



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE TEMUCO

Dirección de Posgrado

Facultad de Educación

Magister en Gestión Escolar

**Desarrollo del pensamiento artístico y visual a través de la gestión pedagógica de proyectos cooperativos en un establecimiento particular subvencionado de Temuco**

Actividad Formativa Equivalente

para la obtención del grado Académico de Magíster en gestión escolar

Realizado por

Rocío Esparza Saavedra

Temuco, Diciembre de 2018





UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE TEMUCO

Dirección de Posgrado

Facultad de Educación

Magister en Gestión Escolar

**Desarrollo del pensamiento artístico y visual a través de la gestión pedagógica de proyectos cooperativos en un establecimiento particular subvencionado de Temuco**

Actividad Formativa Equivalente

para la obtención del grado Académico de Magíster en gestión escolar

Realizado por

Rocío Esparza Saavedra

Profesora guía

Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano

Temuco, Diciembre de 2018

## **Dedicatoria**

A mi familia pero en especial a mi abuela,  
que siempre me inspiró a  
ser cada vez mejor y a seguir mis sueños.

## Indice

Indice .....	5
Resumen.....	7
<b>1. Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Antecedentes.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Síntomas del problema.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.1 Planificación y desempeño docente:.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3. Presentación del problema.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Justificación del problema.....</b>	<b>14</b>
<b>1.5 Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>II. Marco teórico.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Artes v/s manualidades.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 El rol educativo del arte contemporáneo.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Cultura visual y el Art thinking.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 Características del Art thinking y su aporte a la educación actual.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5 El aprendizaje cooperativo y basado en proyectos.....</b>	<b>25</b>
<b>2.6 Liderazgo Pedagógico, un acercamiento a las prácticas.....</b>	<b>29</b>
<b>2.7 Comunidad profesional de aprendizaje.....</b>	<b>31</b>
<b>II. Metodología de investigación.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Diseño.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.1. Contexto de estudio.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2. Participantes.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3. Instrumentos o técnicas de recogida de información:.....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Procedimiento de la investigación.....</b>	<b>39</b>
<b>2.5 Procedimiento de análisis.....</b>	<b>40</b>
<b>2.5.1 Estudiantes:.....</b>	<b>40</b>
<b>2.5.2 Docentes:.....</b>	<b>41</b>
<b>III. Resultados.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Valoración de los estudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas pedagógicas de aula vinculadas al ámbito de las artes.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.1 Estudiantes:.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.2 Docentes y directivos.....</b>	<b>49</b>

<b>3.2. Diseño e implementación de una propuesta de mejora para potenciar la colaboración docente interdisciplinaria a través de aprendizajes basados en proyectos (ABP) .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Evaluación de la implementación de la propuesta de mejora desde la perspectiva de los diversos actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.1 Los docentes .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3.2 estudiantes.....</b>	<b>62</b>
<b>IV. Conclusiones.....</b>	<b>66</b>
<b>V. Referencias .....</b>	<b>69</b>

## **Resumen.**

En los últimos 50 años la educación artística ha sufrido varias modificaciones curriculares y cambios en su enfoque de enseñanza, partiendo como una enseñanza logocentrista centrado en el producto artístico que debe seguir un procedimiento específico hasta el modelo filolingüístico y la cultura visual (Aguirre, 2006). Lamentablemente y pese a los esfuerzos de diferentes organizaciones educativas y gubernamentales en nuestro país las evidencias nos demuestran que la educación artística sigue siendo reconocida como un espacio recreativo con poca significancia en el aprendizaje de los estudiantes, además las prácticas de enseñanza artísticas siguen desarrollándose en espacios academicista donde el profesor y los estudiantes trabajan de manera aislada. Por lo tanto, en la presente investigación se pretenden levantar evidencias que demuestren que el desarrollo de habilidades de pensamiento artístico y visual en los estudiantes impacta transversalmente en todas las demás áreas del aprendizaje. Por lo que se propone la planificación de proyectos colaborativos que promuevan el trabajo colaborativo en estudiantes y docentes.

## **1. Introducción**

### **1.1 Antecedentes**

La presente actividad formativa equivalente, nace de las experiencias de aula de una docente de enseñanza media de la asignatura de artes visuales en relación con el análisis de las prácticas de trabajo y gestión pedagógica, en un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Temuco. La revisión bibliográfica de diversos textos oficiales, tales como lineamientos entregados por UNESCO, Programas de estudios y currículum de educación artística visual, estándares orientadores, mallas y programas académicos de Pedagogía en artes visuales. Además, se consultan variados textos académicos realizados por expertos en educación artística, liderazgo y gestión pedagógica en Chile y el extranjero.

Según Hernández (2003) diversos estudios avalan que la presencia de la educación artística en el currículum educativo es fundamental para lograr la tan ansiada educación integral, ya que contribuye a construir conocimientos amplios y diversos que ayudan en el desarrollo cognitivo, emocional y cultural de los estudiantes. Durante los últimos años, las investigaciones han aumentado de manera sostenida respaldando la relevancia del área dentro del aula (Marín, 2011).

Si bien en sus inicios, la educación artística se centraba en la enseñanza de técnicas utilizables en la vida práctica y/o laboral, aplicado principalmente en el dibujo técnico (Errazuriz, 1994). Posteriormente y siguiendo los aportes de Lowenfeld el enfoque se centró en los modelos basados en el arte creativo, una herramienta para la expresión de emociones y sentimientos. Lamentablemente y según Errazuriz (1994), este enfoque fue uno de los principales problemas de la educación artística, ya que ayudó a establecer la percepción del arte como herramienta para alcanzar la sanidad emocional, más que un proceso formal de aprendizaje, esto según el autor, la relegó a un lugar desvalorizado respecto a las otras áreas del currículum escolar.

Este enfoque es la base de la problemática presente en nuestro contexto. Ya que el arte generalmente es reducido a una manualidad, donde la poca capacidad de guía y apoyo por parte de los docentes que asumen esta disciplina se limita en la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes, disminuyéndola a actividades “creativas” donde se le otorga total libertad al niño/joven “creador” sin realizar mayores exigencias y análisis a las obras creadas, sus sentidos y propósitos. Generalmente nos encontramos con actividades básicas de reproducción y decoración de objetos artísticos, donde la historia del arte, la estética y cualquier base teórica se relega a actividades tales como el “mes del mar” y “día de la madre”.

En Chile, en el periodo de la enseñanza básica generalmente la asignatura es impartida por docentes con baja o ninguna preparación específica en la asignatura. Por lo tanto, el bajo conocimiento teórico y práctico de algunos docentes, juega un rol fundamental en la futura aproximación que los estudiantes tendrían con la educación artística y con las artes en general.

Un estudio comparativo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014), evidencia el bajo porcentaje de universidades que otorgan una correcta formación artística a los docentes de enseñanza básica. En este estudio solo el 14% de las instituciones presentan un alto nivel de inclusión de las artes en la malla curricular de las pedagogías de educación básica, mientras que el 70% de las carreras observadas ofrece un número insuficiente de cursos para abordar el currículum de arte; por tanto, el estudio afirma que, la formación que reciben actualmente los docentes de enseñanza básica en materias de educación artística es débil y en muchos casos inexistente.

Esta es otra de las aristas que se relaciona directamente con el fondo de esta propuesta, ya que, si los docentes no poseen dominio de los contenidos y habilidades necesarias para construir aprendizajes artísticos de calidad desde la educación básica, es poco probable que durante los años posteriores los estudiantes logren desarrollar habilidades artísticas más complejas. Debido a esto, cuando los estudiantes ingresan a la enseñanza media habrían construido varias creencias relacionadas con que la clase de artes visuales se basa en la creación de

imágenes, sin contenido estético y valórico. En este escenario los alumnos ingresarían a enseñanza media con poca o nula base teórica entendiendo la clase de artes visuales como una asignatura recreativa, sin estándares claros y formales de desempeño.

En la actualidad, la educación artística visual se encuentra enfocada en el concepto de “Cultura visual”, el cual intenta construir conocimiento estético, situando al estudiante como un ciudadano capaz de desenvolverse conscientemente entre la gran cantidad de información visual con la que constantemente se encuentra (Hernández, 2005). Esto quiere decir que ya no basta con que el estudiante desarrolle su lado creativo, sino que además debe ser capaz de generar juicios críticos, valóricos y conceptuales de las imágenes que constantemente le rodean.

Al mismo tiempo, en el centro educativo objeto de este trabajo investigativo y de desarrollo, la educación artística intenta ganar su lugar dentro de las otras asignaturas, tarea muy difícil dada la importancia que en este establecimiento y en otros a nivel país, se otorga a las pruebas estandarizadas; pruebas que no consideran los conocimientos presentes en la área, a pesar de que diversos estudios avalan la teoría que a través de las artes se logra el desarrollo de habilidades cognitivas básicas y superiores (Orbeta, 2015).

Para amortiguar esta problemática el año 2014 se comienza a diseñar e implementar el Plan Nacional de Artes en Educación impulsado por el MINEDUC, que a través de 5 ejes de trabajo (I. Fortalecimiento en la Implementación del currículum en artes, II. Fortalecimiento de la experiencia artística en horas de libre disposición: Jec. III. Formación continua e Inicial de docentes, artistas, cultores y equipos directivos en arte y educación. IV. Fortalecimiento de las escuelas y liceos artísticos. V. articulación de redes de colaboración con Instituciones y organizaciones que desarrollan programas en educación, arte y cultura) permite instalar procesos de calidad en la educación artística.

El año 2016 se realizó la primera evaluación de la implementación del plan, donde se concluye que este es un primer avance hacia una transformación mayor,

aspirando a que la educación de calidad integre las habilidades, capacidades y conocimientos que las artes entregan; siendo esta la columna vertebral del presente proyecto.

## **1.2 Síntomas del problema**

Para facilitar la búsqueda del problema, se identifican variados síntomas que posteriormente fueron ordenados en 3 categorías. La primera enfocada en la *planificación y desempeño docente*, la segunda enfocada en los *recursos* y la tercera en los rasgos *actitudinales* de los estudiantes.

### **1.2.1 Planificación y desempeño docente:**

- Trabajo pedagógico aislado: Los docentes planifican, enseñan y evalúan de manera independiente, en el caso de la asignatura de artes visuales los “acompañamientos” al aula son nulos.
- Carencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado: debido a la aislación por la falta de coordinación entre docentes, la profesora privilegia algunos tipos y formas de aprendizaje por sobre otros generando una monotonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.1 Recursos:**

- Limitaciones en el acceso a recursos: Las actividades están limitadas a ciertas características espaciales y materiales, se planifica pensando en el ahorro máximo de recursos (papel, pintura, fotocopias, proyector, etc)

### **1.2.2 Actitudinal:**

- Los estudiantes presentan baja motivación, con baja participación y altos niveles de ausentismo.
- Para los estudiantes las actividades son una sucesión de calificaciones, donde prima el mínimo esfuerzo, ya que no existen instancias de retroalimentación en el proceso de creación.

### **1.3. Presentación del problema**

En el periodo atribuido curricularmente a artes visuales, los estudiantes tienen la creencia de que la clase es un espacio recreativo, donde se relajan y divierten, pero con pocas o nulas bases académicas serias, que ayudan a crear una percepción del arte como un hobby, puesto en el curriculum como una forma de aliviar la carga de las otras asignaturas “más pesadas”. Esto se debe mayoritariamente a que, durante los años de enseñanza básica, las horas de artes visuales o educación artística son impartidas por docentes expertos en otras asignaturas (Historia y matemáticas) y el tipo de trabajo que se realiza no presenta mayores desafíos creativos para los estudiantes, como, por ejemplo: tarjeta para el día de la madre, conejos para semana santa, banderas chilenas para decorar la sala durante fiestas patrias, etc.

Esta liviandad y aislación con la que se trabaja la educación artística afecta de manera muy directa y gatilla el desarrollo del presente plan.

Como lo plantea Aguirre (2008) una educación artística exitosa requiere conectar el arte con su contexto, a través de un diseño curricular centrado en la interdisciplinariedad, que afecte de manera transversal a todas las áreas curriculares y a todos los ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje. Desgraciadamente ambos elementos han sido olvidados al momento de planificar las clases de artes visuales en el establecimiento.

Bajo los nuevos paradigmas formativos vivenciados en el magister en gestión escolar, se intenciona el análisis y la reflexión en la observación de las rutinas de trabajo pedagógico de la práctica, en el marco del desempeño docente, ello pone en evidencia distintas prácticas de aula presentes en las clases realizadas con estudiantes de enseñanza media.

Si bien en algunos momentos se busca favorecer al estudiante como constructor de su propio aprendizaje, la mayor parte del tiempo el principal actor es el docente, esto dicho porque es él el que diseña las acciones de aprendizaje sin incluir de manera significativa las opiniones de los estudiantes; en el mejor de los

casos estos últimos, tienen espacios para la creación individual de sus obras de arte, pero durante la mayor cantidad del tiempo permanecen sentados, escuchando y trabajando de manera aislada.

Por lo cual es necesario realizar una intervención que permita fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes ya que según Johnson, Johnson y Holubec (1999) la cooperación impacta de manera positiva en el desempeño no solo académico de los estudiantes sino que además conduce a un mayor esfuerzo en alcanzar los objetivos, ayuda en la construcción de relaciones interpersonales positivas y que en comparación con los métodos centrados en la competencia y el individualismo, la cooperación genera una mejor salud mental en los estudiantes y docentes.

Por otro lado, el trabajo aislado por parte de los docentes, carente de acompañamiento efectivo influye de manera negativa en las expectativas y motivación de los profesores ya que su trabajo se mantiene en el anonimato, las buenas ideas se mantienen ocultas y los errores son repetidos año tras año, por lo cual es necesario construir instancias de trabajo cooperativo entre docentes que a largo plazo se convierta en trabajo colaborativo y que contribuya en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje.

Según Krichesky y Murillo (2011) al contar con docentes que tengan una capacidad de reflexión sobre su propia práctica y además sean capaces de reconocer y formular sus necesidades de mejora fomenta el protagonismo de los docentes dentro de su propia práctica, lo que generalmente provee de una gran satisfacción (hoy, muchas veces, ausente) en el desarrollo de las tareas docentes.

Por último, las instancias denominadas consejos de profesores tienen un carácter principalmente informativo y centrado en la administración, esto incide en la falta de coordinación entre docentes. El dialogo y comprensión de puntos de vista, es prácticamente nula.

Por lo tanto, la problemática identificada en el centro es la aislación de las distintas asignaturas desde su planificación, los aprendizajes y habilidades

adquiridas en la clase de artes visuales no son aplicados en las otras asignaturas y viceversa, lo aprendido y practicado en cada una de las áreas curriculares se pierde en la masa de actividades y los estudiantes no perciben una coherencia entre lo visto en clases y su cotidianeidad.

Existe una lejanía entre los objetivos de aprendizaje del curriculum nacional y las expectativas de los estudiantes, lo que provoca alumnos desmotivados y poco participativos, por lo cual es necesario instaurar la clase como una instancia de aprendizaje colectivo/activo para estudiantes y docentes, que influya de manera transversal en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el acercamiento de los estudiantes con la asignatura de artes visuales.

Al motivar a los profesores a realizar un cambio en su práctica probablemente podremos motivar a los estudiantes a participar de manera mucho mas consciente en su proceso de aprendizaje.

#### ***1.4 Justificación del problema***

El presente plan se considera como un aporte a la reflexión pedagógica de los docentes de artes visuales del centro intervenido y/o cualquier otro docente que reconozca en los síntomas problemas de su propia práctica. En nuestra región hasta hace un par de años no existían espacios de formación pedagógica centrada en las artes visuales, por lo que los estudios contextualizados a nuestra región son escasos.

Además, los estudiantes podrán acceder a experiencias de aprendizaje novedosas y solventadas en enfoques de enseñanza actualizados como son el art thinking, la cultura visual y el aprendizaje basado en proyectos.

El centro también se verá beneficiado ya que, si el plan es exitoso, se podrá seguir implementando hasta lograr instaurarlo como una práctica institucional presente en el PEI y sellos del establecimiento. Ya que su principal aporte será el de construir instancias formales de trabajo colaborativo entre docentes y

cooperativo entre estudiantes, a través de la creación e implementación de aprendizajes basados en proyectos.

### **1.5 Objetivos**

- **Objetivo general:** Desarrollar el pensamiento artístico y visual en estudiantes de enseñanza media a través de la gestión pedagógica de proyectos cooperativos interdisciplinarios de sus docentes.
- **Objetivos específicos:**
  - Diagnosticar la valoración de los estudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas pedagógicas de aula vinculadas al ámbito de artes.
  - Diseñar e implementar una propuesta de mejora para potenciar la colaboración docente interdisciplinaria a través de aprendizajes basados en proyectos (ABP).
  - Evaluar la implementación de la propuesta de mejora desde la perspectiva de los diversos actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos.

## **II. Marco teórico**

El presente proyecto pretende impactar distintos estamentos dentro del centro trabajado, buscando la mejora y la construcción de una escuela más efectiva. En primer lugar, se intentará impactar distintas áreas del aprendizaje de los estudiantes favoreciendo la vinculación entre diversas asignaturas del curriculum, pero además espera mejorar algunas prácticas y habilidades de los maestros del establecimiento, siempre pensando en el objetivo principal que es mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la implementación de nuevas estrategias de enseñanza.

Para entender este plan hay que revisar teóricos de diferentes ramas, algunos ligados a la educación artística, aprendizaje basado en proyectos y liderazgo.

La primera parte se centra en el análisis del enfoque de enseñanza de la docente de didáctica de la expresión plástica, María Acaso obtenido de sus diversas publicaciones (2009, 2011, 2017).

## **2.1 Artes v/s manualidades**

Para comenzar haremos una primera diferenciación ¿Qué es la educación artística? y ¿cómo se diferencia de las manualidades? Según Acaso (2009) las manualidades son actividades que se realizan con las manos, enfocadas en la producción de obras bellas que gusten o decoren un espacio con un enfoque alejado del análisis. Mientras que la educación artística, específicamente en artes visuales se refiere a la creación de obras artísticas con contenido estético, y que además debe cumplir con un proceso de creación específico.

Este proceso parte desde la búsqueda de temáticas, experiencias o preguntas inspiradoras, seguido por la planificación del proyecto visual, la producción de la obra y por último la presentación a terceros y la reflexión individual o colectiva en base a la obra creada.

Este proceso es seguido de manera universal por artistas y diseñadores aportando a la construcción de todas las representaciones visuales contemporáneas, dichas representaciones son un elemento primordial en la cultura de nuestra sociedad.

En la actualidad las personas conviven en dos mundos el primero es la realidad del día a día donde se relacionan con su familia, amigos, es donde trabajan, estudian, etc., pero también existe otro tipo de realidad, denominada hiperrealidad que Acaso (2017) define como un conjunto de representaciones visuales que nos rodean constantemente y que pasan a ser una segunda realidad, a veces más real que la primera.

La autora ejemplifica este concepto a través de elementos culturales como los Simpson y Mickey Mouse, representaciones visuales conocidas y consumidas por todas las personas sin importar su rango etario o país de procedencia.

En el contexto actual donde la hiperrealidad está presente en cada momento de la vida y el multiculturalismo es o debiera ser el eje principal de la educación, Acaso plantea que la principal necesidad de la educación artística actual es que nuestros estudiantes sean capaces de establecerse como consumidores y productores críticos de imágenes. Y, además, el diseño curricular debe conectarse con la realidad del contexto en el que el proceso educativo tiene lugar ya que la cultura no puede enseñarse desde un único punto de vista.

Esto quiere decir, que es necesario que la educación artística se abra a nuevos ámbitos del aprendizaje, donde los nuevos medios de creación y reproducción de imágenes, además del contexto de los estudiantes sean la base de un proceso de trabajo de creación de imágenes mucho más dinámico y colaborativo.

Por lo tanto, nuestra primera labor como docentes es reconocer el contexto social, cultural y espacial en el que estamos desarrollando nuestro proceso de enseñanza. La enseñanza de las artes visuales no puede centrarse solamente en la enseñanza de historia y prácticas artísticas pasadas, sino que debe incluir elementos actuales que ayuden a acercar a los estudiantes al arte.

Consiguientemente, debemos analizar nuestra propia práctica docente, los docentes de artes visuales deberían ser productores activos de obras además de ser participantes de la comunidad cultural de su ciudad y consumidores de las galerías y centros culturales de arte contemporáneo, pero además deberían ser capaces de reconocer y observar de manera crítica las representaciones visuales (no artísticas) que rodean a nuestros estudiantes, partiendo por ejemplo, por las representaciones presentes en nuestras instituciones educativas.

Acaso (2017) y Errazuriz (2015) presentan la idea de que el curriculum oculto de las diversas instituciones educativas es visible a través de las representaciones visuales presentes en los espacios en los que se desarrollan las situaciones de enseñanza (arquitectura, decorado, aseo de salas, uniformes), estos elementos se encuentran visibles durante toda la etapa escolar de nuestros estudiantes y son un reflejo inconsciente o en algunos casos también consciente de las creencias de dicha institución y que afectan significativamente la experiencia educativa.

Errazuriz (2015) realiza un análisis en profundidad de las condiciones actuales de las escuelas chilenas, y plantea que la experiencia educativa cotidiana de nuestros estudiantes tendría mucho más sentido y sería mucho más significativa si los espacios educativos fueran estéticamente más dignos e interesantes. Por lo tanto, evidentemente existe una relación entre los diversos elementos visuales presentes en el proceso de enseñanza, partiendo desde la estructura de algunos establecimientos, la decoración de sus salas, patios y bibliotecas y terminando con representaciones más tangibles como el material didáctico utilizado clase a clase.

En las escuelas los estudiantes se relacionan con un tipo de representaciones visuales de muy baja calidad estética que compiten de manera directa con las representaciones que consumen fuera de la escuela en su tiempo libre. Acaso (2017) y Mirzoeff (1999) se hacen la siguiente pregunta ¿porque la educación artística se centra en la enseñanza de imágenes del tiempo de los abuelos de los estudiantes, realizadas en ciudades que nada tiene que ver con su realidad y que por lo tanto no presentan ningún interés dentro de sus vidas? ¿Cómo puede ser que mientras los adolescentes graban escenas de la vida real con sus celulares, las retocan con el Photoshop y las comparten en internet, la educación artística siga brindándoles como única posibilidad de trabajo el carboncillo y las temperas?

Acaso (2017) sugiere acercar a nuestros alumnos al arte de su tiempo, tales como las imágenes publicitarias, imágenes provenientes del entretenimiento y obviamente al arte contemporáneo y hace un llamado a los docentes de las otras asignaturas a no olvidar la importancia de la visualidad y del placer estético en el proceso educativo.

## ***2.2 El rol educativo del arte contemporáneo***

Según la Encuesta Nacional de participación cultural (2017) se evidencia la poca participación cultural de los chilenos, solo el 16% de los encuestados declara haber asistido a una exposición de arte durante el último año y el 53% declara nunca

haber asistido a una actividad cultural relacionada con las artes visuales. Uno de los pocos elementos positivos presentes en la encuesta es que, con respecto a las diferencias entre los distintos tramos de edad, la asistencia a exposiciones de artes visuales por parte de los jóvenes entre 15 y 29 años (23,1%) es mucho mayor a la registrada por los otros rangos etarios.

En la misma encuesta, pero realizada el año 2012 se estableció que existe una relación entre el nivel socioeconómico y el acceso a la cultura donde el 47% de los visitantes corresponden al estrato social más alto (ABC1). Esto demuestra con claridad la desigualdad entre los patrones de participación y gustos culturales en nuestro país.

Mientras que según el mismo informe (2012) nuestra región se encuentra bajo el promedio nacional con tan solo 18,7% de asistencia a galerías y/o museos.

Estas alarmantes cifras muestran la lejanía entre el público y las expresiones artísticas “formales” actuales, ya sea por las temáticas planteadas en dichas obras o por las técnicas ocupadas para expresar esas ideas, pero sobre todo demuestra el débil trabajo realizado en las aulas de artes visuales, sobre todo en escuelas de estratos sociales más bajos, donde no se logra construir la necesidad de conexión entre los estudiantes y las corrientes contemporáneas de expresión artística.

Por lo tanto, unir el arte contemporáneo con la educación artística es fundamental, ya que este tipo de arte busca impactar y abrir el ojo crítico del espectador, utilizando temáticas relevantes para la sociedad actual.

Por otro lado, si el consumo de imágenes por parte de los estudiantes está enmarcado mayoritariamente en el consumo de imágenes publicitarias, es deber de los docentes incluirlas dentro de sus aulas, así los estudiantes podrán desarrollar la capacidad de comprender lo que dicha publicidad les está tratando comunicar.

Este nivel de comprensión y análisis es el que debe enseñar la educación artística, enseñar a contemplar no solo lo bello y formal de las representaciones visuales más clásicas provenientes de medios artísticos formales o informales, sino

que debe adoptar la publicidad y cualquier representación visual como una herramienta extra que ayude a despertar el ojo crítico y analítico del estudiante.

Si bien llegar a comprender una obra de arte requiere un mayor esfuerzo que el que se requiere al observar una publicidad, ya que el arte generalmente requiere una base de conocimiento y el poder de relacionar los distintos signos presentes en ellas. Mientras que la publicidad busca ser instantánea y su objetivo es introducir la menor cantidad de códigos visuales para así facilitar el trabajo del espectador, el proceso de lectura y comprensión de la imagen por parte del espectador es el mismo en ambos casos.

Mandoki (1994), Acaso (2017), Errazuriz (2015) y Hernández (2007) plantean que toda imagen es un texto visual y al ser un texto necesita de un receptor activo que sepa construir el significado, una de las formas más simples de construir significado es a través de la comprensión de las razones del por qué dichas imágenes fueron creadas, para después con fundamentación darle vida a propia interpretación.

Esta especie de dialogo entre receptor y autor es donde se construye el verdadero significado de las imágenes. Por lo tanto, al reconocer a nuestros estudiantes no solo como meros espectadores de obras de arte si no cómo coautores del mensaje visual y protagonistas de las experiencias artísticas generaran dinámicas mucho más significativas entre los docentes, las imágenes y los estudiantes.

Desde esta idea del estudiante/espectador como constructor del significado, nace el concepto de Cultura visual.

### ***2.3 Cultura visual y el Art thinking***

Según Freedman (2003) la cultura global está cambiando rápidamente desde la comunicación basada en el texto escrito a la supremacía de las imágenes. La cultura visual está en todas partes: en la televisión, en los museos, en las revistas, en los cines, en Internet, en los centros comerciales, etc. Por lo tanto, según la

autora, ya no existe una jerarquización entre los distintos medios de expresión visual.

No solo las obras de artes como la pintura, escultura, fotografía o arquitectura son objetos de estudio de la Cultura visual, sino que además se incluyen en la enseñanza artística otras representaciones visuales tales como la artesanía, la música popular, el folklore, el cine y sobre todo la publicidad. La Cultura visual pretende investigar y analizar una cultura que actualmente se encuentra dominada por imágenes y que en algunos casos dichas imágenes, según Freedman tienen el poder de transformar a las sociedades o contribuir en la construcción de sus propias identidades. Según la autora, es necesario que la educación artística fomente la toma de conciencia del contexto en el que los estudiantes se encuentran, pero sin olvidar el carácter globalizado de nuestra realidad.

Otro elemento presente en la cultura visual es la transmitibilidad e inmaterialidad de las imágenes, la presencia efímera de las imágenes digitales y la facilidad para compartirlas es un factor nunca antes visto, y que debe ser tomado en cuenta en el estudio de la imagen.

La Cultura visual, por lo tanto, es reconocida como una respuesta teórica razonable a las realidades contemporáneas, ya que la expresión visual ya no es exclusiva de las bellas artes si no que se amplía a todas las expresiones visuales actuales.

Esto no significa que se deba eliminar todo rastro de enseñanza “clásica” en las aulas de artes visuales, sino más bien se debe lograr un equilibrio entre ambos, sin privilegiar un tipo de contenido visual por sobre otro.

En el ámbito educativo la cultura visual nos permitiría realizar la unión entre asignaturas que no necesariamente recurren a la visualidad como manera de enseñanza tales como las matemáticas, la historia o los idiomas y generar lazos cooperativos entre las artes y otras disciplinas.

La Cultura visual decanta en un nuevo paradigma educativo que varios teóricos (Acaso, Acuña, Camnitzer, Duncum y Fontcuberta) denominan como Art

Thinking, este es un marco de acción desde donde se aborda la educación utilizando el arte y la práctica artística como espina dorsal, este marco de acción busca impactar la forma de trabajo de los docentes no solo de artes visuales.

El art thinking pretende borrar la separación entre artistas y educadores, complementando las prácticas de trabajo presentes en ambas áreas, creando una especie de estrategia heterogénea que toma los procesos artísticos de creación y los traspa a la educación. Su idea principal es que un arte no educativo es un arte incompleto, y una educación no creativa es mala educación.

Y al igual que la cultura visual plantea que existe un nuevo tipo de orden visual marcado por la inmaterialidad y transmitibilidad de las imágenes, las imágenes están presentes en cada ámbito de nuestra vida y son fácilmente compartibles, pero además establece el rol del estudiante no solo como crítico y consumidor de imágenes, sino que además agrega la faceta de productor de estas, según Acaso (2017) ya no existe una diferenciación entre los consumidores de imágenes y los productores, ya que todos consumimos y producimos imágenes a la vez.

Esta manera de ver y pensar la educación artística nos plantea un compromiso aun mayor por parte de los docentes, ya que según camnitzer (2012) la educación artística no debe centrarse solamente en la producción de objetos artísticos, sino que además debe enseñar a revelar ideas a través de dichos objetos. Este proceso de producción y análisis artístico requiere que los docentes sean catalizadores de ideas más que transmisores de información.

## ***2.4 Características del Art thinking y su aporte a la educación actual***

Si bien no se tiene claridad de dónde nace el concepto de Art thinking, Acaso (2017) es en la actualidad la autora que más ha profundizado en el tema, ella enumera 4 elementos provenientes de la educación artística y que el Art thinking como movimiento aporta a la educación actual.

1.El *pensamiento divergente*, crítico y creativo como complemento imprescindible al pensamiento lógico. Esto significa ayudar a que los estudiantes

comprendan que el aprendizaje no es lineal y tampoco cuenta con una única solución específica, comprender que una pregunta puede tener un infinito número de respuestas que a su vez generan otras preguntas, estableciendo el proceso de aprendizaje como un ciclo interminable.

El arte ha aceptado que cada espectador es capaz de construir su propio significado frente a una obra de arte, el art thinking propone que los docentes adopten esta misma mentalidad y entiendan que la educación y el aprendizaje también es un proceso de construcción único e individual en cada estudiante.

2. *El placer estético como base del aprendizaje*, recordemos que la experiencia estética es un elemento clave de las artes y que generalmente no es adoptado por otras ramas del aprendizaje.

El art thinking menciona la creencia que el aprendizaje está ligado al esfuerzo, que a su vez se relaciona al miedo, al malestar a la prueba/nota, pero a través de un buen trabajo por parte de los docentes ese malestar se puede transformar en placer. El aprendizaje ocurre cuando algo resalta y despierta nuestra curiosidad, dicha curiosidad provoca diversas emociones (alegría, pena, ira, etc) lo que facilita el real deseo de aprender. La educación innegablemente es un proceso emocional.

3. *El empoderamiento de los educadores como creadores e intelectuales*: la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento transversal y no un proceso de transmisión.

Generalmente los artistas y sus producciones son valorados socialmente como construcciones creativas, culturales e intelectuales, y que una vez compartidas dejan de ser un objeto privado del artista y pasa a ser una construcción dinámica (de ahí el termino exposición), donde el espectador es fundamental en la construcción del significado. Marcel Duchamp dijo “contra toda opinión, no son los pintores sino los espectadores quienes hacen los cuadros”.

El rol docente generalmente es todo lo contrario ya que carece de dicho reconocimiento intelectual y los productos y procesos educativos que los

docentes producen son generalmente celosamente guardados, en algunos casos dejando de ser compartido incluso con los estudiantes.

El art thinking pretende empoderar a los docentes y darle a sus productos educativos ese reconocimiento de intelectualidad y creatividad que merecen. Pero además establecer que, contra toda opinión, no son solo los profesores sino los estudiantes quienes hacen las clases.

4. El *trabajo proyectual y colaborativo*. Los artistas contemporáneos raramente trabajan de manera aislada, sus procesos creativos son si o si construcciones colectivas e interdisciplinarias y que una vez terminado el proceso creativo tiene como requisito ser compartido con otros.

Además, para realizar obras exitosas los artistas deben ser capaces de leer y representar la realidad social de su contexto a través de la obra visual.

En la educación esto se puede traducir a la necesidad del profesorado por no aislarse de sus colegas, trabajar en conjunto con el equipo de intelectuales y creativos presentes dentro de la escuela, pero además no olvidar el contexto en el que se está trabajando y menos aún olvidarse de sus estudiantes.

Camnitzer (2015) y Acaso (2017) explican el Art thinking como una metadisciplina que abarcaría mucho más que las artes, ya que es una forma de pensar más que un proceso de producción. El Art Thinking por lo tanto, pretende ser una herramienta transversal, una metodología que trabaja en pos de la generación colectiva de conocimientos en conjunto con todas las otras disciplinas.

El aprendizaje se comprende como una relación simétrica entre docente y estudiantes, además de ser un proceso interminable que tiene como meta la creación de conocimiento y transformación de los estudiantes. Además, pretende poner la educación artística como base de la educación “el art thinking es un marco de trabajo en el que las artes son una metodología para trabajar proyectos en cualquier asignatura... desarrollarse en los contextos donde las artes nunca han entrado”. (Acaso, 2017. P 148)

Alguno de los elementos que el art thinking sugiere, y que se adoptarán en el presente plan de mejora es el intentar cambiar el paradigma de que los procesos educativos se separan en bloques o asignaturas y que la única interacción relevante es la que se produce entre profesor y alumno. Por lo tanto, la manera de romper con este paradigma es a través del establecimiento del art thinking y sus 4 características como eje no solo en las clases de artes visuales si no que de manera transversal con alguna de las otras asignaturas.

### ***2.5 El aprendizaje cooperativo y basado en proyectos***

Desde esta concepción de que la educación no se divide en asignaturas, y es un proceso interminable de descubrimiento y experimentación, se sugiere fomentar el trabajo mancomunado entre las diferentes asignaturas y sus correspondientes docentes a través de la construcción de experiencias de aprendizaje basados en el trabajo cooperativo y de proyectos.

Varios autores (Stainback y Stainback, 2001; Coll y Colomina, 1990; Dolz y Soler, 2001; Monereo y Durán, 2002 y Valdebenito, 2017) se refieren al aprendizaje cooperativo como una estrategia que facilita el alcance de los diversos objetivos de aprendizaje, centrándose en los diferentes tipos de interacción que se desarrollan dentro del aula, incluyendo y aprovechando la diversidad presente dentro de esta.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza en que un grupo diverso de alumnos realizan un trabajo colectivo sobre un tema, aplicable a la realidad de los estudiantes y que ellos mismos han seleccionado de acuerdo con sus intereses y su contexto. Lo que diferencia el aprendizaje cooperativo con el trabajo grupal que generalmente se desarrolla en las aulas de clases, es que el AC pretende que los miembros del equipo trabajen juntos para lograr metas comunes, asumiendo la responsabilidad de depender uno del otro, esto último denominado interdependencia positiva. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

En el proceso de planificación de un aprendizaje cooperativo el rol del docente es más complejo ya que no es suficiente entregar datos e información a los estudiantes, sino que este debe preparar una enseñanza más avanzada y promover

que el alumno asuma el rol de constructor de su propio aprendizaje. El docente debe especificar los objetivos, tomar decisiones previas a la enseñanza, explicar la tarea y la interdependencia positiva, supervisar el aprendizaje de los estudiantes y brindar apoyo para mejorar el desempeño personal y grupal.

Una planificación exitosa de aprendizaje cooperativo da como resultado según Johnson y Johnson (1999), estudiantes que presentan mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño, mayor retención a largo plazo, motivación intrínseca, fomenta más relaciones positivas entre los estudiantes, el espíritu de equipo, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y por último impacta de manera positiva en la salud mental de los estudiantes, ya que fomenta el sentido de la propia identidad, la integración y la autoestima.

Hay diversas teorías que alimentan al aprendizaje cooperativo, tales como el constructivismo y la zona de desarrollo próximo y real de Vygotsky, pero además incluye a otras. Roselli (2011) realiza un ordenamiento de las líneas teóricas que sustentan esta estrategia, partiendo con la Teoría del Conflicto Sociocognitivo, la Teoría de la Intersubjetividad y del Aprendizaje Situado y la Teoría de la Cognición Distribuida.

Brevemente explicaremos los elementos claves de las teorías mencionadas para así lograr comprender como contribuyen al Aprendizaje cooperativo.

Peralta (2010) define la teoría del conflicto como el conflicto o respuestas contradictorias entre dos o más individuos ante el mismo problema, los cuales solamente se resuelven a través del dialogo que se obtiene cuando los sujetos comprenden que sus maneras de pensar son diferentes. Este último espacio de dialogo y de construcción de relaciones colectivas a partir de pensamientos individuales es lo que se denomina intersubjetividad.

Por su parte, la teoría del Aprendizaje situado establece, que existe una relación entre los aprendices y el contexto y lo más importante es que el aprendizaje se estructura en base a la práctica, especialmente diseñada para ser aplicada en

contextos reales con la finalidad de crear individuos que puedan adaptarse fácilmente.

Por lo tanto, se establece que la forma más efectiva de trabajar el aprendizaje cooperativo dentro y fuera del aula es a través de la gestión de estrategias de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos. Esto nos permitirá fomentar todos los elementos mencionados anteriormente, pero además permite establecer espacios de trabajo cooperativo entre docentes que generalmente no trabajan con otros.

Los docentes no pueden pretender lograr un aprendizaje basado en la construcción de redes de apoyo si ellos no tienen esa habilidad, por lo tanto, es fundamental que estos sean capaces de integrar el trabajo cooperativo en su propia práctica docente.

Es necesario hacer una diferenciación entre el trabajo cooperativo y colaborativo, si bien ambas son experiencias de aprendizaje que requieren que los estudiantes realicen tareas en conjunto con un fin común para así lograr acrecentar su propio aprendizaje y el de los demás, con especial énfasis en las interacciones sociales que estas generan. El aprendizaje colaborativo requiere una autonomía mucho mayor por parte de los participantes, mientras que el aprendizaje cooperativo requiere un rol mucho más activo por parte del docente.

En resumen, ambas forman parte de una misma línea de trabajo, pero se podría decir que el aprendizaje cooperativo es la primera parada en un camino que posteriormente llegaría al aprendizaje colaborativo cuya finalidad esencial es la formación de comunidades de aprendices que garanticen el desarrollo académico de cada uno de los miembros.

Una vez integradas estas habilidades de trabajo y aprendizaje en su propia práctica, los docentes pueden incluir a sus estudiantes y a otros docentes a través de la creación de instancias de aprendizaje cooperativo, basadas en proyectos interdisciplinarios.

La diferencia entre enseñar y aprender es uno de las principales diferenciaciones que un docente debe hacer, los profesores podemos pasar toda una vida enseñando, pero es muy difícil asegurar que nuestros estudiantes están realmente aprendiendo. Las evaluaciones, calificaciones y diversas producciones creadas en el aula nos dan una idea general de los objetivos que están alcanzando nuestros estudiantes, pero son fácilmente entrenables.

Según varios autores la mejor manera de comprobar el real aprendizaje de nuestros estudiantes es a través de la aplicación de lo aprendido y que a su vez nuestros estudiantes sean capaces de enseñar a otros, el aprender a hacer, esto se logra mayoritariamente a través de la conformación de equipos de trabajos.

Hernández (2008) plantea que la inspiración detrás de los proyectos de trabajo se vincula con la articulación de los conocimientos escolares generalmente ordenados de manera rígida y centrados solo en una disciplina, en una interconexión donde la misma problemática se puede tratar desde distintos enfoques disciplinarios. Estableciendo como última meta la construcción de aprendizaje significativo.

La complejidad presente en un proyecto interdisciplinario de trabajo nos brinda una riqueza pedagógica mucho más significativa que un proceso de enseñanza- aprendizaje común. Es un proceso lento, de construcción e intercambio de experiencias entre todos los actores presentes dentro del aula. Y la diferencia con la enseñanza tradicional es que aborda el aprendizaje desde las preguntas, la investigación y la incertidumbre y no desde la certeza y la prueba.

Galeana (2006) precisa que el aprendizaje Basado en Proyectos implica la conformación de equipos de trabajo heterogéneos, que trabajan juntos para realizar proyectos para solucionar problemas reales. El ABP pretende formar a los estudiantes para trabajar en ambientes diversos y globales.

Al igual que en el trabajo cooperativo es necesario formular un objetivo definido, limitar un problema de acción o situación a resolver e identificar los roles de cada uno de los involucrados.

Varios autores (Blank, 1997; Bottoms y Webb, 1998; Dickinson, 1998; Reyes, 1998) establecen que el aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a integrar las diversas áreas del conocimiento, los estudiantes desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo. Además de presentar mayor retención de conocimientos y habilidades ya que están comprometidos con proyectos estimulantes ya que las actividades de aprendizaje no solo se centran en cumplir objetivos curriculares

La idea fundamental de una planificación ABP es el planteamiento de acciones donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto? y no la realización automática de actividades, por lo cual el foco está en el proceso más que en el producto final.

El papel del docente es secundario, pero no por eso menos relevante el docente debes ser un facilitador, que asesora a cada estudiante desde la individualidad de su proyecto ofreciendo a los alumnos recursos y asesoría a medida que realizan sus investigaciones. Por lo tanto, las relaciones entre estudiantes y docentes son mucho más simétricas basadas en el dialogo, la exploración y la comprensión.

### ***2.6 Liderazgo Pedagógico, un acercamiento a las prácticas***

Como ya claramente se plantea, la necesidad de eliminar el individualismo en el proceso de enseñanza- aprendizaje es una prioridad, pero este cambio debe nacer desde los docentes, estos deben acuñar con una fuerte convicción que el aprendizaje es una construcción social, por lo que uno de los primeros retos es intentar cambiar la cultura de trabajo a través de la construcción del aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyecto dentro de la propia práctica docente ¿Cómo los estudiantes aprenderán la habilidad de trabajo en equipo, si su profesor trabaja de manera aislada e independiente?

Por lo tanto, es necesario contar con un liderazgo pedagógico que fomente la inclusión de los elementos mencionados anteriormente en las prácticas

pedagógicas del centro, partiendo por la instauración de espacios de trabajo cooperativo entre docentes, y como se menciona anteriormente, se espera que a medida que las experiencias de trabajo sean más autónomas y satisfactorias podrían llegar a transformarse en espacios de trabajo colaborativo.

Este cambio es complejo de gestionar de un momento a otro, pero 100% necesario ya que las escuelas más efectivas tienen en común un liderazgo pedagógico que otorga los tiempos y espacios para la conformación de comunidades de aprendizaje y trabajo colaborativo entre docentes (Mellado y Chaucono, 2017).

Bolívar (2017) plantea que un buen líder pedagógico es quien logra romper el individualismo docente, define metas y logra compromisos por parte de su comunidad, pero sobre todo logra impactar en los aprendizajes de sus estudiantes a través de su trabajo con los docentes y su gestión pedagógica.

En el centro estudiado, durante los consejos de profesores se trabajó en base a talleres informativos, formativos y prácticos donde se fomentó el trabajo pedagógico en conjunto, facilitando la reflexión y diálogo pedagógico, además de favorecer la implicación de los docentes, elemento fundamental para la construcción de una escuela efectiva (Raczynski y Muñoz, 2004).

Anderson (2010) establece una serie de características que un líder exitoso debe poseer: un líder es capaz de establecer direcciones que ayuden a construir una visión colectiva basada en objetivos y metas comunes, además debe desarrollar a los miembros de su organización a través de la potencialización de sus capacidades y habilidades; y, por último, si fuese necesario logra rediseñar la organización fortaleciendo la cultura profesional de la escuela.

Si bien el líder tiene el deber de dirigir y cumplir con su importante rol dentro del proceso de cambio y mejora. Según varios autores (Fullan, 2002; Bellei, Marawietz, Valenzuela y Vanni, 2015 y Miranda, 2017) el docente es fundamental en el proceso, si estos no tienen los espacios ni la confianza para generar los cambios, el proceso será algo lejano y poco significativo.

Las acciones presentes en este plan, al ser diseñados e impartidos por docentes de la misma institución y que además no cuentan con un rol directivo, facilitará el acercamiento y movilización del resto de los docentes, ya que no se verá como una actividad obligatoria instaurada por la dirección sino más bien como algo necesario y orgánico que nace desde los profesores, esto podría definir el éxito o fracaso del proceso ya que según Miranda (2017) y Gather (2004) uno de los factores que intervienen en el proceso de mejora es la incompreensión por parte de los profesores del cambio que se pretende realizar.

Varios autores (Fullan, 2000; Murillo, 2003 y Liethwood 1999, 2006) plantean que el cambio y la mejora educativa se construye a través de la alteración de las prácticas y costumbres que perjudican al centro educativo, pero el análisis de dichas prácticas debe ser realizado por todos los miembros de la comunidad y no solo por los directivos y mucho menos por agentes externos.

Este trabajo entre docentes permitirá la construcción de los cimientos que podrían construir una comunidad profesional de aprendizaje centrada en el desarrollo profesional docente y el desarrollo de los estudiantes, lo que a largo plazo podría generar la transformación del centro en una escuela efectiva.

## ***2.7 Comunidad profesional de aprendizaje***

Según Krichesky (2013) varios autores demostraron como el aislamiento entorpecía el trabajo de los docentes y su propio desarrollo profesional y por consiguiente a la institución educativa en su conjunto.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje es un espacio en el que se facilitan las condiciones para que los profesionales mejoren sus prácticas pedagógicas a través del aprendizaje colectivo y el desarrollo de las habilidades y liderazgo de todos los miembros del equipo de manera constante en el tiempo.

Estos espacios deben ser otorgados por los lideres pedagógicos de cada centro y deben estar centrados en el desarrollo profesional docente, construido a

través de diálogos pedagógicos reflexivos que ayuden a conformar equipos para el cambio y la mejora de la escuela (Mellado y Chaucono, 2017).

El rol crítico, reflexivo y colaborativo de los profesores es fundamental para la construcción de una comunidad, y la no existencia de estas características generan un docente individualista y con un alto nivel de incertidumbre ya que no posee instancias formales de retroalimentación que le otorguen valoraciones positivas (o negativas) sobre su desempeño.

Esta incertidumbre e individualismo por parte de los docentes es la principal adversidad que los líderes de las organizaciones que aprenden deben afrontar y por lo tanto el principal enemigo de la mejora.

El primer paso para la construcción de una comunidad es la de comprender y construir la cultura del centro, para esto los docentes, directivos y estudiantes deben ser conscientes de la visión, misión, concepciones, modos de hacer las cosas valores y normas que guían al establecimiento. Estos elementos deben ser cambiados si fuese necesario.

Gracias a la experiencia de diferentes centros e investigaciones teóricas realizadas a lo largo del tiempo, varios autores han establecido algunos factores que favorecen la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y de las organizaciones que mejoran.

Según Martin (2000) la comunicación ágil y efectiva, la participación de los docentes, padres y estudiantes, la motivación, satisfacción y reconocimiento profesional del profesorado, la confianza en las relaciones entre los miembros de la comunidad, el liderazgo distribuido y la innovación son condiciones que facilitan el aprendizaje colectivo docente y por consiguiente la conformación de una comunidad profesional.

El hecho de que los profesores compartan espacios cooperativos y trabajen juntos no es necesariamente equivalente a una CPA, Bolam, McMahan, Stoll y otros (2005) enumeran 7 características que un centro debe poseer para ser considerado una CPA: 1) deben existir valores y visión compartidos 2) debe existir una

responsabilidad colectiva para con el aprendizaje del alumnado 3) se debe fomentar la investigación profesional y la reflexión docente 4) la colaboración debe estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes incluyendo el contexto 5) aprendizaje individual y profesional 6) Apertura, redes y asociaciones 6) Inclusión de los miembros 7) Confianza mutua, respeto y apoyo.

Además, existen algunas barreras que podrían entorpecer la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje algunas de ellas son:

Según Senge (1990) la incapacidad de generar un sentido de pertinencia en los docentes y estudiantes y que no se sientan responsables con los resultados del equipo, la no existencia de reflexión en torno a las problemáticas internas del centro, la afirmación que todos los problemas provienen del exterior de la organización y por último la creencia de que mayoritariamente se aprende de la experiencia, pero sin realizar un análisis de dichas experiencias son algunas de las características que evidenciarían a las organizaciones que no son capaces de conformar CPA y que por lo tanto no mejoran.

Por su lado Santos Guerra (2000) señala algunos factores que obstaculizan el desarrollo del aprendizaje docente, entre las cuales destacan en primer lugar la rutinización de la práctica docente, luego la descoordinación de los profesionales y por último la desmotivación del profesorado.

Es importante comprender que la escuela no mejorará si los profesores no evalúan y cambian su practicas individual y colectivamente, Fullam y Hargreaves (2005) son categóricos al decir que un proceso de cambio es completamente irrelevante e incluso contra productivo si los docentes se encuentran ajenos a este y no lo respaldan.

Y como lo plantea Krichensky (2013) es necesario comprender que la colaboración solo por la colaboración no es necesariamente exitosa, sino más bien debe generar en los docentes la verdadera capacidad de distinguir las buenas prácticas sobre otras.

Por lo tanto, la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje es uno de los elementos primordiales para la mejora de los docentes y por consiguiente del centro, las escuelas que fomentan el trabajo en equipo entre docentes y que brindan espacios para la reflexión pedagógica son fuerzas poderosas para el cambio.

## **II. Metodología de investigación.**

### **2.1 Diseño**

La presente actividad formativa equivalente se enmarca en una investigación acción, con un enfoque descriptivo y una metodología mixta.

La investigación acción, según Balcazar (2003) es un proceso en el cual una comunidad o grupo de trabajo recolectan y analizan información referente en este caso a la práctica educativa, diseñan y construyen acciones que pretende, a través de espacios y ciclos de reflexión, promover acciones que transformarán a la institución educativa.

Pring (2000) señala algunas características significativas de la investigación acción: la primera es su carácter cíclico y secuenciable, no tienen necesariamente un final establecido por lo que es mejorable en el tiempo, la segunda característica es la importancia de la participación activa de los sujetos estudiados, estos cuentan con espacios de trabajo y reflexión en conjunto con el investigador.

Este tipo de investigación requiere que los participantes adopten un nivel de pensamiento y ánimo crítico, en base a una problemática. Para que la verdadera reflexión pueda ocurrir, la participación y experiencias de todos los miembros son contribuciones relevantes para el desarrollo de la reflexión. Este tipo de investigación permite además integrar a los miembros del grupo estudiado de una forma mucho más activa que en una investigación basada solo en la observación. Y además de fortalecer el equilibrio entre conocimientos teóricos y la verdadera práctica.

El acercamiento a través de metodologías mixtas permitirá abarcar elementos presentes en la investigación cualitativa y cuantitativa, ya que como plantea Sampieri (2014) hace un tiempo ambos tipos de investigaciones dejaron de ser vistas como enfoques rivales ya que comúnmente son abordados como componentes de un solo proceso continuo.

El enfoque mixto de investigación nos permite integrar las fortalezas de ambos tipos para así lograr un mayor entendimiento del fenómeno o problema investigado.

### **2.1.1. Contexto de estudio**

El establecimiento trabajado en la presente investigación es un colegio particular subvencionado de la ciudad de Temuco dependiente de una fundación, e imparte Educación Parvularia en el Segundo Nivel de Transición; Educación Básica y Enseñanza Media Científico – Humanista.

Esta institución señala como uno de sus lineamientos principales, que la educación no puede estar sujeta a condiciones personales, familiares o sociales del alumnado. Por lo mismo, no existen condiciones para ser matriculados en el establecimiento. En cuanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar, atendiendo al estudiantado, desde Primer Año Básico a Cuarto Año Medio.

En cuanto al contexto social y académico de las familias que conforman la comunidad de padres y apoderados, la mayoría cuenta con estudios de nivel medio (59% de los apoderados tiene 4° medio terminado) el 17% de los apoderados cuentan formación superior terminada, el 12% de los apoderados cuenta con sus estudios incompletos, el 9% terminó su enseñanza básica completa y el 3% enseñanza básica incompleta.

En relación al contexto familiar el 57% de los estudiantes vive con ambos padres, el 39% vive con solo un padre y el 4% vive con otros familiares o tutores. El 69% de los estudiantes residen en la ciudad de Temuco, mientras que el resto proviene de comunas aledañas como Padre las casas, Lautaro, Vilcún y Freire.

En relación al contexto académico del centro, actualmente se encuentra en el nivel insuficiente

**2.2. Participantes:** En este estudio se consideran los siguientes participantes.

- a) Estudiantes: Participan 169 estudiantes de 1º, 2º y 3º medio, cuyas edades corresponden entre 13 y 17 años, se presenta el detalle de su distribución según curso (ver tabla 1: desglose de participantes).

Nivel	Curso	Nº estudiantes
Primero medio	A	23
	B	28
	C	11
Segundo medio	A	29
	B	21
Tercero medio	A	25
	B	32

Tabla 1: desglose de participantes

- b) Docentes y directivos: Participan 15 docentes de enseñanza media; 2 docentes de lenguaje, 2 docentes de inglés, 3 docentes de Historia, 3 docentes de matemática, 2 docentes de ciencias, 1 docente de religión, 1 docente de artes visuales y 1 docente de Ed. Básica de la asignatura de artes.

### **2.3. Instrumentos o técnicas de recogida de información:**

Se utilizaron los siguientes instrumentos o técnicas para cada uno de los participantes:

- **Estudiantes**

-*Encuesta de satisfacción sobre la cultura y el arte:* A través de esta encuesta se pretendía conocer la percepción y satisfacción de los aprendizajes de los estudiantes en la clase de artes, antes de la implementación del plan de mejora y tras su finalización. Para ello se plantea una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) percepción personal de la clase,

del profesor y los propios estudiantes; b) intereses en relación a la cultura y el arte.

*-Encuesta sobre trabajo cooperativo:* A través de esta encuesta se pretenden levantar algunos conceptos y creencias que tienen los estudiantes sobre el trabajo cooperativo y su función dentro de la escuela. Para ello se plantean una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) experiencias durante el trabajo en equipo; b) aprendizajes logrados después del trabajo en equipo y c) aportes personales al trabajo en equipo.

*-Grupos Focales:* Se realizan grupos focales en dos momentos del estudio (desarrollo y cierre) para profundizar sobre aspectos de la percepción de los estudiantes respecto a su aprendizaje en el área artística.

- ***Profesores y directivos***

*-Encuesta de satisfacción sobre cultura y arte:* A través de esta encuesta se pretende indagar la percepción y satisfacción de docentes a cerca de las artes visuales como área del conocimiento, herramienta pedagógica y para el trabajo con otros docentes, se realiza tras participar de la implementación del plan de mejora.

*-Encuesta sobre trabajo cooperativo:* La encuesta realizada antes y tras el plan de mejora pretende levantar algunos conceptos y creencias que tienen los docentes sobre el trabajo cooperativo y su función dentro de la escuela, previo a la implementación del plan de mejora. Para ello se plantean una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) percepción personal sobre el trabajo cooperativo (experiencias de trabajo cooperativo entre estudiantes y aportes del aprendizaje cooperativo al aprendizaje) b) Experiencias de trabajo en equipo entre docentes. se aplica antes y después de la implementación.

- *Encuestas de las prácticas pedagógica de aula:* A través de esta encuesta se pretende levantar algunos elementos sobre el nivel de reflexión y autoevaluación de los docentes del centro respecto a las prácticas docentes que se implementan cada día en las aulas.

- *Grupo Focal:* Se realizan grupos focales a docentes y directivos al finalizar el estudio para reconocer el uso de las artes visuales como herramienta de trabajo y aprendizaje; y la necesidad del trabajo colaborativo entre docentes de un mismo nivel.

Objetivo	Instrumento	Descripción
<b>1. Diagnosticar e identificar la valoración de los estudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas pedagógicas de aula vinculadas al ámbito de artes</b>	-Escala de Likert (encuesta de satisfacción sobre el arte y la cultura)	Estudiantes A través de esta encuesta se pretendió conocer la percepción y satisfacción de los aprendizajes de los estudiantes en la clase de artes, antes de la implementación del plan de mejora. Para ello se plantea una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) percepción personal de la clase, del profesor y los propios estudiantes; b) intereses en relación con la cultura y el arte.
	-Escala de Likert (aprendizaje cooperativo)	Estudiantes A través de esta encuesta se pretendió levantar algunos conceptos y creencias que tienen los estudiantes sobre el trabajo cooperativo y su función dentro de la escuela. Para ello se plantean una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) experiencias durante el trabajo en equipo; b) aprendizajes logrados después del trabajo en equipo y c) aportes personales al trabajo en equipo.
	-Cuestionario (inicial) (ACE)	Docentes A través de esta encuesta se pretendió levantar algunos elementos sobre el nivel de reflexión y autoevaluación de los docentes del centro sus dimensiones son las siguientes: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, responsabilidades profesionales, preparación de la enseñanza y creación de un ambiente propicio para la enseñanza.
<b>2. Diseñar e implementar una propuesta de mejora para potenciar la colaboración docente interdisciplinaria a través de aprendizajes basados en proyectos (ABP).</b>	Plan de mejora	
	Diseño para la implementación de ABP	Docentes De manera colectiva con los docentes se contribuyó con una planificación de unidad que fomenta y facilita la conformación de proyectos interdisciplinarios de trabajo, que a su vez fomenta el trabajo cooperativo en los estudiantes.
<b>3. Evaluar la implementación de la propuesta de mejora desde la perspectiva de los diversos</b>	-Escala de Likert (encuesta de satisfacción sobre el arte y la cultura)	Estudiantes A través de esta encuesta se pretendió conocer la percepción y satisfacción de los aprendizajes de los estudiantes en la clase de artes, tras la implementación del plan de mejora. Para ello se plantea una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) percepción personal de la clase, del profesor y los propios estudiantes; b) intereses en relación con la cultura y el arte.
		Docentes A través de esta encuesta y tras participar de la implementación del plan de mejora se pretendió indagar en la percepción y satisfacción de los docentes a cerca de las artes visuales como área del conocimiento, herramienta pedagógica y para el trabajo con otros docentes.

<b>actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos</b>	-Escala de Likert (aprendizaje cooperativo)	Estudiantes	A través de esta encuesta se pretendió levantar algunos conceptos y creencias que tienen los estudiantes sobre el trabajo cooperativo y su función dentro de la escuela. Para ello se plantean una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) experiencias durante el trabajo en equipo; b) aprendizajes logrados después del trabajo en equipo y c) aportes personales al trabajo en equipo.
		Docentes	A través de esta encuesta se pretenden levantar algunos conceptos y creencias que tienen los docentes sobre el trabajo cooperativo y su función dentro de la escuela. Para ello se plantean una serie de afirmaciones a partir de las siguientes dimensiones: a) aprendizaje de mis estudiantes durante el trabajo cooperativo b) aprendizajes logrados después del trabajo cooperativo c) experiencias de trabajo colaborativo con otros docentes.
	Focus group	Estudiantes	Se realizó un grupo focal en dos momentos del estudio (desarrollo y cierre) para profundizar sobre aspectos de la percepción de los estudiantes respecto a su aprendizaje en el área artística.
		Docentes	Se realiza un grupo focal a docentes y directivos al finalizar el estudio para reconocer el uso de las artes visuales como herramienta de trabajo y aprendizaje; y la necesidad del trabajo colaborativo entre docentes de un mismo nivel.

Tabla 2. Resumen de instrumentos.

## 2.4 Procedimiento de la investigación

El procedimiento partió el año 2017 desde un diagnóstico realizado a los docentes de enseñanza media del establecimiento donde se estableció de manera general las áreas que se podrían abordar durante el plan a realizar el año 2018.

Luego al delimitar con mayor claridad las áreas de acción, se aplicó nuevamente un instrumento de diagnóstico un poco más acotado a estudiantes y docentes del establecimiento, posteriormente se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, gracias a los resultados del diagnóstico más la revisión teórica de distintos autores se construyó un plan de mejora que fue implementado entre los meses de abril y diciembre del presente año.

Ya en el cierre del año se realizará la evaluación final de la implementación donde se volverán a repetir los instrumentos para revisar si existieron cambios y mejoras en las practicas de enseñanza aprendizaje del centro.

## **2.5 Procedimiento de análisis**

El proceso de levantamiento de información se realizó a través de encuestas realizadas a estudiantes de diferentes niveles de enseñanza media y a docentes, las cuales se focalizaron en la valoración de estos sobre el trabajo cooperativo realizado en el establecimiento y sobre su apreciación de la importancia de la asignatura de artes visuales en su desarrollo escolar y social.

**2.5.1 Estudiantes:** En la primera encuesta se realizaron 20 afirmaciones sobre trabajo cooperativo donde los estudiantes, a través de una escala de Likert (1 a 5) evaluaron su nivel de apreciación. A cada ítem se le asignó un puntaje que luego fue categorizado en 3 niveles de valoración, 0 a 3,5pts corresponde al nivel bajo, 3,6 a 6,4 pts al intermedio y 6,5 a 9 alto.

Para la realización de la encuesta se tomó una muestra de 142 estudiantes, donde la primera sección se centró en la percepción personal sobre el trabajo en equipo.

En primer lugar, se realizaron una serie de afirmaciones relacionadas a las acciones realizadas por los estudiantes durante experiencias anteriores de trabajo en equipo o parejas.

En la segunda encuesta se tomó una muestra de 100 estudiantes, esta se dividió en 4 secciones: a) percepciones personales sobre la clase de artes visuales, b) percepciones personales sobre el desempeño docente en las clases de artes visuales, c) percepciones personales sobre su propio desempeño y d) opinión personal sobre las artes visuales y la educación artística.

En la primera sección de dicha encuesta se plantearon 12 afirmaciones donde los estudiantes evaluaron en una escala de 1 a 5 su nivel de conformidad con las experiencias de aprendizaje presentes durante la clase de artes visuales, algunas de las afirmaciones fueron: La cantidad de trabajo requerida durante la clase es razonable, las actividades realizadas en clases contribuyen al logro de los objetivos planteados, las clases son coherentes con las evaluaciones, entre otros.

En la segunda sección se plantearon 12 afirmaciones que ayudaron a realizar una evaluación sobre el desempeño de la profesora durante las clases de artes visuales algunas de las afirmaciones fueron: El profesor me enseña a aprender por mí mismo, el profesor toma en cuenta las habilidades, necesidades e intereses de los estudiantes, el profesor reconoce y valora mi progreso realizado desde el inicio hasta el final del curso, entre otros.

En la tercera sección se plantearon 12 afirmaciones sobre el desempeño personal de los estudiantes algunas de las afirmaciones fueron: Como resultado de esta clase me siento interesado por las artes, mis conocimientos y habilidades han aumentado debido a esta asignatura y he logrado aplicar lo aprendido en clases en otras áreas del aprendizaje, entre otros.

Además de las 4 secciones mencionadas anteriormente, se levantaron 5 preguntas de selección múltiple para reconocer el nivel de importancia que el arte y la cultura tienen en la vida de los estudiantes.

Los resultados de las encuestas fueron procesados con el programa SPSS, donde se buscaron las medias, frecuencias y porcentajes de las medidas, para así posteriormente triangularlos con los análisis cualitativos de los focus group.

Los focus groups fueron grabados y transcritos para luego ser analizados de manera manual, donde se organizaron dimensiones, categorías y subcategorías que ayudaron a reconocer de una manera mas profunda a los encuestados y levantar algunas incongruencias que las encuestas cuantitativas podrían dejar pasar.

**2.5.2 Docentes:** En la primera encuesta se realizaron 32 afirmaciones sobre trabajo cooperativo donde los profesores, a través de una escala de Likert (1 a 5) evaluaron su nivel de apreciación. A cada ítem se le asignó un puntaje que luego fue categorizado en 3 niveles de valoración, 0 a 3,5pts corresponde al nivel bajo, 3,6 a 6,4 pts al intermedio y 6,5 a 9 alto.

Para la realización de la encuesta se tomó una muestra de 13 profesores, donde la primera sección se centró en la percepción personal sobre el trabajo en equipo a

través de una serie de afirmaciones relacionadas a las experiencias de trabajo cooperativo implementadas por los docentes dentro de sus aulas y como estas impactaron el aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda sección se plantearon 12 afirmaciones que ayudaron a realizar una evaluación sobre la valoración del desempeño de los profesores en espacios de trabajo cooperativo entre docentes algunas de las afirmaciones fueron: En los espacios de trabajo existentes: exponemos ideas, conocimientos y puntos de vista con confianza, las actividades que planifico en conjunto con otros docentes resultan ser más exitosas entre mis estudiantes y el trabajo en equipo es un facilitador para mi práctica docente.

En la segunda encuesta se tomó una muestra de 13 docentes, esta se dividió en 4 secciones: a) percepciones personales sobre la clase de artes visuales y sus aportes al aprendizaje b) percepciones personales sobre el trabajo interdisciplinario c) nivel de interés sobre temas artísticos/culturales d) creencias sobre las artes.

En la primera sección de dicha encuesta se plantearon 10 afirmaciones donde los profesores evaluaron en una escala de 1 a 5 su nivel de conformidad con los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante la clase de artes visuales, algunas de las afirmaciones fueron: Las actividades requeridas por el docente de artes visuales son experiencias útiles de aprendizaje, los conocimientos y habilidades trabajados durante la clase de artes son relevantes para mi asignatura y el arte es un talento innato que no puede ser enseñado, entre otros.

En la segunda sección se plantearon 10 afirmaciones que ayudaron a realizar una evaluación sobre las experiencias de trabajo cooperativo y multidisciplinario desarrolladas durante el presente año, algunas de las afirmaciones fueron: Como resultado de esta unión entre las asignaturas los estudiantes se sienten más interesados por mi clase y sus evaluaciones, las actividades interdisciplinarias desarrolladas con la docente de artes visuales fueron experiencias útiles de aprendizaje y este tipo de trabajo tiene un gran impacto en el aprendizaje de mis estudiantes, entre otros.

En la tercera sección se levantaron 5 preguntas de selección múltiple para reconocer el nivel de importancia que el arte y la cultura tienen en la vida de los profesores.

Y en la cuarta sección se crearon 8 afirmaciones que ayudaron a reconocer la opinión de los profesores en relación a las artes visuales.

Los resultados de las encuestas fueron procesados con el programa SPSS, donde se buscaron las medias, frecuencias y porcentajes de las medidas, para así posteriormente triangularlos con los análisis cualitativos del focus group.

El focus group fue grabado y transcrito para luego ser analizado, se organizaron dimensiones, categorías y subcategorías que ayudaron a reconocer de una manera más profunda a los encuestados y levantar algunas incongruencias que las encuestas cuantitativas podrían dejar pasar.

A continuación, se presenta el análisis de dichos resultados.

### **III. Resultados**

En este apartado se presentan los resultados del estudio en función de los resultados:

#### ***3.1 Valoración de los estudiantes, docentes y directivos sobre las prácticas pedagógicas de aula vinculadas al ámbito de las artes.***

##### ***3.1.1 Estudiantes:***

Valoraciones respecto al Aprendizaje Cooperativo y en equipo: Respecto al aprendizaje cooperativo se evaluaron 4 dimensiones con los estudiantes, que se presentan a continuación:

a.1. *Efectividad durante el trabajo en equipo:* Se desprende que el 92,3% de los estudiantes (63,4% muy de acuerdo + 28,9% de acuerdo) perciben que sus experiencias de trabajo en equipo en las clases de artes (y tecnología), les han permitido desarrollar diferentes acciones ligadas al trabajo cooperativo, tales como: hacer puestas en común para lograr que cada miembro del grupo sepa lo que están

haciendo, exponer y defender ideas, conocimientos y puntos de vista, ante sus compañeros, y relacionarse con otros para desarrollar actividades en el contexto educativo. Mientras que solo el 3,5% señala estar en desacuerdo con las posibilidades que brinda el trabajo en equipo.

Además, los estudiantes plantean que el trabajo en parejas les facilita el aprendizaje, pero por el compromiso que genera el no defraudar a su compañero, más que un compromiso personal por su propio aprendizaje. Esto se podría deber a la informalidad en la cual se han generado las situaciones de aprendizaje en equipo, por lo que la construcción de la interdependencia no se ha construido en profundidad.

*a.2. Facilitadores del trabajo en equipo:* El 88% de los encuestados (51,4% muy de acuerdo+ 36,6% de acuerdo), están de acuerdo con que el trabajo en equipo presenta facilitadores relacionados con: la ayuda de los compañeros para completar las tareas y actividades, cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo mejor resultado obtiene el equipo, y permite que los miembros construyan destrezas y habilidades que se complementan. Solo el 2,8% se presenta en desacuerdo con la afirmación. Además, plantean que la disposición de los grupos es relevante, ya que la definición inicial por parte de los profesores delimita el futuro trabajo que se realizará, es decir, si los estudiantes no están conforme con los compañeros de equipo existen muchas probabilidades que el proyecto fracase.

Por último, no existe un consenso claro en relación a las calificaciones, un grupo de estudiantes declara bajar su rendimiento (nota) en situaciones de trabajo en equipo, mientras que el otro grupo asegura mejorar cuando trabaja con otros.

*a.3. Compromiso y diálogo durante el trabajo en equipo:* El 39% de los estudiantes consultados, cree que todos los miembros del equipo participan en igual medida en instancias de trabajo en equipo. Mientras que el 18% de los estudiantes cree ser el que más interviene y más aportaciones realiza en los espacios de dialogo, mientras que, por último, pero no menos importante el 31% de los encuestados reconoce ser el que menos aporta en los espacios de dialogo y debate generados gracias al trabajo en equipo.

Un elemento relevante que se desprende de las opiniones es que la mayoría de los estudiantes plantea que, si se siente seguros de lo que saben, la conformación de los equipos es irrelevante, pero al contrario cuando se sienten inseguros de sus conocimientos o habilidades, prefieren trabajar con sus amigos o directamente solos.

a.4. *Responsabilidad compartida durante el trabajo en equipo:* En relación con el trabajo real realizado por los miembros del equipo la mayor parte de los encuestados (51,4%) cree que el trabajo es realizado de manera equitativa por todos los miembros del equipo y la responsabilidad de completar las actividades es también compartida por todos, mientras que el 12% cree que otros se responsabilizan en el desarrollo de las actividades siendo ellos los que menos aportan al equipo. Por último, el 24,6% de los estudiantes encuestados cree ser el que más se responsabiliza.

Valoración sobre las artes visuales y la cultura: En relación con las percepciones sobre las artes visuales y la cultura declaradas por los estudiantes, se plantean 4 dimensiones:

a.5. Percepciones personales sobre la clase de artes visuales

Si bien desde la encuesta se desprende que el 97% de los estudiantes están muy satisfechos con los elementos formales presentes en la clase de artes visuales tales como: La cantidad de trabajo requerida durante la clase es razonable o las clases son coherentes con las evaluaciones. Al realizar las mismas interrogantes durante el focus group los estudiantes establecen con mayor libertad que existe poco ambiente de trabajo dentro de la sala, el no contar con un espacio de “taller” les dificulta el poder concentrarse y trabajar y, además, al trabajar de manera individual algunos estudiantes no aprovechan los momentos de trabajo, lo cual desalienta al resto de los compañeros. Además, plantean que la cantidad de horas es insuficiente para construir aprendizajes profundos.

a.6. Percepciones personales sobre el desempeño docente en las clases de artes visuales.

En relación al desempeño de la docente de artes visuales el 98% de los estudiantes se encuentra conforme con las decisiones y acciones desarrolladas por la profesora, los estudiantes están de acuerdo con las siguientes declaraciones: El profesor me enseña a aprender por mí mismo, el profesor reconoce y valora mi progreso realizado desde el inicio hasta el final del curso o el profesor se divierte cuando nos enseña. Si bien, algunos estudiantes plantearon que la exigencia es muy baja, sobre todo en elementos relacionados con la responsabilidad y los plazos de entrega, estos valoran la capacidad de evaluar según las habilidades individuales de cada estudiante.

Además, plantearon la necesidad de fortalecer aspectos más teóricos relacionados con las artes, específicamente historia del arte y no centrarse tanto en la práctica artística.

#### a.7. Percepciones personales sobre su propio desempeño.

En relación con el desempeño personal en la asignatura, un gran porcentaje (98%) de los estudiantes se encuentra satisfecho con los aprendizajes logrados en la asignatura y los aportes de esta a su proceso de formación académica. Los estudiantes están de acuerdo que como resultado de esta clase me siento interesado por las artes.

La mayoría de los estudiantes plantean que valoran su crecimiento técnico derivado de la asignatura, ligado a la utilización de materiales y aprendizaje de nuevas técnicas, pero que estas son fáciles de olvidar ya que no se aplican en la vida real.

#### a.8. Opinión sobre las artes visuales y la educación artística.

Por otro lado, se realizaron algunas preguntas para lograr levantar información referente al nivel de “consumo” cultural de los estudiantes.

Se les preguntó el grado de interés que tienen los estudiantes en los temas artísticos/culturales fuera del aula de clases.

El 36% declara que nunca o rara vez se informa sobre temas artísticos/culturales, el 34% declara que a veces se informa sobre lo que está sucediendo y por último solo el 28% se informan regularmente sobre estos temas (ver tabla 3). Mientras que el medio informativo preferido por los estudiantes es el internet (67%) seguido por la televisión (11%) y las revistas especializadas (9%).

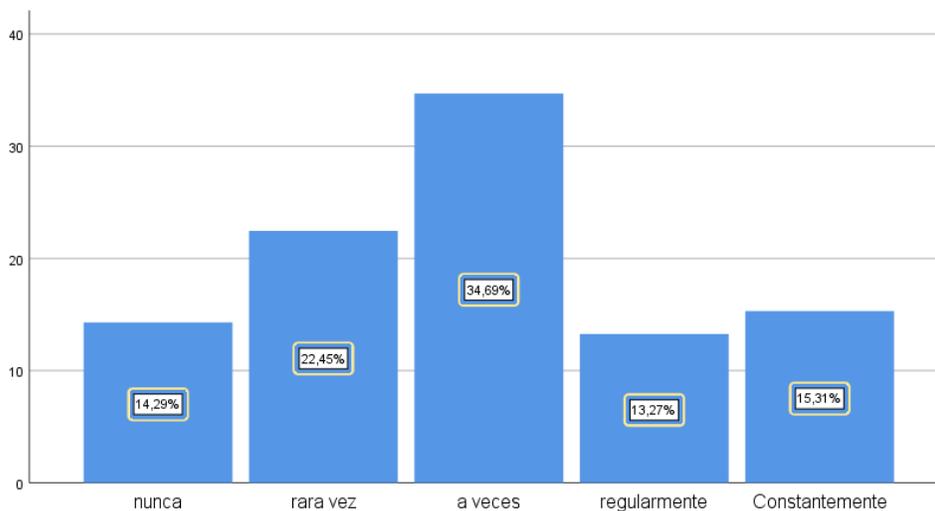


Tabla 3. Interés sobre temas culturales.

En cuanto a qué lugar ocupa las artes y la cultura en las conversaciones con sus amigos o familiares el 68,7% declara nunca o rara vez hablar sobre temas culturales, mientras que solo el 31% declara hacerlo regularmente. (ver tabla n°4)

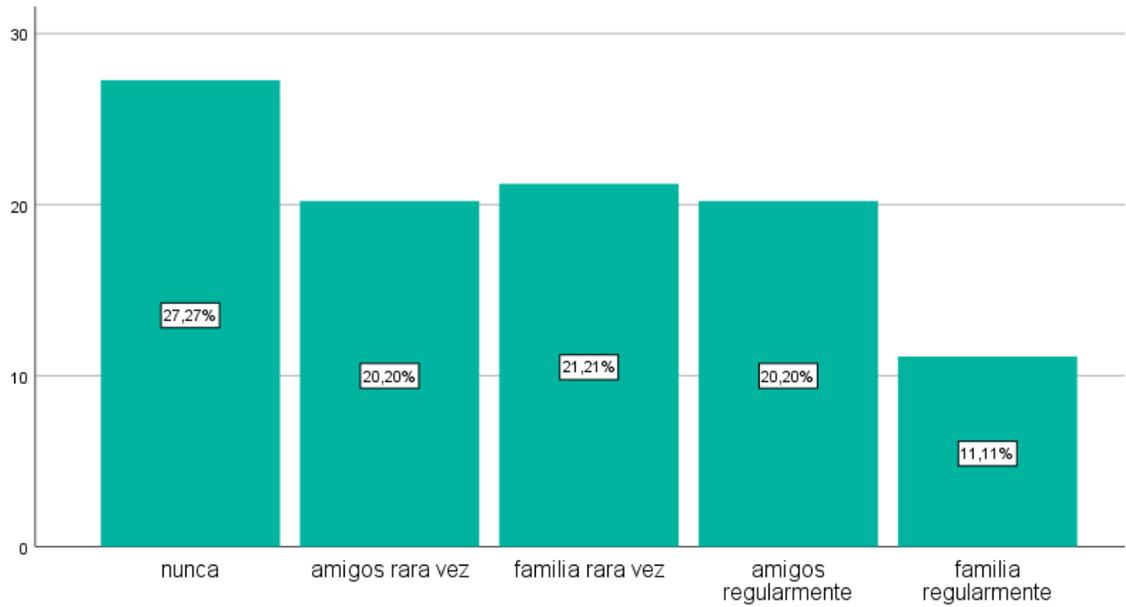


Tabla 4. Conversaciones sobre arte y cultura.

Una de las cifras más preocupantes es la relacionada con la participación cultural de los estudiantes: el 43% de los estudiantes declara nunca haber asistido a una actividad cultural, el 19% participa cada 6 meses, el 14% una vez al año y el 22% participa por lo menos una vez al mes, en este último porcentaje se incluye a los alumnos productores de obras de arte. (ver tabla n°5)

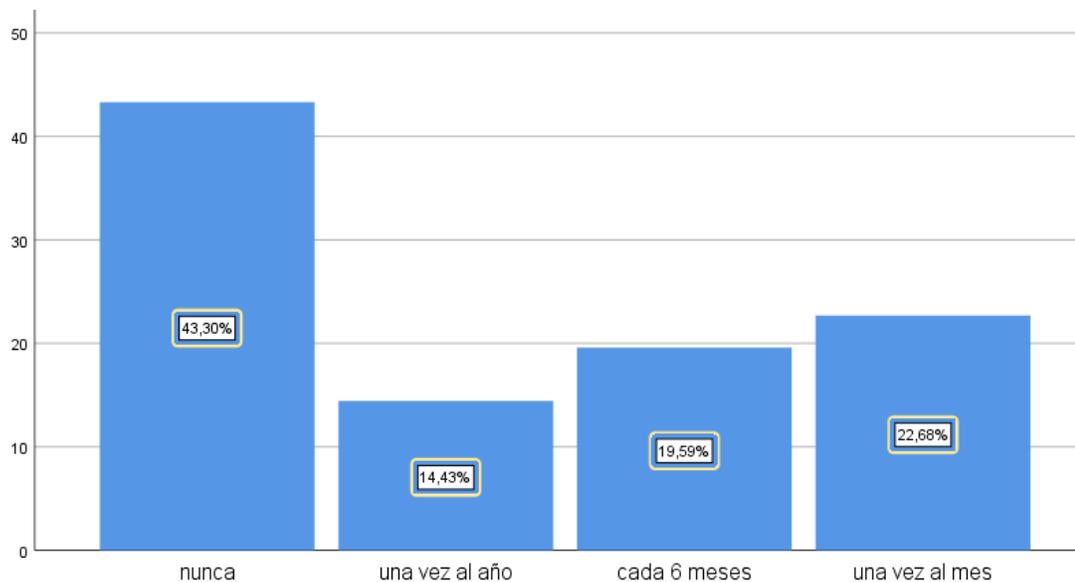


Tabla 5. Participación cultural.

Otros resultados destacables fueron: El 85% de los estudiantes encuestados creen que el arte mejora la calidad de vida de las personas, el 90% cree que el arte y la cultura mejoran el pensamiento crítico y el 87% creen que el buen desempeño artístico mejora su autoestima.

### **3.1.2 Docentes y directivos**

#### Valoraciones respecto al Aprendizaje Cooperativo y en equipo:

De la encuesta sobre aprendizaje cooperativo se desprende que en el pasado los docentes han implementado experiencias de aprendizaje cooperativo dentro del aula y que estas han sido en general bastante exitosas, pero existen algunas categorías que no fueron muy bien evaluadas tales como: La capacidad de los estudiantes de hacer puestas en común para que todo el grupo conozca lo que hay que hacer y cada miembro participa en las tareas con un 30,8 % y un 23,1 % de profesores en desacuerdo respectivamente.

Mientras que en relación al trabajo colaborativo entre docentes una de las categorías peor evaluadas fue si el establecimiento brinda los espacios necesarios para trabajar en equipo el 14,3% se encuentra muy en desacuerdo, el 28,6% en desacuerdo y el 57% está de acuerdo con esta declaración. Por último, otro elemento preocupante es que el 21,4% de los profesores encuestados encuentra el proceso de planificación de clases insatisfactorio.

#### Encuesta sobre las prácticas pedagógica de aula:

Los docentes realizan una breve autoevaluación, se incluyen reactivos relacionados con: preparación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, responsabilidades profesionales, preparación de la enseñanza y creación de un ambiente propicio para la enseñanza.

En casi todas las categorías los docentes se evalúan de muy buena manera, salvo en las categorías de participación en la comunidad de profesores, donde el 13,3% declara que solo a veces se relaciona con colegas, cuando se les pregunta si diseñan planificaciones de forma colaborativa el 73,3% dice que sí.

En relación con la planificación y gestión de la enseñanza el 33,3 % de los docentes declara que solo a veces realiza el cierre de la clase con un resumen y un proceso de evaluación, el mismo 33,3% plantea que a veces construye instancias de coevaluación entre los estudiantes y la cifra más preocupante es que el 93,3% de los profesores aún utiliza la clase expositiva como primera opción de enseñanza.

En resumen, el proceso de diagnóstico permitió levantar los siguientes resultados:

Los estudiantes acogen el trabajo en equipo como una herramienta útil, pero son capaces de reconocer y criticar la informalidad en la que se produce. En relación a la responsabilidad que les produce el trabajo en equipo los niños plantean que la disposición de los grupos es relevante, ya que la definición inicial de los equipos de trabajo por parte de los profesores delimita el éxito o fracaso del proyecto.

En relación a la clase de artes los estudiantes evidencian su inconformidad con el proceso de evaluación, si bien los estudiantes valoran su crecimiento técnico, plantean que estas son fáciles de olvidar ya que no las aplican en la vida real.

Los docentes, por su lado fueron capaces de reconocer que en las experiencias de trabajo en equipo que han implementado a lo largo de su carrera los estudiantes no logran hacer puestas en común y que en ninguno de los casos los miembros trabajan de manera equitativa. Por último, entre los profesores no existen espacios de trabajo en equipo y el proceso de planificación de las clases es insatisfactorio.

Por lo tanto y a raíz del análisis de los resultados se realiza el diseño de una propuesta de mejora.

### ***3.2. Diseño e implementación de una propuesta de mejora para potenciar la colaboración docente interdisciplinaria a través de aprendizajes basados en proyectos (ABP)***

El siguiente plan de mejora reagrupa los síntomas mencionados anteriormente en 3 debilidades específicas levantadas durante el año 2017: trabajo pedagógico aislado de docentes de enseñanza media, segregación de técnicas y objetivos, y

poca participación artística/cultural de los estudiantes. Cada debilidad se centra en un actor del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, ordena de manera cronológica las diversas acciones de mejora correspondientes a cada debilidad realizadas durante el primer y segundo semestre del presente del año.

#### PROPUESTA DE MEJORA.

Título: Desarrollo de habilidades de pensamiento artístico y visual a través de proyectos cooperativos y proyectos de aula	
Objetivos: Desarrollar habilidades de pensamiento artístico y visual en estudiantes de enseñanza media a través de proyectos colaborativos interdisciplinarios que promuevan la participación de los estudiantes implementados por docentes de los niveles correspondientes.	
Participantes:	
Resultados esperados:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar la necesidad de construir una comunidad de aprendizaje en el establecimiento.</li> <li>- Instaurar el trabajo colaborativo como una herramienta pedagógica necesaria para la construcción exitosa de experiencias de aprendizaje.</li> <li>- Construir e instaurar espacios de trabajo que propicien el desarrollo profesional docente.</li> <li>- Construir redes de trabajo entre docentes de artes visuales de la región.</li> <li>- Aumentar la participación cultural de los estudiantes del establecimiento.</li> </ul>	
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The Essential Framework for Teaching Creativity de Melissa Purtee</li> <li>- How to run a colored pencil boot camp to help develop students' Skills de Melissa Purtee.</li> <li>- Murillo y Krichesky (2012) "El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas"</li> <li>- Bolivar (2015) "Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende".</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos de Fundación Enseña Chile.</li> <li>- UNICEF (1997) Capítulo 1 "Calidad, equidad de la educación y escuelas efectivas. De escuelas efectivas en sectores de pobreza".</li> <li>- Taller de agencia de calidad de la educación actividad n°1 y n°2.</li> <li>- Documentos de orientación para la jornada de MBE 2018.</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente de J Martí.</li> <li>- Art thinking (2017) de María Acaso.</li> </ul>

PLAN DE MEJORA			
Debilidad	Trabajo pedagógico aislado		
Descripción	Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de artes visuales de enseñanza media y básica		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocer las características y beneficios del trabajo colaborativo entre docentes.</li> <li>-Establecer métodos de enseñanza coherentes entre los diversos niveles que fomenten el pensamiento artístico desde los niveles iniciales.</li> </ul>		
ACCIONES			
Sesión n°1	Fecha	Desarrollo	Participantes
	23 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planteamiento de objetivos transversales y comunes de la presente sesión de trabajo.</li> <li>-Revisión teórica sobre el proceso creativo.</li> <li>-Revisión de planificaciones y coberturas curriculares de artes visuales enseñanza media y básica.</li> <li>-Construcción de un instrumento que permita identificar el objetivo fundamental de la asignatura. (por niveles)</li> </ul>	Magdaly Garrido Rocío Esparza
	Recursos (bibliográficos)		
	The Essential Framework for Teaching Creativity de Melissa Purtee		
	Evaluación		
	instrumento que permita identificar el objetivo fundamental de la asignatura		
	Responsables		
	Rocío Esparza		
Sesión n°2	Fecha	Desarrollo	Participantes
	20 de abril.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión sobre ¿Cómo planificar actividades, unidades o proyectos que ayuden a fomentar la creatividad y el pensamiento artístico?</li> <li>-Establecen metas comunes y transversales, centradas en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>-Construcción de formato de planificación basado en el texto de Purtee.</li> </ul>	Magdaly Garrido Rocío Esparza
	Recursos (bibliográficos)		
	How to run a colored pencil boot camp to help develop students' Skills de Melissa Purtee		
	Evaluación		
	formato de planificación		
	Responsables		
	Rocío Esparza		
Sesión n°3	Fecha	Desarrollo	Participantes
	11 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planificaciones anuales y planificación de una actividad, unidad o proyecto.</li> <li>-Establecen metas comunes y transversales, centradas en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	Magdaly Garrido Rocío Esparza
	Recursos (bibliográficos)		
	How to run a colored pencil boot camp to help develop students' Skills de Melissa Purtee		
	Evaluación		
	metas comunes y transversales		
	Responsables		
	Rocío Esparza		

PLAN DE MEJORA			
Debilidad	Trabajo pedagógico aislado		
Descripción	Fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de enseñanza media. Contribuir al desarrollo profesional docente y el liderazgo pedagógico del establecimiento.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover la construcción de tiempos y espacios para el desarrollo de la reflexión docente.</li> <li>-Revisar diversas fuentes bibliográficas relacionadas con el trabajo colaborativo.</li> <li>-Reconocer las características y beneficios del trabajo colaborativo entre docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>-Reconocer las características y beneficios del aprendizaje basado en proyectos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>-Favorecer la reflexión crítica- docente individual y grupal.</li> <li>-Diseñar e implementar instrumentos que faciliten el trabajo articulado interdisciplinario.</li> <li>-Construir experiencias exitosas de aprendizaje.</li> </ul>		
ACCIONES			
Sesión n°0	Fecha	Desarrollo	Participantes
	diciembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión de las prácticas educativas: Autoevaluación docente, FODA, competencias básicas que debe poseer un buen docente, barreras en nuestra práctica pedagógica.</li> <li>-Conocer e identificar los factores que influyen en la labor docente.</li> <li>-Lectura comprensiva y conversatorio.</li> </ul>	Docentes de enseñanza media.
	Recursos (bibliográficos)		
	Cuestionario prácticas educativas y trabajo colaborativo Murillo y Krichesky (2012) "El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas"		
	Evaluación		
	Cuestionario prácticas educativas y trabajo colaborativo		
	Responsables		
	Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		
Sesión n°1	Fecha	Desarrollo	Participantes
	04 abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión sobre ¿Qué es una comunidad de aprendizaje?</li> <li>-Identifican factores que influyen en el trabajo colaborativo</li> <li>-Lectura grupal de extracto "El centro como comunidad de aprendizaje" de Antonio Bolivar (2015)</li> <li>-Elaboran un mapa conceptual en base al texto.</li> <li>-Exponen las conclusiones al resto de los grupos.</li> <li>-Construcción colectiva de una definición de CPA.</li> <li>-Cuestionario n°1 sobre prácticas pedagógicas.</li> </ul>	Docentes de enseñanza media.
	Recursos (bibliográficos)		
	Bolivar (2015) "Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende".		
	Evaluación		
	Mapa conceptual, cuestionario n°1 sobre prácticas pedagógicas		
	Responsables		
Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf			
Sesión n°2	Fecha	Desarrollo	Participantes
	11 abril	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análisis de resultados del primer cuestionario docente.</li> <li>-Revisión de distintas estrategias de trabajo colaborativo en el aula.</li> <li>-Revisión de video "El vuelo de los gansos".</li> <li>-Trabajando en conjunto: Lectura de caso y realización de taller escrito.</li> <li>-Exposición y reflexión.</li> </ul>	Docentes de enseñanza media.

		-Entrega de material didáctico con 3 estrategias que fomentan el trabajo colaborativo.	
	<b>Recursos (bibliográficos)</b>		
	Aprendizaje basado en proyectos de Fundación Enseña Chile Tripticos "estrategias de trabajo colaborativo en aula" (realización propia)		
	<b>Evaluación</b>		
	<b>Responsables</b>		
	Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		
<b>Sesión n°3</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	16 de mayo	-Lectura de "¿Quién dijo que no se puede?" Pág. 24-27 -Conversatorio y reflexión basada en la lectura. -Taller: calidad, equidad de la educación y escuelas efectivas. -Reflexión sobre la forma de trabajar de la comunidad: ¿Cómo facilitamos el trabajo colaborativo?	Docentes de enseñanza media.
	<b>Recursos (bibliográficos)</b>		
	UNICEF (1997) Capítulo 1 "Calidad, equidad de la educación y escuelas efectivas. De escuelas efectivas en sectores de pobreza".		
	<b>Evaluación</b>		
	Guía de análisis y comprensión del texto.		
	<b>Responsables</b>		
Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf			
<b>Sesión n°4</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	23 mayo	-Revisión de ppt: Una alternativa para construir aprendizaje significativo -Reconocemos nuestros propios conocimientos sobre aprendizaje colaborativo. -Estudio de caso: contraste entre equipos 1 y 2. -Actividad en equipo: "todos para uno y uno para todos" -Reflexión colaborativa en torno a la actividad realizada. -Conversatorio.	Docentes de enseñanza media.
	<b>Recursos (bibliográficos)</b>		
	Taller de agencia de calidad de la educación actividad n°1 y n°2		
	<b>Evaluación</b>		
	Reflexión colaborativa		
	<b>Responsables</b>		
Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf			
<b>Sesión n°5</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	01 de junio	-Se reúnen en grupos de cinco personas de distintos niveles y asignaturas. -Se realiza una introducción y presentación del MBE en donde dan a conocer los objetivos generales y específicos (Innovación pedagógica, Dominio A), Cultura de aprendizaje, (Dominio B), Diversidad e inclusión (Dominio C), trabajo colaborativo (Dominio B).  <b>Primera Parte</b> Bienvenida y contextualización Motivación  <b>Segunda Parte</b>	Docentes de enseñanza media.

		<p>Trabajo Grupal: se entregan indicaciones generales y se organizan grupos de 5 a 7 personas. Reflexión Grupal</p> <p><b>Tercera Parte</b> Problematización: definición de estrategias basadas en el contexto educativo. Puesta en común: Jerarquización y compromiso de las acciones propuestas.</p> <p><b>Cuarta parte</b> Compromisos: Jerarquización consensuada de desafíos por parte de toda la comunidad. (Considerando plazos responsables y medios de verificación)</p> <p>Se aplica una breve encuesta y evaluación.</p>	
	<b>Recursos (bibliográficos)</b>		
	Documentos de orientación para la jornada de MBE 2018, encuesta y coffee		
	<b>Evaluación</b>		
	formativa a través de un dialogo reflexivo y una encuesta		
	<b>Responsables</b>		
	Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		
<b>Sesión n°6</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	06 de junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de experiencias exitosas.</li> <li>-Construcción de una experiencia interdisciplinaria ficticia de enseñanza-aprendizaje que incluya los objetivos, habilidades e indicadores de cada asignatura que conformarán los grupos.</li> <li>-Instaurar el aprendizaje basado en proyectos como herramienta principal de trabajo.</li> </ul>	Docentes de enseñanza media.
	<b>Recursos</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente de J Martí.</li> <li>-Formato de planificación por proyectos.</li> </ul>		
	<b>Responsables</b>		
	Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		
<b>Sesión n°7</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	21 de agosto	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Focus group</li> <li>Ejes: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión, análisis y retroalimentación sobre las características de una CPA.</li> <li>-Valoración personal sobre la importancia de la conformación de CPA.</li> <li>-Indagar en las representaciones que tienen los docentes sobre el trabajo colaborativo y sus facilitadores y obstaculizadores.</li> </ul> </li> </ul>	Docentes de enseñanza básica y media.
	<b>Recursos</b>		
	Guía del moderador		
	<b>Responsables</b>		
	Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		
<b>Sesión n°8</b>	<b>Fecha</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Participantes</b>
	26 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evalúan la ejecución de los objetivos planteados en el taller anterior.</li> <li>- Revisión de experiencias exitosas: 3 profesores exponen sus estrategias y metodologías de enseñanza.</li> <li>-Establecen metas.</li> </ul>	Docentes de enseñanza media.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión de planificaciones y/o programas de diversas asignaturas.</li> <li>-Seleccionan una serie de objetivos, habilidades e indicadores para la planificación de un proyecto interdisciplinario.</li> <li>-Establecen metas comunes y transversales, centradas en el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>-Diseño de formato de planificación por unidad que fomente el trabajo articulado interdisciplinario.</li> <li>-Cuestionario final.</li> </ul>	
<b>Recursos</b>		
<b>Responsables</b>		
Mónica Campos, Rocío Esparza y Faviola Tripailaf		

PLAN DE MEJORA			
<b>Debilidad</b>	Segregación de técnicas y objetivos		
<b>Descripción</b>	-Conversatorio entre docentes de artes visuales de la ciudad de Temuco.		
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocer prácticas pedagógicas exitosas ligadas a la educación artística en Temuco.</li> <li>-Nutrir la práctica docente a través de la construcción colectiva de proyectos artísticos.</li> </ul>		
ACCIONES			
<b>Sesión n°1</b>	Fecha	Desarrollo	Participantes
	Abril	-Presentación de experiencias de enseñanza innovadoras en diversas escuelas de la región.	Rocio López Claudia Chanqueo Pamela Jaramillo Rocío Esparza
	Recursos (bibliográficos)		
	Art thinking (2017) de Maria Acaso.		
	Responsables		
Rocío Esparza			
<b>Sesión n°2</b>	Fecha	Desarrollo	Participantes
	Mayo	-Planificación de proyectos colectivos entre docentes de artes de la región.	Rocio López Claudia Chanqueo Pamela Jaramillo Rocío Esparza
	Recursos		
	Responsables		
Rocío Esparza			

PLAN DE MEJORA			
Debilidad	Poca participación artística/cultural		
Descripción	-Construcción de redes de apoyo docentes de arte de otros establecimientos para fomentar el intercambio de experiencia entre estudiantes. -Construcción de red de colaboración con entidades artísticas/pedagógicas formales como universidades y centros de creación. -Construcción de red de colaboración con entidades artísticas no formales como galerías de arte, compañías de teatro y artistas contemporáneos regionales.		
Objetivos	-Construir experiencias artísticas basadas en la colaboración entre estudiantes provenientes de diversos establecimientos. -Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador. -Gestionar la exposición de obras de arte de estudiantes del establecimiento en algún espacio público de la ciudad.		
ACCIONES			
Sesión n°1	Fecha	Desarrollo	Participantes
	Abril	-Intercambio de experiencias con estudiantes de dibujo de colegio artístico u otro o establecimiento. -Taller compartido	- Complejo educacional Darío Salas. -Escuela reserva de Mahuidanche. -Colegio Británico.
	Recursos		
	Sala, proyector y computador.		
	Responsables		
	Rocío Esparza		
Sesión n°2	Fecha	Desarrollo	Participantes
	Mayo a julio.	-Visitas semestrales a galería de arte U Mayor, Galería de arte UCT, CeCrea Temuco. - Tarjeta de fidelidad	-Colegio Británico de Temuco.
	Recursos		
	Responsables		
	Rocío Esparza		
Sesión n°3	Fecha	Desarrollo	Participantes
	25, 26 y 27 de mayo	-Exposición fotográfica de obras realizadas por los estudiantes del colegio británico. Sala de exposiciones Mall Outlet Vivo.	- Complejo educacional Darío Salas. -Escuela reserva de Mahuidanche. -Colegio Británico de Temuco
	Recursos		
	Responsables		
	Rocío Esparza		

### ***3.3 Evaluación de la implementación de la propuesta de mejora desde la perspectiva de los diversos actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos.***

A continuación, se presentan algunos de resultados construidos a lo largo del primer y segundo semestre del año 2018. Se enumeran algunas de las experiencias realizadas con los docentes y estudiantes del establecimiento.

El proceso presentado aún continúa en desarrollo, por lo que los resultados exhibidos a continuación son preliminares.

#### ***3.3.1 Los docentes***

##### ***3.3.1.2 Trabajo Colaborativo***

A raíz de lo mencionado anteriormente, se realizaron los primeros acercamientos al trabajo cooperativo entre estudiantes y colaborativo entre docentes, gracias a la utilización de algunas instancias del consejo de profesores para trabajar conceptos teóricos tales como ¿qué es una comunidad de aprendizaje?, ¿qué es el trabajo colaborativo? ¿qué factores influyen en el trabajo colaborativo?, ¿qué es el aprendizaje basado en proyectos?

Se realizaron 8 sesiones formales donde se trabajaron distintos elementos que pretendían ayudar en la conformación una comunidad profesional entre docentes de enseñanza media del establecimiento.

Para ello durante los consejos de profesores se presentaron varias estrategias que permitían impactar en las prácticas pedagógicas y de trabajo de los docentes, pero por sobre todo mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Para este plan de mejora se construyeron nuevas estrategias de trabajo abordadas desde el aprendizaje basado en proyectos, realizado con los estudiantes de 7°, 1°, 2°, 3° y 4° medio en conjunto con las asignaturas de lenguaje, matemática, Biología, Química e inglés. En todos los proyectos se trabajó el vínculo entre (6)

docentes y se diseñó una problemática ficticia que podría ser abordada y resuelta desde las diferentes asignaturas.

Las sesiones de planificación se realizaron fuera del horario de trabajo, por lo que las primeras experiencias fueron un poco contra productivas, pero a medida que pasaron las sesiones los profesores comenzaron a trabajar de manera mucho más rápida y organizada. Cada profesor tuvo la libertad de planificar su clase a clase de manera independiente, pero siempre pensando en el objetivo transversal y la problemática establecida.

Por último, uno de los elementos más enriquecedores fue la construcción colectiva de material didáctico/informativo sobre las estrategias de trabajo que los docentes estaban aplicando en el aula, las cuales fueron presentadas al resto de los profesores durante una jornada de exposiciones.

Además, se contribuyó con un formato de planificación aplicable a todos los proyectos interdisciplinarios en el establecimiento, dicha planificación fue incluida como acción en el PME del establecimiento. (ver anexo: planificación).

a) Valoración sobre la cultura y el arte como herramienta pedagógica y para el trabajo con otros docentes.

Tras la implementación del presente plan de mejora, se realizó una encuesta donde los docentes declararon su nivel de conformidad con el rol cumplido por la asignatura dentro del proceso de planificación e implementación de proyectos interdisciplinarios. El 86,6% está de acuerdo que los aprendizajes y habilidades trabajados durante la clase de artes son aplicables en sus asignaturas y el 93,3% cree que las actividades interdisciplinarias desarrolladas con la docente de artes visuales fueron experiencias útiles de enseñanza- aprendizaje.

El 86,7% dice que gracias al trabajo colaborativo los resultados de aprendizaje fueron mucho más fáciles de alcanzar y por último el 93,3% de los profesores declaran que como resultado de esta unión entre las asignaturas los estudiantes se sienten más interesados por mi clase y sus evaluaciones.

Una vez terminadas las acciones centradas en las estrategias de trabajo colaborativo y las sesiones de planificación, se realizó una última experiencia de trabajo donde los docentes lograron reflexionar sobre las experiencias vividas durante el proceso.

Esta experiencia contó con un formato de focus group en el cual participaron docentes y directivos del establecimiento. En el focus group los docentes reflexionaron sobre las siguientes categorías.

***b) Característica de la CPA:***

El primer elemento que los docentes mencionan es la importancia del liderazgo, donde un buen líder es capaz de construir una simetría entre los distintos miembros que pertenecen a la comunidad, otorgando la autonomía para asumir roles sin importar si estos poseen un cargo para alcanzar la colaboración entre sus miembros.

Otro elemento que los docentes destacan como necesario para la conformación de una CPA es la buena comunicación y convivencia entre los miembros, según los docentes es necesario generar instancias de trabajo que permitan compartir la práctica profesional para así conocer el trabajo de otros profesores. Reflexionar colectivamente sobre los compromisos, responsabilidades, valores y visiones compartidas se considera muy relevante, pero además es necesario incluir en esta reflexión a todos los miembros de la comunidad, no solo a docentes y directivos ya que esto permite establecer lazos sólidos entre los miembros de la comunidad y el entorno.

***c) Obstaculizadores para la conformación de una CPA***

Los docentes además fueron consultados por los obstaculizadores presentes en el establecimiento que podrían llegar a entorpecer el proceso de mejora.

El primer elemento que ellos mencionan es la falta de espacios institucionalizados para el trabajo y el desarrollo docente y si bien valoran las instancias entregadas durante este año, aún las perciben como insuficientes.

El segundo obstaculizador que ellos mencionan es la división entre los profesores de enseñanza básica y media, plantean que por el momento no existe el concepto de cuerpo docente, lo cual impediría la conformación de una comunidad.

En cuanto a los facilitadores los profesores mencionan y agradecen el rol de los líderes pedagógicos del centro (no necesariamente pertenecientes al equipo directivo) y su capacidad de movilizar al resto de los docentes.

#### ***d) Valoración e impacto del plan de mejora***

En relación al impacto percibido por los docentes tras la implementación del plan de mejora, los docentes establecen que el mayor cambio se ha producido en los estudiantes, gracias a la planificación de diversas actividades y proyectos los docentes relatan que uno de los mayores cambios es la disposición mostrada por los estudiantes.

Al fomentar el trabajo cooperativo en varias asignaturas de manera simultánea los estudiantes se han comprometido de una manera mucho más profunda con su aprendizaje, los relatos de los profesores evidencian que las experiencias dentro del aula son más exitosas que en años anteriores, el trabajo en equipo ha mejorado evidentemente e incluso en algunos casos los estudiantes aumentaron su autonomía y mejoraron las relaciones entre compañeros, un docente dice: “de hecho hasta ellos se sorprenden, porque de repente hay esas pausas de silencio, que hasta ellos dicen -oh estamos todos trabajando”

Los profesores también valoran las instancias de reflexión y el propio desarrollo profesional que perciben en sus prácticas, ellos a través de su relato evidencian la mejora en la preparación de sus clases y un mayor dinamismo y diversidad en sus evaluaciones.

### ***e) Creencias sobre DPD***

Los docentes declaran que el desarrollo profesional docente es fundamental en la práctica de los docentes, una profesora dice: “Es que yo siento que ese es como la finalidad de la docencia, si no hay aprendizaje, no está hecha la labor” ellos plantean la necesidad de capacitarse entre ellos para así valorar el profesionalismo entre los docentes, es una construcción de aprendizaje entre profesionales.

### ***f) Facilitadores DPD***

Los profesores valoran que tras la implementación del plan en el centro se cuenta con la confianza de experimentar e implementar nuevas metodologías de trabajo en el aula y en conjunto con otros docentes, hay nuevos espacios para dar opiniones y recibir retroalimentación, los profesores comenzaron a hablar el mismo lenguaje y hay mayor disposición al aprendizaje por parte de los profesores y de los estudiantes.

### ***g) Objetivo del DPD***

Los profesores establecieron que el objetivo de una comunidad profesional de aprendizaje y del desarrollo profesional docente es el superarse a sí mismo a través del planteamiento de nuevas metas profesionales y la construcción colectiva de caminos y herramientas para llegar a estas. Según los profesores el compartir con buenos profesores motiva a mantener un nivel y no dar por sentado las prácticas docentes. una profesora dice “si no soy responsable conmigo misma como profesional, difícilmente voy a poder ser también una buena profesional y una buena docente”

### ***3.3.2 estudiantes***

Como mencionan los docentes se ha evidenciado un cambio en los estudiantes, ellos de a poco han ido mejorando su disposición al trabajo gracias a las diferentes experiencias de trabajo construidas e implementadas por los profesores, además los niños perciben un trabajo más mancomunado entre los

docentes. El profesor n°4 dice “los chicos se dan cuenta, que hay una, un trabajo, que estos están trabajando juntos, “ah si la tía está trabajando, usted también”

En la asignatura de artes se gestionó la construcción de diversas experiencias de aprendizaje, basados en el aprendizaje interdisciplinar basado en proyectos, con foco en el art thinking y sus características.

Se trabajó con un grupo de 6 docentes, este fue el momento en el que se estableció un cambio en la metodología de trabajo de docentes y estudiantes, ya que se comenzaron a incluir nuevas actividades y situaciones de aprendizaje inspiradas en la cultura visual, el trabajo cooperativo y basado en proyectos.

El primer proyecto se centró en la arquitectura y espacios juveniles, mezclado con medios digitales. Este enfoque permitió a la docente y a los estudiantes entender el proceso creativo tras el diseño arquitectónico partiendo desde la planificación de los espacios, el plano y el modelo tridimensional.

El proyecto se construyó en base a tres asignaturas (matemática, lenguaje y artes) y en primera instancia los estudiantes recibieron una problemática que los invitaba a intervenir arquitectónicamente un sitio eriazo de su población, ellos realizaron la planificación de su intervención arquitectónica utilizando primeramente un plano cartesiano, luego ese plano lo traspasaron a un software arquitectónico y realizaron el diseño en 2 y 3 dimensiones. Por último, en la asignatura de lenguaje los estudiantes realizaron una exposición simulada donde presentaron sus proyectos arquitectónicos a una “comisión de expertos” y a “los vecinos de la población”.

Los resultados de dicho trabajo fueron bastante positivos ya que por parte de la mayoría de los estudiantes se demostró una abertura y disponibilidad al trabajo cooperativo, a través del intercambio de ideas y estrategias de trabajo. Además, fueron capaces de ceder un poco de su “espacio” en favor del aprendizaje colectivo, por último, tuvieron un primer acercamiento a lo que se entiende como una experiencia real en el mercado laboral.

El resto de las experiencias de aprendizaje se enfocó este plan de mejora, fue el aprendizaje cooperativo a través de diversos proyectos creativos, algunos transversales entre 2 o más asignaturas (7° básico, 1°, 2° y 3° medio), la apertura a nuevos medios tales como el análisis y creación publicitaria (8° básico), proyectos multimediales (2° y 4° medio) y por último el fomento en la participación activa en el círculo cultural regional a través de la exposición de sus obras en espacios culturales y públicos de la ciudad. (ver anexo: planificaciones)

Los estudiantes evalúan sus experiencias de la siguiente manera.

#### **a) *Proyectos interdisciplinarios***

Al terminar el proceso se realizó nuevamente la encuesta utilizada durante la fase de diagnóstico, de esta se desprende una mejora considerable en la apreciación de los estudiantes. El 100% de los encuestados está de acuerdo que mejoraron su capacidad de dialogar y escuchar además de su habilidad de debatir.

Además, un gran porcentaje de encuestados declara haber comprendido la importancia de los otros dentro de su propio proceso de aprendizaje, el 86,5% declara que sin la ayuda de sus compañeros la tarea se transforma en una actividad más compleja de terminar y que cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no les guste la tarea, ya que cuanto mejor haga su tarea cada miembro del grupo el resultado de todo el equipo mejorará.

Por último, el 94,4% de los encuestados valora la diversidad de los estudiantes dentro del aula, ellos están de acuerdo con las siguientes afirmaciones: Los miembros de mi grupo tienen destrezas y habilidades que se complementan, en el grupo hay diversidad de opiniones y esto nos ayuda y en el grupo tenemos roles diferentes que se complementan.

Cuando se les consultó si en el futuro les gustaría seguir trabajando cooperativamente el 91,7% de los estudiantes declararon estar de acuerdo o muy

de acuerdo. En relación a los proyectos interdisciplinarios el 91,6% de los estudiantes se siente cómodo explorando esta estrategia de trabajo.

Por último el 100% de los estudiantes encuestados considera que gracias a los proyectos cooperativos e interdisciplinarios realizados en el transcurso del presente año han mejorado su rendimiento, logrando mejores resultados en diversos ámbitos del proceso de aprendizaje.

### ***b) Participación cultural***

Durante el primer semestre se generaron diversas acciones que ayudaron a mejorar la participación de los miembros de la comunidad en diversas actividades culturales, se fomentó la visita a galerías, museo y teatros de la región, pero una de las experiencias más significativas para los estudiantes, pero también para la docente de artes visuales, fue la gestión de una exposición fotográfica escolar.

En dicha exposición se gestionó la búsqueda de espacios públicos de la región que estuvieran disponibles para la difusión de obras escolares. Finalmente, el Mall VIVO Outlet de Temuco se puso en contacto con el establecimiento y aceptó la propuesta de los estudiantes.

Los días 25, 26 y 27 de mayo se expusieron más de 30 obras fotográficas realizadas por los estudiantes del establecimiento, pero además al comprender que estas oportunidades son muy escasas en la región, el establecimiento abrió la invitación a dos colegios más el Complejo educacional Darío Salas de Carahue y la Escuela reserva de Mahuidanche. Por primera vez en su vida escolar los estudiantes pudieron vivir la experiencia de mostrar sus obras de manera pública en un lugar que valora su trabajo gracias a la visita de cientos de personas. Además, en el establecimiento se realizaron variados reconocimientos a los estudiantes ya que por primera vez se incluyó un premio especial a los estudiantes por su destacada participación artística y sus aportes a la cultura de la ciudad.

#### **IV. Conclusiones**

La implementación de un plan de mejora y de una investigación acción es uno de los procesos de reflexión y descubrimiento profesional más importantes en la práctica docente, esta requiere de una exhaustiva revisión teórica, pero además necesita de la participación de otros, en este caso los estudiantes y otros profesionales de la educación. Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) este proceso nos permite revalorar nuestra profesión y analizar el camino que hemos construido.

En el primer objetivo del presente plan se planteó la necesidad de diagnosticar la valoración de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de aula vinculadas al ámbito de artes y al trabajo cooperativo.

De este se desprendió que, si bien los estudiantes valoran las primeras experiencias estas se enmarcan en trabajo en grupos y no son experiencias reales de trabajo cooperativo, esto se debe a que las actividades en equipo eran construidas por docentes que también trabajaban de manera aislada. Por lo tanto, es necesario fortalecer las prácticas referidas a la preparación de la enseñanza y trabajo cooperativo, ya que, a través de la planificación interdisciplinaria entre docentes, según Chacón, Chacón y Alcedo (2012) se promueven la integración de saberes y el análisis para la resolución de problemas reales e interesantes.

Por otro lado, la poca importancia que los estudiantes le brindan a los temas artísticos y/o culturales fuera del aula, demuestra el poco impacto que la asignatura tenía en su vida. Esto se debe principalmente a las experiencias que los estudiantes tienen en torno a la asignatura y la cultura, donde los alumnos generalmente pueden seguir 2 caminos: el del estudiante con talento innato que se desarrolla de manera exitosa en esta área o el del estudiante que al no tener este “talento” se refugia en la automatización de las actividades. (Hernández, 1995)

En cuanto el diseño e implementación de una propuesta de mejora para potenciar la colaboración docente interdisciplinaria a través de aprendizajes basados en proyectos (ABP) se desarrolló un plan de mejora que incluyó a los diversos actores de la comunidad donde los docentes tuvieron la oportunidad de

diseñar sus clases considerando la diversidad de los estudiantes y la riqueza de la multidisciplinariedad.

Además, se consiguió elaborar un instrumento formal que logró establecer el trabajo cooperativo y la estrategia de aprendizaje basado en proyectos dentro del establecimiento. De los 15 docentes de enseñanza media 13 participaron en algún proyecto interdisciplinario durante el transcurso del año y 6 participaron en la vinculación directa con la clase de artes visuales.

La planificación de ABP permitió transformar la práctica tradicional de planificación aislada transformándola en un proceso colectivo y reflexivo.

Este nivel de participación nos abrió los espacios para mejorar el desarrollo profesional y el análisis y reflexión de las prácticas lo que según Krishesky (2013) es la base para la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje dentro del centro.

Por otro lado, esto tuvo un gran impacto en los estudiantes, los cuales demostraron una mejora considerable en sus habilidades de socialización y trabajo en equipo, comprobando lo planteado por Slavin (1999) y Johnson y Johnson (1999) que la motivación intrínseca, el fomento de relaciones positivas entre los estudiantes, el espíritu de equipo, el respaldo personal y escolar, la valoración de la diversidad y la salud mental de los estudiantes mejora gracias a las experiencias de trabajo cooperativo.

Por último, tras evaluar la implementación de la propuesta de mejora desde la perspectiva de los diversos actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos nos permitió reconocer los beneficios del trabajo colaborativo entre docentes y cooperativo entre estudiantes, la mayoría de los profesores plantearon que los aprendizajes y habilidades trabajados durante la clase de artes son aplicables en sus asignaturas y que las actividades interdisciplinarias desarrolladas con la docente de artes visuales fueron experiencias útiles de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a esto las jornadas de planificación tomaron en consideración de los intereses de los estudiantes, el diseño de actividades desafiantes y motivadoras y una mayor utilización de los programas de estudio. (Stainback y Stainback, 2001; Coll y Colomina,1990; Dolz y Soler, 2001; Monereo y Durán, 2002 y Valdebenito,2017)

Además, los estudiantes y profesores declaran que gracias al trabajo colaborativo los resultados de aprendizaje fueron mucho más fáciles de alcanzar y que como resultado del trabajo interdisciplinario se sienten más interesados por la clase y sus evaluaciones. Se deja de manifiesto que se implementa el trabajo colaborativo en la sala de clases y entre docentes, se realiza una mejor reflexión pedagógica.

Si bien existieron resistencias iniciales por parte de algunos docentes, se debe comprender que el proceso de cambio y la mejora es una construcción que idealmente debe surgir de manera interna, donde los docentes y estudiantes deben buscar su propio desarrollo y mejora (Bolivar, 2010). Este es un camino lento que debe ser construido paso a paso por los miembros de la comunidad, el romper con las prácticas arraigadas requiere de la organización de un buen plan de trabajo a largo plazo, si bien ya se inició la construcción de los cimientos de una comunidad de aprendizaje el proceso sigue en curso.

## V. *Referencias*

Acaso, M. (2009). la educación artística no son manualidades. PAIDOS IBERICA

Acaso, M. Megía, C. (2017). Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. PAIDOS IBERICA

Aguirre Arriaga (2008) Las artes en la trama de la cultura: Fundamentos para renovar la educación artística. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002)

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Revista Psicoperspectivas vol. 9, nº 2 (julio-diciembre), 2010 pp. 34-52

Balcazar, F. (2003). Investigación Acción Participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis Año IV- N°I/II 2003/ PP. 59-77

Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, 10 años después.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21).

Bottoms, G. y Webb, L.D.(1998). Connecting the curriculum to “real life.” breaking Ranks: Making it happen.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2006). Creating and sustaining effective professional learning communities [Research report]. London: DfES and University of Bristol.

Camnitzer, L. (2015). Thinking About Art Thinking.

Cnca (2014). Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º básico de artes visuales y música. [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017] Disponible en: <http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A->

[BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf](#)

Coll, C. y Colomina, R. (1990). Capítulo 18. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program

Duncum, P. (2003). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning.

Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for ArtEducation. Studies in Art Education, 42 (2), p. 101-102. 2001.

Durán, D. Monereo, C. (2002). entramados: metodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. EDEBE

Errázuriz, L. H. (2015). El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares.

Errázuriz, L.H. (2002). Como evaluar el arte, evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías. Santiago, Ministerio de educación.

Errázuriz, L. H. (1994). Historia de un área marginal. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Eisner, W. E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I 2002, 47-55

Eisner, W.E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, en Revista Española de Pedagogía, vol. 50, n.º 191.

Efland, A. (2004). Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum / A.D. Efland; tr. por Angels Mata.

Encuesta nacional de participación cultural (2017) (2012)

Freedman, K. (2006). Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona, Octaedro

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.

Fullan, M y Hargreaves, A. (1996) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Amorrurtu editores.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. PAIDOS IBERICA

Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro

Hernández, F y Ventura, M. (2008). Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares. (pp. 75-99)

Hernández, F. (2005). ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL?. Educação & Realidade [en línea] 2005, 30 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 16 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042017>> ISSN 0100-3143

Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. Revista trimestral de educación comparada PERSPECTIVAS, N°.4 págs. 25-42

Johnson, Johnson y Holubec. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Johnson y Johnson (1999). Aprender juntos y solos. Editorial Aique S.A.

Jurado, F. (-). La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados.

Krichesky, G. (2013). El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas.

Krichesky y Murillo. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.

Maldonado, M. (2008). aprendizaje basado en proyectos colaborativos. una experiencia en educacion superior. *laurus*, 14 (28), 158-180.

Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas en investigación en educación: temas, tendencias y miradas. Recuperado el <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9515/6776>

Mellado, M y Chaucono, J. (2017) Liderazgo pedagógico: desarrollo de una CPA que reflexiona desde las creencias del profesorado.

Mineduc (2015). Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018. Obtenido el 18/04/2017 de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>

Miranda, J. (2017). Cambiar en la cultura del cambio: Un nuevo desafio para el profesorado.

Mirzoeff, N. (1999). Una introducción a la cultura visual. Recuperado desde <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2013/11/4c-mirzoeff-n-una-introduccion-a-la-cultura-visual-primera-parte.pdf>

Monereo, F y D, Duran (2002) Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Murillo (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2

Orbeta, A. (2015). El derecho a la educación artística: una revisión de investigación y políticas en tiempos de reforma, Observatorio Cultural n°27. septiembre 2015, Chile.

Peralta, N. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 121-145 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza.

Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social convergencias y posibles articulaciones

Sampieri, R. (2014), Metodología de la investigación.

Stainback, S. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'e  
FACTORES QUE DESAFÍAN LOS BUENOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE  
ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA" (CHILE) Informe Final ducació  
inclusiva". Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la  
Diversitat. Vol. 5, núm. 1, pág. 26-31.

Valdebenito, V. (2017). Aprendizaje cooperativo en contextos educativos vulnerables: una aproximación a través de las concepciones docentes.

Winner, E. Goldstein, T. Vincent-Lancrin, S. (2014). ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística. México, OCDE, págs. 23-26