de la muestra de la investigación, correspondientes al 64% del total.

La tabla n°1 detalla que de los 30 participantes del cuestionario, cuatro son varones, representando el 14%, mientras que 22 son mujeres, correspondiendo al 76% del total de la muestra. Tres de los encuestados no especifica su género.

La caracterización de la muestra en función del rango de edad de los docentes que respondieron al cuestionario, presentada en la tabla n°2, nos arroja que 11 de los docentes tiene o es menor de 35 años, correspondientes a un 37%; 14 de ellos es mayor a 35 años, lo que se traduce en un 48%. 4 de los docentes prefiere no entregar esta información, correspondiendo este dato al 13%.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	23	77%	Menor o igual a 35	11	37%
Masculino	4	13%	Mayor a 35	15	50%
NC	3	10%	NC	4	13%
Total	30	100%	Total	30	100%

Tablas 1 y 2. Caracterización de la muestra en función del sexo y rango de edad de los docentes.

Elaboración propia.

La tabla n°3 muestra que 14 de los integrantes del equipo docente, correspondientes al 47% del total de los encuestados, han permanecido en la institución por menos de 12 años, mientras que

cinco de ellos, representando al 16% del total, han cumplido más de 12 años de servicio en la institución, alcanzando el máximo de ellos una cantidad de 30 años en el establecimiento. Once de los docentes prefieren abstenerse de responder a esta pregunta.

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje
Menor o igual a 12	14	47%
Mayor a 12	5	16%
Sin información	11	37%
Total	30	100%

Tabla n°3. Porcentaje de permanencia de los docentes en la institución. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario de gestión curricular y pedagógica.

La aplicación del cuestionario evidencia que 8 docentes imparten la asignatura de Artes Visuales (8 nombran la asignatura de artes, otros simplemente declaran realizarlas todas); entre los cuales uno indica que realiza únicamente esa asignatura; todos tienen como formación profesional estudios de pedagogía general básica y no de artes específicamente.

En relación al nivel de perfeccionamiento y/o especialización docente, el gráfico n°9 detalla que, del total de 30 profesores encuestados, cuatro de ellos declaran tener el grado de Magister; 18 de ellos indica haber realizado un postítulo; y 25 señalan que ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos 3 años. Nueve docentes deciden no contestar.

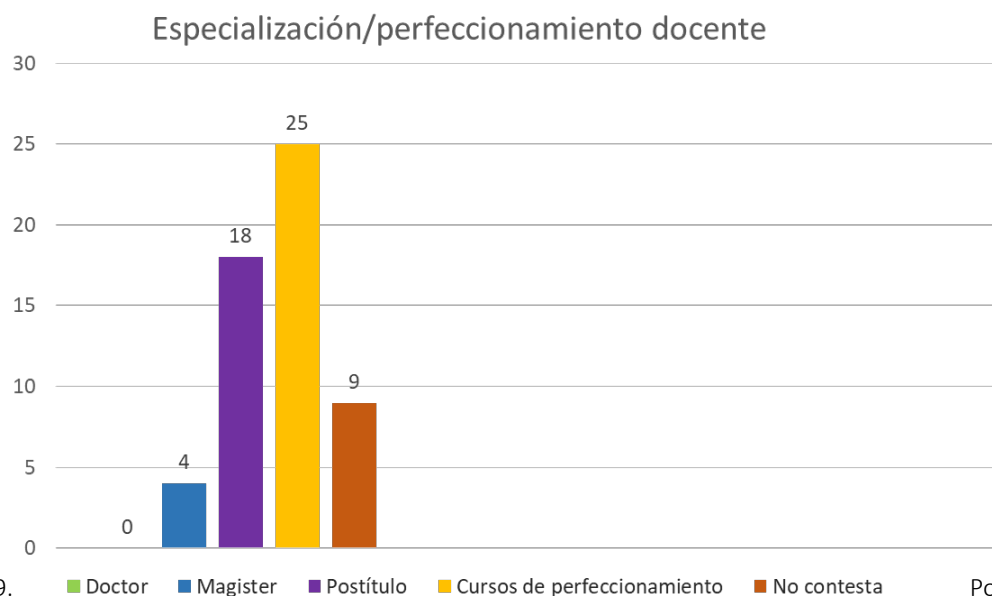


Gráfico n°9. Porcentaje de profesores con especialización/perfeccionamiento docente. La información de cursos de perfeccionamiento corresponde a los cursos realizados en los últimos 3 años. Elaboración propia.

Los datos obtenidos del cuestionario de gestión curricular y pedagógica se distribuyen en un total de 28 preguntas, enunciadas en formato de afirmación, en una escala likert de cinco categorías. Para analizar los resultados obtenidos del cuestionario, se despliegan los porcentajes totales de los docentes que responden estar “muy de acuerdo” con la afirmación realizada.

- **Entrevista semiestructurada realizada a 2 docentes** de la asignatura de Artes Visuales de la escuela, diseñada en torno a 4 ejes: a) Concepciones personales de los docentes acerca de la asignatura, b) Planificación, c) Colaboración y d) Evaluación. Se realizan preguntas dirigidas y estipuladas en un libreto de entrevista, con el propósito de caracterizar las prácticas docentes relacionadas con la asignatura de artes, además de recoger información relativa a los modos de acción cotidiana de los docentes, además de sus creencias particulares frente al estudio y enseñanza de las artes, para qué sirven y cuál es su finalidad.

Muestra

La entrevista aplicada, de carácter semiestructurada, se aplicó a dos profesoras, caracterizadas de la siguiente manera:

E1: Profesora generalista con pos título en tecnología. Seis años de servicio en el establecimiento, de los cuales 5 ha dictado la asignatura de artes y tecnología.

E2: Profesora general básica con mención en lenguaje, dice ser autodidacta en música. Trabaja la asignatura de artes con 8° y 7° básico, materia que ha realizado anteriormente en otros establecimientos. 2 meses de servicio en este establecimiento. Llega a la escuela para reemplazar a un profesor jubilado, encargado por años de dictar la asignatura de Artes Visuales.

- **Grupo de discusión, conversación con 27 estudiantes** de segundo ciclo, diseñada en torno a 3 de los ejes consultados a los docentes: a) Apreciaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la asignatura, b) Planificación y c) Evaluación. Se recoge la percepción que tienen los estudiantes frente a la asignatura de artes, con la finalidad de complementar la información recopilada de los docentes previamente entrevistados, abarcando un espectro más amplio en relación a la práctica docente.
- **Caminatas de aula.** Basada en la técnica propuesta por Lyn Sharratt, las caminatas han sido aplicadas con algunas modificaciones en el procedimiento, puesto que no fue posible ingresar a la sala de clases, para no interferir con las clases del docente a cargo. Sin embargo, se logra llevar a cabo eligiendo aleatoriamente 5 estudiantes inmediatamente al finalizar su clase de artes visuales, una vez por semana, durante un mes. Se realizan 5 preguntas clave a cada estudiante, de manera individual: ¿Qué estás aprendiendo?, ¿Cómo lo estás aprendiendo?, ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?, ¿Cómo crees que puedes mejorar? y ¿A quién le preguntas cuando necesitas ayuda?; las mismas preguntas se realizan a la profesora, una vez terminada la clase, para triangular información y comparar las respuestas recopiladas.

Muestra

Se entrevista a 5 estudiantes una vez por semana, durante un mes (4 sesiones). Finalmente, la muestra total de las caminatas de aula consiste en 20 estudiantes y una profesora entrevistada.

- **Observación de clases** de la asignatura. Para llevar a cabo el proceso de observación, se realizó una solicitud formal al equipo directivo de la escuela, quienes se encargaron de consultar e informar a la profesora que formaría parte del proceso, permitiendo finalmente que se observaran 2 clases, en dos cursos de segundo nivel básico (ambos de séptimo año básico). El registro de observación utilizado fue de tipo no estructurado, puesto que la categorización y dimensiones para el posterior análisis se construyó a partir de lo observado, es decir, de manera inductiva. Durante el proceso de observación, se procura no realizar anotaciones ni generar situaciones que entorpezcan el normal desarrollo de la clase. Al finalizar las observaciones, la docente facilita una de sus planificaciones anuales de la asignatura para su revisión. Las principales áreas de interés que surgieron en la observación de clases se relacionan a la planificación, los recursos didácticos que utiliza, el uso del tiempo, la entrega de contenidos y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la última categoría, referente a la evaluación, se logró indagar en algunos aspectos puesto que durante una de las clases se entregó una evaluación anterior, y en la segunda clase, se realizó un proceso de “repaso” para la evaluación siguiente.

El análisis de la información recaudada en los diversos instrumentos aplicados, confluye en un **estudio de carácter descriptivo**, puesto que la presente investigación busca definir cómo son las prácticas docentes en la asignatura de artes, seleccionando diferentes aspectos a evaluar y midiendo cada uno de ellos de manera independiente, para finalmente establecer una descripción completa de cómo se desarrolla el trabajo docente en el establecimiento educacional. Los datos cualitativos obtenidos de los procedimientos anteriormente descritos, son categorizados para generar un mayor entendimiento del material recopilado, y lograr una descripción más completa

de las prácticas pedagógicas de los docentes. Las categorías utilizadas corresponden a percepciones personales sobre la asignatura de artes, planificación de la asignatura, colaboración entre pares para la elaboración del programa, prácticas de enseñanza y evaluación de la asignatura.

4.2 RESULTADOS.

4.2.1 Objetivos académicos y formativos de la institución

Elementos estratégicos del Proyecto Educativo Institucional

Los establecimientos educacionales guían sus acciones y actividades según los lineamientos estratégicos declarados en su Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), documento que permite a las escuelas plantear direcciones a seguir para asegurar una educación de calidad por medio de la definición de una orientación clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización. Se estima conveniente incluirlo como antecedente de análisis a la investigación, pues se refiere a la actuación institucional en relación a dinámicas de gestión que promuevan el positivo desarrollo de la educación de los estudiantes y la comunidad educativa en general. Se toma como referente el PEI, puesto que, es el documento que en teoría sirve como referente para proyectar y programar las acciones destinadas al mejoramiento de la calidad de la educación, siendo parte de estas actividades las relacionadas a las áreas artística, cultural y deportiva.

En el PEI de la escuela se establece que la Misión del establecimiento es *Formar alumnos y alumnas con competencias valóricas y conocimiento necesarios para la continuación de estudios*. La Visión, se plantea como *Egresar alumnos y alumnas con formación valórica y conocimientos necesarios que le permitan insertarse en una sociedad globalizada y en permanente cambio*.

El documento presenta además un análisis FODA, en el que se destaca como debilidad la *Incertidumbre en conformación de la planta docente todos los años*, situación que obstaculiza el proceso de asignación docente cada año. Por otro lado, una de las amenazas también aborda la labor pedagógica, indicando que existe una *Rotación de profesores a contrata*.

Se despliega también una Declaración de Principios y Valores, en donde se indica:

En nuestro establecimiento educamos para:

- *Desarrollar la personalidad de los alumnos y alumnas favoreciendo el conocimiento de las diversas opciones que la sociedad actual les ofrece y capacitándoles para una elección personal libre y responsable.*
- *Proporcionar a los alumnos y alumnas una formación académica que les capacite para participar de forma activa en la vida social, cultural y continuar estudios.*
- *Contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas hábitos saludables y seguros, comportamiento respetuoso con el medio ambiente, actitudes tolerantes, solidarias de integración de diferencias y de cooperación que favorezcan la convivencia pacífica.*

Como educadores proporcionamos que:

- *La enseñanza-aprendizaje sea un proceso en el que el alumno sea el sujeto activo y el profesor especialista y experto, asuma el papel de mediador y motivador.*
- *Los aprendizajes sean reflexivos y conectados con la realidad sociocultural.*
- *La gestión de nuestra escuela sea democrática y participativa en la que padres, profesores, alumnos, y asistentes de la educación colaboren manera real y efectiva en la vida y funcionamiento de la escuela.*

El documento expresa la intención de *favorecer el conocimiento de las diversas opciones que la sociedad actual ofrece a sus estudiantes*, con la finalidad de lograr que su formación académica les capacite para participar de forma activa en la vida social y cultural; manifestación en donde se proyecta además que los aprendizajes sean reflexivos y conectados con la realidad sociocultural. Los ámbitos descritos son elementos transversales para todas las asignaturas, sin embargo, son temáticas que tienen relación directa con la asignatura de Artes Visuales, ya que constituyen un pilar estructural de ésta: gran parte de las actividades que se proponen en los planes y programas tienen como objetivo identificar/producir imágenes relacionadas con distintas realidades socioculturales, y reflexionar en torno a éstas.

En diversos capítulos se plantean compromisos con la realización de actividades y el desarrollo del área artística, cultural y de creación, estableciendo por ejemplo, en la dimensión de gestión directiva, un *compromiso con actividades culturales, artísticas, deportivas y otros*; en gestión pedagógica curricular, el *desarrollo de potencialidades deportivas, artísticas, científicas y creativas del alumnado* y la *participación en eventos deportivos, artísticos y científicos en la comuna*; en gestión de convivencia escolar, el *estímulo del desempeño de los alumnos en actividades artísticas, deportivas, culturales, musicales, pedagógicas y otros*, y la *participación de padres y apoderados en actividades artísticas, culturales, tecnológicas y deportivas*; en gestión de recursos, *dotar al establecimiento del personal idóneo y necesario para cumplir funciones que permitan el desarrollo del PEI*, entre lo que destaca, en sus líneas de acción, la postulación a diferentes proyectos de apoyos a la docencia y proporcionar recursos humanos y materiales para el óptimo desarrollo del programa de estudio.

En relación al perfil docente, el establecimiento plantea que deben ser *profesionales actualizados en lo referente a educación en búsqueda permanente del perfeccionamiento profesional*.

Cabe destacar que el plan de estudios proporcionado en el PEI indica que la asignatura de Artes Visuales cuenta con 2 horas pedagógicas a la semana para 1° a 4° año básico, 1 hora pedagógica para 5° y 6° año básico, y 3 horas pedagógicas para 7° y 8° año básico, siendo esto un dato desactualizado, puesto que en segundo ciclo de enseñanza básica, nivel en el que se realizó la presente investigación, las horas lectivas reales se reducen a una hora pedagógica semanal para todos los cursos. Por otro lado, las horas de libre disposición (talleres JEC) presentan como opción talleres de computación, lenguaje, deporte y recreación. El taller de teatro y cómics se plantea en el PEI, pero, al igual que el dato anterior, no es información actualizada: actualmente el establecimiento no cuenta con ningún taller de tipo artístico o cultural.

Las dinámicas de gestión institucional que se dan en el establecimiento, vale decir, la manera en que se toman las decisiones, las prioridades de la escuela, la planificación y evaluación del trabajo docente y el apoyo que se da a profesores y estudiantes; son temas que si bien están declarados en el PEI, no son necesariamente una preocupación en el ajetreo diario de la

institución, en donde comúnmente se tiende a dar solución en corto plazo a problemáticas que suelen surgir durante el quehacer cotidiano, olvidando o dejando de lado dificultades que demandan un tiempo mayor y trabajo en conjunto para ser solucionadas. Esta situación se ve reflejada claramente en el análisis de prácticas de gestión curricular y pedagógica, presentado en detalle en el apartado siguiente, en donde se evidencia, por ejemplo, un bajo nivel de acuerdo frente a dimensiones como el apoyo a los docentes mediante la observación de clases, el monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, entre otros. Si tal escenario se presenta en el caso general de la enseñanza en el establecimiento, el caso particular de las Artes Visuales requiere ser ampliamente revisado para apoyar a los docentes y cumplir con el desarrollo del currículum.

La enseñanza de las artes se ha visto relegada en los establecimientos, sufriendo graves recortes de horas lectivas, situación que se replica en esta institución, y que se demuestra al estudiar los cambios acontecidos a lo largo de los años en términos de leyes en educación: Un importante retroceso sucede en 2011 durante el gobierno de Sebastián Piñera, en donde se aprueba un decreto que implementa un nuevo plan de estudios, reduciendo a 2 las horas de arte en el currículum escolar de los cursos que corresponden al 2º ciclo de enseñanza básica.

4.2.2 Análisis de prácticas de gestión curricular en el establecimiento

Con la finalidad de comprender de mejor manera las prácticas de los docentes de artes visuales, se hace necesario, a modo de primer acercamiento, observar el contexto institucional en el que se desenvuelve la labor de los docentes del establecimiento en cuestión; obteniendo así un panorama general de cómo enseñan los profesores de esta escuela y cuáles son sus prácticas, y cuánto apoyo tienen por parte del equipo directivo para la elaboración y ejecución de sus clases. Lo relevante de los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado, de gestión curricular y pedagógica, es que el contexto institucional de la enseñanza en el establecimiento presenta en general un bajo nivel de apoyo a los docentes, sin discriminar en cuanto a las materias que éstos imparten.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario de gestión curricular y pedagógica, desplegados en términos de porcentaje. Inicialmente, se exhibe un cuadro general que resume los porcentajes totales de cada dimensión, para luego dar paso a un análisis detallado dimensión por dimensión.

El gráfico n°10 nos proporciona los porcentajes promedio de cada una de las 7 dimensiones evaluadas en el cuestionario, siendo la dimensión C la que resulta mejor calificada, con un 30%, referente a que *“los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”*. Cabe mencionar que existe un sesgo en el análisis de esta dimensión en particular, puesto que comprende afirmaciones que contemplan asuntos relacionados directamente con el trabajo docente, por tanto es de esperar que fuera la dimensión con un porcentaje mayor de aprobación (puesto que son los mismos docentes quienes se han auto evaluado). La labor del director y/o equipo técnico – pedagógico ha sido calificado con un 27%, en lo que respecta a la coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio (dimensión A). Los porcentajes alcanzados en las dimensiones E y G, correspondientes respectivamente a la coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje; y a la promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados, nos arrojan un 13% en cada una de ellas, lo que denota que los docentes parecen no estar conformes con la labor del director y su equipo técnico – pedagógico en cuanto al trabajo colaborativo y de evaluación.

Las dimensiones B y F, por su parte, constatan que un 10% de los docentes aprueba que existen lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, y que existe un monitoreo permanente por parte del director y el equipo técnico de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Por último, los docentes revelan no estar conformes con el apoyo mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, puesto que evalúan esta dimensión con un bajo 7%.

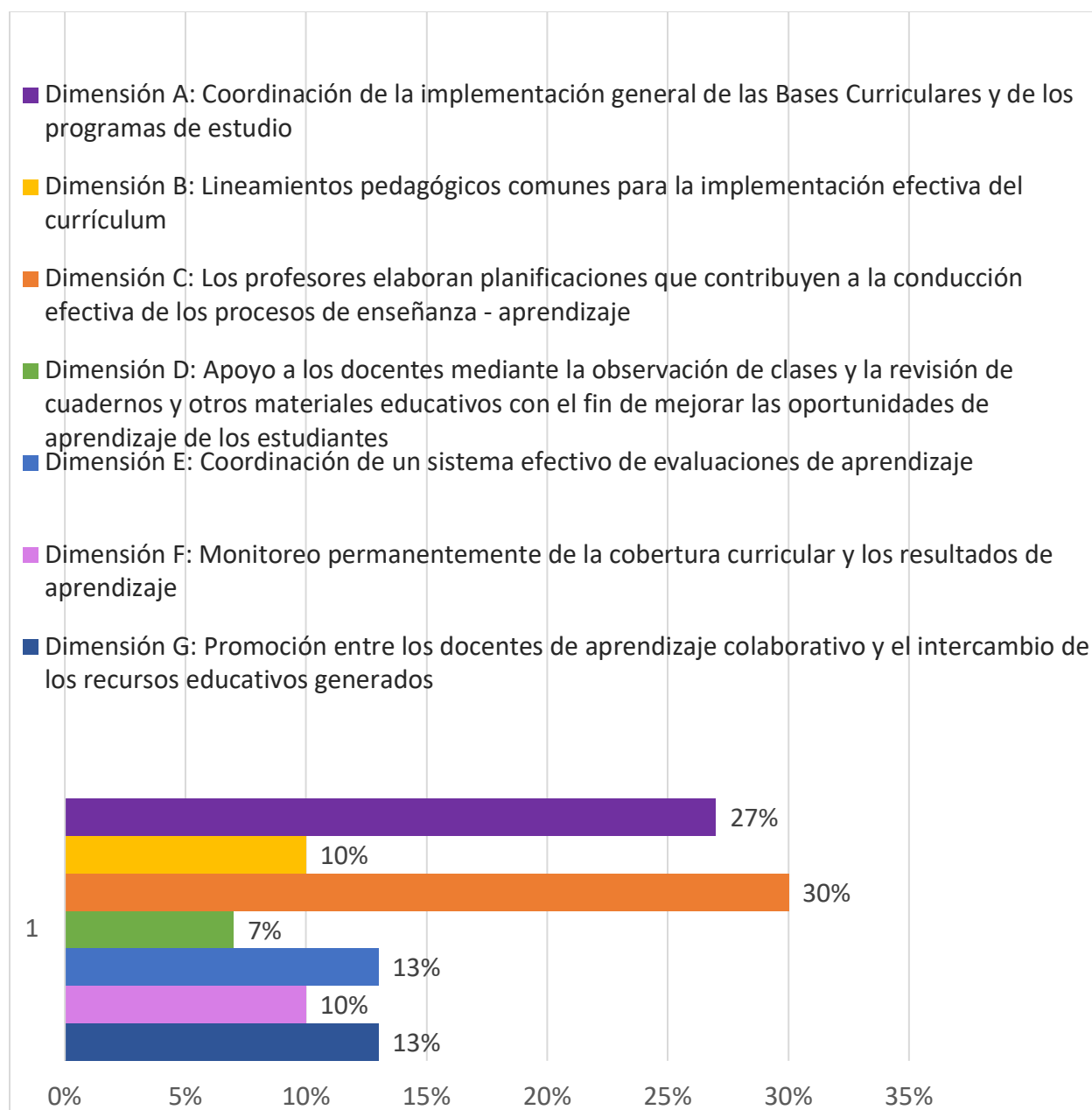


Gráfico n°10. Porcentajes promedio de las 7 dimensiones del Cuestionario de percepción docente sobre Prácticas de liderazgo pedagógico, asociadas a la gestión curricular del Equipo Directivo. Elaboración propia.

Los siguientes gráficos muestran en detalle cada una de las dimensiones, indicando la frecuencia y porcentajes de cada práctica en particular.

La tabla n°4 nos indica que un 27% de los docentes están muy de acuerdo con que existe una coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio por parte del director y su equipo técnico – pedagógico:

DIMENSIÓN A		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	8	27%

Tabla n°4. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión A: Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio. Elaboración propia.

Prácticas dimensión A:

Práctica 1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.

Práctica 2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos.

Práctica 3. El director y y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.

La práctica con menor nivel de acuerdo por parte de los docentes, obteniendo sólo un 13%, corresponde a la relativa a la definición de los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución, lo que refleja que probablemente exista una discordancia entre el proyecto educativo y las acciones que se llevan a cabo en cada asignatura para lograr tales objetivos. Sin embargo, un 37% de los profesores establece que el director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos, por lo que se deduce que la experiencia de cada docente es un dato relevante a la hora de decidir la designación docente para impartir las asignaturas, además de equilibrar la distribución de horarios.

Sólo un 27% de los docentes dicen estar muy de acuerdo con que el director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes, por lo que probablemente las interrupciones en horario de clases debe ser una práctica regular en el funcionamiento de la institución.

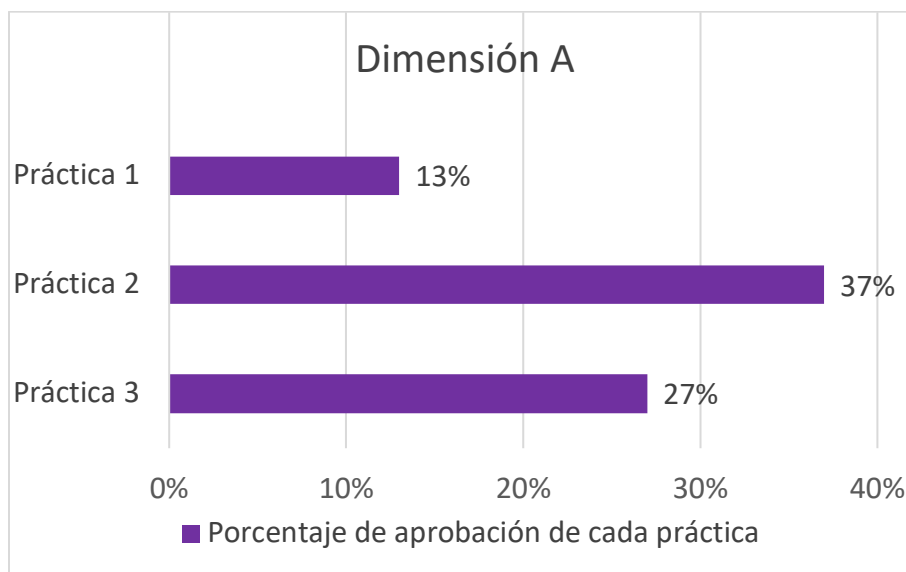


Gráfico n° 11. Porcentajes por práctica de la Dimensión A. Elaboración propia.

La dimensión B, correspondiente a los Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, presenta un 10%, lo que denota que existe cierta disconformidad en esta área:

DIMENSIÓN B		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	3	10%

Tabla n°5. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión B: Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. Elaboración propia.

Prácticas dimensión B:

Práctica 1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes.

Práctica 2. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.

Práctica 3. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.

Práctica 4. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.

Los porcentajes entregados en el gráfico n°12, nos indican que un bajo 7% de los profesores están muy de acuerdo con que existan políticas comunes acordadas entre docentes y el equipo técnico – pedagógico, que deban ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes; tales como el desarrollo de hábitos lectura en las asignaturas, el uso de biblioteca, incluir ciertas evaluaciones, entre otros. Si bien un 10% de los docentes plantean que hay acuerdos con el director y su equipo para establecer lineamientos metodológicos para cada asignatura, de manera particular; tal porcentaje se contrapone con el 7% que establecen en la práctica 3, la cual establece que el equipo técnico – pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los docentes, con la finalidad de fortalecer la acción pedagógica: tal información nos insinúa que probablemente los acuerdos que existen entre docentes y directivos, referentes a los lineamientos metodológicos de cada asignatura, son planteados únicamente por profesores para dictar sus materias, los cuales sólo son aceptados/revisados por los directivos, quienes no sugieren mayormente nuevas maneras de abordar cada clase.

La práctica con mayor porcentaje en este caso, alcanzando un 17%, es la referente a la selección y gestión de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.

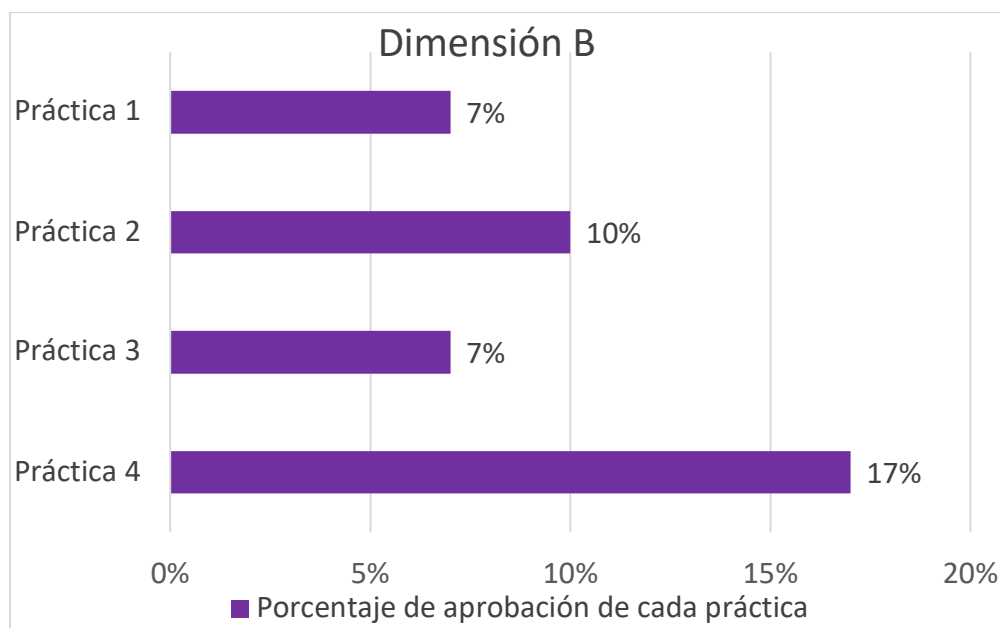


Gráfico n° 12. Porcentajes por práctica de la Dimensión B. Elaboración propia.

La dimensión C, por su parte, es la que presenta la mejor puntuación. Un 30% de los docentes plantea estar muy de acuerdo con que “Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”; sin embargo, cabe destacar que es probable que exista un sesgo en su análisis, puesto que son los mismos docentes quienes están evaluando su propio desempeño.

DIMENSIÓN C		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	9	30%

Tabla n°6. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión C: Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Elaboración propia.

Prácticas dimensión C:

Práctica 1. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.

Práctica 2. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.

Práctica 3. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.

Práctica 4. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.

Práctica 5. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.

Práctica 6. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.

Práctica 7. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.

Casi la totalidad de las prácticas de la dimensión C presentan altos porcentajes, siendo la mejor evaluada, la que dice relación a que los profesores conocen las bases curriculares y los programas de estudio, siendo un 50% de los encuestados quienes determinan estar muy de acuerdo con esta aseveración. El porcentaje baja a un 40% al determinar que los docentes realizan planificaciones que abarquen la totalidad del currículum, y baja aún más, a un 30%, cuando se establece que los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio. Las prácticas 4 y 5, ambas referentes a la elaboración de planificaciones, cuentan con un 33% de aprobación; mientras que las prácticas 6 y 7, relacionadas con el trabajo e intercambio reflexivo sobre las planificaciones, en conjunto con el director y el equipo técnico

pedagógico, presentan un bajo 7%. Tal información indica que existe poca retroalimentación sobre las metodologías pedagógicas utilizadas por los docentes.

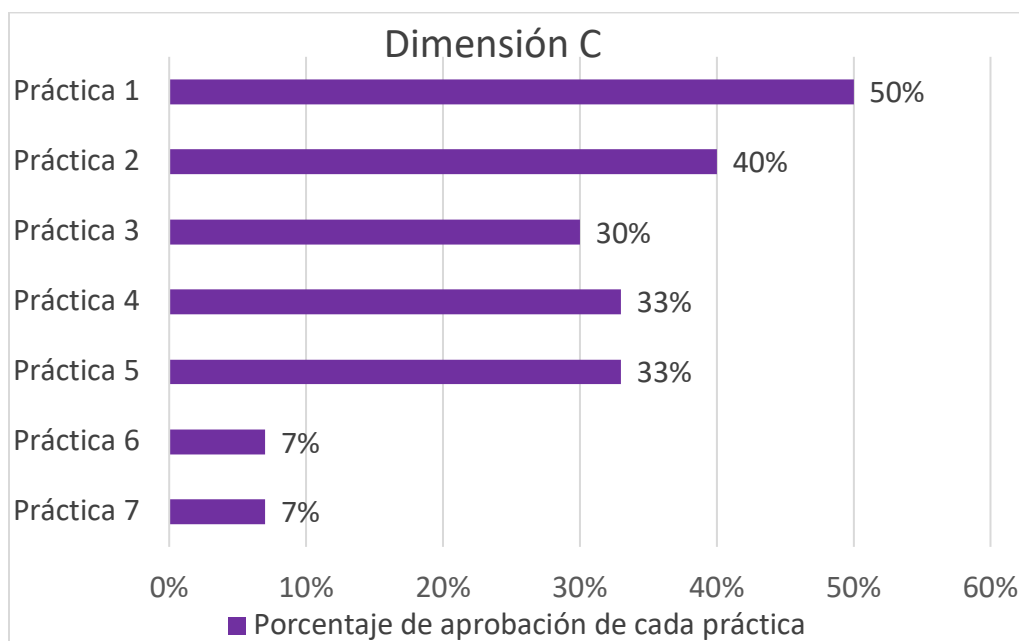


Gráfico n° 13. Porcentajes por práctica de la Dimensión C. Elaboración propia.

La tabla n°7 nos indica que un 7% de los profesores opina que el director y su equipo técnico – pedagógico apoya a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

DIMENSIÓN D		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	2	7%

Tabla n°7. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión D: Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Elaboración propia.

Prácticas dimensión D:

Práctica 1. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor).

Práctica 2. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).

Práctica 3. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.

Un 3% de los profesores indica estar de acuerdo con que el director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente, por lo que no es una práctica habitual en la institución. Por otro lado, sólo un 7% de los docentes declara realizar un análisis conjunto con el equipo directivo el trabajo de los estudiantes, así como también un 7% establece haber tenido reunión al menos una vez al mes con el director y/o miembros del equipo técnico – pedagógico para comentar y retroalimentar sobre clases observadas u otros asuntos contingentes de la acción pedagógica ejercida.

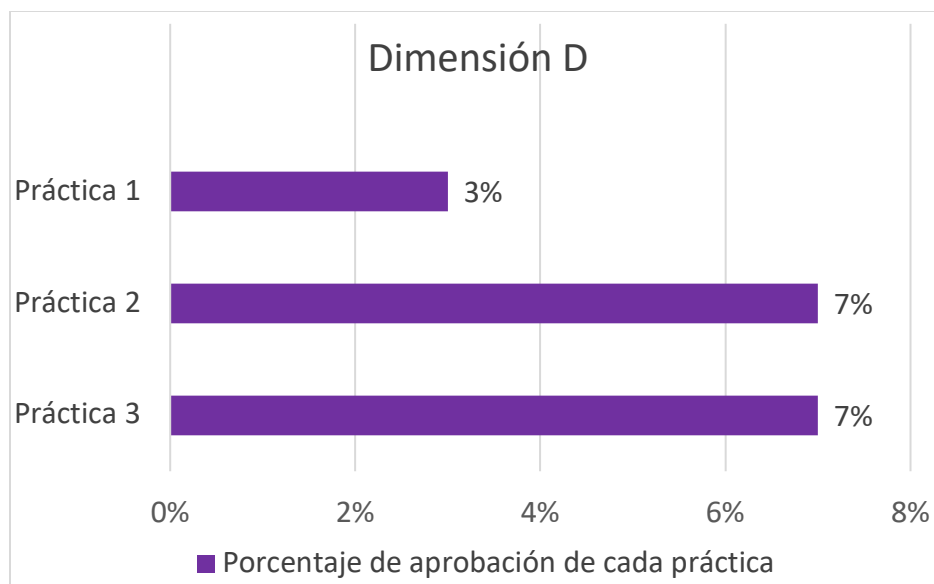


Gráfico n° 14. Porcentajes por práctica de la Dimensión D. Elaboración propia.

La tabla n°8 informa que un 13% de los docentes que respondieron al cuestionario están muy de acuerdo con que existe coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje en el establecimiento:

DIMENSIÓN E		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	13%

Tabla n°8. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión E: Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje. Elaboración propia.

Prácticas dimensión E:

Práctica 1. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.

Práctica 2. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.

Práctica 3. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.

Práctica 4. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.

El detalle de esta dimensión, entrega que un 23% de los profesores calendariza sus evaluaciones más importantes, en conjunto con el director y su equipo técnico. Sin embargo, sólo un 10% de ellos considera que el director y el equipo técnico – pedagógico revisan que las evaluaciones estén enfocadas en los objetivos relevantes, su nivel de exigencia y que estén bien estructuradas; al igual que se procure que existan diferentes metodologías de evaluación. Un 10% de los docentes establece que existen plazos para corregir evaluaciones y retroalimentar a sus estudiantes sobre su desempeño.

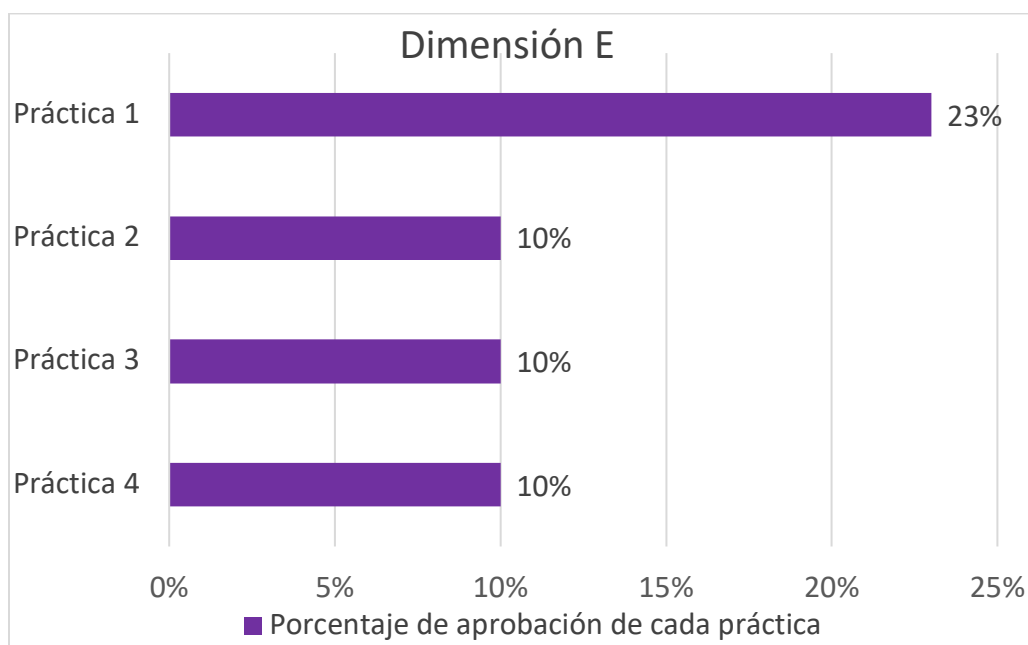


Gráfico n° 15. Porcentajes por práctica de la Dimensión E. Elaboración propia.

Un 10% de los docentes encuestados establece que existe un monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, la tabla n°9 resume esta información:

DIMENSIÓN F		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	3	10%

Tabla n°9. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión F: Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje. Elaboración propia.

Prácticas dimensión F:

Práctica 1. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.

Práctica 2. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.

Práctica 3. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.

Práctica 4. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.

Según lo que arrojan los porcentajes obtenidos, un bajo 7% de los docentes considera que existe un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura, lo que se liga a la práctica 1 de la dimensión D, en donde se indica que no existe un hábito de observación de clases. Lo mismo sucede con las prácticas 2 y 3, las que, en este caso, también obtienen un 7% de aprobación: no se vislumbra una revisión sistemática del grado de cumplimiento de objetivos de aprendizaje, ni surgen instancias de retroalimentación entre el director, su equipo técnico – pedagógico, y los docentes. Por otro lado, se establece que un 20% de los profesores está muy de acuerdo con que el director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado, acordando acciones remediales para corregir aquello.

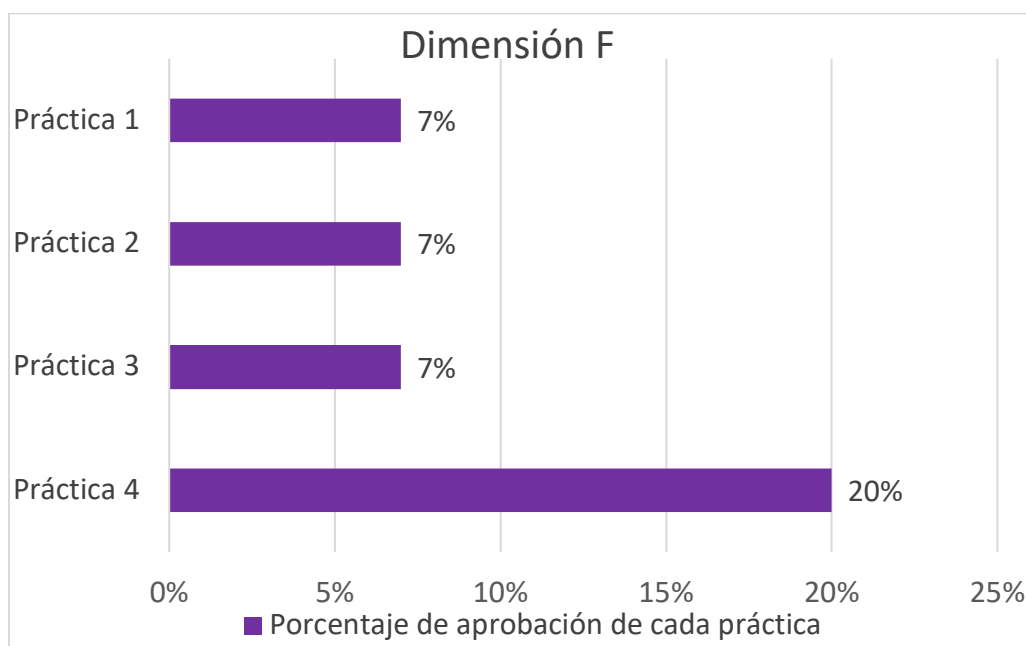


Gráfico n° 16. Porcentajes por práctica de la Dimensión F. Elaboración propia.

La última dimensión, plantea que existe una promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. Un 13% de los docentes indica estar muy de acuerdo con esta aseveración.

DIMENSIÓN G		
Descriptor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	13%

Tabla n°10. Frecuencia y porcentaje promedio de la dimensión G: Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados. Elaboración propia.

Prácticas dimensión G:

Práctica 1. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.

Práctica 2. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.

Práctica 3. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.

Un 13% de los docentes establecen que el director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, lo que condice con el 17% de docentes que manifiestan que se comparten lecturas y otros materiales de estudio para resolver sus dudas profesionales y ampliar conocimientos. Un 13% está de acuerdo con que el director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados.

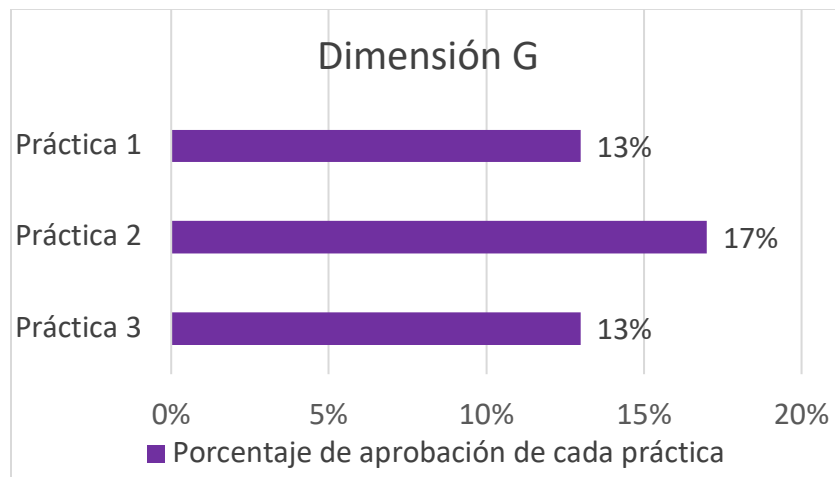


Gráfico n° 17. Porcentajes por práctica de la Dimensión G. Elaboración propia.

En resumen, se puede concluir que según la información que entrega la aplicación del cuestionario de gestión curricular y pedagógica, las prácticas de gestión en el establecimiento se perciben en general como débiles, puesto que ninguno de las dimensiones supera un 50% de docentes que reconozcan la existencia de tales prácticas.

Las prácticas con menor nivel de acuerdo son las relacionadas al trabajo del director y su equipo técnico pedagógico, en lo concerniente al apoyo mediante observación de clases y revisión de materiales educativos, con la finalidad de elaborar estrategias para superar los problemas encontrados; el monitoreo permanente de la cobertura curricular y el análisis conjunto de los resultados de aprendizaje; la implementación de políticas comunes para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes; además de la escasa promoción del trabajo colaborativo entre docentes por medio de reuniones, buscando el intercambio de recursos educacionales generados. Todo esto indica que los docentes consideran que el apoyo a su labor pedagógica es insuficiente por parte de la dirección y su equipo.

Las prácticas menos descendidas son afines a la calendarización de evaluaciones y la coordinación de un sistema efectivo de ellas; el resguardo del tiempo para la labor pedagógica y la asignación de docentes y horarios primando criterios pedagógicos, como también la definición

de planes de estudio en función de los objetivos académicos establecidos. No se debe obviar el sesgo que este porcentaje presenta, teniendo en cuenta que el cuestionario aplicado ha sido respondido por los docentes del establecimiento; por lo que era de esperar que las prácticas que presentan mayor aprobación son las relacionadas netamente a la labor docente, las que dicen relación con el conocimiento de ellos sobre los planes y programas, y las bases curriculares de las asignaturas que imparten, además de la planificación del currículum.

Finalmente, teniendo en cuenta el escenario general en el que se desarrolla la labor docente, se puede establecer que las prácticas de enseñanza de las artes visuales en el establecimiento se dan en un contexto de débiles prácticas de gestión curricular, especialmente de bajo apoyo al trabajo docente de aula.

4.2.3 Análisis de Prácticas pedagógicas de los docentes de Artes Visuales

A continuación se presenta un análisis de las prácticas pedagógicas presentadas por los docentes, entregando información relativa a percepciones personales, planificación, colaboración y evaluación de la asignatura de Artes Visuales, la que ha sido recopilada por medio de entrevistas a docentes, grupos de conversación con estudiantes, técnica de caminatas de aula, entre otros.

a) Contexto de la asignatura: ¿Quiénes enseñan, cómo se designan y cuál es su perfil?

Gran parte de los docentes de la escuela son titulados de educación general básica (según lo arrojado por el cuestionario de gestión pedagógica y curricular, un 57% de los docentes declara ser titulados en educación general básica), por lo que la designación de los docentes de Artes Visuales en la escuela se encuentra directamente relacionada con el tiempo disponible que tenga el/la profesor/a para hacerse cargo de la asignatura, situación que se justifica debido a la alta

rotación docente del establecimiento; además de la afinidad que presenten con la materia, puesto que algunos profesores manifiestan preferir no dictar la clase de artes, esto debido a que cuentan con menciones específicas en sus estudios.

Las respuestas entregadas en la entrevista realizada a 2 profesoras de la escuela dan cuenta de la insuficiente preparación que tienen para desarrollar la asignatura de artes, situación que se evidencia a medida que se avanza en la conversación. Ambas docentes formadas en educación general básica, concuerdan en que su carrera universitaria no se considera el arte como una asignatura primordial, puesto que *“había una didáctica de arte, pero no fue tan profundo sino pinceladas, no fue profundizar netamente en la asignatura”*. Aun así, dan cuenta de la preocupación que se tiene por obtener mayor información para dictar sus clases, sobre todo por parte de la docente que lleva más años de servicio, quien comenta que procura mostrar imágenes y dar a conocer artistas nacionales a los estudiantes, además de buscar que las clases sean entretenidas para sus estudiantes.

b) Concepciones acerca de propósitos y relevancia de la asignatura

Cuando se consulta a las docentes en relación a la importancia de la asignatura, las respuestas giran en torno a la expresión de los sentimientos. Ambas consideran insuficiente la cantidad de horas que se le asigna a la asignatura, indicando que los trabajos que se concretan son muy pocos en relación a lo que se establece en los planes y programas.

En cuanto a la percepción personal que ambas tienen sobre la educación de las artes, se les consulta sobre qué entienden ellas por arte; y ambas dejan ver de qué manera sus concepciones frente a las artes guían sus decisiones pedagógicas:

E1: *...expresar sentimientos, emociones, lo veo así. En lo que yo estudié en artes, había una didáctica de arte pero no fue tan profundo sino pinceladas, no fue profundizar netamente en la asignatura. Pero yo he aprendido, me he ido perfeccionando en eso. Los niños a través de los dibujos ellos expresan sentimientos, emociones, trato de que la clase de artes sea no una clase tediosa, sino una clase alegre, que sea motivadora, que sea una clase en donde ellos puedan ser*

felices porque hoy en día en este mundo que vivimos hay muchos niños de 6 a 7 años que quieren morirse, y a través del arte los niños expresan sus sentimientos. Gracias a esta asignatura yo he podido aprender a conocer a mis alumnos, en la profundidad de ellos. A través de esta asignatura hay niños que me han dicho de que ellos no quieren vivir más, y a través de esta asignatura yo les demuestro también que ellos pueden encontrar en su tristeza, pueden encontrar un camino para que ellos sean felices.

E2: *...yo creo que más que, bueno también es expresar sentimientos, expresan sus gustos, pero también de cierta forma hay cierta disciplina en artes, porque tienen que seguir instrucciones, se enseñan diferentes técnicas de pintado, diferentes técnicas de trabajo y ellos tienen que seguir de acuerdo a las instrucciones que se le van dando para que puedan tener el trabajo final, entonces más que expresar, si, expresan los niños mediante la creación de sus trabajos porque le ponen el sello de cada uno, pero también ellos tienen que seguir una serie de instrucciones que uno le va dando durante la clase.*

En las respuestas anteriormente citadas, se identifica claramente que ambas docentes tienen dos concepciones distintas frente a la asignatura, por lo que se puede deducir que las clases que ellas imparten podrían ser disímiles, lo cual podría afectar la continuidad de la enseñanza de las artes a lo largo del ciclo básico. Una de ellas plantea la libertad de las artes para crear y expresarse, mientras que la segunda docente habla de técnicas específicas que se deben aprender y replicar mediante instrucciones.

Al consultarles en relación a las dificultades que pudieran presentarse para enseñar esta asignatura, ambas concuerdan en que la dificultad mayor se produce cuando los estudiantes no llevan materiales para la elaboración de algún trabajo, pero que esta situación se soluciona pidiendo los materiales con anticipación y haciendo que entre compañeros cooperen cuando a alguien le hace falta. Recalcan que no les cuesta realizar la asignatura, a pesar del corto tiempo que tienen para la ejecución de su clase: plantean en más de una ocasión que es muy poco un bloque por curso semanal (45 minutos).

En relación a las tareas que se encomiendan, **E2** manifiesta que a los estudiantes en general les gusta la materia, a pesar de indicar también que a algunos no les agrada, atribuyendo esta

situación al *“tema de habilidades que uno pueda tener, porque depende de la motricidad fina que ellos tengan, no les gusta pintar o nunca lo aprendieron a hacer cuando chicos, entonces después se desmotivan cuando las cosas no salen como corresponde”*.

Por otro lado, coinciden en que la actividad que más motiva a los estudiantes es pintar, aludiendo a algunas técnicas como puntillismo, collage y líneas achuradas. Resulta interesante que **E2** comenta un trabajo realizado con arte cinético, explicando que *es un trabajo que les gusta tanto porque pueden crear un dibujo que puede tener dos apreciaciones diferentes*.

Al conversar con los estudiantes, en la búsqueda de diagnosticar qué nivel de conocimiento presentan sobre la asignatura de artes visuales, e indagar en la influencia que ejercen las concepciones personales de los docentes por medio de sus prácticas pedagógicas, inicialmente se les pregunta si les agrada o no la asignatura de artes, respondiendo todos al unísono que sí, sin embargo, no todos logran determinar por qué les parece agradable la clase. Una estudiante explica que le gusta *porque es una forma de expresarse a través de los dibujos o pintando*, y una compañera de ella comparte que no le gusta porque dice no tener la paciencia necesaria para realizar los dibujos. Otra estudiante, de un curso mayor, comenta que no le gusta la asignatura porque *no le llama mucho la atención, porque nunca le ha gustado el arte*, evidenciando a lo largo de la conversación que en realidad le gustaría que les hicieran trabajos con acuarela o con otras técnicas.

Con el afán de descubrir las percepciones personales de los estudiantes, se les realiza la pregunta ¿Qué entienden ustedes por arte? Varios comentan que son dibujos, sin embargo, una estudiante expresa (preguntando pero asegurándolo a la vez) que es una *“expresión psicológica”*. Todos concuerdan en que vale la pena estudiar artes, sin saber claramente por qué, no obstante una estudiante señala que es bueno porque *“pagan por las pinturas, no necesariamente acá en Chile porque acá no es tan valorado como en otros países”*, agregando a esto que con el arte uno *“se abre más de mente”*.

Al enfrentar las respuestas dadas por las profesoras y los estudiantes, se percibe que muchas de las concepciones de las docentes se traspasan a los niños, puesto que las respuestas

entregadas por ellos no entregan información “nueva”, sino que resultan ser una réplica de lo expresado por las educadoras.

c) Características del proceso de planificación

En la búsqueda de información sobre la planificación de la asignatura, se realizan diferentes preguntas a las docentes, entre ellas, ¿Cuáles son sus fuentes o recursos para fortalecer los procesos educativos?, ¿Con qué frecuencia consulta tales fuentes? **E1** comenta que utiliza las tecnologías como recurso para fortalecer los procesos educativos, haciendo referencia a las TIC. Al respecto, explica que les da ideas a sus estudiantes mostrándoles trabajos hechos por adultos y niños, y alude a algunos artistas nacionales y extranjeros. Ambas docentes establecen que las actividades las realizan guiándose por los planes y programas, utilizando algunas veces las sugerencias de actividades allí presentes para lograr los objetivos. Cabe destacar que las respuestas de las profesoras no son extensas, dejando en evidencia que sólo algunas veces apoyan su planificación buscando información en internet, y rara vez en libros u otros medios.

En cuanto al tiempo disponible para desarrollar la asignatura, con la pregunta ¿Es suficiente el tiempo semanal que se le dedica a la asignatura?, ambas concuerdan en que con los 45 minutos semanales que tienen de artes visuales “*no alcanzamos a hacer nada*”, explicando que la mayoría de las veces dan indicaciones a los estudiantes para realizar un trabajo que deben llevar terminado a la semana siguiente; y sólo a veces alcanzan a avanzar en sus trabajos durante la clase.

Los estudiantes (en relación a la utilización de TICS en la asignatura) comentan que a veces los docentes les muestran imágenes para ejemplificar una tarea por hacer, o algún libro, mientras que otros dicen que “*les enseñan a hacer el trabajo y listo*”. Describen que las actividades realizadas son principalmente dibujar y pintar, hacer cuadros con ténpera y lápices de palo; mencionando que a veces los dibujos deben tener una temática especial, como establece una estudiante de un curso más pequeño quien comenta sobre un trabajo de luz y sombra. No exponen mayormente sobre los temas de los trabajos, conceptos aprendidos, o reflexiones derivadas de actividades. Cuando se les consulta sobre la dificultad de la asignatura, los estudiantes de cursos más grandes

aluden a los difíciles nombres (estaban aprendiendo sobre las distintas perspectivas), y un estudiante menor establece que le cuesta por no tener suficiente imaginación.

Frente a la idea de proponer actividades a desarrollar durante la asignatura, destaca la claridad con que se refieren los estudiantes a los trabajos que les gustaría hacer, haciendo hincapié en que las salidas a terreno podrían ser “entretenidas”, mencionando ideas como salidas a museos para ver pinturas, o a sectores cercanos para dibujar in situ (una estudiante comparte la idea de “salir a dibujar o pintar al aire libre, a pintar lo que uno ve”); además de la exploración de otros materiales como la acuarela e incluso la pintura sobre muros. Tras el cuestionamiento de las actividades que se podrían realizar, un grupo de alumnas alude a que “en realidad las clases deberían ser más largas porque no alcanzamos a hacer mucho”.

d) Colaboración e interacción con otras asignaturas

Respecto de la relación de la asignatura con contenidos de otras clases, se plantean preguntas como ¿Se relacionan los trabajos con temas de otras asignaturas?, ¿Con el entorno? **E1** afirma que realiza “alineación de los contenidos con otras asignaturas”, sin profundizar en lo que esto se refiere. En el campo de la colaboración, ambas profesoras determinan que existe muy poco intercambio de ideas y materiales para el aprendizaje entre los profesores, y que no se cuenta con un espacio físico a modo de taller o sala de artes para trabajar; señalan que algunas de las asignaturas se relacionan con arte, como por ejemplo en trabajos de lenguaje, en donde deben dibujar o pintar; y que relacionan también las artes con trabajos de la asignatura de tecnología. Sin embargo, dan a entender que no existen trabajos entre dos o más asignaturas, la relación que hacen es por la similitud que se da en la elaboración e indicaciones de algunas actividades (al utilizar el dibujo o la pintura como base de una actividad). Comentan que nunca han salido a terreno o a algún museo, y que claramente a todos les gustaría salir (profesores y estudiantes), sin embargo, indican que se hace complicado realizarlas, ya que hay que hacer mucho “papeleo”, además de expresar que no hay dinero para sacar a los estudiantes. **E1** recuerda una salida efectuada hace años atrás al Centro Interactivo de Ciencias, Artes y Tecnologías (CICAT) de la Universidad de Concepción, dando cuenta de lo positiva que fue esa experiencia para sus

estudiantes. Las instancias de salida a terreno pueden ser bien aprovechadas, y utilizadas para realizar cruces con otras asignaturas: la salida a un museo da cabida a que se encomienden trabajos para asignaturas como historia, lenguaje y/o artes, dependiendo de cómo se enfoquen las actividades, lo que se podría llevar a cabo si se trabajara en conjunto con docentes de las demás materias.

Al consultarles respecto de la promoción de valores por medio de la asignatura (eje transversal, trabajado en todos los niveles y materias), ambas concuerdan en que es una preocupación, y evidencian aquella práctica promoviendo que los estudiantes se faciliten materiales cuando a algún compañero le hace falta.

e) Prácticas de enseñanza

Indagando en el desempeño docente y sus resultados en los estudiantes, se aplica el método de caminatas de aula y conversaciones de aprendizaje, realizando 5 preguntas que plantea Lyn Sharratt, las que buscan *reunir evidencias de la enseñanza que realizan los profesores y de la mejora de los estudiantes*.

A continuación se presenta un resumen de las respuestas dadas por 20 estudiantes, en donde se presenta en números la cantidad de niños que respondieron de manera más precisa, y luego algunos extractos de respuestas para evidenciar la diversidad de respuestas que surgió.

La pregunta **¿Qué estás aprendiendo?** nos entrega información relacionada a los objetivos de aprendizaje que se están trabajando con los estudiantes. En este sentido, los aprendizajes terminales esperables dicen relación con la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este caso, la mayoría de los estudiantes consultados expresa que está aprendiendo la técnica del difuminado a color y en blanco y negro, explicando además cómo es que se logra esa técnica. Aparecen explicaciones como “aprendiendo a dibujar”, la que, en este caso, es menos precisa. Por otro lado, a medida que avanzan las semanas, aparece una nueva respuesta, puesto que se ha avanzado en los contenidos de la planificación: dibujar los sentimientos. Todas estas respuestas apuntan a un objetivo de aprendizaje centrado en conocimientos: al analizar las

respuestas de los estudiantes, la docente establece claramente el procedimiento a realizar, explica el concepto de difuminado y señala de qué manera se debe llevar a cabo (“raspar” un lápiz de palo para así sacar el color, para luego expandirlo sobre el papel con los dedos).

Estudiantes, pregunta 1 ¿Qué estás aprendiendo?	Resumen Respuestas	%
Difuminar en color y lápiz mina	9	45%
Dibujo de los sentimientos	6	30%
Dibujar	4	20%
<i>A cómo usar distintos tipos de, por así decir, arte. Aprender a hacer nuevos estilos.</i>		
<i>La técnica del lápiz cuando uno le saca puntas con la tijera y pinto con el polvito.</i>		
<i>O sea, no es como aprender, es como... o sea... digamos que es como aprender así como a dibujar y todo eso, pero aprender algo, no. Sí pero aprender como lenguaje o matemáticas no, porque eso es arte entonces como es arte, se aprende solamente de los dibujos y de cómo pintar.</i>		
<i>No sé... es que es como... en arte como que sólo dibujai, como que se hace un dibujo, entonces yo creo que podría aprender a dibujar. Yo creo que a mejorar el dibujo.</i>		
<i>Estoy aprendiendo a hacer manualidades. Dibujar, hacer cosas como no sé... Un dibujo de los sentimientos, estaba haciendo tristeza, dibujé un tipo solo.</i>		
<i>Sobre los sentimientos.</i>		
<i>Así como difuminado de colores, en blanco y negro, poner la luz y la sombra... eso. Hoy día pasamos que tenemos que hacer como un dibujo visual de lo que sentimos, con el sentimiento, y que tenemos que poner... podemos elegir cualquier cosa, puede ser pintura, acuarela... cualquier cosa.</i>		

Las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta **¿Cómo lo estás aprendiendo?**, nos da indicios de la información que estos tienen en cuanto a los objetivos de aprendizaje que la asignatura pretende desarrollar. Si bien 6 de ellos comentan sobre cómo se realiza la técnica aprendida, ninguno de ellos logra expresar con claridad en qué nivel del proceso de aprendizaje se encuentra, es decir, no dan cuenta de qué se ha realizado previo al trabajo de difuminado, ni qué etapa sigue luego de haber aprendido la técnica. En cuanto a las habilidades que los

estudiantes pueden haber desarrollado con este ejercicio, lo único que se vislumbra es en el área psicomotriz, en donde la práctica de la técnica puede lograr perfeccionarse. A continuación, un extracto de las respuestas:

Estudiantes, pregunta 2 ¿Cómo lo estás aprendiendo?	Resumen respuestas	%
Haciendo un paisaje marino	4	20%
Practicándolo	2	10%
Seguir los pasos que da la profesora	3	15%
Haciendo un dibujo de los sentimientos	4	20%
Explicando la técnica de difuminado	6	30%
<i>Practicándolo, haciendo un paisaje marino y pintándolo con esa técnica.</i>		
<i>Nos enseñó la primera clase que nos pidió los materiales, y lo demás sería hacerlo nosotros, y ahí ver, mostrárselo a la profesora para ver si estamos yendo bien, o alguna técnica para mejorar.</i>		
<i>Tratando de hacer esos estilos.</i>		
<i>No sé, se me hizo mucho más fácil hacerlo.</i>		
<i>Seguí los pasos de la profesora, tomar el lápiz del color que me guste o del color que tenga que ser y sacar el polvo de la mina, después esparcirlo con el dedo o con cualquier cosa para no mancharse el dedo.</i>		
<i>¿Cómo estaba aprendiendo a pintar y hacer dibujos? Sí, O sea, me estaban diciendo que tenía que dibujar algo con los sentimientos que uno puede, digamos, expresar con algún dibujo.</i>		
<i>Porque la profe nos da puros trabajos de dibujos, yo creo que para ejercitar. Nos hacen dibujar, pintar con diferentes técnicas. De difuminado...</i>		
<i>No sé... No pude, no encontraba nada, ningún recuerdo de algo que me hubiera pasado... (no dibujó nada)</i>		
<i>Dibujando, pensando. Era como una playa, alegría.</i>		
<i>Me explicó diciendo que teníamos que hacer un trabajo, que teníamos que expresar cómo nosotros nos sentíamos. Y o es como... que si tú te sentías así, entonces el que tú querías.</i>		

En el caso de la pregunta **¿Cómo sabes que estás aprendiendo?**, se espera que las respuestas entreguen información relacionada a los objetivos e intenciones de aprendizaje, metodologías de retroalimentación, autoevaluación, entre otras maneras de fortalecer el aprendizaje. Se decide presentar más ejemplos de las respuestas de los estudiantes, puesto que fueron muy diversas. Lo que queda demostrado aquí, es que no existe ningún tipo de retroalimentación por parte del docente, puesto que el factor que más aparece en las respuestas es más bien instintivo: saben que están aprendiendo porque sienten que lo están haciendo, saben que están aprendiendo porque comparan su trabajo actual con los trabajos anteriores. Un bajo porcentaje de los chicos apela a que lo saben por la nota, o porque se les calificó con una nota favorable, quedando evidencia que el objetivo de aprendizaje trabajado durante la clase se direcciona al desarrollo de conocimientos:

Estudiantes, pregunta 3 ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?	Resumen Respuestas	%
Porque no lo sabía antes	5	25%
Porque la profesora me lo revisó, por la nota	3	15%
Sentimientos cuando dibujo, autoconcepto	13	65%
<i>Porque igual nosotros nunca habíamos aprendido eso, porque apenas este año entramos y la profesora nos pidió los materiales al tiro, entonces ahí nos enseñó como ocupar y hacer el difuminado en el dibujo.</i>		
<i>Porque aparte de estudiar aquí y todo eso, en la casa igual repasé. Lo pasamos como en 3 clases.</i>		
<i>Es que yo en mi casa tengo unos dibujos que hacía anteriores, yo creo que he mejorado bastante en cambio a los años anteriores, los voy comparando.</i>		
<i>Ahora me tengo que atrever, que nunca había hecho uno.</i>		
<i>Ya que yo no sabía que ese estilo existía, y empecé a hacerlo.</i>		
<i>Porque antes no lo sabía.</i>		
<i>O sea, yo estaba... como que aprendí algo. Como que no estaba aprendiendo, algo así. No sé cómo decirlo, pero es que no es como estar aprendiendo, porque ahí enseñan solamente a</i>		

dibujar y a pintar, pero yo estaba haciendo un dibujo de... o sea yo quería dibujar algo triste, así como... pero y estaba dibujando como una lluvia, y como estaba dibujando la lluvia yo creo que estaba como que yo, cómo haría eso, estoy triste y ¿cómo hago un sol? Pero entonces aprendí como que eso significa la lluvia, o sea algo triste. (Entonces ¿Aprendiste a expresar los sentimientos? Sí.)

Cuando voy viendo si me está saliendo bien o no, preguntando.

Porque la profesora lo revisó, por la nota.

Porque como que lo hago yo entonces para mí es más sencillo... es fácil para mí aprenderlo, es algo que he visto desde chica. Me gusta dibujar.

Porque estoy expresando como yo me siento.

Por... que a medida del tiempo voy teniendo muchos sentimientos y todo eso, y dibujar así como que me hace feliz.

Por lo que pasa cuando lo dibujo.

Mmmm no sé. No creo que me esté saliendo bien, porque siempre dibujo mal... (la profesora, ¿Qué te ha dicho de tu dibujo?) Nada, no le he preguntado.

Porque no lo sabía antes, saber que se podía hacer eso y pintar, que queda más bonito así.

Porque se nota que he mejorado un poco, porque yo... a mí o sea me gusta pero no tanto porque como que no le doy mucha importancia al arte... dibujar algunas cosas para la sala de clases pero he mejorado en poner la luz y la sombra... en el dibujo... le doy importancia porque me he sacado buenas notas en lo que he hecho, pero así como que estoy como en otras cosas, me gusta más la música que el arte, entonces en esas cosas le doy más importancia.

Cabe destacar, que al responder a la pregunta **¿Cómo puedes mejorar?**, ninguno de los estudiantes articula de forma clara qué pasos debería seguir para potenciar su trabajo, y la gran mayoría de ellos resuelve que la práctica es la mejor manera. Sólo 3 de ellos pronuncia que una forma sería preguntar a la profesora o poner más atención, lo que confirma que la retroalimentación no es una práctica recurrente durante la clase de artes.

Estudiantes, pregunta 4 ¿Cómo puedes mejorar?	Resumen Respuestas	%
Practicando	14	70%

Aprender más de la profesora – preguntarle a ella	3	15%
Tomando un taller – trabajar en biblioteca	3	15%
<i>Aparte de practicar en mi casa difuminando, haciendo más artes en el colegio, acá en la misma biblioteca.</i>		
<i>Practicando y por ejemplo, preguntándole a la profesora algunas técnicas que podrían ayudar, para mejorar el difuminado u otras técnicas para dibujar o pintar mejor.</i>		
<i>Ensayando.</i>		
<i>O sea... solamente aprender más de lo que la profesora enseña. A dibujar, a pintar... todo eso, pero también así como que... no tengo que estar en otro mundo, tengo que estar en eso, concentrada.</i>		
<i>Yo quería por una vez ir a una clase de artes pero nunca me pusieron, me pusieron en una clase de música. Afuera del colegio, yendo a un taller o algo así. Practicando en la casa.</i>		
<i>Tomando más atención.</i>		
<i>Haciéndolo todos los días. (No me gusta mucho la asignatura, encuentro que todo es fome... me da lo mismo.)</i>		
<i>Aprendiendo a dibujar, teniendo más habilidad...</i>		
<i>Yo creo que dibujar más seguido, para así acostumbrarse a hacer como dibujos difíciles. Me interesa, porque hay veces que nos mandan trabajos a dibujar y hay unos que por ejemplo a unos ya, se les viene al tiro a la mente, en cambio uno tiene que estar en el celular buscar la imagen y cuando no te sale como que te estresay.</i>		

La pregunta **¿A quién le preguntas cuando necesitas ayuda?** nos entrega información relativa a qué recursos se les entrega a los estudiantes para que logren convertirse en aprendices activos, críticos y comprometidos, a qué disposiciones personales tiene cada estudiante frente a la solución de un problema: ¿Qué hacer cuando no entiendo? En el caso del grupo encuestado, el comportamiento general es recurrir al docente y a sus compañeros de curso. Algunos casos presentan fuentes como internet, pero esto se da luego de haber dado ejemplos, y admiten que no es algo regular.

Estudiantes, pregunta 5 ¿A quién le preguntas cuando necesitas ayuda?

En esta pregunta, todos contestan “a la profesora”, pero también todos los estudiantes comunican que prefieren consultar a sus pares en primera instancia.

Dos de ellos declara investigar por fuera (internet, familiares)

La mayoría de las veces, si no es en internet, le pregunto a la profesora.

A la profesora o a algunas compañeras que saben más de manualidades y esas cosas. Mayormente le pregunto a mis compañeros en la sala.

A nadie.

A la profesora, ya que ella me está enseñando ese estilo de arte.

Siempre le pregunto primero a mis compañeros, porque me siento más cómoda.

A mis compañeros que son más como así que les gusta pintar, y así les pregunto dónde va la luz y la sombra, y donde puedo pintar... A mi mamá le gusta dibujar y entonces como que ella me enseñó algunas cosas.

A la profesora. O a mi compañera de al lado, pero no estaba. Si no entendí bien lo que la profesora dijo, le preguntaría qué hay que hacer, o sea le pregunto a la profesora, obvio. No pu, lo saco de mi mente, pero es lo que como que los dibujos que yo hago es como la vida real, lo que me pasa a mí.

Durante las conversaciones con la profesora, realizadas al finalizar cada clase, se le consultó en relación a los mismos temas que a sus estudiantes, con la finalidad de enfrentar ambas respuestas y así obtener una visión objetiva en torno a su práctica pedagógica. Las respuestas por parte de la docente no fueron documentadas a través de grabadora, puesto que no autorizó ser grabada, sin embargo, se realizó un registro escritural de lo que respondió. Ahora bien, en cuanto a las repuestas dadas por la docente, se evidencia que lo que los estudiantes plantean como *qué es lo que están aprendiendo*, es precisamente lo que la profesora expresa que está enseñando, tal y como ellos lo enunciaron: difuminado en blanco y negro, y a color. A lo largo de los días sus respuestas varían, en el sentido que durante la 2da clase se realizó una evaluación de 2 dibujos con la técnica del difuminado, y luego, en la tercera clase, se comenzó con la nueva materia, relacionada con la percepción de los sentimientos. Para llevar a cabo esta actividad, la profesora plantea que da a los estudiantes la libertad de elegir los materiales con los que quieren trabajar (da ejemplos como revistas y témpera), aspecto importante que ninguno de los estudiantes comenta. Al ahondar sobre esa materia en específico (percepción de los sentimientos), la

profesora relata que lo está enseñando porque corresponde al programa, y al consultar en relación a cómo lo está enseñando, su respuesta fue *“que ellos inventen el dibujo”*. Cuando se realiza nuevamente la misma pregunta, a la semana siguiente, su respuesta esta vez es *“que se debe sentir el sentimiento cuando se ve el dibujo”*.

Cabe destacar que la profesora no presentó problema alguno en permitir que un grupo de estudiantes salieran 5 minutos antes de terminar la clase, durante 4 clases, para responder a las preguntas; sin embargo, al enfrentar ella misma las preguntas, se le percibe a veces complicada o apurada en su manera de responder, connotando una especie de incomodidad al no tener bien claro qué o cómo responder (sus respuestas son cortas, sin fundamento y repetitivas cada semana).

Por otro lado, la información recopilada a partir de la observación directa de clases, nutre y facilita la caracterización de las prácticas docentes, identificando de manera más certera las acciones específicas que realiza la profesora en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cabe mencionar que no se ha tenido acceso a registros de observaciones de clases de la asignatura de artes visuales, puesto que no se han llevado a cabo observaciones de esta asignatura en el establecimiento; situación que se replica en las demás asignaturas, siendo esto declarado en la encuesta de gestión curricular y pedagógica respondida por los profesores y confirmado con el encargado de la Unidad Técnico Pedagógica.

En relación a la planificación docente, por parte del equipo de gestión curricular no fue posible acceder a planificaciones de artes visuales, por lo que la misma docente, al finalizar la clase, amablemente aporta con una planificación anual que traía en su bolso. El documento facilitado es decidor al evidenciar que la planificación anual es copia exacta de la planificación que aporta el ministerio, con la salvedad de que el mismo, entrega una planificación que cuenta con 4 unidades, estimando 13 horas por unidad, y la profesora cuenta con la mitad de horas para desarrollarlas, aspecto importante que no es corregido en el documento.

Durante la observación de clases, se logra percibir que los objetivos planteados no representan un gran desafío para el nivel de los estudiantes, quienes conversaban continuamente mientras la profesora utilizaba como metodología de enseñanza el dictado de definiciones de

conceptos. La actividad planificada por la profesora para la unidad que se estaba revisando, correspondiente a “percepción y tipos de figuras”, se remite a dictar definiciones, en donde se explica qué es la percepción, y cuáles son las figuras que se distinguen en una composición.

En cuanto a los recursos didácticos y entrega de contenidos, la docente utiliza apoyo de TICS para el desarrollo de su clase, en específico, un proyector e internet (en ambas ocasiones utilizó recursos directamente desde el buscador google, no desde diapositivas que ella llevara consigo). Lo que realiza, literalmente, es mostrar a sus estudiantes ejemplos de imágenes de formas “concretas” (utiliza proyector e internet, en la página de google escribe “figuras concretas artes” y busca imágenes) para luego dictar, en base a las anotaciones que tiene en su propio cuaderno, la definición de “formas concretas” para que los estudiantes escriban en su croquera. Seguidamente, dicta la definición de “formas abstractas”, busca nuevamente en google escribiendo “imágenes de formas abstractas” y lo muestra con el proyector. Se percibe que no existe preparación para anticipar la confusión que pudiera surgir de parte de los estudiantes al releer la definición y compararla con la imagen proyectada; sin encontrar una forma clara de presentar la información en múltiples formatos para lograr responder a dudas. Cuando un estudiante pregunta por qué “tal” imagen corresponde a una forma concreta, la profesora responde que es así tal cual se ve en la imagen, y si aun así no comprende a qué se refiere, entonces busca otra imagen en que se “entienda mejor” y relea la definición desde su cuaderno, sin lograr hacer conexiones relevantes entre el concepto que quiere enseñar y las figuras que muestra a sus estudiantes.

f) Prácticas de evaluación

Finalmente y en relación a la evaluación, las profesoras establecen que realizan en su mayoría evaluaciones de proceso, a modo de asegurar, en cierta medida, que los estudiantes lleven sus materiales a clases; además de aclarar los puntos de la pauta de evaluaciones, en la que se incluyen aspectos como limpieza y orden, trabajo en clases y logro de objetivos. Declaran que también se asigna puntaje a la creatividad y técnica utilizada.

La evaluación no es al parecer una dificultad, puesto que las pautas de evaluación las manejan siempre con los tiempos establecidos, con notas de proceso y de logros del trabajo. Dicen seguir las sugerencias de los planes y programas del ministerio, en la medida de lo posible, modificando las actividades siempre que sea necesario (por tiempo o situaciones particulares de algunos estudiantes). Una de las docentes comenta además que considera los trabajos de sus estudiantes como obra de arte, además de ser simplemente un producto a evaluar.

Los estudiantes, durante la conversación, concuerdan en que se les presenta una pauta de trabajo, en donde la mayoría de las veces se establecen las etapas del trabajo, especificando cuánto tiempo o clases tienen para llevarlo a cabo. Cuando se habla de las habilidades que creen haber adquirido gracias a la asignatura, surgen ideas como tener más paciencia, mejorar el pulso y a expresarse a través de los dibujos. Dicen haber aprendido sobre los colores primarios y a hacer líneas.

Ahora bien, debido a que durante una de las dos clases observadas se entregaron evaluaciones revisadas, y en otra clase se realizó una pequeña preparación para la evaluación que sería la semana entrante, fue posible identificar con mayor precisión algunas de las acciones relacionadas a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes: La instancia de entrega de notas se desarrolla un tanto desordenada, en el sentido que a ratos la profesora entrega notas, y luego dicta alguna definición de tipos de formas, para luego continuar entregando evaluaciones y revisar los cuadernos de los estudiantes para corroborar si tienen puntos para subir sus notas. Cabe destacar que la docente no realiza ningún tipo de retroalimentación durante la entrega de evaluaciones, ni de forma general o particular a cada estudiante; ni tampoco los estudiantes se preocupan de consultar al respecto, lo que indica que no es una práctica regular en su asignatura.

Finalmente, y a modo de síntesis del diagnóstico realizado, a través de la observación de clases y las conversaciones, se puede inferir que las planificaciones de las clases apuntan más bien al desarrollo de conocimientos, al utilizar como metodología de enseñanza el dictado de definiciones de conceptos, por un lado, y al no integrar actividades que contemplen el progreso de habilidades y/o actitudes, sin dar mayor lugar a que los estudiantes se involucren en procesos de

autoevaluación (re-conociendo sus fortalezas y debilidades) ni tampoco al fomento del estudio independiente, del pensamiento crítico y creativo. Entre los trabajos que se realizan, lideran los relativos al dibujo y la pintura en témpera; obviando actividades que promuevan el desarrollo de conocimiento y la experimentación con distintas materialidades y técnicas para lograr la expresión de intereses personales, y que fomenten la interpretación de manifestaciones artísticas y culturales. Tal y como se indica en el programa de estudios, la asignatura de Artes Visuales se organiza en torno a tres ejes, presentes en todos los niveles, constituidos por las habilidades fundamentales de las artes visuales, enfocadas a promover el pensamiento creativo y crítico, a saber:

- Expresar y crear visualmente.
- Apreciar y responder frente al arte.
- Difundir y comunicar.

El trabajo con cada uno de estos ejes y su interrelación entregaría a alumnos y alumnas una formación más amplia y consistente. La exploración de diferentes metodologías de trabajo en la enseñanza de las artes y la práctica de diferentes técnicas para crear trabajos es muy positiva, puesto que fomenta la curiosidad en los estudiantes, logrando captar su atención y motivando un interés particular en la asignatura; sin embargo, al dar prioridad únicamente a trabajos relacionados a la producción visual, se suprime la posibilidad de trabajar en relación a la investigación est tica y la experimentación artística, ligadas a la subjetividad particular que reside en cada estudiante y que, mediante el estudio de las artes, debiera surgir en conjunto con el desarrollo crítico e intelectual.

El uso apropiado del tiempo es también un punto clave, puesto que la clase de artes visuales dispone sólo de 1 hora pedagógica a la semana (contrario a lo que se expresa en el PEI de la institución, en donde la asignatura figura con asignación de 3 horas pedagógicas a la semana en el caso de 7  y 8  año básico), por lo que la planificación debe ser resuelta de manera tal que cada estrategia de trabajo diseñada debe desarrollarse sobre la base de explicaciones claras, coherentes y precisas, además de la disposición de momentos para apoyar a los estudiantes que

presenten dificultades durante el proceso. La conversación con estudiantes confirma las respuestas de las docentes, criticando la baja asignación de horas a la asignatura.

4.3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

El problema hallado dice relación con las prácticas pedagógicas de los docentes que imparten la asignatura de Artes Visuales, las que se perciben débiles; esta situación se ve reflejada en una serie de efectos.

A continuación se presenta en detalle el análisis de efectos y causas:

Efectos

- Docentes centrados en pasar contenidos y no en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, realizando clases expositivas poco motivadoras.

La observación de clases es la instancia que evidencia esta situación, puesto que se logra captar que durante las clases, la profesora refuerza contenidos utilizando como metodología el dictado de definiciones de conceptos, constituyendo una metodología inadecuada para lograr la comprensión y apropiación de contenidos por parte de los estudiantes, por lo que queda demostrado que la docente tiene dificultades para impartir la asignatura. Por otro lado, los estudiantes (durante la conversación y las caminatas de aula), indican que existe una cuota de disconformidad con las clases de artes, las que para ellos debieran incluir otras actividades y no ser realizadas únicamente por medio de clases expositivas; la metodología que considera a la figura de profesor que entrega información y de alumno que memoriza conceptos, replica técnicas y recibe la información sin mayores cuestionamientos, no favorece el desarrollo de las clases ni menos motiva a los estudiantes a investigar, crear y desarrollar pensamiento crítico.

- **Deficiente implementación de planes y programas, presentando una baja cobertura curricular de las artes visuales.**

Esto se desprende desde la observación de clases, caminatas de aula además de la entrevista a docentes y a estudiantes. Específicamente en la observación de clases y caminatas de aula, realizadas en 7° básico, las unidades que el docente desarrolla no cumplen con lo estipulado en los planes y programas del ministerio, contemplando actividades que trabajan únicamente la generación de conocimientos en sus estudiantes, al no integrar actividades que contemplen el progreso de habilidades y/o actitudes, ni tampoco el fomento del estudio independiente, el pensamiento crítico y creativo que se pretende construir con esta asignatura.

- **Estudiantes logran menos capacidades que los propósitos establecidos por la asignatura de artes (Cuestionar y analizar su entorno físico y social más próximo, Crear y expresar visualmente, Apreciar y responder frente al arte).**

Las respuestas entregadas por los estudiantes durante la conversación grupal y las caminatas de aula, evidencian que los objetivos de la asignatura son medianamente logrados, por lo que se

ve afectado su crecimiento personal y desarrollo integral como persona, perdiendo la oportunidad de interpretar y comprender fenómenos externos e internos.

- **Estudiantes no comprenden el sentido de las clases de Artes Visuales, debido a la incomprensión de los objetivos por parte de los docentes.**

Tal como se expresa anteriormente, en las respuestas dadas por los estudiantes durante el proceso de la investigación, demuestran no comprender “para qué sirve el arte”, mencionando que lo que están aprendiendo es a hacer manualidades, a dibujar, o a expresar sentimientos. Si bien algunos intuyen que la expresión de sentimientos es un objetivo de las clases de arte, no llegan a comprender con profundidad qué quiere decir esto ni cómo lograrlo, puesto que las metodologías de trabajo de los docentes no son suficientes para lograr explicar las etapas de un proceso de producción de obra.

Causas

- **Docentes con insuficiente preparación para la enseñanza de la asignatura de Artes Visuales.**

Tal causa se ve reflejada en la revisión de currículum de docentes, en el cuestionario de gestión curricular y pedagógica, en donde se desprende que un 58% de los docentes tienen formación general básica, 20% educadores diferenciales y/o educadoras de párvulos, 7% docentes de educación física, 14% no responden en relación a su título profesional. De ellos (docentes con formación general básica), 38% declara hacer todas las asignaturas (incluido Artes Visuales), y sólo un docente plantea dictar únicamente esa asignatura (docente que, pasado el año en que se realizó el cuestionario, fue desvinculado del establecimiento por motivo de su jubilación).

Por otro lado, en la entrevista realizada a 2 profesoras, las docentes expresan que lo estudiado sobre didáctica de artes, en sus carreras de pedagogía general básica, no es suficiente para dictar la asignatura, lo que reafirma esta primera causa identificada.

- **Docentes perciben la asignatura de artes como básica y/o de baja dificultad. Existe desconocimiento de los efectos positivos del desarrollo de las habilidades artísticas en los estudiantes (habilidades cognitivas como la investigación estética, apropiaciones de sentido y de contenidos formales e históricos, creación y crítica de las ideas de belleza, gusto y preferencia, aprendizajes conceptuales, manifestación de ideas y aproximaciones sensibles, entre otras).**

La entrevista a docentes nos revela que sus percepciones personales sobre la asignatura difieren bastante de lo que realmente se busca desarrollar con la enseñanza de las artes; ninguna de las entrevistadas indica o alude a alguno de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura al expresar sus puntos de vista. Sus respuestas dejan entrever que perciben a la asignatura como una materia más bien básica o de baja dificultad, que no es difícil de desarrollar incluso a pesar de no tener la preparación suficiente.

- **Organización institucional presenta bajo apoyo a la labor docente para el correcto desarrollo de la asignatura, con una alta rotación docente, gestión curricular deficiente y pocos recursos de apoyo al trabajo docente.**

La revisión y triangulación de información vertida desde el cuestionario de gestión curricular y pedagógica, el análisis del Proyecto Educativo Institucional, la entrevista a docentes y la observación de clases; nos indica que existe una contradicción entre lo declarado en el PEI de la escuela frente a lo que en realidad se efectúa la cantidad de horas asignada a la asignatura, asignando 1 hora pedagógica a Artes Visuales en los cursos de segundo ciclo básico. En relación a la inexistencia de un espacio de taller para el desarrollo de la asignatura, si bien no es una necesidad de primer nivel para la correcta realización de la asignatura, en el caso en que la

cantidad de horas asignadas es la mínima posible, se considera de utilidad mantener un espacio disponible con los materiales y trabajos de los estudiantes, dispuestos para comenzar a trabajar de inmediato desde que comienza la clase, con la finalidad de no malgastar tiempo importante en ordenar el espacio de trabajo, búsqueda de papeles y pinturas, entre otras cosas. Por último, en cuanto a la baja asignación de recursos para las artes, el establecimiento no considera salidas a terreno de los estudiantes para relacionarlos con museos o actividades relacionadas a artes y cultura, los estudiantes no disponen de materiales o implementos para el desarrollo de sus trabajos (teniendo en cuenta que el IVE del establecimiento es de un 44,8%), y la asignatura no se ofrece como una opción en los horarios de libre disposición; tampoco se considera incluir un taller extraescolar para desarrollar temas relacionados a las artes: los talleres son casi en su totalidad de deportes.

Tras presentar los antecedentes que nutren la investigación, y considerando las causas previamente analizadas, es posible determinar y/o concluir el problema que se desprende de ellos: **Docentes de la asignatura de Artes Visuales presentan débiles prácticas pedagógicas.**

Con la finalidad de graficar de mejor manera los indicadores de existencia del problema, además de identificar los elementos que condicionan dicha existencia, se considera práctico hacer uso de la estructura de árbol de problemas, el que se presenta a continuación:



5. PROPUESTA DE MEJORA.

Presentar una propuesta de mejora enfocada en la labor docente se hace preponderante, teniendo en cuenta las necesidades que exhiben los profesionales, en función de las evidentes necesidades de sus estudiantes. Para dar solución al problema de las **débiles prácticas pedagógicas de los docentes en Artes Visuales**, se implementará un **plan de desarrollo profesional** a largo plazo, con una duración de tres a cuatro años. El Objetivo del plan será **fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes que imparten la asignatura de Artes Visuales, asociadas a la implementación curricular.**

El **responsable de la coordinación general** del plan de desarrollo profesional, encargado de monitorear que las actividades planificadas se lleven a cabo en el tiempo estipulado y que los recursos necesarios para ellas estén disponibles, será el/la jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento. Es relevante mencionar que el equipo técnico directivo deberá estar siempre presente, cautelando generar las condiciones necesarias para que las actividades programadas se puedan desarrollar; si bien el foco del plan es mejorar las prácticas docentes, es un trabajo que comienza desde la dirección o desde el equipo directivo y técnico pedagógico. Esta determinación, es apoyada bajo el modelo de efecto indirecto de Anderson, quien establece que el Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, por medio de su influencia en las motivaciones, habilidades, condiciones organizacionales y materiales en donde los docentes desarrollan su trabajo, por ende, el rol del equipo directivo en este plan de mejoramiento, consiste en comprometerse y entregar las condiciones de trabajo adecuadas para la ejecución de las actividades.

El plan de desarrollo profesional está **dirigido a un grupo de 4 docentes**. Ya que no existe un docente especialista en el establecimiento, ni un encargado de dictar esta asignatura en particular, se busca desarrollar y fortalecer las prácticas pedagógicas en aquellos profesores que suelen realizar la asignatura de artes, teniendo como principal condición, que sientan afinidad con la materia, y que por ende, les interese participar del proceso para desarrollar conocimientos en

torno a su enseñanza. Ya que la **rotación de profesores** encargados de dictar la clase de artes visuales es una práctica común, se considera establecer una **“fase preliminar, o fase cero”** antes de iniciar el proceso de desarrollo profesional en sí; en la que se requiere lograr un compromiso formal tanto del sostenedor y la dirección del establecimiento, como de los profesores voluntarios, a modo de cerciorar que el proceso se lleve a cabo sin dificultades, asegurando que los docentes puedan participar sin problemas durante el transcurso del plan.

Teniendo en cuenta que todo proceso de cambio en educación influye en múltiples dimensiones, sobre todo cuando se pretende trabajar directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes; se determinan 4 grandes acciones, las que guiarán el proceso de desarrollo profesional a lo largo de los 3 a 4 años del plan, las que se detallan a continuación:

- a) **Apoyo técnico en gestión del cambio sobre los supuestos, creencias y concepciones de los docentes frente a la asignatura de Artes Visuales:** Durante esta etapa, la que tendrá lugar a lo largo de todo el proceso de implementación del plan de desarrollo profesional, se trabajará en torno a las creencias arraigadas en la experiencia individual, colectiva y cotidiana de los docentes, frente a la asignatura de artes visuales. Esta dimensión implícita resulta un factor clave en la relación que tienen los docentes con la asignatura, pues a raíz de ellas se fundan actitudes, valores, ideologías y prejuicios. Es necesario trabajar profundamente en este aspecto, puesto que la investigación nos arroja que existen concepciones erradas en torno a las artes visuales y su enseñanza. En este sentido, se contará con un docente experto en teoría del cambio, quien facilitará y apoyará los procesos de reflexión de los docentes durante el desarrollo de todo el plan de mejoramiento.

- b) **Construcción de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales:** Esta etapa se relaciona directamente con la anterior. Si bien se trabajará a lo largo de todo el plan en gestión del cambio (relacionado a las creencias y concepciones de los docentes), en este caso, se determina la realización de ciclos de conversación/reflexión enfocados específicamente en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. A medida que los docentes comprendan los beneficios del desarrollo de habilidades artísticas y con

esto la importancia de la asignatura, podrán reflexionar en torno a los procesos pedagógicos de la misma, trabajando con apoyo técnico en la construcción de una visión compartida sobre lo que significa la enseñanza y aprendizaje de esta asignatura.

- c) **Estrategia de estudio de clases:** Esta etapa corresponde al trabajo conjunto entre los 4 docentes en la escuela, guiados por el apoyo técnico de un docente perteneciente al sistema de la red de maestros, que esté formado como experto en metodología de estudio de clases. Se establece que los profesores trabajen continuamente en examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas de manera colaborativa, planificando (en conjunto) una serie de clases de artes visuales. El proceso comienza con la investigación, recopilación de material y estudio de currículum de la asignatura, para luego dar paso a la planificación de una clase. Durante la implementación de la lección, el equipo de docentes observa el desarrollo de la clase, para finalmente analizar, conversar y retroalimentarse grupalmente. Cada ciclo de planificación, ejecución, retroalimentación y re-diseño de las clases dura aproximadamente 5 semanas, y se requiere repetir este ciclo (planificando nuevas clases) hasta lograr el objetivo de mejora propuesto, que en este caso es el de fortalecer las prácticas pedagógicas en la asignatura, es decir, mejorar el ámbito de gestión pedagógica – curricular.

Mediante esta modalidad, los docentes generan reflexión grupal y trabajan colaborativamente en el mejoramiento de aspectos específicos del trabajo en aula, compartiendo buenas prácticas y desarrollando nuevas habilidades para la enseñanza de las artes, con el apoyo técnico de un par experto en esta estrategia.

Taller teórico/práctico de Artes Visuales: Los docentes participarán de una serie de talleres, elaborados y dirigidos por dos facilitadores externos (un pedagogo en artes y un artista visual); diseñados para interiorizar a los docentes en el proceso de elaboración de trabajos relacionados con la asignatura. Se realizarán actividades que permitan que los profesores se relacionen y vivencien los contenidos desde la práctica, pues es durante el “hacer” donde se comprende e interioriza el proceso de creación artística. Se busca que los talleres tengan un

equilibrio entre teoría y práctica artística, y que desarrollen en los docentes competencias profesionales necesarias para enseñar artes visuales. Se contempla que a través de los talleres los docentes comprendan la importancia de las artes en el desarrollo de las personas, del trabajo colaborativo en el quehacer de la pedagogía y las múltiples posibilidades que se dan a través de las artes para realizar trabajos interdisciplinarios con otras asignaturas, reforzando así la estrategia de estudio de clases. Durante el primer año, se establece la ejecución de al menos dos talleres teórico/prácticos de Artes Visuales, procurando que los docentes se familiaricen con la asignatura.

Llevar a cabo este proceso de cambio es una tarea multidimensional, puesto que su ejecución envuelve múltiples dimensiones. Se requiere del uso de materiales, tales como información sobre currículum y el uso de tecnología para recaudar información; abarca también el ámbito de la pedagogía, puesto que se trabajará en torno a la planificación de diversas estrategias didácticas y actividades de aprendizaje; se profundizará en la reflexión sobre las creencias y supuestos que los docentes tienen sobre la asignatura; y se requerirá de gestión y planificación, liderados por el equipo directivo y técnico pedagógico de la escuela, y apoyado por un docente experto en metodología de estudio de clases.

Parte importante del proceso de gestión del cambio es la evaluación, la que debe ser formativa, periódica y sistemática, no debe hacerse con posterioridad a los hechos, más bien debe ser planificada y formar parte importante del proceso de mejora pedagógica, para así realizar los ajustes necesarios cuando se requiera, los que a su vez son monitoreados para ver sus efectos. En este sentido, la tabla de resultados esperados que se presenta a continuación resulta útil a modo de guía para monitorear que las actividades planificadas se lleven a cabo, y que proporcionen los efectos deseados.

La siguiente tabla de resultados esperados, expone 2 etapas que se consideran principales para dar inicio al plan de desarrollo profesional durante el primer año:

Tabla de Resultados Esperados, año 1

RESULTADOS ESPERADOS	INDICADORES DE RESULTADOS	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
1. Construcción de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, dirigido a 4 docentes, realizada y evaluada.	Al menos 3 de los 4 docentes participan de todos los ciclos de conversación / reflexión durante el primer año.	Registro de libro de acta y planilla de asistencia.
	Al menos 3 de los docentes se siente satisfecho con los ciclos de conversación realizados.	Registro de asistencia e informe de desarrollo de los ciclos de conversación / reflexión.
	Al menos 3 de los 4 docentes participa en la construcción de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Artes Visuales.	Un documento construido participativamente, con la visión de aprendizaje que se comparte al término del primer año.
2. Aplicación de estrategia de estudio de clases en la asignatura de Artes Visuales, desarrollada por 4 docentes, socializada y evaluada.	Al menos 2 horas cronológicas quincenales de trabajo con apoyo del docente experto en estrategia de estudio de clases, durante el primer año.	Registro de libro de acta y planilla de asistencia.
	Al menos 3 de los 4 docentes participa activamente de la implementación de la estrategia de estudio de clases, finalizado el primer año.	Registro de asistencia a reuniones e informe de resultados.
	Aplicación de al menos una experiencia piloto en la asignatura y en un nivel, implementada y evaluada por los docentes participantes.	Un documento, que contenga planificación y retroalimentación conjunta de la experiencia piloto de estudio de clases.

Una de las barreras que surgirá en el transcurso del plan de desarrollo está relacionada al hecho de que la propuesta constituye una **innovación**, por lo que las personas participantes de este proceso se verán afectadas por los cambios que se espera lograr. En relación con esto, el apoyo técnico del docente experto en teoría y gestión del cambio es fundamental para que los docentes transiten por este proceso sintiéndose contenidos tanto por el soporte técnico como por el apoyo del equipo directivo de la escuela.

Por otro lado, el hecho de que exista el **hábito de rotación de profesores** que dictan la asignatura de artes en el establecimiento, implica tener en cuenta que surgirá una necesidad permanente de colaboración entre pares para guiar el proceso de planificación de la asignatura. La idea de realizar un plan de desarrollo profesional docente a 4 profesores, independiente de si continúan o no ejerciendo las clases de artes visuales, es que éstos se conviertan en coaches que guíen a quien tenga que dictar la asignatura. La estrategia de estudio de clases permitirá que estos docentes descubran y desarrollen nuevos métodos de enseñanza y de evaluación de las artes, abordando y comprendiendo los objetivos de las clases de la asignatura, obteniendo un conocimiento más profundo en relación a lo que significa e implica la educación artística para sus estudiantes; conocimiento que lograrán transmitir a sus pares por medio de sesiones de coaching al momento de ser necesario.

Es muy probable que surja una segunda dificultad, relacionada al nivel de compromiso que deben presentar los docentes para lograr una exitosa ejecución de la estrategia de estudio de clases. **Es importante que tanto el sostenedor, como el equipo directivo y el grupo de docentes asuman y logren pactar el compromiso**, para mantener un horario protegido a lo largo del proceso. Por otro lado, los docentes deben acordar horarios de trabajo y un calendario con acciones a realizar, para así sistematizar la manera de trabajar, construyendo y practicando ciertas normas, y estableciendo roles y expectativas para lograr lo que se propongan. Mientras mayor sea el compromiso del equipo directivo (dotando de tiempo para los estudios de clase y asignando recursos para ello), mayor será la motivación y el compromiso de los docentes participantes, facilitando el éxito de la propuesta de desarrollo profesional.

La propuesta de mejora se plantea en coherencia con la proyección estratégica dispuesta en el plan de mejoramiento educativo de la institución, puesto que en el ámbito de “Política de desarrollo profesional docente”, se considera que *falta por mejorar en todo lo que refiere a la Política Profesional Docente*, refiriéndose a que el desarrollo profesional de los profesores no es un área cubierta por el establecimiento. Por otro lado, en cuanto a la implementación curricular, se estipula que *“se han ido adquiriendo recursos y planificando acciones que cubren necesidades para cada uno de los sellos del PEI, contratando profesionales especialistas...”*, situación que no se ve reflejada en el área específica de las artes, por lo que el plan de desarrollo profesional docente propuesto cumpliría con abordar más áreas de los sellos que se plantean en el Proyecto Educativo de la institución.

6. FUNDAMENTACIÓN.

La educación artística durante la etapa escolar, es un área que en ocasiones se ha visto relegada por quienes regulan los contenidos obligatorios de las bases curriculares en nuestro país, situación que se hace evidente tras la aprobación del decreto del Ministerio de Educación que redujo las horas de clase de artes (además de música y educación tecnológica) en los establecimientos municipalizados durante el pasado año 2011. La presente investigación ha dejado al descubierto que la enseñanza de las artes se ha reducido a la ejecución de programas centrados en un arte escolar, superficial, sin considerar en mayor medida la elaboración de actividades que contemplen la vinculación con distintas perspectivas sociales o el análisis de diferentes identidades culturales (Kerry Freedman, 2009; en Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía, 2010 p.40); utilizando el poco tiempo disponible en actividades relacionadas a la presentación de códigos visuales, la entrega de datos y hechos históricos, dejando de lado la investigación estética, la especulación y la experimentación artística (Gouthier, Juliana, en Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía, 2010 p.33).

La “Hoja de ruta para la educación artística”, documento presentado por la Unesco en 2006, plantea la necesidad de contar con profesores generalistas y especialistas en arte altamente capacitados (p.6), siendo ésta la mejor manera de lograr entregar una educación artística de alta calidad. Este planteamiento se ve enfrentado a la situación que presenta la enseñanza de las artes en nuestro país, escenario que probablemente tiene su origen en el estudio profesional de una carrera de educación general básica que en su malla curricular ofrece sólo uno o dos ramos relacionados al ámbito de educación artística (Cárdenas y Troncoso, 2014, p.192), situación que podría afectar la enseñanza de un área específica como lo son las artes visuales, además de influir en las concepciones desde las cuales los docentes preconiben la asignatura, condicionando sus prácticas pedagógicas.

Sin embargo, independiente de si el docente a cargo de la asignatura es especialista o generalista, se hace necesario contar con programas pertinentes que combinen teoría y práctica, procurando que el docente a cargo de la asignatura presente una actitud de compromiso y disfrute

con el arte (como receptor y productor), mostrar tolerancia con la diversidad de trabajos y las distintas ideas que surgen en una sala de clases, estimular el aprendizaje colaborativo y aportar refuerzos emocionales positivos para fomentar la autovaloración y confianza en sus estudiantes (Kerry Freedman, 2009; en Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía, 2010 p.40). Por otro lado, el docente no debe menospreciar, olvidar o desconocer los objetivos de la asignatura, al dar por hecho que las clases de arte son particularmente “libres” para que sus estudiantes creen y dibujen, sin determinar un claro sentido. Cada proceso concreto de las clases debe tener sus objetivos planteados; las actividades de cualquier asignatura conllevan una finalidad bien estipulada, situación que en la asignatura de artes suele perder importancia. Por otro lado, los docentes de artes deben mantenerse actualizados en cuanto a los acontecimientos y obras contemporáneas que el mundo de las artes ofrece (Gouthier, Juliana, en Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía, 2010 p.35), lo que contribuye a que los estudiantes sientan y logren reflexionar sobre ideas y temas que les son cotidianos, analizando contenidos relacionados con la actualidad que generen un profundo sentido y sirvan como medio para motivar sus trabajos.

6.1 Educación Artística: Desarrollo integral y transformación social

Las artes son consideradas como uno de los componentes básicos para la entrega de una educación de calidad, para el desarrollo integral de los individuos. Siguiendo el planteamiento de UNESCO, en su Hoja de Ruta para la Educación Artística, la enseñanza de las artes constituye un derecho universal:

Las declaraciones y convenciones internacionales tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso, así como su participación en la vida artística y cultural. El cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países (p. 3).

Una educación integral, que promueva el completo desarrollo de las personas, incluye como componentes básicos la enseñanza de la cultura y las artes (UNICEF, 1990), siendo los Estados

Partes quienes deben respetar y promover los derechos del niño a *participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciar oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento* (Convención sobre los derechos del niño, Art. 31).

La incorporación y enseñanza de las Artes Visuales es indispensable para el desarrollo de los estudiantes durante la primera etapa escolar, ya que por medio de ella, desarrollan la capacidad de interpretar fenómenos internos y externos, enriqueciendo sus posibilidades de imaginar, simbolizar, expresar y crear, aprendiendo a valorar y apreciar las distintas manifestaciones artísticas a lo largo de la historia, y logrando entender el mundo que les rodea y sus diversas relaciones en sus dimensiones individuales y sociales; convirtiéndose así en *espectadores activos en la generación y valoración de la cultura* y su comprensión de la sociedad y entorno más próximo. (Cuaderno Docente de Educación Artística, p.4)

Las propuestas de aprendizaje que exhibe el ministerio de educación, para la asignatura de artes visuales en educación básica, presentan 2 lineamientos, los que refieren a “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte”. Lo que se busca promover por medio de esto, es que se integren emociones, imaginación, experiencias significativas y pensamiento divergente a través de la exploración y el uso de las diversas técnicas que se pueden trabajar a partir de los múltiples lenguajes artísticos existentes, buscando potenciar las ideas de los estudiantes por medio del trabajo personal y colaborativo (Cárdenas y Troncoso, 2014). Las artes constituyen una de las pocas asignaturas que indagan, por una parte, en la comunicación de sentimientos y la reflexión en torno a ellos, y por otro lado, la observación y reflexión de eventos externos, como son los movimientos sociales y elementos particulares de la cultura que nos rodea. Ambas miradas confluyen y se enriquecen de significado, símbolos e ideas, las que finalmente devienen en una obra visual. Una de las maneras de desarrollar la habilidad creativa y expresiva en los estudiantes, es observando variedad de obras de arte, tanto de épocas anteriores como contemporáneas, las que comúnmente se encuentran cargadas de significado, por lo que deben ser “leídas” y analizadas para comprender la finalidad de la obra expuesta; el ejercicio de observar continuamente obras de arte y conversar en relación a ellas nutre el pensamiento crítico y la habilidad de expresión verbal de los estudiantes, propiciando así las relaciones interpersonales, el

debate y también la tolerancia y el respeto frente a opiniones diversas. El estudio y ejercicio de las artes desarrollan el sentido de pertenencia y la identidad, potencian el desarrollo de competencias psicosociales, mejorando el rendimiento académico y colaborando con la formación del autoconcepto de cada uno de los estudiantes.

El hecho de procurar que los estudiantes trabajen en torno a un tema, idea o imagen que les sea genuinamente interesante o importante, provoca que éstos se involucren de mejor manera con la asignatura, comprendiendo que la primera expectativa que deben superar al elaborar sus trabajos es la propia y no las del profesor, quien, en este caso, debe actuar como guía en el proceso creativo, colaborando con clarificar las ideas, imágenes, experiencias y sentimientos, los que luego de ser significados, se consolidan en signos y símbolos que construyen una imagen; ya sea pintura, dibujo, fotografía, performance, video, escultura, o lo que sea que estén trabajando como medio de expresión. Tales experiencias aportan al fundamento intelectual y estético de la clase (Eisner, Elliot. 2002, p.48).

Es importante destacar además, que difícilmente un docente pueda transmitir y guiar la experiencia de crear una obra de arte si realmente nunca ha vivenciado lo que significa transitar por un proceso de creación artística. La producción visual requiere, entre otras cosas, comprender que los fracasos son parte del quehacer artístico y que a partir de ellos se aprende a controlar la frustración; es muy probable que a partir del esfuerzo y la superación personal y colectiva surjan ideas o una creación interesante, logrando finalmente un sentimiento de plenitud al concretar una obra de arte. Freire (1996; en Giráldez y Pimentel, 2010) establece que un estado creador exige curiosidad: El docente puede estimular el deseo (de sus estudiantes) de experimentar o entender proponiendo desafíos; provocando inquietudes por medio de preguntas que convoquen a la imaginación, las emociones, la intuición, a la capacidad de comparar o deducir, incluso sospechar, “en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” p.35. Al compensar una curiosidad, la búsqueda de nuevas inquietudes se hará más frecuente en el estudiante, y lo mismo sucederá con su disposición frente a nuevos procesos creativos; fortaleciendo la iniciativa y la confianza en sí mismos para enfrentar nuevas situaciones.

6.2 Trabajo colaborativo entre docentes

La escuela es y ha sido siempre uno de los espacios que más contribuye a la construcción de identidad de los individuos, por lo que los docentes no deben pasar por alto que toda actividad que se realiza puede ser clave en el desarrollo de sus estudiantes, ya sea desde un ámbito de contenidos formales o desde una perspectiva personal. Desde este punto de vista, el principio de enseñanza/aprendizaje colaborativo cumple un rol importante: No se debe obviar que el proceso de la educación se desarrolla dentro del contexto de una organización específica y establecida, integrada por personas que, en su conjunto, forman una cultura institucional que presenta una organización interna y una estructura definida. Sin embargo, a pesar del liderazgo que pueda ejercer el equipo directivo hacia los docentes del establecimiento, es sabido que entre los factores internos de la escuela, sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo del director (Leithwood, Louis, Anderson & Walhstrom, 2004).

Uno de los 20 criterios del ejercicio profesional docente del marco de la buena enseñanza, establece que un profesor debe “Construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”, promoviendo el diálogo en relación a aspectos pedagógicos y didácticos, y colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento; suscitando y participando de actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas, para compartir focos para la elaboración e implementación de proyectos y actividades, aportando a asegurar la calidad de enseñanza del establecimiento.

El trabajo conjunto entre docentes permite mejorar sus prácticas y conocimientos; además de generar un grato ambiente y clima institucional, colabora con la mejora de la calidad de la educación, permitiendo elaborar planteamientos comunes y criterios de actuación coherentes con lo que se quiere enseñar (Antúnez, 1999); precisamente esta aseveración es destacada en los programas de aprendizaje de artes visuales, en donde se exhibe como una de las asignaturas que presenta condiciones para la integración entre distintas materias, particularmente en la educación básica, nivel en donde utilizar esta metodología de trabajo contribuye al logro de los Objetivos de

Aprendizaje. Así, se propone buscar la integración por medio de tópicos comunes, a partir del desarrollo de habilidades (como el pensamiento creativo) y desde las actitudes.

La integración del currículum desde distintas asignaturas, ofrece que las clases cobren un sentido mayor; ejemplo de esto (en la enseñanza específica de las artes) sería la utilización de la narrativa gráfica (más conocida como “cómic”) como herramienta para ejercitar algunas áreas del lenguaje, o bien el uso de las artes para comentar procesos históricos considerados importantes: la pintura es un medio que ha retratado cientos de hechos históricos relevantes, y el arte contemporáneo continúa trabajando temas políticos y sociales desde una perspectiva más conceptual. Frente a estos ejemplos, la labor de los docentes presenta múltiples posibilidades para planificar y ejecutar proyectos entre pares, lo que genera cohesión y apoyo que se hace evidente a la hora de trabajar con los estudiantes.

Por otro lado, la convivencia, el trabajo en equipo y la inclusión son aspectos que destacan en los programas de estudio de artes visuales, presentando actividades que promueven la participación colectiva de los estudiantes. Los docentes son generalmente vistos como un modelo a seguir, sobre todo durante el periodo de ciclo básico; como consecuencia, si éstos no practican acciones de trabajar colaborativamente ni coordinan actividades que confluyan en un propósito compartido, difícilmente podrán establecer en sus estudiantes el hábito de trabajar juntos para alcanzar un mismo fin. Por otro lado, la colaboración entre docentes sólo se hace posible si la estructura organizacional del establecimiento lo permite, por medio de una organización flexible, dúctil y favorecedora de una comunicación ágil (Antúnez, 1999), por lo que una distribución del liderazgo se considera favorable para la constitución de equipos o unidades de trabajo entre docentes.

6.3 Liderazgo distribuido

La institución educativa es considerada como un *espacio material y simbólico de distribución y recreación del saber* (Camargo, Marina et al., 2004), siendo un lugar en donde tanto estudiantes como docentes interactúan, generando múltiples condiciones que pueden favorecer o no los procesos de enseñanza – aprendizaje. En ese sentido, tanto el trabajo de directivos del establecimiento como la cultura de la organización cumplen un rol fundamental para lograr construir y desarrollar un proceso de mejora positivo y sostenido; trabajo que se ve condicionado por la actuación de los distintos miembros de la institución, quienes accionan basados en su propia estructura de valores, creencias y expectativas, las que pueden ser o no compartidas con los demás integrantes de la organización. Siendo el liderazgo el segundo factor más importante que contribuye a que los estudiantes aprendan, la labor del equipo directivo se hace determinante al momento de establecer direcciones y propósitos para la comunidad educativa en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; y la garantía de un ambiente ordenado y de apoyo para concentrar todos los esfuerzos en la enseñanza y el aprendizaje. La implicación personal por parte del equipo directivo en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el profesorado es una tarea trascendental, puesto que el seguimiento sistemático del quehacer institucional permite generar una retroalimentación constante, dando paso a procesos de reflexión que confieren la oportunidad de *reconocer las actuaciones, asumirlas, aprender de los errores y de los éxitos, y comprometerse en el desarrollo institucional* (Camargo, Marina et al., 2004).

Un liderazgo distribuido, tal y como plantea Horn (2013), deja atrás la concepción del liderazgo como una función individual, pasando a tener una perspectiva organizacional en la que el liderazgo es ejercido de forma complementaria y compartida, siendo relevantes las prácticas de liderazgo y no los sujetos, produciendo interacciones en las cuales todos son beneficiarios de las capacidades de los otros concibiendo conocimientos de forma colectiva, lo cual finalmente genera condiciones favorables para que se dé lugar a la enseñanza aprendizaje. Ejercer un liderazgo distribuido, por medio de un proceso horizontal y democrático (Antúnez, 1999), supone promover conductas evidentes de colaboración y toma de decisiones consensuadas dentro de la

organización, con la finalidad de crear una comunidad sólida basada en la promoción del logro escolar, la equidad y la justicia.

Llevar a cabo procesos de diagnóstico permanente se convierte en una herramienta primordial del liderazgo para identificar conductas y detectar posibles necesidades de los docentes; permitiendo articular soluciones para desarrollar a los educadores desde un ámbito personal y profesional-cognitivo. En esta medida, la formación permanente del docente en la actualidad se ha hecho cada vez más necesaria, sino imprescindible para la mejora escolar (Carlos Marcelo, 2009) entendiéndolo como un proceso de actualización de conocimientos que le permite llevar a cabo su práctica pedagógica de manera pertinente al contexto en que se inscribe, adquiriendo herramientas para enseñar y relacionar los contenidos de su asignatura a acontecimientos cotidianos, cercanos a las vivencias de sus estudiantes y acordes a las demandas del mundo contemporáneo.

6.4 Desarrollo profesional docente: Nociones y principios

El desarrollo profesional docente es un concepto que involucra tanto el desarrollo pedagógico, cognitivo y/o teórico del profesor, como también la situación laboral que permite o impide el impulso de una carrera docente (salario, clima laboral, promoción dentro de la institución, entre otros (Molinari, Andrea, 2015); es un proceso que puede ocurrir tanto individual como colectivamente, siendo una herramienta que *se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas* (Heideman, 1990 en Marcelo, Carlos y Estebaranz, Araceli, 1992); vinculando las experiencias formativas que ocurren dentro de la escuela, entre la comunidad educativa y los docentes, enfocadas a la mejora del funcionamiento de la institución y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Molinari Andrea, 2015). Su foco es el cambio y la mejora de las prácticas docentes, buscando transformar además las prácticas institucionales para lograr una escuela que cubra los intereses de toda la comunidad educativa (Carrasco, A. y González, P., 2017).

Se espera que sean los mismos docentes y su equipo directivo quienes determinen de manera autónoma y responsable la capacitación requerida y la estrategia de desarrollo profesional docente que se aplicará, en concordancia con el proyecto educativo y las particulares necesidades de la organización (Camargo, Marina et al., 2004). En este sentido, en el marco del desarrollo profesional, se espera que el educador sea una persona interesada y en constante movimiento, preocupada por los avances de la disciplina que dicta y comprometido con su labor docente, manteniendo la curiosidad acerca de la clase y valorando el *diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos* (Rudduck, 1991 en Marcelo, Carlos, 2009); teniendo en cuenta que el proceso de capacitación y mejora de prácticas pedagógicas conlleva un cambio personal y una dimensión afectiva que pone en juego las propias creencias. El docente y sus directivos deben *comprender las expectativas de implementación de las nuevas prácticas pedagógicas* (Anderson, S., 2011), siendo conscientes de que será necesario reunirse periódicamente para conversar sobre las inquietudes y sentimientos que experimentará el educador (Anderson, S., 2011) durante la puesta en marcha de la nueva práctica; estas oportunidades entregarán seguridad al docente, sintiéndose más respetado y confiado de seguir adelante con el proceso. Ahora bien, el aprendizaje y las mejoras de la competencia docente no necesariamente tienen relación con adquirir más información, sino con la capacidad de racionalizar su propia práctica y revisarla objetivamente (Tardif, Maurice, 2004, p.164) criticándola constructivamente en la búsqueda de una mejora continua.

6.4.1 Estrategias de desarrollo profesional docente

Definir la estrategia de desarrollo profesional docente es una labor que debe ser tomada en conjunto entre los directivos y docentes que formarán parte del proceso, fortaleciendo así una cultura de colaboración y reflexión sobre las necesidades de la organización, y buscando así el logro de los propósitos planteados, incidiendo favorablemente en la autoestima profesional por medio de la valorización positiva del saber pedagógico.

Existen variadas modalidades de desarrollo profesional, las que promueven una cultura de mejoramiento continuo, generan cohesión entre los integrantes del equipo de trabajo, potencian

el liderazgo pedagógico de los docentes y extienden y unifican criterios pedagógicos entre profesores, lo que beneficia significativamente los procesos de enseñanza – aprendizaje en la institución. El proyecto presentado, considera apropiado utilizar una estrategia de desarrollo profesional docente para dar solución a la problemática hallada, en específico la modalidad de estudio de clases, puesto que favorece el trabajo en equipo y la toma de decisiones de manera transversal. A continuación, se despliega una descripción detallada tanto de la estrategia de estudio de clases, además de otras estrategias de desarrollo profesional docente, las que pueden ser desarrolladas por medio del “aprendizaje conversacional” y la colaboración entre pares:

Comunidades de aprendizaje profesional

Esta metodología consiste en establecer instancias con estructura, roles y metas definidos, las que se conforman mediante actores que regularmente colaboran para mejorar la enseñanza y los resultados de aprendizaje, a través de una visión compartida sobre el trabajo curricular (MINEDUC 2019). La idea de trabajar como una comunidad de aprendizaje se basa en la construcción de una relación profunda y el compromiso colectivo con el mejoramiento continuo, organizados alrededor de un objetivo común que da sentido a la práctica docente y dota de un profundo sentido de pertenencia a toda la comunidad educativa (Lave y Wenger, 1991; en Montecinos, Carmen, s/f.), dedicando sus esfuerzos a la mejora del aprendizaje continuo de los estudiantes y los profesores (Hargreaves y Shirley, 2009, p. 92; en Carmen Montecinos, s/f).

Un grupo de docentes que se reúne periódicamente, a trabajar de manera colaborativa para abordar problemáticas que se presentan en sus prácticas, permite construir nuevas relaciones, propósitos y conocimientos compartidos por medio de la discusión y reflexión crítica respecto a cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, elaborando acuerdos que son implementados en el aula. (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Liberman y Miller, 2011; Aitsl, s.f; en MINEDUC 2019).

Mentoría

En el desarrollo de una mentoría, el aprendizaje es el resultado de una conversación en la que el mentor comparte intencional y explícitamente sus conocimientos y experiencia sobre el

tema que está siendo explorado, demandando por ende, un alto nivel de conocimientos y experiencia por parte del nombrado tutor (Campbell, John, 2017).

El MINEDUC, en su documento “Fortalecimiento y organización de los espacios de reflexión pedagógica, Dimensión: desarrollando las capacidades profesionales”, destaca que el protocolo de desarrollo de una mentoría es fundamental, en donde el proceso tiene un carácter profesional y formativo. Desde el enfoque formativo, los mentores deben observar, formar y asesorar a otros docentes. Se determina además, que el plan de mentoría debe contar con un diagnóstico conjunto del contexto y plan de enseñanza, la definición de los problemas y/o desafíos reales que enfrenta el docente, planificación de las actividades de la mentoría, la ejecución de las actividades según planificación, y una evaluación final.

Esta estrategia de desarrollo profesional permite reconocer a los docentes con mejor desempeño, potenciando nuevos liderazgos mediante la asignación del rol de tutor, haciendo que la labor profesional sea más atractiva. Así también, favorece el intercambio de buenas prácticas docentes y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades propias a partir de la retroalimentación. Otro potencial, es que la mentoría está directamente relacionada con la labor pedagógica y su interacción con el aprendizaje de los estudiantes, facilitando la observación de los cambios en prácticas concretas.

Coaching entre pares

Esta estrategia de desarrollo profesional docente se caracteriza por tener un enfoque no directivo para el aprendizaje, conformando pares de trabajo que se reúnen periódicamente para retroalimentar su labor pedagógica. Los docentes participantes son quienes estipulan el tema a trabajar, que puede ser tanto para aprender nuevos métodos como para resolver problemas específicos de comportamiento (Gottesman, 2000; en MINEDUC, 2019) y los objetivos, aprendiendo a través del conocimiento y las conversaciones que suceden durante la interacción con su coach, produciendo una relación de inter-aprendizaje (Campbell, John, 2017). Un factor importante a tener en cuenta, es que los participantes del proceso reconozcan al coach como alguien idóneo para compartir su saber, aun siendo un par en el quehacer de la docencia.

El coaching entre pares se relaciona directamente con la labor pedagógica, permitiendo cambios de prácticas concretas, impulsados por la reflexión de buenas prácticas entre los docentes y el reconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, derivadas de la retroalimentación.

La existencia de relaciones de confianza y colaboración son un factor importante para el correcto desarrollo de este modelo, basando las retroalimentaciones en evidencias y no en juicios de valor. Establecer claros objetivos y mantener un horario protegido sistemático destinado a esta actividad es también una forma de procurar que el coaching sea provechoso.

Yendol – Hoppey y Fichtman Dana (2010) establecen una secuencia de pasos para aplicar esta metodología, los que consideran, en primer lugar, una reunión en donde el profesor y el observador comparten creencias sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, identificando en conjunto el foco de observación, el tiempo, y la forma de recogida de datos (Rodríguez et al., 2011). La segunda etapa se trata de la observación, en donde se identifica el área de mejora; y por último, se lleva a cabo una reunión en donde se da cabida a la retroalimentación, generando una reflexión colaborativa sobre lo observado para proponer en conjunto acciones de mejora.

Estudio de clases

El estudio de clases o Jugyou kenkyuu, es una estrategia de desarrollo profesional docente de origen japonés, que cuenta con una tradición de más de cien años. Fue introducida en otros países a finales de la década de los 90, traducida como “Lesson study”, o en español, estudio de clases (Lewis and Tsuchida, 1998; Yoshida, 1999; Stigler and Hiebert, 1999 en Takashashi and McDougal, 2016). Es una metodología que permite que los docentes estudien y mejoren sistemáticamente sus prácticas de manera colaborativa, con la guía de un experto. A nivel escolar, construye un propósito común, pues los educadores trabajan juntos para generar una visión compartida del aprendizaje de los estudiantes, y se benefician del trabajo de los demás (The Lesson Study Group at Mills College).

Con el objetivo de apoyar el aprendizaje profesional y la instrucción en el aula, *The Lesson Study Group* promueve el estudio de clases y comparte documentos traducidos, adaptados y

evaluados de los enfoques de enseñanza - aprendizaje de Japón. En ellos, se establece que hay tres principios subyacentes del estudio de clases:

1. Una **postura de aprendizaje**, puesto que el estudio de clases hace hincapié en la investigación realizada por colegas, diferenciándose en ello con la modalidad de tutorías o coaching. Se da la oportunidad de que incluso los expertos planteen preguntas sobre el pensamiento/aprendizaje de los estudiantes.
2. **Propiedad y responsabilidad compartidas**, ya que a lo largo de la práctica del estudio de clases, los miembros del grupo sienten que las lecciones son compartidas, pasan a ser “nuestra” lección y no un trabajo individual. Cada participante tiene algo valioso para contribuir.
3. **Énfasis en los estudiantes, no en el docente**. El estudio de clases se enfoca en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Proporciona una oportunidad poco común y valiosa para que los profesores estén presentes durante una clase únicamente para investigar el aprendizaje de los estudiantes, sin la necesidad de dar instrucción.

A pesar de que la metodología de estudio de clases puede parecer una idea simple, se plantea que es un proceso complejo en el que los docentes deben trabajar juntos para construir el conocimiento de los demás sobre una asignatura/tema en cuestión, y enfocarse en el pensamiento de los estudiantes en lugar de los movimientos al enseñar, además de investigar el impacto que tienen sus clases en vez de dar por hecho que éstas funcionan por estar probadas o por ser propuestas por el ministerio; así, el estudio de clases se convierte en una oportunidad para que los profesores se conviertan en actores de su propio cambio (The Lesson Study Group).

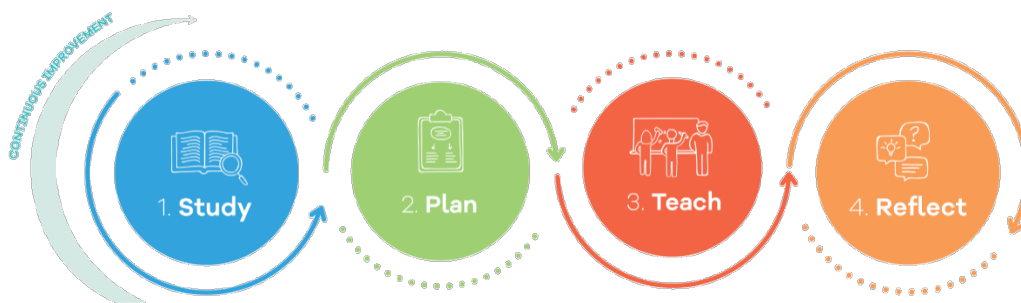
En el desarrollo profesional convencional, raramente se satisfacen las necesidades de todos los profesores de una escuela, pues generalmente se trabaja con medidas “estándar”. En el estudio de clases, son los propios docentes quienes traen sus preguntas urgentes a la mesa y buscan respuestas entre ellos, de especialistas externos y de investigación, y del estudio cuidadoso de los estudiantes durante una lección que incorpora el conocimiento colectivo de los docentes.

Desarrollo profesional tradicional	Estudios de clase
Comienza con respuestas	Comienza con preguntas
Los contenidos son conducidos desde expertos externos	Los contenidos son conducidos desde las indagaciones de los participantes
Se plantean relaciones jerárquicas	Las relaciones son recíprocas
Las prácticas son informadas por la investigación	La práctica es investigación

A continuación, se detalla una serie de diferencias entre el desarrollo profesional docente tradicional, y el desarrollo profesional mediante el estudio de clases:

Elaboración propia, traducción en base a cuadro disponible en lessonresearch.net

Este ciclo comienza con una pregunta de indagación, conduciendo los contenidos a trabajar desde la pesquisa de los propios participantes. El proceso de estudio, planificación, ejecución y retroalimentación puede repetirse y abordar distintos aspectos específicos del trabajo en el aula, ciclo que normalmente dura más de 5 semanas en un programa típico realizado en Japón (Takashashi and McDougal, 2016).



El proceso de estudio de clases se lleva a cabo siguiendo una serie de pasos, los que se resumen en: Estudio/investigación, Plan, Clase y Reflexión:

Proceso del Estudio de Clases. Imagen original de lessonresearch.net

En primer lugar se forma un equipo de trabajo, quienes deben acordar un horario y adoptar un calendario, construyendo y practicando ciertas normas, con roles y expectativas establecidas. En conjunto, trabajan en el siguiente ciclo:

1. Estudiar: Los docentes acuerdan sus objetivos a largo plazo para los estudiantes, eligiendo el área de instrucción que quieren mejorar. Posterior a esto, proceden a revisar y estudiar sobre el área en cuestión: currículum, artículos de investigación, materiales para la clase, etc.

2. Planificar: A partir de los aprendizajes y las ideas que surgen durante la fase de estudios, el equipo se enfoca en profundidad en una unidad del plan de estudios. Planifican una clase con una visión amplia del proceso de enseñanza – aprendizaje, articulando las metas a lograr en la clase, anticipando las reacciones y modos de aprender de los estudiantes, e identificando las evidencias que se pretende recopilar durante la instrucción.

3. Enseñar: Mientras uno de los docentes lleva a cabo la clase planificada, los otros miembros del equipo observan cuidadosamente, tomando notas que ayuden a comprender la lección desde el punto de vista de los estudiantes, su comprensión y sus aprendizajes.

4. Reflexionar: El grupo de profesores se reúne poco después de la clase, para compartir observaciones e información relevante, centrándose en cómo los estudiantes respondieron a la lección para obtener una idea del proceso de enseñanza – aprendizaje, y de cómo se debe implementar el curso de estudio, profundizando su aprendizaje sobre la enseñanza (Lewis and Tsuchida 1997, en Takashashi and McDougal, 2016). El experto externo acompaña durante el proceso, añadiendo comentarios y reflexiones pertinentes.

Lim-Ranam, Lee; Jiang y Sudarshan (2019) establecen que el estudio de clases apoya el desarrollo docente, poniendo el foco en el aprendizaje de los estudiantes y teniendo como propósito la obtención de nuevos conocimientos para la enseñanza – aprendizaje (Takashashi and McDougal, 2016). Por medio de esta modalidad, los docentes comparten sus buenas prácticas,

reflexionan grupalmente y se vuelven actores comprometidos con su comunidad educativa, volviéndose aprendices activos durante su vida laboral.

En los principios del estudio de clases, se determina que el trabajo colaborativo requiere de altos niveles de confianza, además de sostener los diálogos en un ambiente libre de juicios, mantener el foco en los estudiantes y desarrollar el foco de una mejora sostenida en los logros de los estudiantes.

Es por lo anterior, y porque todo proceso de adaptación y cambio de prácticas asociadas a la implementación curricular no es fácil de realizar, que se estima conveniente que el plan de desarrollo profesional docente se materialice bajo la ayuda de un docente facilitador, experto en el área de estudio de clases y que forme parte de la red de maestros, quien será percibido por los docentes como un par, y no como un extraño que pretende evaluarles, manteniendo una familiaridad que lograría de mejor manera la intimidad necesaria para conversar libremente sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan.

Según Takashashi and McDougal (2016), algunos de los aspectos más relevantes para implementar un sistema de estudio de clases son:

1. Entusiasmo hacia el desarrollo del estudio de clases desde la dirección de la escuela, comunicado claramente al resto de los docentes
2. Promotores persistentes de los estudios de clase, además del director
3. Una meta desafiante a nivel de escuela sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Un compromiso de parte de los administradores para proveer tiempo para los estudios de clase, asignar recursos y docentes.

Con esto, los docentes construyen una visión compartida de la escuela, comprometiéndose con el aprendizaje personal y de sus colegas, y (lo más importante) con el aprendizaje de los estudiantes, quienes experimentarán una instrucción coherente y alineada con la visión a largo plazo de la institución (The Lesson Study Group). Además, se fortalecen las relaciones en la comunidad educativa por medio de prácticas como la charla responsable entre los docentes, y con el paso de un tiempo, los directivos pueden percibir cómo la visión de la escuela para el

aprendizaje de los alumnos se desarrolla en las aulas, pudiendo identificar más fácilmente lo que se necesita para apoyar la mejora continua.

Es por todo lo anterior, que se considera que el sistema de estudio de clases constituye la mejor manera de fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de Artes Visuales de la institución, asociadas a la implementación curricular; puesto que es una de las estrategias de desarrollo profesional que complementa investigación de material relacionado al currículum, planificación, y ejecución de clases, estableciendo un vínculo fundamental entre el equipo de docentes y la asignatura de artes, situación que se genera a partir del compromiso inicial que se requiere para la elaboración de cualquier plan conjunto, con un equipo perseverante que busca por sobre todo lograr las metas formuladas.

6.5 Gestión y teoría del cambio en educación

Tal como Marris expresa (1975, en Fullan, 2002), todo cambio real involucra una pérdida, ansiedad y lucha. Debido al carácter multidimensional de todo proceso de cambio, es común que quienes se vean involucrados en el proceso ignoren algunos aspectos importantes, y malinterpreten otros. Llevar a cabo un proceso de cambio o innovación en educación es algo complejo de abordar, pues al plantear y generar una innovación se suele abarcar más de un área, las que pueden estar relacionadas al currículo, la pedagogía (las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje), la gestión y liderazgos, y también las creencias, supuestos y teorías de los participantes (Montecinos, 2016). Trabajar sobre aspectos subjetivos de las personas involucradas puede afectarles emocionalmente, por lo que es algo que se debe prever y tener en especial consideración durante el desarrollo de cualquier plan de mejoramiento.

Fullan (2002) plantea que muchas de las estrategias de reforma planteadas en las instituciones educativas se centran en las estructuras, requerimientos formales y en actividades basadas en la práctica docente, acciones que habitualmente implican una jornada de desarrollo profesional. El problema hallado en esto, es que no se trabaja en relación a la cultura existente, por lo que se hace muy difícil generar nuevas prácticas y valores. Tal y como plantea Fullan (2002),

la reestructuración es común en los centros educativos, mas no así la reculturización (cómo los docentes logran reflexionar y cambiar sus hábitos y creencias); el desarrollo profesional tradicional suele recurrir a seminarios y capacitaciones, pero muchos de ellos trabajan superficialmente sobre el currículum y el aprendizaje, dando paso a la posibilidad de que los docentes mal interpreten las reformas, generando cambios superficiales que no constituyen una mejora significativa. Es así como los docentes se precipitan a la práctica, sin antes cuestionar cuál es el verdadero propósito del cambio a implementar, o qué relación tiene dicho cambio con el sistema de creencias compartidas en la institución educativa. La tan necesaria reflexión nunca se efectuará si no hay quien la fomente, y para tener claros los objetivos a lograr, se hace necesario plantear una serie de preguntas que guíen el proceso de cambio.

A menudo los docentes relacionan el cambio con un esfuerzo que no llevará a buenos resultados, y que probablemente tendrá un costo personal importante; para que una innovación sea asimilada, se debe compartir su sentido (Marris, 1975, p. 121, en Fullan, 2002), creando procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones, para que se trabaje en conjunto sobre el sentido y significado profundo que se tendrá en el nuevo enfoque de enseñanza – aprendizaje que se quiera implementar (Fullan, 2002).

Las innovaciones muchas veces exigen des-aprender para aprender nuevamente, por lo que las creencias de la propia labor de los docentes puede verse afectada: ¿Qué rol cumplo y qué rol cumplen los estudiantes?, ¿Cómo me reconozco en la comunidad educacional?; poner en evidencia las apreciaciones personales y confiar en las capacidades propias y de los demás genera incertidumbre sobre el éxito o el fracaso del proceso, cuestiones que deben ser debidamente apoyadas y dirigidas por un equipo técnico que contenga a los docentes. La labor de gestión del cambio requiere conocer y comprender a cada profesional, puesto que cada persona se enfrenta a las nuevas experiencias añadiendo un sentido personal, las que pueden tener un significado completamente distinto entre una y otra persona.

Planificar el proceso de cambio es primordial, pues consolidar una innovación toma de 3 a 5 años; por ende, se requiere contemplar recursos adecuados durante todo el proceso: una capacitación inicial no es suficiente, se debe tener en cuenta que las intervenciones intencionadas

y sistemáticas del equipo directivo colaboran en reforzar el trabajo en equipo, además de aportar información importante para la correcta evaluación, la que debe tener carácter formativo, y debe realizarse de manera periódica y sistemática para realizar ajustes cada vez que sea necesario, los que a su vez son monitoreados para ver sus efectos.

El cambio real es más factible en una cultura colaborativa que fomenta la experimentación y donde los fracasos e incertidumbres son motivos de aprendizaje y no signos de debilidad (Montecinos, 2016), e implica además generar cambios en las concepciones y las creencias de los profesores. El objetivo de encontrar un sentido moral e intelectual estimula la motivación de los docentes para solucionar los problemas existentes de forma conjunta, desarrollando una visión clara de las nuevas prácticas educativas que desean aplicar. El cambio real constituye una experiencia personal y colectiva significativa, caracterizada por la incertidumbre, y que, si prospera, genera sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional (Fullan, 2002).

Finalmente, es sobre los principios de la estrategia de estudio de clases y la gestión del cambio en donde se sustenta la propuesta de mejora para este establecimiento, cuyo foco se relaciona principalmente con la importancia del trabajo conjunto entre docentes, con el apoyo del equipo directivo, y relevando el gran valor que tiene la motivación del equipo de trabajo para sostener una cultura de colaboración, en pos de lograr un propósito en común; buscando primar los procesos de enseñanza – aprendizaje por sobre los intereses personales, e incentivar a los docentes a reflexionar en torno a sus propias prácticas pedagógicas al dictar la asignatura de Artes Visuales.

7. CONCLUSIONES.

¿Cómo conocer y reflexionar en relación al mundo que nos rodea, si no contamos con las herramientas necesarias? ¿Cómo lograr que los niños desarrollen su identidad, se sientan partícipes de una comunidad y comprendan que la convivencia es primordial en las relaciones humanas? El desarrollo del lenguaje en todos sus aspectos es fundamental para generar conocimiento, y las artes son una herramienta importante para desarrollar distintas formas de comunicación y sentido de pertenencia; consiguiendo que los estudiantes participen activamente en la construcción de comunidad (se habla de comunidad pensando en que ésta representa tanto el núcleo familiar, la comunidad educativa, e incluso el ambiente fuera de las aulas), por medio de reflexiones creativas que conduzcan a generar conocimiento sobre el mundo que les rodea.

La etapa escolar, y sobre todo el ciclo de educación básica, es un período en el que los niños sienten la necesidad de explorar su entorno, conocerlo y comprenderlo. Los cuestionamientos son constantes, y son tanto los padres como los docentes quienes tienen el deber de esclarecer las dudas que los niños tienen en relación a distintos aspectos de la vida y su entorno. La educación artística, en este sentido, es una asignatura que entrega libertad para desarrollar proyectos y actividades que promuevan la posibilidad de conocer y conocerse, aprender de uno mismo y de los otros por medio de trabajos en grupo e individuales, que conlleven a reflexiones sobre el desarrollo personal, de la propia identidad y de nuestro entorno.

Si bien un sinnúmero de investigaciones avalan la importancia de la educación artística en los establecimientos escolares, e incluso los planes y programas entregados por el Ministerio de Educación establecen lo favorable que es para los estudiantes, frente a la situación en que se encuentra la educación pública en nuestro país, difícilmente la educación artística tenga un espacio asegurado en las preocupaciones de la dirección de los establecimientos. Es el caso particular de la escuela de la presente investigación, en donde el cuestionario de percepción docente sobre Prácticas de liderazgo pedagógico, asociadas a la gestión curricular del Equipo

Directivo, evidencia que en general el apoyo hacia la labor docente no es significativo. Si esto ocurre a nivel de asignaturas como matemáticas, lenguaje, historia o ciencias, materias que son consideradas de “primer orden” y evaluadas periódicamente por pruebas de conocimientos relevantes, difícilmente podemos esperar algo mejor para una asignatura “secundaria”, como es normalmente calificada la disciplina de artes visuales.

Los docentes son considerados actores fundamentales en el proceso educativo, cargando con la responsabilidad de transmitir y construir conocimiento en sus estudiantes, permitiendo que éstos se relacionen y que comprendan las transformaciones de su entorno cultural y social. Es por lo anterior, que el desarrollo de las prácticas docentes es muy importante en el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes; y ese desarrollo, para ser llevado a cabo, requiere del apoyo constante por parte del equipo directivo de la escuela y del compromiso de toda la comunidad educativa.

Tanto la evidencia empírica como teórica revelan que la aplicación de la metodología de estudio de clases permite a los docentes desarrollar su habilidad de trabajar colectivamente en la identificación de situaciones problemáticas en la instrucción de una materia, investigar una manera de solucionarla, aplicar la solución en aula y generar una retroalimentación al evaluar los resultados de ello. Todas estas son acciones que precisan de tiempo y muchas veces parecen ser imposibles de realizar en un establecimiento en donde existe carencia de espacios de reflexión, sin embargo, no es difícil comprender que toda mejora en las formas de enseñanza pasa principalmente por tener la voluntad de la comunidad educativa para lograrlo.

Finalmente, cuando la institución y los docentes crean condiciones para el trabajo grupal sistemático, se logra abrir un proceso de desarrollo personal y crecimiento profesional significativo, estableciendo lazos de confianza que permiten comunicar explícitamente creencias y preconcepciones, creando por ende la posibilidad de aprender de otros y de sus experiencias sin emitir juicios de valor; lo que aumenta la capacidad de enfrentar constructiva y colectivamente los problemas. Una vez que los docentes logran analizar en conjunto diferentes enfoques

pedagógicos, y se atreven a experimentar y evaluar nuevas formas de trabajo, lograrán por medio de su práctica generar mejores formas de enseñanza, construyendo saber pedagógico significativo en sus estudiantes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agencia de calidad de educación. (2019). Informe resultados educativos. Docentes y Directivos, educación básica 2018. Chile.
- Anderson, S. (2011). Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Santiago, Chile.
- Antúnez, Serafí. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Educar 24. España: Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 89 – 110.
- Camargo, Marina; Calvo, Gloria; Franco, María; Vergara, Maribel; Londoño, Sebastián, Zapata, Felipe; Garavito, Claudia. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Revista Educación y Educadores, Vol. 7. Facultad de Educación Universidad de La Sabana. Colombia.
- Campbell, John. (2017) ¿Qué es el coaching en educación y por qué es importante? En Revista Aula n°262, Junio de 2017. España: Grao
- Cárdenas, Ramón y Troncoso, Andrés. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. Revista Electrónica Educare. P. 191 – 202.
- Carrasco, Andrea y González, Pablo. (2017). Sistema de Desarrollo Profesional Docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Cerda, Ana y López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. “Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile”. (2012). Chile.

- División de educación general, Ministerio de Educación. Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. Dimensión: Desarrollando las capacidades profesionales. Santiago, Chile. Disponible en <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/herramientas/>
- División de educación general, Ministerio de Educación. Modalidades avanzadas de desarrollo profesional continuo. Fortalecimiento y organización de los espacios de reflexión pedagógica. Dimensión: Desarrollando las capacidades profesionales. Santiago, Chile. Disponible en <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/herramientas/>
- Eisner, Elliot. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Fullan, Michael. (2002). El sentido del cambio educativo. En Fullan, “Los nuevos significados del cambio en educación”, Cap. 3. Barcelona, España: Octaedro, 2002.
- Giráldez, Andrea y Pimentel, Lucía. (Coords). (2010). Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica. Madrid: OEI.
- Gottesman, B. (2000) Peer coaching for educators (Lanham, MD, Scarecrow Press).
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Revista de Educación. Vol. 339. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Horn, Andrea. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Leithwood, K., Louis. K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Disponible en <http://www.wallacefoundation.org>
- Lim-Ranam, Christina Tong-Li; Lee, Christine Kim-Eng; Jiang, Heng and Sudarshan, Akhila (2019). Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts. Educational Research for Policy and Practice.
- Lenoir, Yves. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina I, núm. 1. p.51 – 86.

- Marcelo, Carlos (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Velaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise (coord.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI/Fundación Santillana, p. 119-129.
- Marcelo, Carlos y Estebaranz, Araceli. (1992). Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador: estrategias deductivas. En López-Yáñez, Julián y Escudero, Juan Manuel (coord.) Los desafíos de las Reformas Escolares: cambio educativo y formación para el cambio. España: Arquetipo Ediciones, p. 179-218.
- Ministerio de Educación. (2019). Comunidades de aprendizaje profesional: Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. Chile.
- Ministerio de Educación. (2017). Cuaderno docente para la Educación Artística. Chile. Disponible en <https://artistica.mineduc.cl/otros-recursos-pedagogicos/cuaderno-docente-educacion-artistica/>
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Molina, Enriqueta. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de Educación, núm. 337. p. 235-250.
- Molinari, Andrea. (2015). La formación permanente y en ejercicio en el modelo de desarrollo profesional docente: Construcción de una política federal en Argentina. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Formación continua y desarrollo profesional docente: Ponencias del seminario internacional. Santiago, Chile. Disponible en <http://oei.cl>
- Montecinos, Carmen. (2016). El cambio en educación. Disponible en <http://lidereseducativos.cl>
- Montecinos, Carmen. (2019). Propiciando el desarrollo de comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Disponible en <http://lidereseducativos.cl>
- Montecinos, Carmen. s/f. Comunidades de aprendizaje: Cultura y estructura para promover el aprendizaje docente. Disponible en <http://lidereseducativos.cl>

- Rodríguez, Ana; Esteban, Rosa María; Aranda, Rosalía; Blanchard, Mercedes; Domínguez, Carmen; González, Paloma; Romero, Pablo; Sanz, Estefanía; Mampaso, Ana; Vitón, María Jesús y Messina, Claudia. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, pp. 355-379. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
- Rudduck, J. (1991), *Innovation and change*, Milton Keynes, Open University.
- Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Takahashi, Akihiko y McDougal, Thomas. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education* 48. 513 – 526
- Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea S. A. Ediciones.
- The Lesson Study Group at Mills College. <https://lessonresearch.net/>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1990). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Yendol -Hoppey, D. & Fichtman Dana, N. (2010). *Powerful professional development. Building expertise within the four walls of your school*. United Stated: Corwin Press