



Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana

Octubre 2011

IDIE DE FOMENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Veronica Perez Ruiz, Directora Oficina OEI-Chile

Eugenio LLona Mouat, Coordinador

ÍNDICE

CAPITULO 1 CONTEXTUALIZACIÓN

1.1	Introducción	Pág.	4
1.1.1	Una nueva mirada	Pág.	6
1.1.2	Cultura, Cohesión Social y Ciudadanía	Pág.	8
1.2	Mandato Institucional	Pág.	10
1.3	La Carta Cultural Iberoamericana y la Educación Artística	Pág.	12
1.3.1	Cultura y Educación	Pág.	13
1.4	La Educación Artística y la OEI	Pág.	14
1.5	Fundamentación del Proyecto	Pág.	15
1.6	Descripción del problema	Pág.	16
1.7	Descripción del proyecto	Pág.	18

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1	Objetivos del estudio	Pág.	21
2.2	Tipo de estudio	Pág.	22
2.3	Técnicas de levantamiento de información	Pág.	23
2.4	Validación de la información	Pág.	24
2.5	La muestra: alcances y criterios de segmentación	Pág.	25
2.6	Universo y selección de la muestra	Pág.	26
2.7	Composición de la Muestra	Pág.	31
2.8	Bondades, alcances y proyecciones del estudio	Pág.	37

CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1	Perfil docente	Pág. 43
3.2	Currículum y programa	Pág. 59
3.3	Recursos de enseñanza	Pág. 84
3.4	Prácticas pedagógicas	Pág. 115

CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DEL ESTUDIO

4.1	Fortalezas y Potencialidades	Pág. 149
4.2	Debilidades y elementos críticos	Pág. 150
4.2.1	Perfil docente y especialización en educación artística	Pág. 151
4.2.2	Uso de los recursos tecnológicos	Pág. 151
4.2.3	Destino de las salidas a terreno	Pág. 152
4.2.4	Recursos externos de apoyo	Pág. 153
4.2.5	Institucionalidad debilitada	Pág. 153
4.2.6	Prácticas docentes y estrategias didácticas con desempeños críticos	Pág. 154

CAPÍTULO 5

COMENTARIO FINAL	Pág. 156
------------------	----------

BIBLIOGRAFÍA

Pág. 162

CRÉDITOS

Pág. 165

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo – con sus beneficios y sus riesgos- un colosal desplazamiento cultural hacia una sociedad cada vez más globalizada, de la información y el conocimiento, que convive y se entrelaza con las sensibilidades, hábitos y cosmovisiones que constituyen el acervo cultural histórica acumulado, heredado bajo el inasible concepto de “tradicional”.

Se trata de un cambio civilizatorio – de entre los más amplios y profundos de la historia- que embiste al conjunto de actividades y modos de relación humanos, y que ya no puede conceptualizarse como crisis, dado que es un proceso permanente que se ajusta más bien a una categorización *work in progress*, heterogénea, masiva, subjetiva y a la vez colectiva.

Paradojalmente, y a causa de las desigualdades económico-sociales y político-culturales, a nivel internacional y local, la sobre información y acceso al conocimiento genera brechas – aparentemente irreducibles- entre naciones, segmentos sociales e individuos, que hacen que la sociedad global perviva con una fisura tecnológica y moral, de imprevisible pronóstico.

Este proceso dinámico pareciera exigir una readecuación en el modo como las personas se sitúan e interactúan en el escenario cultural nuevo, en el que destaca el rol de la tecnología, y donde el cómo situarse y cómo interactuar dependen de uno de los más arcaicos, y siempre actual, afanes humanos: la educación.

WEB Enlaces “informática Educativa” en el Currículo de la Enseñanza Media. Enlaces.

Todas las reformas educacionales -que apelan a mejorar la calidad de la educación- aspiran a identificar las acciones que enfrenten el nuevo escenario, eleven la calidad de los aprendizajes y reformen el “hacer pedagógico”.

La Educación Artística, en este contexto, requeriría –tal vez más que otros ámbitos de la educación– de una revisión profunda de su “hacer pedagógico” que se replantea y reestructure el proceso de enseñanza-aprendizaje y amplíe la visión de la cultura artística en un proceso inclusivo de las variadas disciplinas artísticas y medios expresivos contemporáneos , cuando se instala, además, la convicción general de que la cultura, y en ella la educación artística, es un factor central del proceso de desarrollo humano en las sociedades contemporáneas.

En ese sentido, y pese a los esfuerzos parciales hechos, la educación artística continúa siendo minusvalorada en los sistemas educativos y tiene una relevancia curricular correspondiente a esa marginalidad.

Por ello, ha tomado cuerpo en estos años una renovada reflexión sobre las políticas públicas referidas a la educación artística, exigiendo de ésta tener en consideración nuevas estrategias para fomentar la creatividad, la sensibilidad y la percepción estética de los alumnos y, a la vez, que asuma que la educación artística es un elemento básico de la formación de una nueva ciudadanía, una ciudadanía cultural, que al formar personas con sensibilidades más amplias, críticas, tolerantes y solidarias, estaría a la base y posibilitaría el ejercicio de una ciudadanía política plena.

La educación artística, al contribuir a la formación de ciudadanos con mayores y más amplias competencias, sería clave para dos pilares de la gobernabilidad democrática, que son la cohesión social y la inclusión social, y, por consiguiente, sería pieza clave del éxito de los proyectos de desarrollo humano de nuestras sociedades.

Esta mirada a la educación artística implica asumir en los nuevos contenidos curriculares y en el

“hacer pedagógico”, ciertas ideas fuerzas que se han incorporado en los últimos años a la agenda pública y en particular a la educación y a las políticas culturales, en el gran espacio de la transmisión y generación de los saberes.

1.1.1 Una nueva mirada

Durante mucho tiempo se atribuyeron a la educación artística ciertas tareas que se hicieron tradicionales en sus orientaciones y planes de estudio. Entre ellas, el ocuparse, en primer lugar, del desarrollo de habilidades artísticas en los alumnos, objetivo que alude a la creación, a la capacidad de expresión personal, en suma, al hacer; en segundo lugar, al desarrollo de la apreciación artística, de la sensibilidad estética, de la capacidad de distinción, en suma, al ver; y en tercer término, la tarea de formar e informar en el conocimiento de la historia del arte y sus manifestaciones, movimientos, escuelas y contextos, en suma, el saber.

Sin estrépito, pero con regularidad y permanente aceleración, la educación artística se ha visto enfrentada sin embargo a nuevas tareas-desafíos que la agenda contemporánea le impone como necesidades de época y que rápidamente empiezan a formalizarse, como veremos, en acuerdos de organismos internacionales y declaraciones y documentos suscritos a nivel de Jefes de Estado, que prometen o requieren del compromiso de las naciones y estados que los suscriben.

Se descubren en la educación artística, se le atribuyen, o se le asignan, una serie de desafíos nuevos, entre los cuales destacan:

1. El que, en nuestros países, los procesos educativos, y dentro de ellos la educación artística, requieren de una redefinición, dejando de ser elementos destinados a limitar su incidencia a la subjetividad de los individuos, y pasando a considerarse como un factor esencial del desarrollo económico y humano de las naciones (la economía de la cultura, la industria cultural, el empleo, y muchos otros elementos, están a la base de

esta nueva mirada).

2. Que los procesos educativos, y en particular los de educación artística, deben incorporarse a la vida contemporánea y sus requerimientos, asumiendo toda la potencialidad que les otorgaría el uso masivo de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (TIC's), apreciándose, a la vez, las inmensas brechas entre la demanda de instrumentos didácticos que exige la educación contemporánea en arte, la extraordinaria oferta de estos instrumentos, y, sin embargo, la baja utilización de ellos en la práctica pedagógica diaria.
3. El imperativo de incorporar al conjunto del sistema educacional, pero, en este caso, centralmente en la educación artística, la valoración de la diversidad cultural y de la multiculturalidad (objetos de las más significativas convenciones y acuerdos culturales internacionales de los últimos años). Y esto, no sólo como valores para reconocer teóricamente sino como concepciones a aplicar, que exige la validación de las culturas locales, el equilibrio entre globalización y culturas e identidades regionales, y, por tanto, la exigencia de modificar profundamente los currículos, hasta ahora portadores, en general, de una visión de la historia de la cultura y del arte basada y legitimada por el reconocimiento hegemónico de la cultura de los países que expandieron el colonialismo o han alcanzado un mayor desarrollo económico.
4. Se reconoce que la educación artística es clave para la construcción de ciudadanía democrática y desarrollo humano de las sociedades. “La ciudadanía cultural no puede plantearse como secundaria respecto de la ciudadanía política. La dimensión de la cul-

Eugenio Llona. Ponencia a la reunión preparatoria de la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. Lisboa. Portugal. Mayo 2007. Recogido in extenso en la "Declaración de Valparaíso", suscrita por las Ministras, los Ministros y las Altas Autoridades de Cultura de Iberoamérica, en la X Conferencia Iberoamericana de Cultura, Valparaíso, Chile, 26 y 27 de Julio de 2007.

tura se entrelaza con la factibilidad de desarrollo de un Estado democrático, de derecho y participativo, y por ello las políticas públicas en cultura se entrelazan con la cohesión social y las políticas sociales inclusivas. La cohesión social se vería acrecentada con factores como la democratización en la participación en los bienes y servicios culturales; la recuperación de la memoria colectiva; un ambiente de libertad cultural sin censura; el fomento de la participación en la vida cultural de la comunidad para construir significados democráticos entre los ciudadanos que generen pertenencia afectiva a un proyecto común y conciencia de ello".

1.1.2 Cultura, cohesión social y ciudadanía

En este contexto de desigualdad y de exclusión, ¿cuál es el papel de la cultura? ¿El de meta inalcanzable en una torre de marfil alejada de toda contaminación?

En un sugerente documento (CEPAL-SEGIB, 2007) sobre la cohesión social que sirvió de marco conceptual para la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Chile, se destacó que la cohesión social se refiere tanto a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad.

Sin duda la cohesión social exige el ejercicio de la ciudadanía democrática, reclama altos niveles de equidad y de participación, y se asienta en la formación de personas cultas, con una subjetividad activa, crítica y participativa, capaces de expresar una ciudadanía libre en sociedades democráticas e igualitarias.

En la necesaria búsqueda de mayor cohesión social, la cultura es un factor determinante a la hora de encontrar los equilibrios necesarios entre tradición y modernidad, pasado y futuro, identidad y glo-

Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. PNUD. 2004.

balización.

La ciudadanía cultural no puede plantearse como secundaria respecto de la ciudadanía política. La dimensión creadora, intangible, estética, de la cultura, se entrelaza con la factibilidad de desarrollo de un Estado democrático, de derecho y participativo,

En este proceso, el reconocimiento creciente de las libertades y los derechos culturales como nueva dimensión de los derechos fundamentales hay que valorarla como una respuesta positiva a las restricciones, exclusiones y discriminaciones relacionadas a las creencias religiosas, la lengua materna, los modos de vida, el color de la piel, las características regionales, los orígenes nacionales o la pertenencia a una determinada etnia.

El Informe sobre Desarrollo Humano 2004, realizado por el PNUD bajo el título de “La libertad cultural en el mundo diverso de hoy”, constituye un hito histórico. En su prefacio establece una máxima definitiva:

“Si el mundo desea lograr los Objetivos del Desarrollo del Milenio y erradicar definitivamente la pobreza, primero debe enfrentar con éxito el desafío de construir sociedades inclusivas y diversas en términos culturales”

En el Informe se establece que la libertad cultural “implica permitir a las personas la libertad de escojer sus identidades –o de llevar la vida que valoran– sin ser excluidas de otras alternativas que les son importantes, como las correspondientes a la educación, la salud o las oportunidades de empleo”.

La libertad cultural es así entendida como una dimensión fundamental de la libertad humana y apunta a impedir la exclusión, discriminación o estigmatización por el modo de vida que un grupo ha elegido, o la negación de su derecho a participar cuando las personas son discriminadas o se encuentran en abierta desventaja en cuanto a sus posibilidades sociales, políticas o económicas a causa

de su identidad cultural.

XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Valparaíso, Chile, 23-24 de julio 2007

X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, donde se firmó la "Declaración de Valparaíso". Valparaíso, Chile, 26-27 de julio 2007.

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno. El Salvador. 2008

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Lisboa, Portugal. 2009

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Mar del Plata, Argentina, 2010

1.2 MANDATO INSTITUCIONAL

El año 2007 fue Chile quien organizó y fue sede de la XVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Previo a esa cumbre se realizaron la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación y la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, donde se firmó la "Declaración de Valparaíso".

Allí, las delegaciones de Chile y España propusieron un acuerdo que se concretó en el acápite siguiente:

"Acuerdo 17. Desarrollar un programa iberoamericano de educación artística, cultura y ciudadanía, impulsado por la OEI, que incorpore el conocimiento de los diferentes lenguajes y expresiones artísticas, el valor de la diversidad, el patrimonio y los bienes culturales nacionales e iberoamericanos, en la educación".

Se encargó el desarrollo de este programa a la SEGIB y a la OEI. El programa continuó su desarrollo en las Cumbres de El Salvador y Lisboa y el año 2009, en la Cumbre de Mar del Plata, Argentina, los Jefes de Estado (sobre el tema: "Educación para la Inclusión Social") aprobaron el Programa "Metas

2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

La OEI prefigura, así, para el año 2021 un horizonte en que se hayan realizado once Metas Educativas, señaladas en este documento estratégico. Entre las metas de este Programa la Meta General 5^a, establece “Mejorar la calidad de la educación” y la Meta específica 15: “buscar un currículum en que la Educación Artística tenga un papel relevante...”.

Allí se fundamenta esta iniciativa.

Nos encontramos, en consecuencia, ante enormes desafíos de política pública frente a los cuales la OEI se ha propuesto acompañar a los países Iberoamericanos, apoyando y contribuyendo con asistencia técnica al desarrollo e implementación en esta materia y para ello ha decidido proceder a la creación y puesta en funcionamiento de un Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) especializado en el fomento y fortalecimiento de la educación artística, con alcance iberoamericano.

1.3 LA CARTA CULTURAL IBEROAMERICANA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Este trascendental documento aprobado por la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, indica que, entre sus Fines, Principios y Planes, el ámbito de la educación y la cultura tiene la siguiente mirada:

I - FINES

- Afirmar el valor central de la cultura como base indispensable para el desarrollo integral del ser humano y para la superación de la pobreza y de la desigualdad;
- Promover y proteger la diversidad cultural que es origen y fundamento de la cultura iberoamericana, así como la multiplicidad de identidades, lenguas y tradiciones que la conforman y enriquecen;
- Consolidar el espacio cultural iberoamericano como un ámbito propio y singular, con base en la solidaridad, el respeto mutuo, la soberanía, el acceso plural al conocimiento y a la cultura, y el intercambio cultural;
- Facilitar los intercambios de bienes y servicios culturales en el espacio cultural iberoamericano;
- Incentivar lazos de solidaridad y de cooperación del espacio cultural iberoamericano con otras regiones del mundo, así como alentar el diálogo intercultural entre todos los pueblos; y
- Fomentar la protección y la difusión del patrimonio cultural y natural, material e inmaterial iberoamericano a través de la cooperación entre los países.

1.3.1 Cultura y Educación

Por la estrecha relación existente entre la cultura y la educación, es necesario:

- Reforzar, en los sistemas educativos, el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana;
- Propiciar la incorporación en los planes y programas de educación líneas temáticas orientadas al estímulo de la creatividad y la formación de públicos culturales críticos;
- Incorporar contenidos de la cultura y de la historia iberoamericana, reafirmando sus componentes propios e identitarios, en los currículos y fomentar una perspectiva regional del aprendizaje;
- Propiciar que, en las zonas donde habitan comunidades tradicionales e indígenas, los planes y programas de educación incorporen sus respectivas lenguas, valores y conocimientos con pleno reconocimiento social, cultural y normativo; y
- Asegurar el derecho de toda la población a la alfabetización y educación básica, así como fomentar el cultivo de la lectura y el acceso al libro, y a las bibliotecas públicas como centros de promoción cultural.

1.4 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA OEI

Asumiendo con energía el conjunto de consideraciones anteriores, la OEI ha puesto el tema de la educación, y en ella la educación artística, en el centro de su más sustantiva acción estratégica, lo que se refleja en el trascendental acuerdo expresado en el acápite 28 de la Declaración de las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, reunidos en la ciudad de Mar del Plata, República Argentina, en la XX Cumbre Iberoamericana bajo el tema “Educación para la Inclusión Social” que señala: “Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región, el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

En este marco, la OEI ha creado el Centro de Altos Estudios Universitarios y, dentro él, la Escuela de las Culturas, que se constituye con la vocación de institucionalizar un programa formativo multilateral en el sector cultural y con voluntad de cooperación con universidades, centros de investigación, ministerios, empresas y sociedad civil que coincidan con sus principios y deseen participar en un proyecto en común.

La Escuela de las Culturas tiene por objetivo principal la creación de capital humano y social de la comunidad iberoamericana, el fomento de capacidades individuales y colectivas de la ciudadanía con respecto a la diversidad cultural en todas sus dimensiones de acuerdo con las convenciones internacionales. Aspira a fomentar la autonomía de grupos y sociedades en la gestión de su vida cultural de acuerdo con el respeto a los derechos humanos y la libertad cultural.

Declaración de las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de la Comunidad Iberoamericana, Mar del Plata, República Argentina, en la XX Cumbre Iberoamericana bajo el tema “Educación para la Inclusión Social”. Diciembre de 2010.

1.5 FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

La propuesta Metas 2021 incluye en su programa de Acción compartido en materia de “Educación artística, cultura y ciudadanía, cuyos objetivos son:

- Facilitar el acceso de los alumnos y alumnas a una educación artística de calidad.
- Reforzar la relación existente entre el arte, la cultura y la educación para permitir el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana.
- Favorecer la incorporación de la cultura de cada país y la del conjunto de Iberoamérica en los proyectos educativos de las escuelas.
- Propiciar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la educación artística.
- Impulsar la investigación y circulación de conocimiento en educación artística.
- Renovar y crear nuevos modelos pedagógicos específicos para el ámbito de la Educación Artística.
- Aplicar las recomendaciones recogidas en el ámbito de aplicación de educación y cultura en la Carta Cultural Iberoamericana.

1.6 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En este momento Iberoamérica ha alcanzado los más altos niveles de cobertura educativa de su historia, niveles que en educación básica se acerca ya el 100%, dato cuantitativo que no puede hacer olvidar la falta de calidad de los sistemas educativos, aspecto negativo que se constata a través de los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad de la educación, como es el caso de PISA en determinadas naciones o directamente, por las altas tasas de fracaso o abandono escolar, que de manera generalizada se producen en nuestros sistemas educativos.

En este contexto, se constata que las disciplinas de carácter artístico y cultural aparecen en muchos países, subvaloradas respecto de otras, y afectadas también por una subvaloración social que, en general, orienta a los estudiantes de mejores puntajes a privilegiar otras disciplinas.

Una situación en la que se observan las siguientes falencias generales en materia de formación y desarrollo de la profesión docente, que son en ocasiones comunes a todas las disciplinas, pero habitualmente más agudas en aquellas artístico-culturales:

- La falta de una oferta de formación profesional especializada: cualificada, prestigiada socialmente y motivadora.
- Debilidades en la formación del profesorado en áreas curriculares y pedagógicas relacionadas con formación integral de los niños y jóvenes en educación artística, valores y ciudadanía, entre otros objetivos transversales de la educación.
- Persistencia de modelos educativos que tienden hacia la homogeneidad en sus currículos y sistemas de evaluación, sin atender la diversidad cultural y de las diversas necesidades

educativas especiales que existen en el alumnado. Por el contrario, frecuentemente se teme a la integración de la diversidad y multiculturalidad de la sociedad contemporánea.

- La falta de capacitación en metodologías actualizadas y uso de medios didácticos, tecnológicos, lo que limita un trabajo técnico de calidad dentro de las unidades educativas.
- La insuficiencia de sistemas de acreditación de la calidad de la enseñanza y de formación del profesorado.
- La falta de integración y vínculos entre la enseñanza artístico-cultural escolar y el escenario cultural concreto del país, sus creadores y artistas.
- La escasa consideración del alumnado como sujeto de saberes que puede y debe experimentar de manera personal y directa manifestaciones de arte y cultura en cartelera o generadas en su comunidad y sociedad (conciertos, exposiciones, museos, talleres).
- La atomización y fragmentación de la enseñanza de las disciplinas, sin consideración del objetivo central de la educación como es la estrecha relación que tiene el desarrollo de valores éticos, cívicos y democráticos, muy especialmente a través del arte, la cultura.

1.7 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Las impostergables tareas de diagnóstico

Así las cosas, con la aparente necesidad de redefinir el rol de la educación artística en los sistemas educativos; identificados en estas líneas algunos de los nuevos desafíos e ideas fuerzas que la agenda contemporánea diagnostica como propios de la educación artística en la educación de hoy; y estando en pleno desarrollo la reflexión acerca de qué o cuál educación artística queremos y para qué, la batería de instrumentos para aproximarse al fenómeno es variada y necesariamente ha de desarrollarse paso a paso, por etapas, y en un permanente seguimiento de las buenas y malas prácticas que se irán dando en el sector.

En este sentido, lo que aparece como primer paso indispensable e impostergable de una aproximación multidisciplinaria a la educación artística es un diagnóstico de la situación actual, un retrato empírico de la situación al día de hoy, en los países, regiones y segmentos educacionales en que se aspire a incidir y a reformar.

Entre las líneas específicas de trabajo del IDIE para el fomento y fortalecimiento de la Educación Artística se establece una Línea de Investigación, que mandata:

“Desarrollar el diseño y desarrollo de un estudio sobre el estado de la Educación Artística en establecimientos de Educación pre-escolar, básica y media, llevando a cabo un Proyecto Piloto en Chile”.

Para ello, se identifican las siguientes acciones:

1. Formalizar un instrumento – Cuestionario - que permita conocer la realidad de la educación artís-

tica en establecimientos de educación pre escolar, básico y media en Chile, para relevar sus fortalezas y debilidades. Esto permitirá, en un futuro tomar decisiones respecto a aquellas acciones que puedan contribuir a mejorar la implementación de las políticas públicas en Educación Artística.

2. Formalizar una Pauta de Observación para levantar registros acerca de las prácticas pedagógicas al interior de los establecimientos mediante presencia directa en terreno.
3. Previa su aplicación los instrumentos de evaluación serán sometidos a discusión entre profesores, investigadores y expertos de Educación Artística y Evaluación en Chile como en Secretaría General a través de su Instituto de Evaluación y de la coordinación del Programa de Educación Artística
4. La evaluación se aplicará en los establecimientos de educación pre escolar, básico y media abarcando una muestra representativa donde se tengan en cuenta diferentes contextos y zonas como por ejemplo:
 - Zona: rural/urbana
 - Instituciones de dependencias: municipal/ particular subvencionada/particular pagada
 - Nivel educativo: pre-escolar/básica/media
5. La evaluación, que constara de un cuestionario complementado de una observación directa en terreno, se aplicará a una muestra de 50 establecimientos de la Región Metropolitana y 10 videos de clases de educación artística de las demás regiones del país.
6. El Cuestionario y las Observaciones serán aplicados por un grupo de evaluadores especialmente constituido para estos efectos.
7. Al término de la investigación se elaborará un Informe tanto cuantitativo (a partir de los datos

estadísticos) como cualitativos (usando las aportaciones que se obtengan de los datos obtenidos de las observaciones en terreno)

8. Una vez finalizado el estudio piloto en Chile y validado por las diferentes instituciones involucradas, el IDIE de Educación Artística lo enviará a los estamentos que corresponda en la OEI (Dirección de Culturas y Coordinación de Educación Artística), con el fin de que –como se ha considerado desde su gestación- éste pueda ser un instrumento base para su eventual adecuación y aplicación en los demás países iberoamericanos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dadas las necesidades y desafíos planteados en el marco teórico, la presente investigación asume un carácter inicial y parcial para la constitución de información relevante en el andamiaje y acervo de la educación artística. El aporte es un conjunto de evidencias que buscan sugerir y provocar la reflexión en torno a la formación, prácticas y recursos como soportes constitutivos de una educación más integral e inclusiva. Es una oportunidad para repensar una educación artística que brinde oportunidades para una mayor apropiación de la esfera de la cultura, contribuyendo con ello al desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas en sociedades insertas en sistemas democráticos; abiertos a la creatividad, la reflexión y crítica frente a prácticas educativas con énfasis instrumentales, reduccionistas y/o estandarizadas.

En este primer paso que se da en un escenario de una complejidad creciente, el actual diagnóstico se limita no sólo a una zona geográfica determinada (región Metropolitana) sino que es necesario definir sus alcances, bondades y limitaciones.

Para empezar entonces, se definen a continuación los objetivos del diagnóstico, para proseguir en las estrategias metodológicas que se implementaron para el abordaje del diagnóstico.

2.1 Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio es indagar en el estado actual de la educación artística que ocurre en los establecimientos educacionales en los niveles de educación parvularia, enseñanza general básica

y enseñanza media, a partir de los siguientes objetivos específicos:

- Definir el perfil del docente que imparte educación artística, respecto a su formación inicial y continua.
- Identificar el referente curricular y de los programas de estudio implementados en la educación artística.
- Determinar la disponibilidad de los recursos de enseñanza y sus usos.
- Caracterizar las prácticas docentes que se imparten en educación artística.
- Generar una propuesta reflexiva desde la OEI Chile a partir de la evidencia empírica recabada.

2.2 Tipo de estudio

El diagnóstico de la educación artística es un estudio de tipo exploratorio descriptivo cuya metodología persigue recoger la diversidad de sus características en torno a su implementación en aula, sus prácticas y requerimientos, para comprenderla en función de técnicas que incorporen sus condiciones y complejidad. La orientación de la investigación es abordar con suficiente flexibilidad la temática en cuestión como para incorporar elementos emergentes; y lo suficientemente profunda como para comprender adecuadamente el alcance de lo estudiado.

Para ello, el diagnóstico de la situación en educación artística consideró dos fases para su abordaje, a través de una indagación que combina una metodología cualitativa y cuantitativa. La primera con-

sistió en realizar una indagación cualitativa a partir de la observación de sus prácticas de forma situacional, aportando una mayor amplitud y diversidad de experiencias. Así, la estrategia metodológica fue analizar las clases de educación artística a través de la observación no participante. Dicha estrategia admitió estudiar el conjunto de elementos desde su contexto real. El objetivo fue realizar una descripción detallada en tanto diagnóstico, identificando sus características, factores críticos, potencialidades y dificultades.

De forma complementaria, el diagnóstico consideró un levantamiento cuantitativo con el fin de permitir una identificación de los perfiles docentes que imparten en el sector de aprendizaje, la implementación del currículo y programas educativos, los recursos que se ponen a disposición de alumnas y alumnos, y las prácticas pedagógicas de los docentes que la imparten. Para ello, se aplicó en diversos establecimientos educacionales un cuestionario elaborado a partir de las temáticas ya señaladas.

2.3 Técnicas de levantamiento de información

Respecto a las técnicas de investigación a utilizar para el levantamiento de información, se contemplaron las siguientes de acuerdo a las fases del estudio:

- Fase cualitativa: se realizó observación no participante de aula, cuyo registro se realizó a partir de una pauta donde el observador utilizó categorías descriptivas respecto a las dimensiones a abordar: tipo de recursos pedagógicos empleados, disposición espacial, uso del tiempo y planificación de la clase y prácticas pedagógicas. La pauta estableció una clasificación y definiciones operacionales de los descriptores utilizados en cada categoría de medición (escalas ordinales) respecto a niveles apropiados, aceptables o insuficientes, y presencia o no de los descriptores.

- Fase cuantitativa: el instrumento que se utilizó en esta etapa fue un cuestionario estructurado, autoadministrado, con preguntas cerradas dirigido a docentes que imparten clases en el sector de educación artística. Con ello, se buscó integrar una mayor cobertura en las opiniones, valoraciones y requerimientos de los actores involucrados.

2.4 Validación de la información

En función de estas distintas técnicas, la información obtenida se confrontó y sometió a un control recíproco de los datos obtenidos. Indagar en las consistencias pero también sus incoherencias resulta fundamental para levantar supuestos e hipótesis, con el objeto de obtener una comprensión más acabada de la educación artística. En este sentido, el levantamiento de la información consideró aspectos declarativos de los profesores (cuestionario) y prácticas docentes observadas insertas en un contexto determinado (pauta de observación).

Con ello el objetivo es generar una mayor validez de los resultados, en función de la productividad en el análisis y recolección de datos, la cercanía del investigador al objeto de estudio, y la integración de métodos y técnicas de investigación.

En relación a la validez y fiabilidad del estudio, de su aplicación en terreno y de sus instrumentos generados, cabe señalar la realización de un pre test del cuestionario en docentes de educación artística y una validación a partir del juicio experto de actores relevantes y especializados en el área. Para la validación de los contenidos se realizaron tres tipos de consultas: i) equipo de expertos de la OEI, ii) especialistas de los ámbitos la formación artística (académicos e investigadores) y iii) quince docentes que se desempeñan en diversos contextos educativos e imparten docencia en distintos niveles. El foco de la consulta estuvo centrado en la comunicabilidad de las preguntas y aseveraciones,

**Gabriela Sánchez, Ingrid Boerr,
Eugenio Llona, Pilar Diez del Co-
rral Pérez-Soba, Fernando Díaz,
Alfonso Padilla**
(Ver reseñas en CRÉDITOS)

como también los contenidos.

Los procedimientos anteriores permitieron hacer los ajustes y mejoramientos finales al instrumento, dentro de los cuales se mencionan: la reagrupación de preguntas, el afinamiento de precisiones conceptuales, el cambio de foco e intencionalidad de algunas preguntas y el mejoramiento de la formulación tanto de preguntas como de las alternativas.

En el caso de la pauta de observación, se generó además una instancia a modo de taller con el equipo responsable y el equipo de terreno para el establecer criterios comunes, comprensión común de los descriptores y explicitar los focos a indagar para optimizar el terreno, velando por la objetividad del estudio. Dicha etapa potenció la indagación informal de la investigación, a generar en espacios y/o lugares habituales (reuniones, conversaciones, recreos, etc.) que permitió contrastar las evidencias direccionaladas; clave en el proceso de apertura y flexibilidad que debe tener la indagación en terreno.

Las posteriores reuniones con el equipo de terreno generó un espacio de discusión de invaluable valor para focalizar los puntos a tratar a continuación, otorgando una orientación en la descripción de los resultados y referentes para la construcción de las conclusiones.

2.5 La muestra: alcances y criterios de segmentación

El diagnóstico es un estudio exploratorio descriptivo a partir de una muestra por cuotas, cuyo universo contempla a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana que imparten educación a niños y jóvenes de enseñanza de educación parvularia, general básica y media (científica humanista). Considerando las fases del estudio a continuación se detallan sus criterios de selección.

2.6 Universo y selección de la muestra

Los criterios de segmentación de la muestra abordaron características ‘estructurales’ de los establecimientos educacionales. Dichos criterios buscaron recoger la diversidad de tipos de colegios a partir de los siguientes parámetros:

- Dependencia administrativa: la cobertura consideró a establecimientos educacionales particulares pagados (privados), particulares subvencionados y municipales (públicos).
- Nivel educativo: considera los niveles de párvulo, básica y enseñanza media.
- Zona geográfica: se refiere a centros de zonas urbanas y rurales.

TABLA 1

Universo de establecimientos de la Región Metropolitana

	DEPENDENCIA	ZONA		TOTAL
		Urbana	Rural	
EDUCACIÓN PARVULARIA	Municipal	379	91	470
	P. Pagado	22		22
	P. Subvencionado	127		127
	Sub Total	528	91	619
EDUCACIÓN BÁSICA	Municipal	17	18	35
	P. Pagado	17		17
	P. Subvencionado	102	1	103
	Sub Total	136	19	155
EDUCACIÓN MEDIA	Municipal	33	2	35
	P. Pagado	67	0	67
	P. Subvencionado	38	1	39
	Sub Total	138	3	141
TOTAL		802	113	915

TABLA 2

Universo de establecimientos de la Región Metropolitana

	DEPENDENCIA	ZONA		TOTAL
		Urbana	Rural	
EDUCACIÓN PARVULARIA	Municipal	4	4	8
	P. Pagado	6	--	6
	P. Subvencionado	6	--	6
	Sub Total	16	4	20
EDUCACIÓN BÁSICA	Municipal	3	6	9
	P. Pagado	2	--	2
	P. Subvencionado	4	--	4
	Sub Total	9	6	15
EDUCACIÓN MEDIA	Municipal	3	2	5
	P. Pagado	5	--	5
	P. Subvencionado	5	--	5
	Sub Total	13	2	15
TOTAL		38	12	50

Junto a ello, se incorporó la observación de 10 videos de los portafolios docentes, de colegios de regiones en el área de educación artística, facilitados por el Centro de Perfeccionamiento Docente. Ello con la finalidad de incorporar en cobertura territorial experiencias de zonas distintas a la Región Metropolitana y con ello aportar en la diversidad de experiencias que pudieran otorgar a los análisis.

Por lo tanto, en definitiva se consideraron 60 establecimientos educacionales para la realización de observaciones de aula, cuya unidad muestral fueron las escuelas y colegios y la unidad de análisis correspondió a las clases impartidas en educación artística.

MUESTRA ETAPA CUANTITATIVA

Para la selección de establecimientos la fase cuantitativa consideró los mismos seleccionados en la etapa cualitativa, enfocando esta vez como unidad de análisis a los docentes de escuelas, liceos y colegios que imparten educación artística. Los cuestionarios fueron autoadministrados y las siguientes frecuencias dan cuenta de la distribución de sus actores participantes, cuya cantidad (n) correspondió a un total de 145 docentes.

2.7 Composición de la Muestra

Gráfico N° 1 Profesores según Dependencia Establecimientos

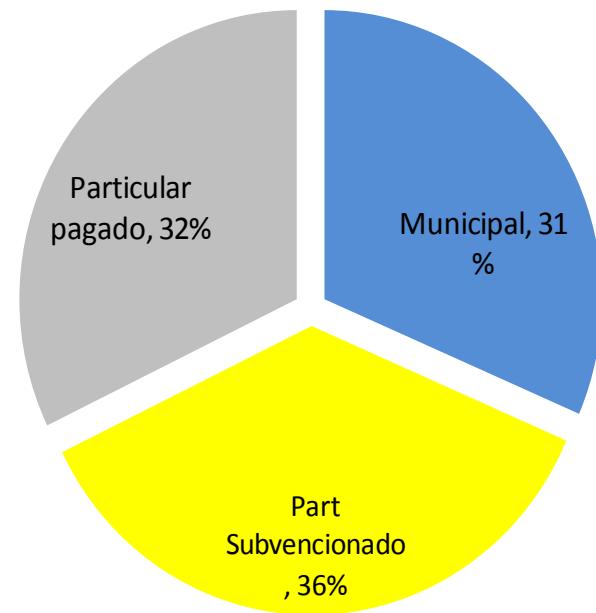


Gráfico N° 2 Zona Geográfica Establecimientos

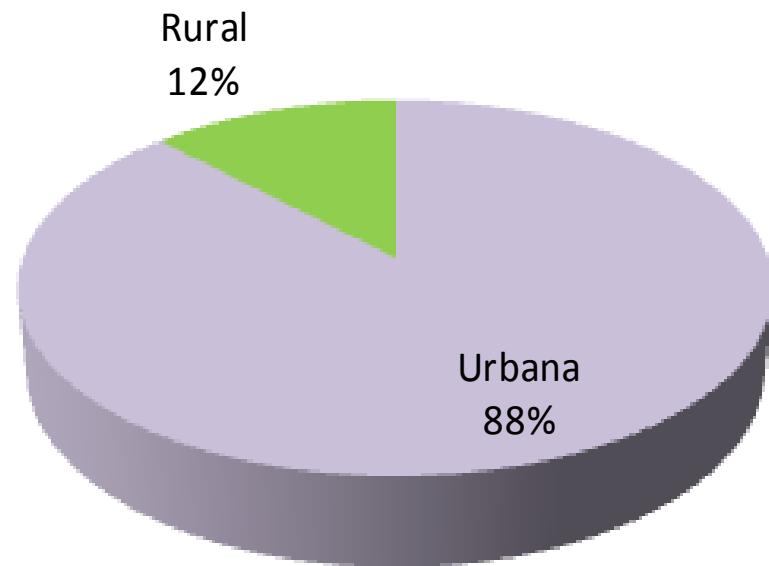


Gráfico N° 3 Docentes: Composición según género

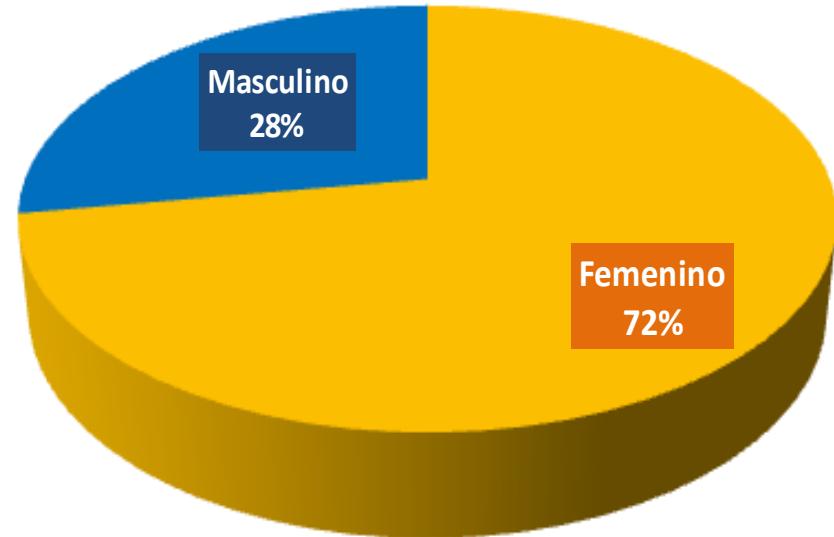


Gráfico N° 4 Composición de docentes según rango etario

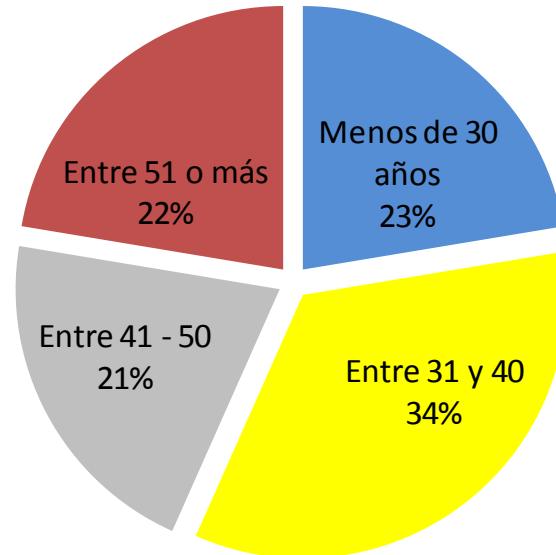


Gráfico N° 5 Docentes: Composición según nivel que imparte docencia

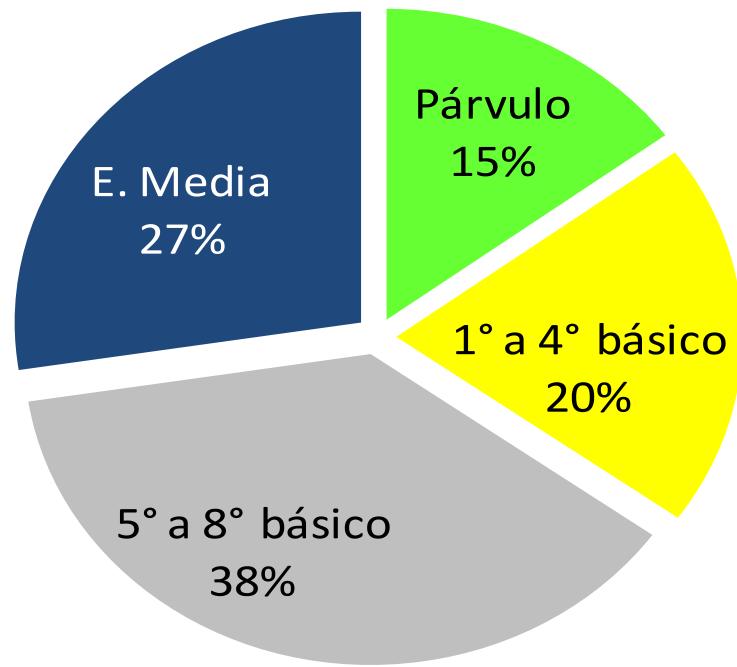
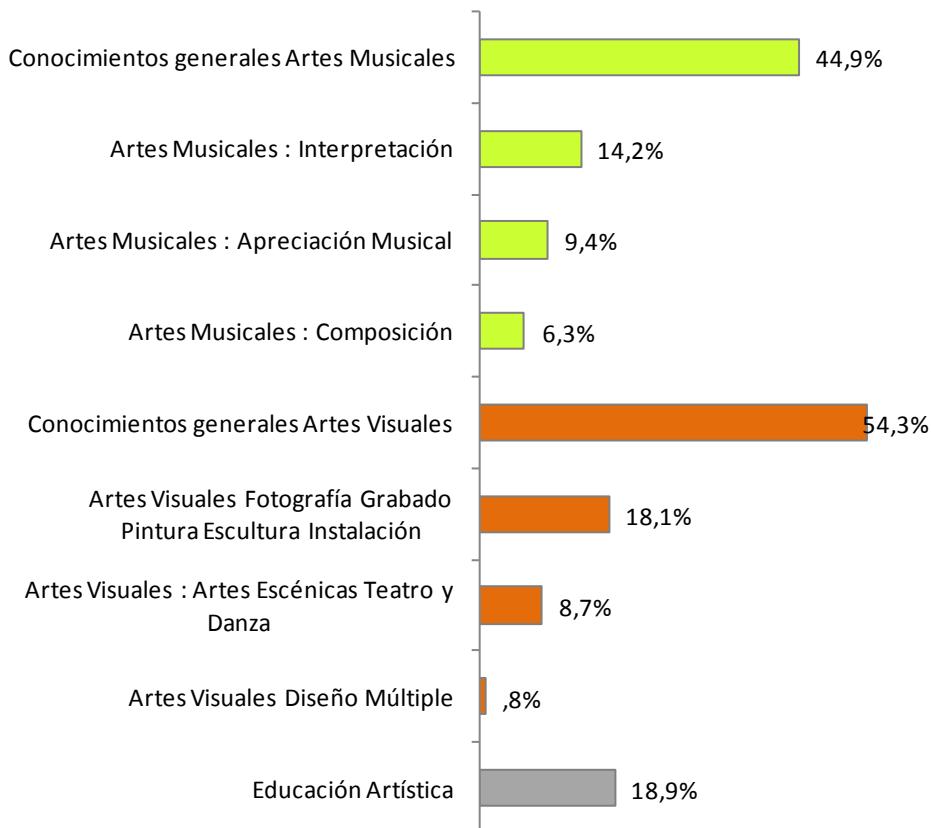


Gráfico N° 6 Docentes: Composición según sector que imparten docencia y especialidad (Multirespuesta)



2.8 Bondades, alcances y proyecciones del estudio

En función del marco institucional en el cual se contextualiza el estudio, hay un primer punto que cobra relevancia en tanto es una primera aproximación en Chile como diagnóstico de la educación artística, lo que genera bases y referentes concretos a la fecha.

También destaca su abordaje metodológico en cuanto se consideraron etapas complementarias de investigación, respecto a sus orientaciones cuantitativas y cualitativas; por sus ámbitos de indagación y la consideración de los actores y sus prácticas de la educación artística, es que los resultados cuentan con una legítima integridad.

A partir de la información generada por el estudio en su conjunto, es importante su carácter sugerente para levantar preguntas, para proponer un plan de acción a futuro y estrategias concretas en ámbitos de intervención. Estas acciones, que superan el alcance propiamente del estudio, resultan necesarias para el mejoramiento no solo de la educación artística sino de la educación en su concepción más integral.

De acuerdo al tipo de estudio, cuyo enfoque exploratorio y descriptivo, presenta una muestra por cuotas inserto en la Región Metropolitana. Ello conlleva a ciertas limitaciones respecto a su proyección en su representatividad a nivel nacional. Sin embargo, los resultados, si bien se limitan a su marco muestral y por ello deben ponderarse sus alcances, dan cuenta también de tendencias y características que posibilitan poner en agenda esta temática y plantearse interrogantes y propuestas futuras en la línea de la investigación y en estrategias formativas, pedagógicas y didácticas focalizadas en el sector de aprendizaje.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A modo de síntesis, se presenta el siguiente recuadro que orienta las temáticas abordadas y la presentación de sus resultados:

Dimensión	Variables	Segmentaciones	Fuente	Gráficos
Perfil Docente	Nivel de estudios alcanzado		Cuestionario	7
		Dependencia establecimientos		8
		Ciclo que el docente imparte docencia		9
	Tipo de institución de titulación		Cuestionario	10
	Cursos de perfeccionamiento en educación artística		Cuestionario	11
		Dependencia establecimientos		12
	Postítulos	Nivel de estudios alcanzado	Cuestionario	13
				14
	Especialidades requeridas para perfeccionarse	Dependencia establecimientos	Cuestionario	15
				16

Dimensión	Variables	Segmentaciones	Fuente	Gráficos
Curículum y Programa	Subáreas que regularmente se imparten		Cuestionario	17
	Implementación integrada de los lenguajes artísticos	Ciclo que el docente imparte docencia	Cuestionario	18
	Actividades extracurriculares		Cuestionario	19
	Aporte del Programa de Estudios		Cuestionario	20
		Dependencia establecimientos		21
		Tramos de edad de profesores		22
		Sector impartido		23
		Nivel de estudios alcanzado		24
	Énfasis que debiera tener actualmente la educación artística		Cuestionario	25
		Dependencia establecimientos		26
		Sector impartido		27
		Zona Geográfica		28
	Referentes culturales utilizados en actividades		Cuestionario	29
		Dependencia establecimientos		30
		Nivel de estudios alcanzado		31
		Zona Geográfica		32
		Ciclo que el docente imparte docencia		33
	Consideración del Proyecto Educativo		Cuestionario	34
		Dependencia establecimientos		35

Dimensión	Variables	Segmentaciones	Fuente	Gráficos
Recursos de la Enseñanza	Recursos de aprendizaje utilizados		Cuestionario	37
		Ciclo que el docente imparte		38
		Nivel de estudios alcanzado		39
	Recursos utilizados en la clase		Pauta de observación en aula	40
	Bienes o servicios aportados por el Ministerio de Educación o el Consejo Nacional de la		Cuestionario	41
	Disponibilidad de recursos tecnológicos		Cuestionario	42
		Dependencia establecimientos		43
	Uso de recursos tecnológicos		Cuestionario	44
		Dependencia establecimientos		45
		Tramos de edad de profesores		46
		Ciclo que el docente imparte		47
	Condiciones del espacio educativo		Pauta de observación en aula	48
	Condiciones del espacio educativo (estantes)	Zona Geográfica	Pauta de observación en aula	49
		Dependencia establecimientos		
		Ciclo que el docente imparte		
	Manejo en los recursos de aprendizaje		Pauta de observación en aula	50
	Manejo de recursos (Explicitación de procedimientos)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación en aula	51
		Zona Geográfica		
		Ciclo que el docente imparte		
	Manejo de recursos (Proporción de recursos)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación en aula	52
		Zona Geográfica		
		Ciclo que el docente imparte		
	Utilización de recursos externos de apoyo		Pauta de observación en aula	53
	Uso de recursos		Cuestionario	54

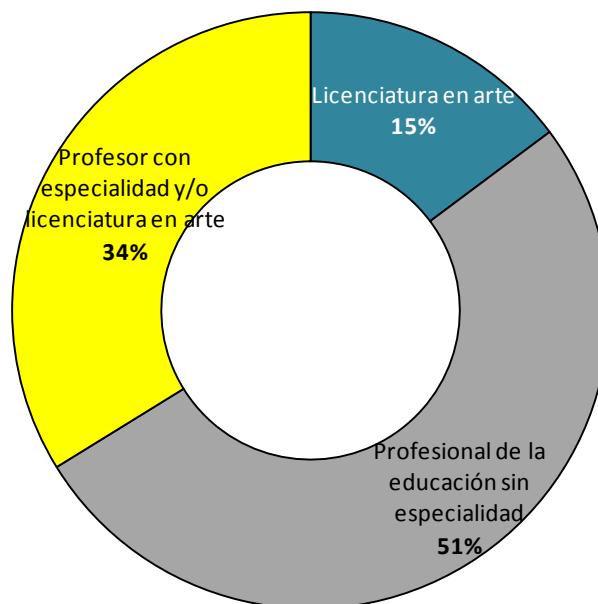
Dimensión	Variables	Segmentaciones	Fuente	Gráficos
Prácticas pedagógicas	Planificación		Pauta de observación	55
	Planificación (recursos)	Dependencia establecimientos	Pauta de observación	56
	Planificación (evaluación)	Zona Geográfica	Pauta de observación	57
		Dependencia establecimientos		
		Ciclo que el docente imparte docencia		
	Prácticas pedagógicas		Pauta de observación	58
	Prácticas pedagógicas (experiencias previas)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación	59
		Ciclo que el docente imparte docencia		
	Prácticas pedagógicas (recuento de clases)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación	60
		Zona Geográfica		
		Ciclo que el docente imparte docencia		
	Prácticas pedagógicas (reafirmar los procesos de aprendizaje)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación	61
		Zona Geográfica		
		Ciclo que el docente imparte docencia		
	Uso del tiempo		Pauta de observación	62
		Ciclo que el docente imparte docencia		
	Estrategias didácticas		Pauta de observación	64
	Estrategias didácticas (participación)	Ciclo que el docente imparte docencia	Pauta de observación	65
	Estrategias didácticas (pensamiento divergente)	Cantidad de alumnos	Pauta de observación	66
		Zona Geográfica		
		Dependencia establecimientos		
		Ciclo que el docente imparte docencia		

Dimensión	Variables	Segmentaciones	Fuente	Gráficos
Prácticas pedagógicas	Estrategias didácticas (estrategias v.a.k)	Cantidad de alumnos Dependencia establecimientos Ciclo que el docente imparte docencia	Pauta de observación	67
	Salidas a terreno		Cuestionario	68
		Dependencia establecimientos		69
	Destino salidas a terreno		Cuestionario	70
	Criterios de evaluación		Cuestionario	71
	Criterios de evaluación (creatividad)	Dependencia establecimientos	Cuestionario	72
	Estrategias para mejorar prácticas docentes		Cuestionario	73
		Nivel de estudios alcanzados		74
	Desafíos didácticos		Cuestionario	75
	Promoción de desempeños		Cuestionario	76
		Dependencia establecimientos		77
		Ciclo que el docente imparte docencia		78
		Ciclo que el docente imparte docencia		79

3.1 PERFIL DOCENTE

Los datos de este apartado recogen aspectos sobre la formación de los docentes y sus necesidades de perfeccionamiento. La información corresponde exclusivamente a los resultados del cuestionario aplicado a los profesores de los establecimientos de la muestra.

Gráfico N° 7 Nivel de estudios alcanzado



El gráfico N°7 representa el **nivel de estudios alcanzado por los docentes que imparten educación artística**, en el cual se identifican tres grandes categorías, las cuales contienen varios tipos de formación que constituyen un conjunto más amplio y diverso de profesionales que imparten estas disciplinas en el sistema escolar. El desglose por categoría es el siguiente:

Profesor con especialidad:

Profesor con mención en Artes Musicales y/o Artes Visuales.

Licenciados en Arte o Música que luego hayan realizado la formación pedagógica para profesionales.

Licenciados en Arte:

Licenciado en Arte, Música, Danza, Actuación.
Artista autodidacta.

Profesional de la Educación sin especialidad.

Profesor general Educación Básica.
Educador de Párvulos.
Psicopedagogo
Otros.

A partir de esta clasificación y de la información aportada por la gráfica, se desprende que la mitad de los docentes que enseñan disciplinas artísticas son profesores que no tienen la especialidad en educación artística (51% de los casos). Si bien, dicho grupo posee herramientas pedagógicas y meto-

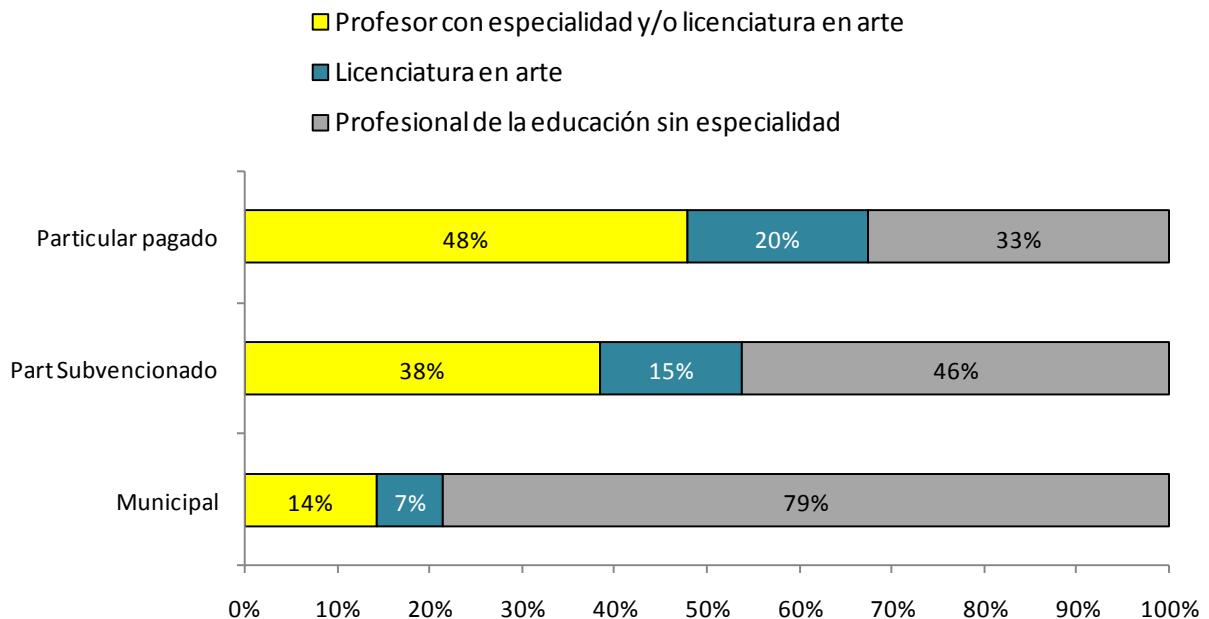
dológicas generales, no manejan con profundidad los contenidos específicos, el léxico adecuado, las técnicas apropiadas y los recursos necesarios para impartir satisfactoriamente los objetivos que se plantean en la educación artística.

Existe además un 15% de los casos que corresponden a artistas (licenciados en arte). Si bien ellos tienen un amplio manejo de las técnicas y conocimientos propios de su disciplina, no siempre tienen experiencia didáctica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con niños y jóvenes en el área artística, y sobre el uso y manejo de herramientas específicas para una adecuada asimilación de los contenidos y desarrollo de habilidades.

Sólo un tercio de las personas encargadas de impartir enseñanza en este sector son efectivamente profesionales preparados para esta labor, que tienen formación pedagógica y también poseen los conocimientos y habilidades propios del oficio del artista. Así el 34% de los docentes que imparten educación artística, cuenta con una especialidad en el área.

En síntesis, actualmente la educación artística está siendo implementada en gran medida por profesionales que no tienen la formación que idealmente se requiere para realizar esta labor.

Gráfico N° 8 Nivel de estudios alcanzado según dependencia

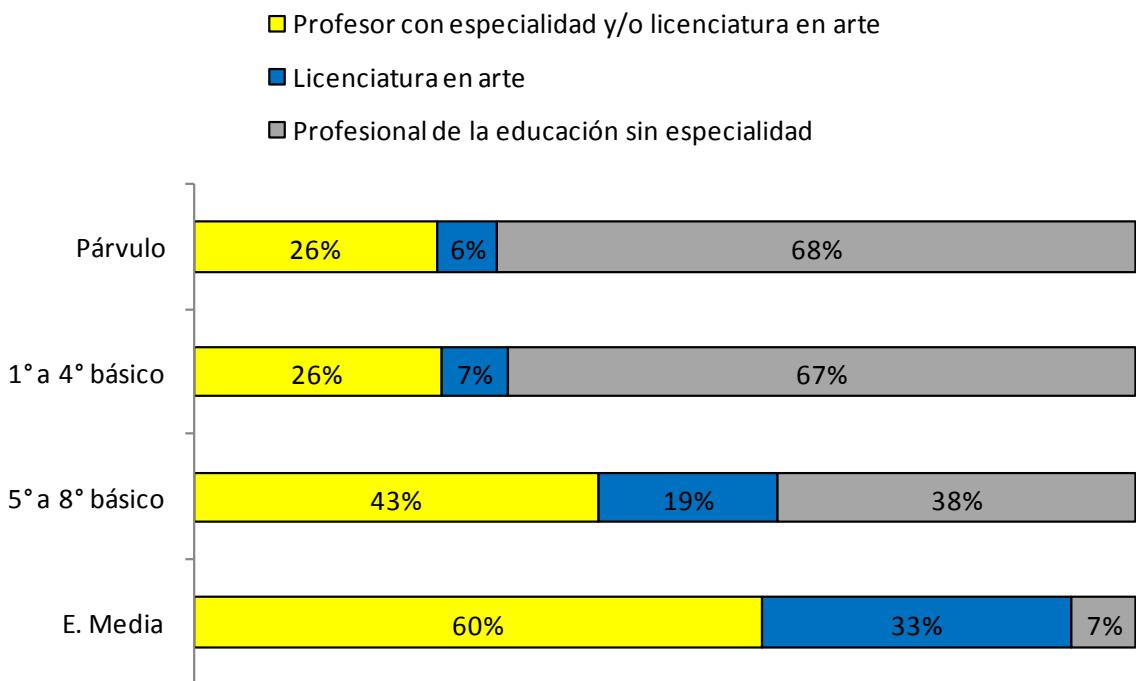


El gráfico 8 muestra el nivel de estudios alcanzado según *dependencia*, el cual da cuenta que existe una diferencia sustancial entre los establecimientos particulares pagados, y los municipales. En los primeros casi la mitad de los profesores se han especializado en el área en que se desempeñan, en

cambio en los establecimientos municipales el 80% de los docentes del sector son profesionales sin formación artística. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, el número de profesionales sin especialización asciende a un 48%.

Siendo las artes visuales y musicales, disciplinas que requieren de ciertas destrezas y habilidades específicas, se evidencia que la enseñanza de ellas está siendo impartida por profesionales que no han cultivado estos talentos y no tienen mayor dominio de técnicas y metodologías específicas. Por este motivo, se podría inferir que en los establecimientos particulares pagados la educación artística que reciben los estudiantes está más cercana a los parámetros de calidad esperados.

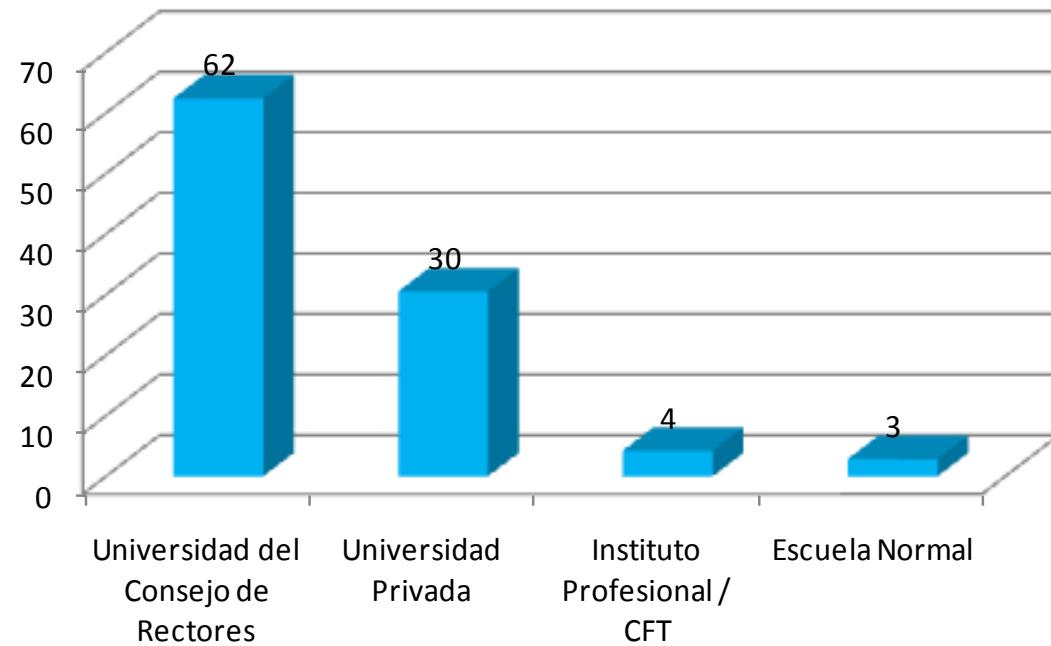
Gráfico N° 9 Nivel de estudios alcanzado según ciclo que imparte docencia



A partir de la observación del gráfico N°9 sobre el nivel de estudios alcanzado según el *ciclo de enseñanza que imparte docencia*, se distingue que en la educación parvularia y en el primer ciclo de enseñanza básica dos tercios de los profesionales no tienen especialidad en alguna disciplina artística. Si bien este dato se comprende bajo el contexto que en dichos niveles los profesores tienden a caracterizarse por ser *generalistas*, hay una tendencia actual y creciente que demanda a docentes *especialistas* para estos niveles en los otros sectores de aprendizaje (principalmente en primer ciclo de lenguaje y matemática).

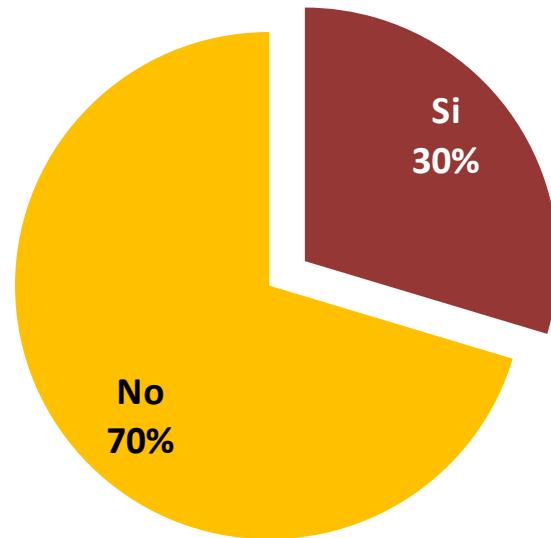
En el caso del ciclo de 5º a 8º básico, un 38% de los profesores no presenta especialidad en el área; mientras en enseñanza media la mayoría de los profesores se caracteriza por ser especialistas con una distribución del 60% de los casos

Gráfico N°10 Tipos de institución de titulación



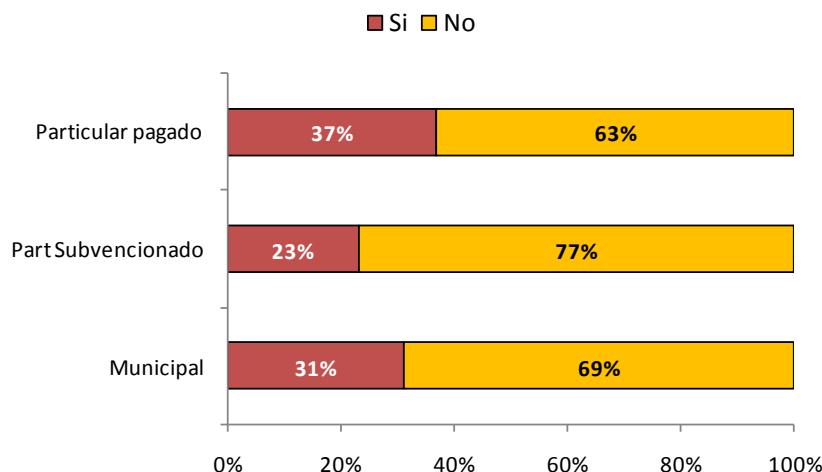
En función de los datos presentados en el gráfico 10 correspondiente al **tipo de institución** en que los profesionales encuestados realizaron su formación docente, es posible identificar que más del 90% tiene estudios universitarios, siendo además mayoritaria la elección de Universidades del Consejo de Rectores (62%).

Gráfico N°11 Cursos de perfeccionamiento en educación artística o relacionada con ella (de 60 horas o más)



El gráfico sobre cursos de perfeccionamiento de más de 60 horas en educación artística o relacionados con ella da cuenta que un 30% se ha perfeccionado luego de la finalización de la etapa universitaria.

Gráfico N°12 Cursos de perfeccionamiento en educación artística según dependencia

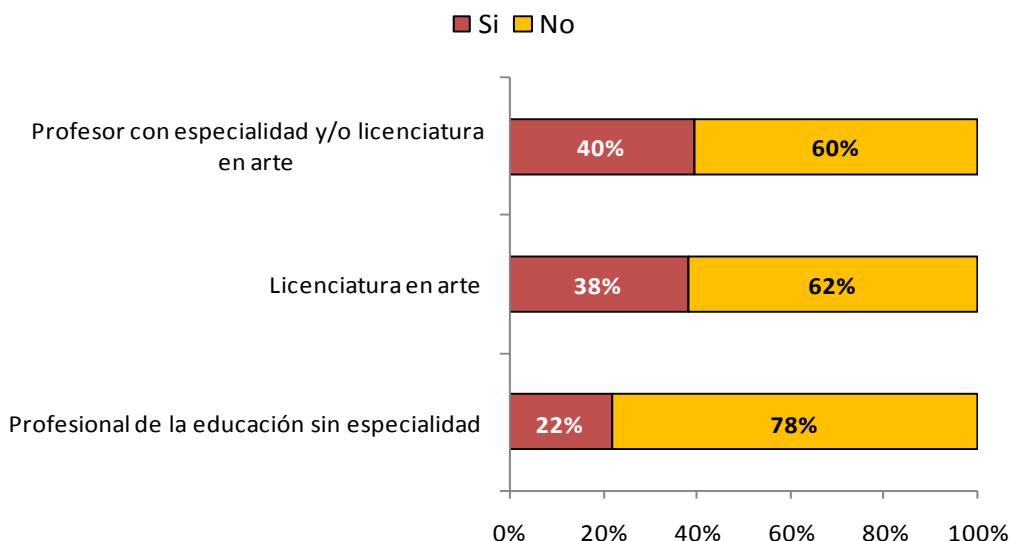


Como lo demuestra el gráfico N°12 sobre los cursos de perfeccionamiento en educación artística según *dependencia*, los establecimientos en que los docentes tienen menor perfeccionamiento son los particulares subvencionados.

En los establecimientos particulares pagados y los municipales alrededor de un tercio de los docentes se han perfeccionado, siendo los primeros los con más alta cifra de perfeccionamiento.

Es relevante recordar que los profesores con especialidad se concentran en los establecimientos particulares pagados, los mismos que también destacan en la tasa de perfeccionamiento.

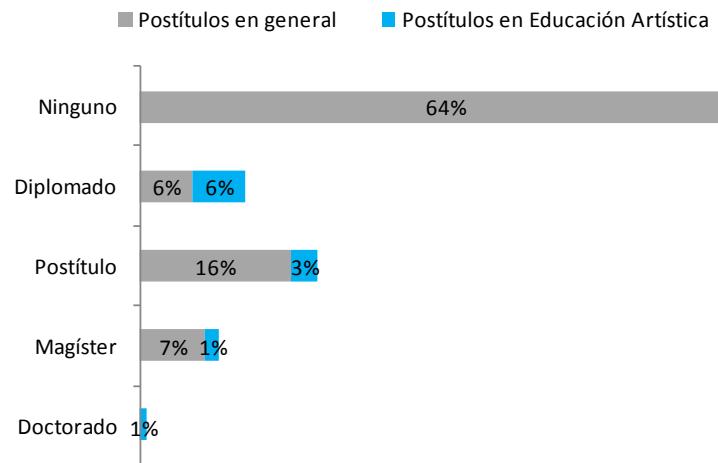
Gráfico N°13 Cursos de perfeccionamiento en educación artística según nivel de estudios



El gráfico N°13 sobre cursos de perfeccionamiento según el *nivel de estudios* alcanzado por el docente, muestra que el 22% de los profesionales de la educación sin especialidad se han perfeccionado en el área.

Es interesante hacer notar que los profesores con especialidad son los que muestran mayor participación en cursos de perfeccionamiento en el área. En cambio los profesionales de la educación sin especialización asisten en menor grado a este tipo de formación.

Gráfico N°14 Postítulos



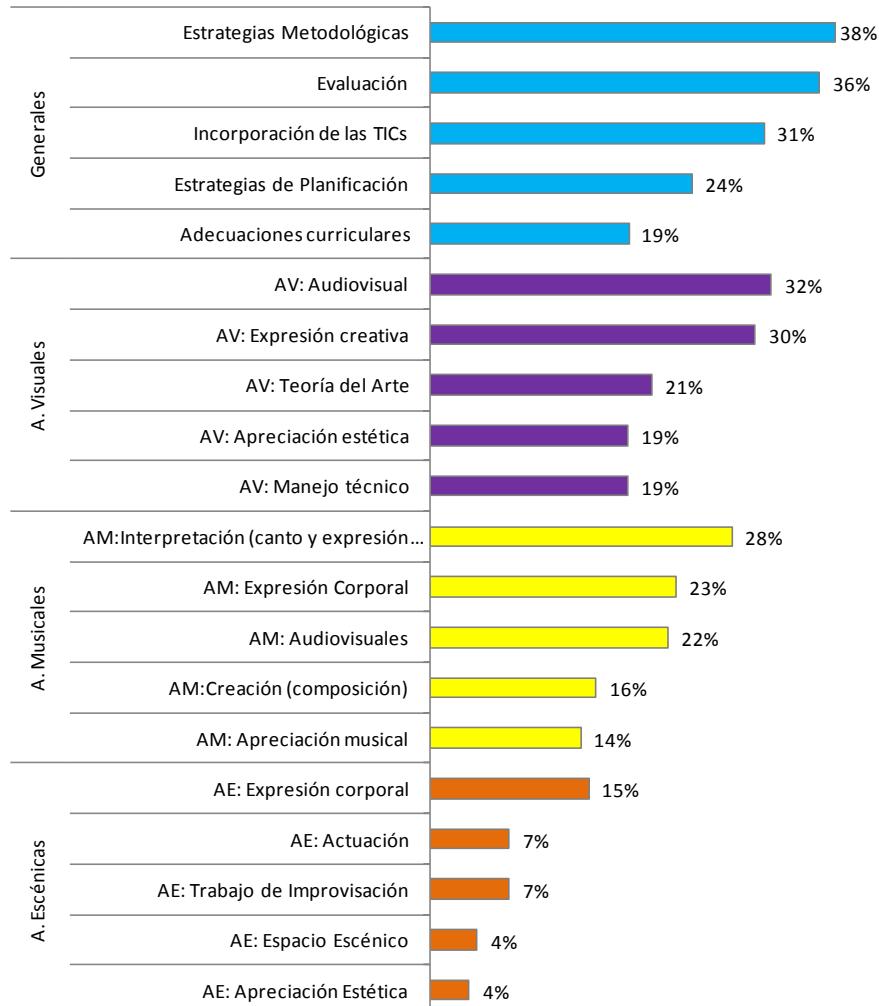
Según el gráfico N°14 acerca de los **postítulos** que los encuestados han cursado, se identifica que la mayoría no ha realizado ninguno, correspondiendo al 64% de los docentes encuestados. El 12% cursó un diplomado, mientras un 19% un postítulo, un 8% un magíster y un 1% un doctorado.

Al comparar las cifras entre los postítulos en general y los específicos en educación artística, se observa que el porcentaje de estos últimos es muy inferior, llegando a menos de la mitad.

La diferencia más relevante está registrada en los magíster, en donde sólo un 1% del total ha realizado un magíster en educación artística.

Deviene relevante como dato que la realización de postítulos en educación artística es marginal, alcanzando un total del 11% frente a un 29% que realizan postítulos en general.

Gráfico N°15 Especialidades requeridas para perfeccionarse



Según el gráfico N° 15 de especialidades requeridas para perfeccionarse, es relevante mencionar que dentro de los aspectos generales y transversales de la educación, las temáticas que muestran mayor preferencia son: **incorporación de las TICs, Evaluación y Estrategias metodológicas**, cada una con más de un 30% de las preferencias.

En el campo de las *Artes Visuales*, destaca la necesidad de perfeccionamiento en **Expresión Creativa** y **Audiovisual**.

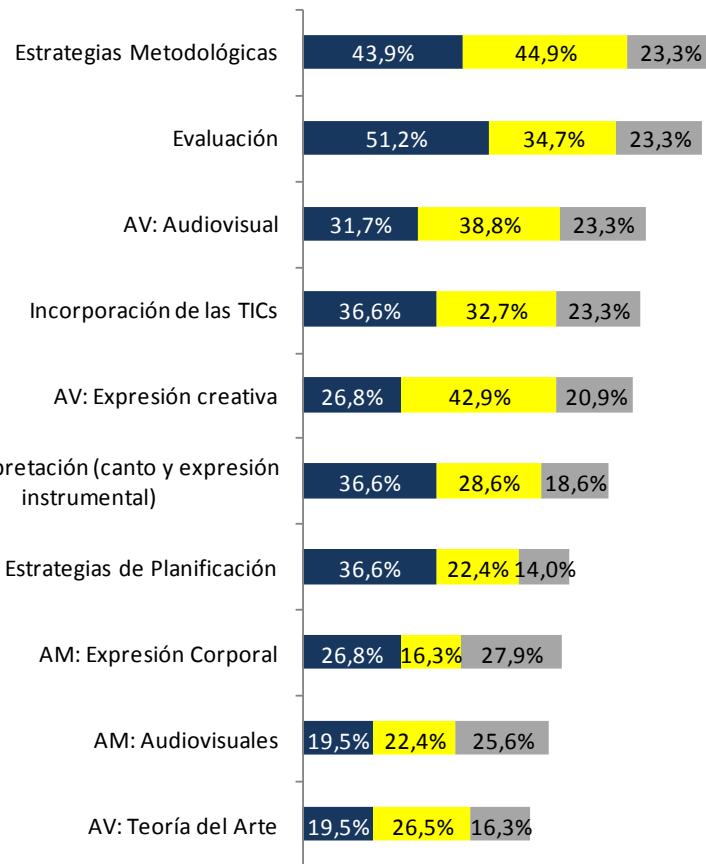
En el área de las *Artes Musicales*, ninguna temática sobrepasa el 30%, siendo la más solicitada **Interpretación** con un 28%, y luego **Expresión corporal** con un 23%.

En las Artes Escénicas un 15% requiere mayor perfeccionamiento en Expresión Corporal, un 7% en Actuación y un 7% en Improvisación. Es necesario aclarar que el 50% de los establecimientos de la muestra imparten cursos de Artes Escénicas versus un 90% de cursos de Artes Musicales y también de Artes Visuales, lo que se corrobora en la gráfica sobre subáreas que se imparten en cada establecimiento, del apartado de currículum y programa.

La temática con mayor necesidad de perfeccionamiento en las diferentes disciplinas artísticas coinciden con expresión creativa y/o expresión corporal, lo que da cuenta del énfasis en la creatividad que tiene en la actualidad la educación artística y la necesidad de su perfeccionamiento.

Gráfico N°16 Especialidades más requeridas (10) para perfeccionarse según dependencia

■ Municipal ■ Part Subvencionado ■ Particular pagado



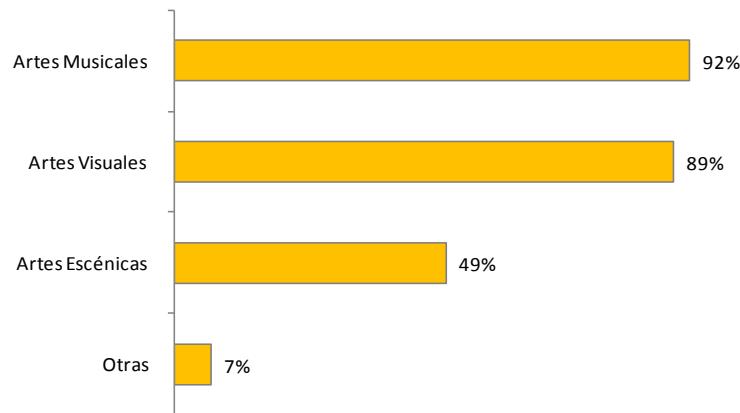
El gráfico N°16 muestra las especialidades más requeridas para perfeccionarse según dependencia, cuyos datos dan cuenta que entre las cinco primeras preferencias tres de ellas corresponden a aspectos generales de la Educación. Ello implica que dentro del área artística existen aspectos generales de la educación que es complejo adaptar a la dinámica propia de estas disciplinas, por lo que es necesario mayor reflexión sobre los métodos y medios que se están desarrollando para su adecuada implementación.

Por su parte, los establecimientos *particular pagados* muestran una menor tendencia en perfeccionarse. En este sentido es importante recordar que la mayor parte de los profesores con especialidad en educación artística se concentran en este tipo de establecimientos.

A su vez, los docentes del sector *municipal* son en general, los principales demandantes de perfeccionamiento, particularmente en las especialidades de evaluación (51%), incorporación de las TIC's (37%) y estrategias de planificación (37%). Sin embargo, dichas especialidades generales conforman aspectos transversales y no son exclusivas de las disciplinas artísticas, presentando estas últimas un déficit en el sector municipal, pues es el sector que concentra la mayor cantidad de profesores sin especialización.

3.2 CURRÍCULUM Y PROGRAMA

Gráfico N°17 Subáreas que regularmente se imparten en establecimiento educacional

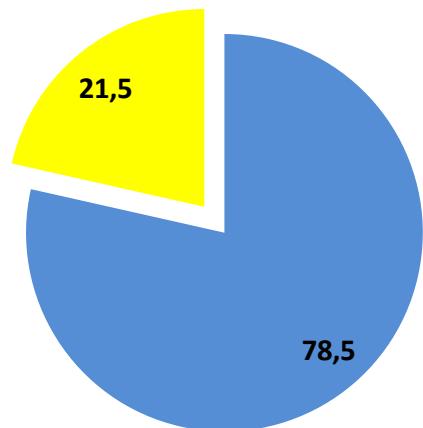


El gráfico N° 17, da cuenta de la presencia de las subáreas de la educación artística en los 60 establecimientos observados. Como es posible apreciar, gran parte los centros imparten artes musicales y artes visuales, cuya presencia bordea el 90% de los casos.

Por otra parte, un número no menor de establecimientos, prácticamente el 50% de ellos, incorpora las artes escénicas dentro del currículum utilizado. Finalmente, la información de la gráfica revela que sólo un porcentaje menor de los establecimientos ofrece áreas artísticas menos convencionales, como por ejemplo folclore.

Gráfico N°18 ¿Cómo se imparten los lenguajes artísticos en el establecimiento educacional?

■ Separadas por disciplina ■ Integradas

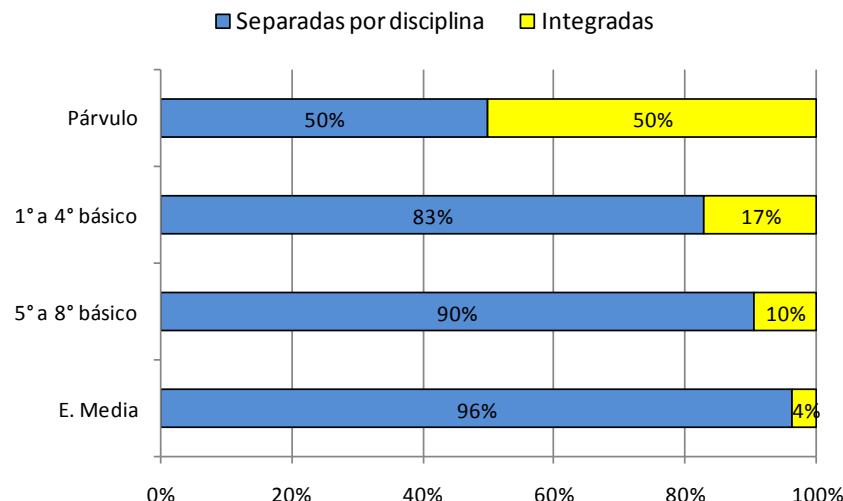


Como se plantea en el gráfico N°18, la quinta parte de los establecimientos participantes en el estudio presentaron **un trabajo integrado** de las distintas disciplinas de la educación artística.

Este dato da cuenta de la falta de diálogo entre diferentes subáreas del arte, las cuales poseen contenidos y estrategias que debieren articular entre sí.

Esta necesidad se justifica en la importancia de profundizar el trabajo de cada una de las disciplinas artísticas, pero por sobre todo, en las posibilidades didácticas que propone la integración de los contenidos en la educación, ello con el fin asociado principalmente al logro de aprendizajes y en la capacidad de transferir conocimientos (aplicar en un contexto aquello que se ha aprendido en otro), pudiendo generalizarse los aprendizajes a situaciones nuevas.

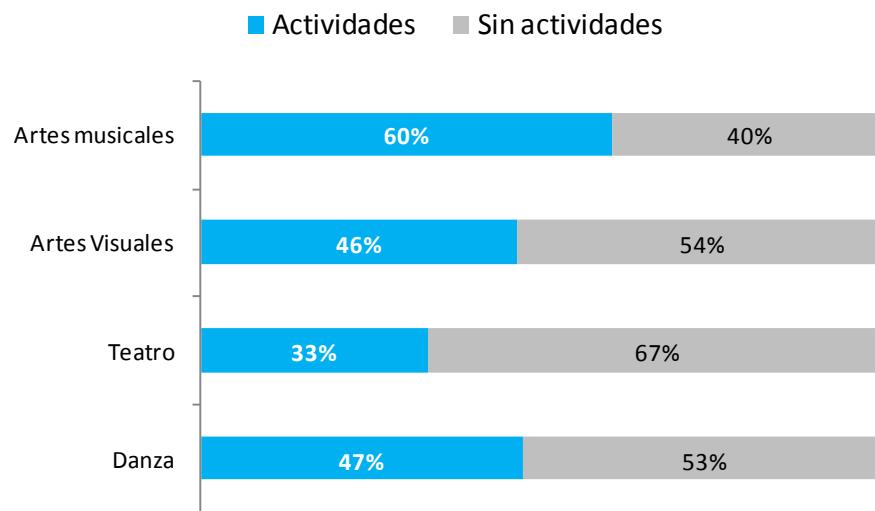
Gráfico N°19 ¿Cómo se imparten los lenguajes artísticos en el establecimiento educacional? Según ciclo en que se imparte docencia



La información recabada y presentada en el gráfico N°19, da cuenta de cómo en la medida que se avanza en el nivel educativo, el trabajo integrado de los subsectores disminuye proporcionalmente. En la educación media sólo el 4% de los establecimientos consultados presentó trabajo integrado entre disciplinas.

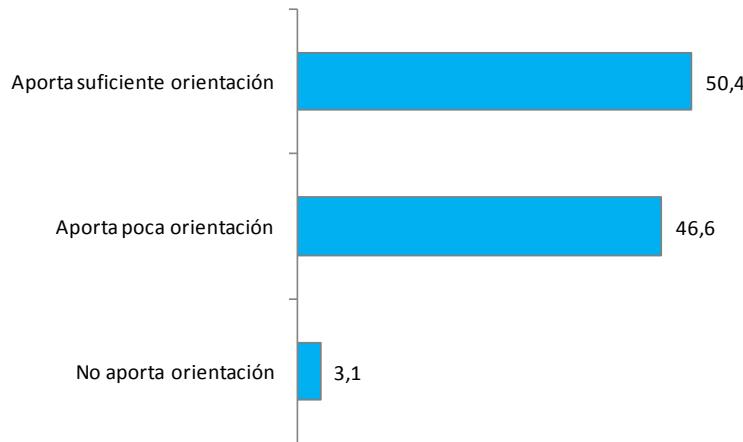
Como se aprecia, la educación parvularia presenta el mayor número de experiencias integradas. El currículum de este nivel tradicionalmente trabaja los diversos contenidos de manera integrada, a diferencia del realizado por los demás niveles educativos. Por lo tanto haciendo un análisis conjunto de los dos gráficos anteriores, podemos observar que parte importante del 21% de establecimientos que trabaja de forma integrada las diversas disciplinas, se sitúa principalmente desde la educación parvularia.

Gráfico N°20 ¿Cuántas actividades extracurriculares se impartieron en educación artística en su establecimiento, durante el año 2010?



El gráfico N°20 del presente apartado, da cuenta de la presencia de **actividades extraescolares** enmarcadas en las distintas subáreas de la educación artística. En este sentido, destaca el desarrollo de las artes musicales por sobre las demás disciplinas artísticas, un 60% de los establecimientos utiliza las artes musicales en sus actividades extracurriculares. De otro modo es posible notar también, que prácticamente la mitad de los establecimientos educacionales realizan trabajos de artes visuales y danza y en último lugar sólo un tercio de los centros realizaría actividades extraescolares relacionadas al teatro.

Gráfico N°21 Aporte del Programa de Estudios de educación artística

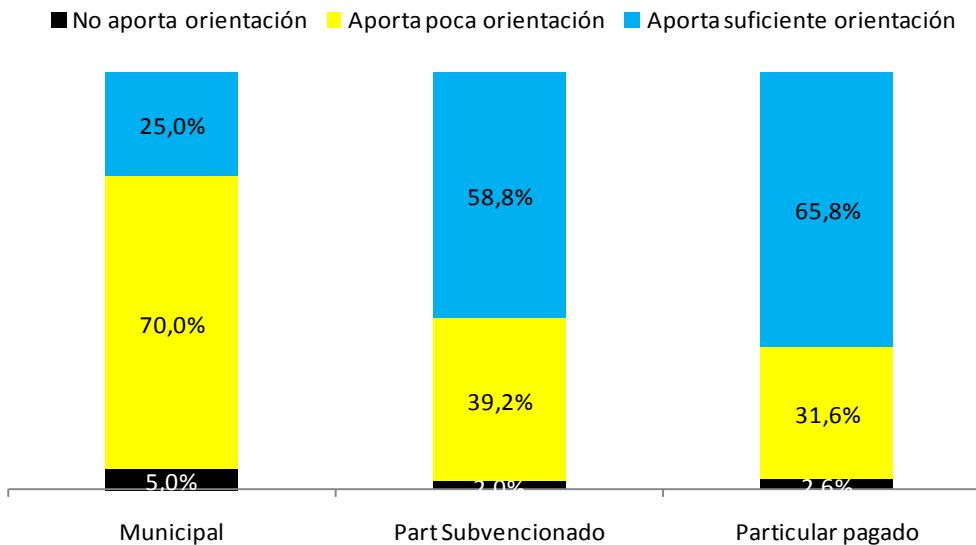


El Ministerio de Educación establece un currículum de educación artística para los distintos niveles educativos. De este marco curricular se desprenden los planes y programas, materiales de apoyo a la implementación curricular que son operacionalización de este, y que se orienta al trabajo didáctico con los alumnos y alumnas.

Los planes y programas abordan los subsectores de artes musicales y artes visuales exclusivamente, y son de uso obligatorio tanto para los establecimientos municipales como para aquellos particulares que no cuentan con planes y programas propios.

En este sentido y según la evidencia del gráfico N° 21, se advierte que el 50% de los docentes considera que los **programas de estudio** aportan suficiente orientación, mientras el otro 50% señala que su contribución aporta poco al sector.

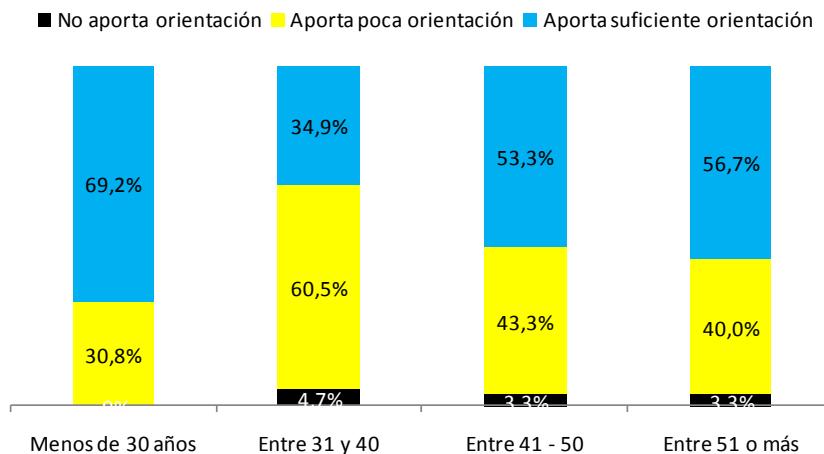
Gráfico N°22 Aporte del Programa de Estudios de educación artística según dependencia



Siendo de amplia utilización, el programa ministerial distingue entre los docentes diferentes opiniones en tanto el grado de orientación con que son percibidos según las distintas dependencias administrativas.

Como lo muestra la gráfica N°22, en los establecimientos particulares, en torno al 60% de los docentes encuentran en los programas poseen suficiente orientación para su labor pedagógica. Contrariamente, tres cuartas partes de los docentes de los establecimientos municipales encuestados, consideran que los programas aportan poca o ninguna orientación al trabajo realizado con los alumnos en materia de educación artística.

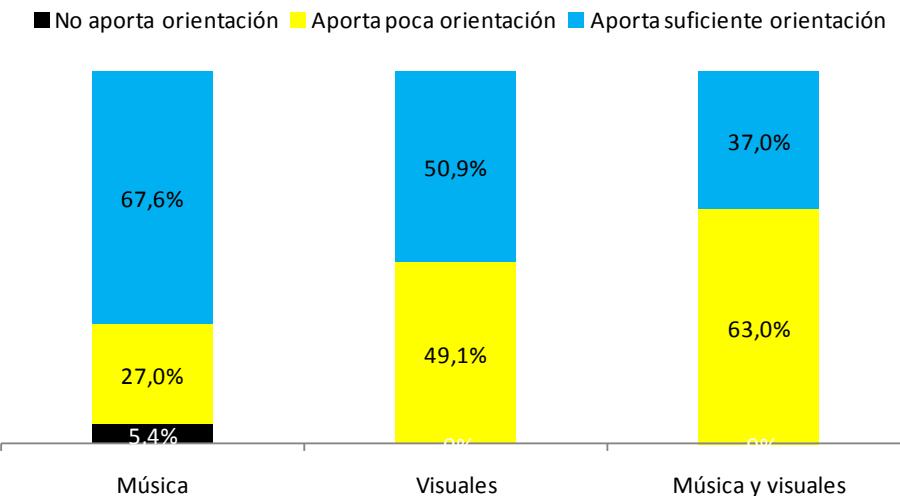
Gráfico N°23 Aporte del Programa de Estudios de educación artística según tramos de edad.



Respecto a la valoración que realizan los docentes de los planes y programas según los distintos grupos etáreos al que pertenecen, el estudio revela que son aquellos docentes cuyas edades están comprendidas entre los 31 y 40 años son quienes menos visualizan los programas como fuente de orientaciones pedagógicas. En este grupo el 65,2% cree que los programas aportan poca o ninguna orientación.

Por otra parte, el grupo de docentes más joven es el que mayor aporte ve en los planes y programas que ofrece el Ministerio de Educación. En este sentido, casi el 70% de los encuestados considera que es suficiente el aporte que hacen a su labor pedagógica.

Gráfico N°24 Aporte del Programa de Estudios de educación artística Según sector impartido



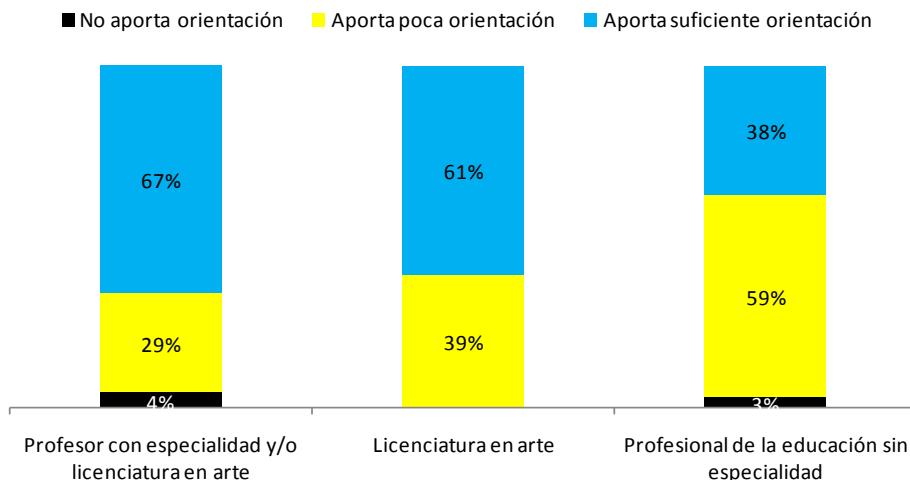
En tanto el aporte de los programas por disciplina, entre artes musicales y visuales, se aprecia en esta última una mejor evaluación de estos materiales curriculares. Prácticamente la mitad de los encuestados ve en los programas educativos una herramienta que aporta suficiente orientación para abordar el currículum del sector.

De otro modo, en el caso de las artes musicales, los programas ministeriales son reconocidos en

casi el 70% de los casos como un material de apoyo curricular de utilidad suficiente para el trabajo de esa disciplina.

Por su parte, para los docentes que imparten ambas disciplinas, artes musicales y artes visuales, en más del 60% de los casos, los programas pedagógicos son evaluados como de poco aporte en materia didáctica.

Gráfico N°25 Aporte del Programa de Estudios de educación artística según nivel de estudios



En la misma línea de lo antes mencionado, el gráfico N°25 proporciona interesante información en cuanto a la valoración de los programas según el grado de especialización en educación artística de los docentes encuestados. En este sentido, el 62% de los docentes que no poseen conocimientos específicos del área, consideran que los programas no le aportan suficientes orientaciones para su labor pedagógica. Pero por el contrario, los docentes que poseen tanto especialización en el área artística como conocimientos pedagógicos (pedagogos con especialidad) son quienes mayor aporte identifican en los planes y programas.

En resumen, quienes poseen mayores conocimientos de educación artística ven mayor utilidad en los programas pedagógicos, mientras que quienes carecen de conocimientos específicos del área necesitando mayores orientaciones para realizar su trabajo, consideran que su aporte constituye menos orientaciones.

Gráfico N°26 ¿Qué énfasis debiera tener actualmente la educación artística en Chile?

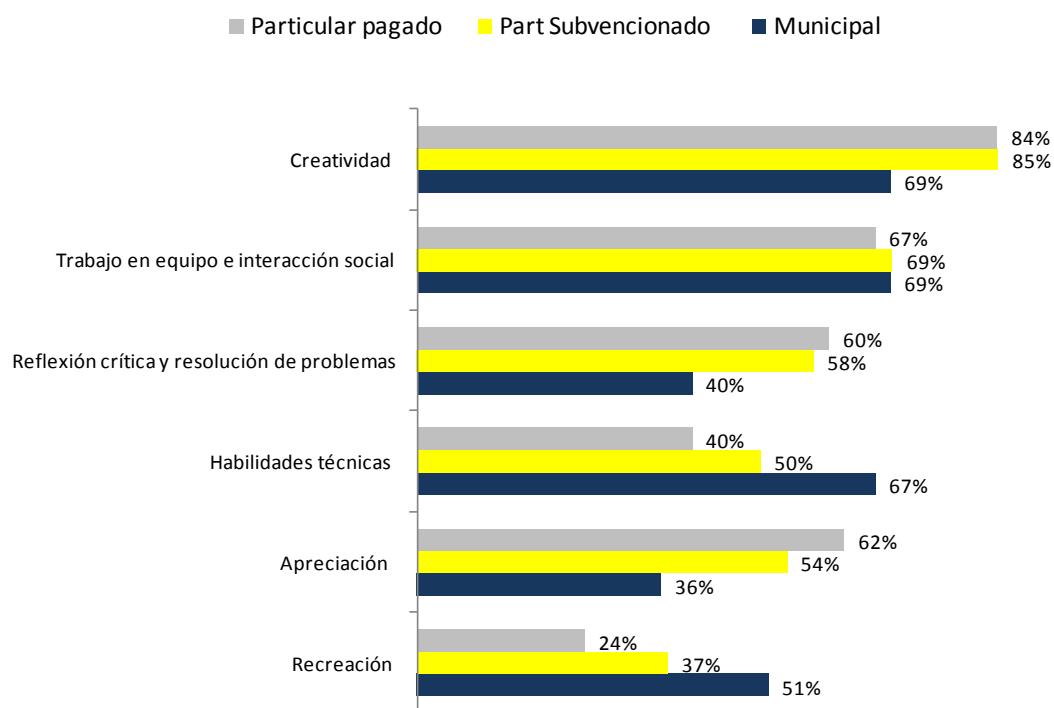


Al ser consultados por el énfasis que debería tener la educación artística en el país, gran parte de los docentes, el 79%, incluye dentro de su respuesta la *creatividad*. Por otra parte un número no menor de docentes reconoce la importancia del *trabajo en equipo e interacción social*. Estos dos ámbitos son aquellos que destacan como lo muestra la gráfica N°26.

Por otra parte, las habilidades técnicas y la capacidad de *apreciación* son mencionadas dentro de los énfasis que debiera tener la educación artística en la mitad de los casos. Finalmente, algo más de un tercio de los docentes reconoce en la *recreación* un énfasis poco importante al interior de la educación artística.

Gráfico N°27 Énfasis que debiera tener actualmente la educación artística en Chile Según dependencia

Esta distribución de los énfasis aparece como un dato que entrega interesante información en la medida que se conoce la opinión de los docentes según la dependencia de los establecimientos donde se desempeñan. Este detalle se presenta en el siguiente gráfico:



El gráfico N°27 si bien da cuenta de que un alto porcentaje de los docentes ve en la *creatividad* un eje central en la educación artística, con la opinión de alrededor del 85% de los docentes de centros particulares; mientras en el caso de los establecimientos municipalizados es donde esta cifra cae casi en un 15% comparativamente.

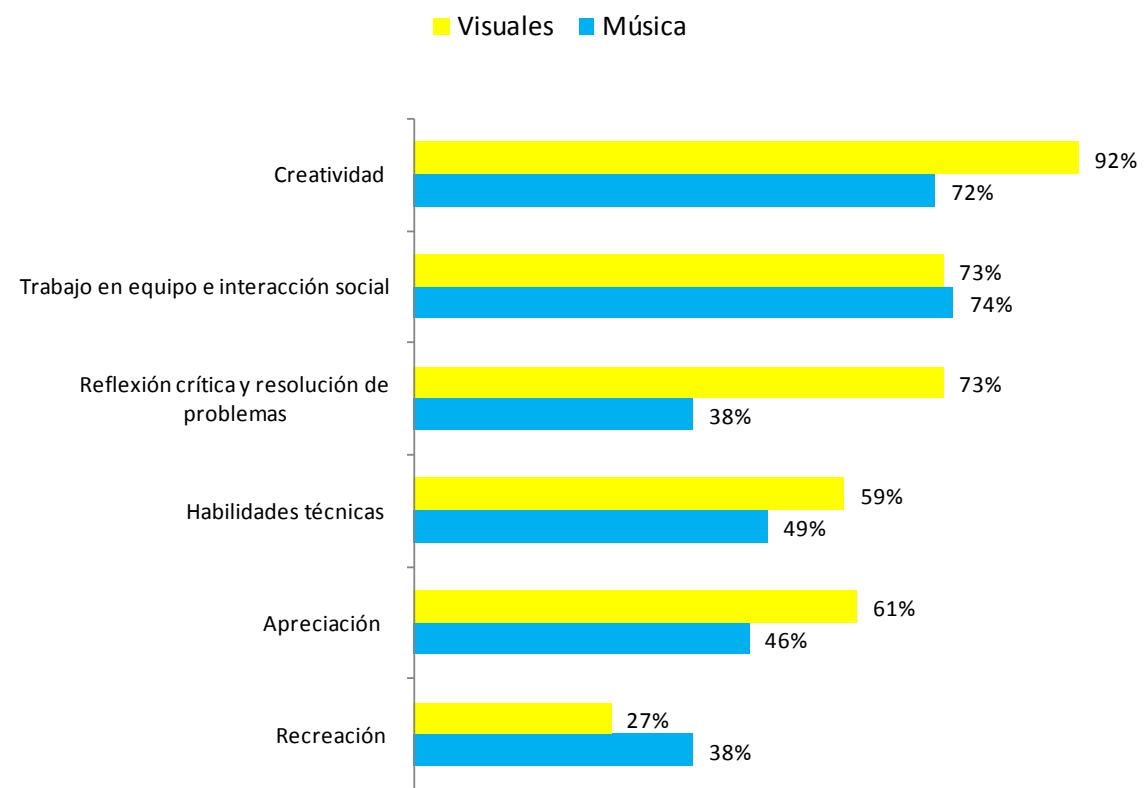
En este sentido el dato que aparece profundamente revelador, se encuentra en las cifras asociadas a los énfasis de *recreación* y de *habilidades técnicas*, ello en tanto un gran número de docentes de la educación municipal ve en estos dos criterios aspectos centrales de las educación artística.

De este modo para los dos elementos recién mencionados, la diferencia de los énfasis otorgados por los docentes de la educación municipal y los de las otras dependencias es significativa. Sólo en el caso de los docentes municipales, más del 50 por ciento establece la recreación como énfasis relevante, por el contrario, en el caso de los establecimientos particulares pagados la cifra baja a un 37%. El mayor contraste se produce en los establecimientos particulares pagados, donde ni la cuarta parte de los docentes que se desempeñan reconoce a la *recreación* como un énfasis que deba tener la educación artística.

Otra situación la constituye el ámbito de la *reflexión y resolución de problemas*, siendo un ámbito que enfatizarían profesores de los sectores particulares pagados y subvencionados (declarado en un 60% y 58% respectivamente) cuando el sector municipal considera en un 40% su énfasis.

En el caso de *habilidades técnicas*, nuevamente los docentes municipales se diferencian, en este caso el 67% de los encuestados reconoce la necesidad de enfatizar en dicha materia. También existe esta preferencia entre las demás dependencias, pero en cuyo caso los particulares no superan el 50%.

Gráfico N°28 Énfasis que debiera tener actualmente la educación artística en Chile según sector impartido



En cuanto a los énfasis que debería abordar la educación artística a juicio de los docentes encuestados, deviene llamativo el hecho de que gran parte de los maestros que realizan artes visuales, más del 90%, destacan la *creatividad* como uno de los énfasis que debiere tener la educación artística. De manera opuesta, en el caso de los docentes de artes musicales, su opinión indica que es hacia la *recreación* a donde debería orientarse el énfasis de tal subárea.

Del mismo modo, un contraste importante se produce en la *reflexión crítica y resolución de problemas*. Si bien casi tres cuartas partes de los docentes de artes visuales califican a este criterio muy relevante en la educación de su disciplina, sólo el 38% de los docentes de artes musicales lo reconoce como un énfasis para su área.

Gráfico N°29 Énfasis que debiera tener actualmente la educación artística en Chile Según Zona Geográfica

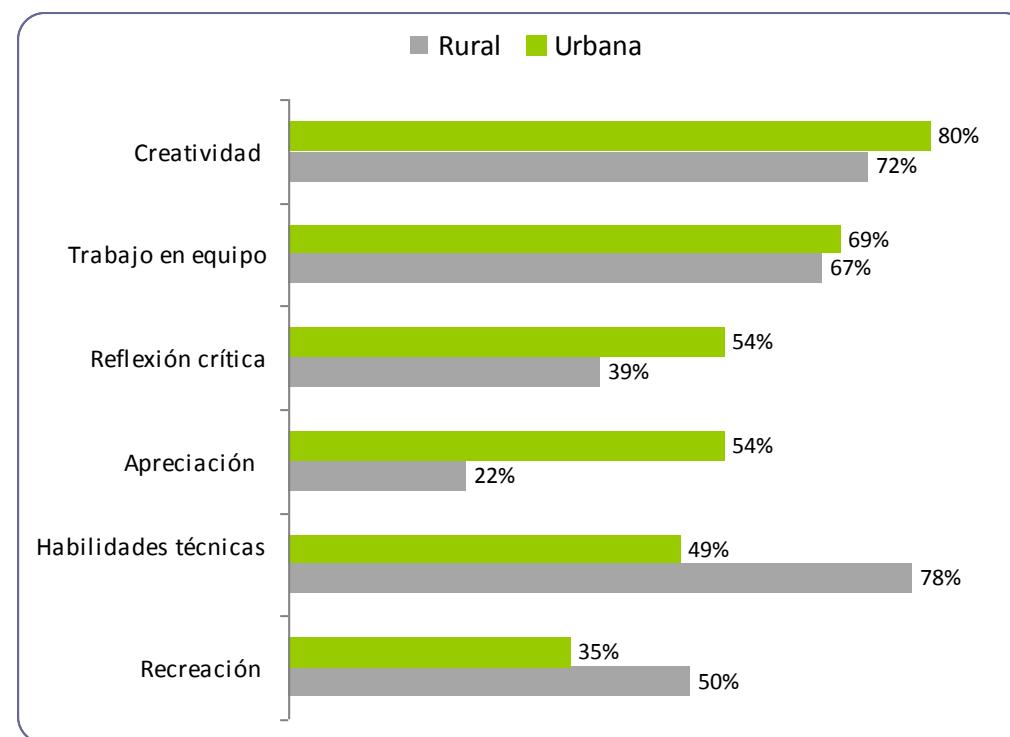
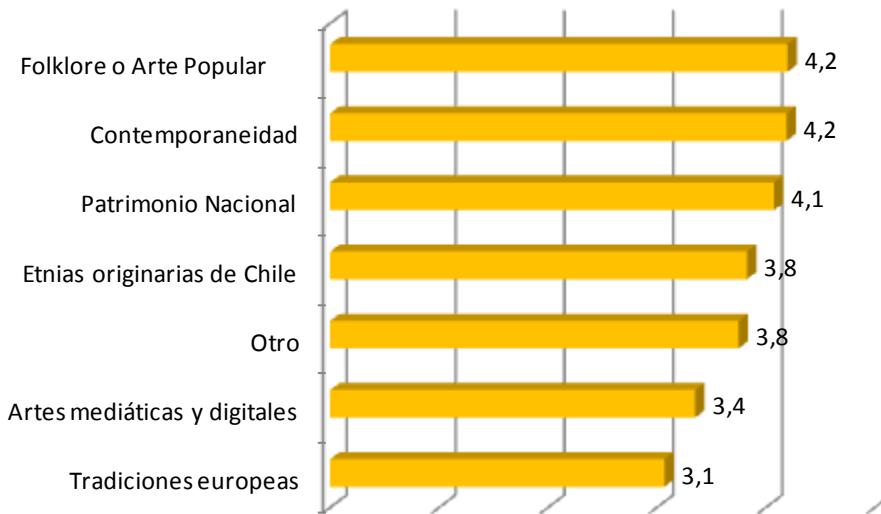


Gráfico N°30 Referente cultural que recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas (*Ordenación de 1 a 7*)

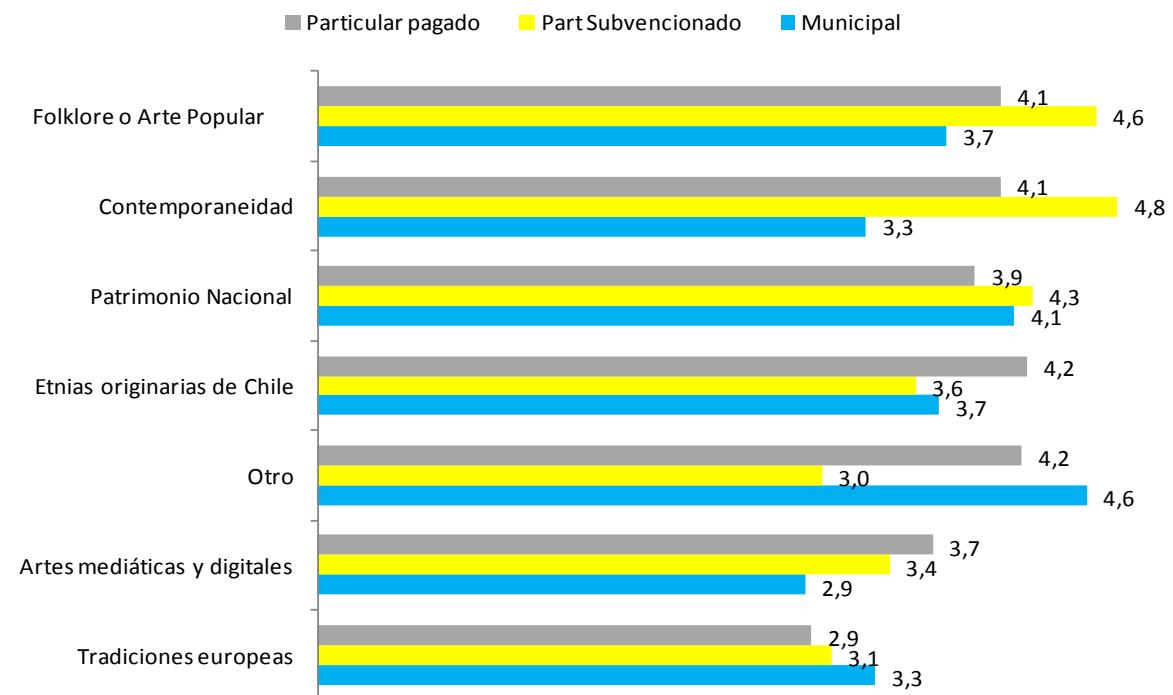


La presente gráfica da cuenta de los referentes culturales que los docentes abordan con *mayor* frecuencia en las diferentes disciplinas artísticas.

Dentro de los referentes culturales, es posible observar que los puntajes más altos se encuentran distribuidos en torno al patrimonio cultural chileno. En este sentido, destaca el *folklor o arte popular*, el *patrimonio nacional*, *etnias originarias* y temáticas *contemporáneas* principalmente.

Gráfico N°31 Referente cultural que recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas Según dependencia (*Ordenación de 1 a 7*)

Es interesante además comprobar que el trabajo de estos contenidos se distribuye de manera bastante homogénea entre los establecimientos de las distintas dependencias consultadas. Ello se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Si bien aparece en el gráfico unas leves diferencias del sector particular subvencionado, como en el caso de la *contemporaneidad* y el *arte popular* y de *patrimonio nacional*, en general la puntuación es relativamente cercana entre las distintas dependencias. Salvo en el caso de la educación municipal que incorporaría otra tipo de elementos que no se mencionan en la gráfica.

Es importante destacar que los programas pedagógicos, proponen fundamentalmente el trabajo de las artes en torno al trabajo con el patrimonio cultural chileno. En este sentido es posible que los resultados en esa línea, como se muestran en el gráfico N°31, guarden relación con el uso de los planes y programas que propone el Ministerio de Educación.

Gráfico N°32 Referente cultural que recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas. Según Nivel de Estudios (Ordenación de 1 a 7)

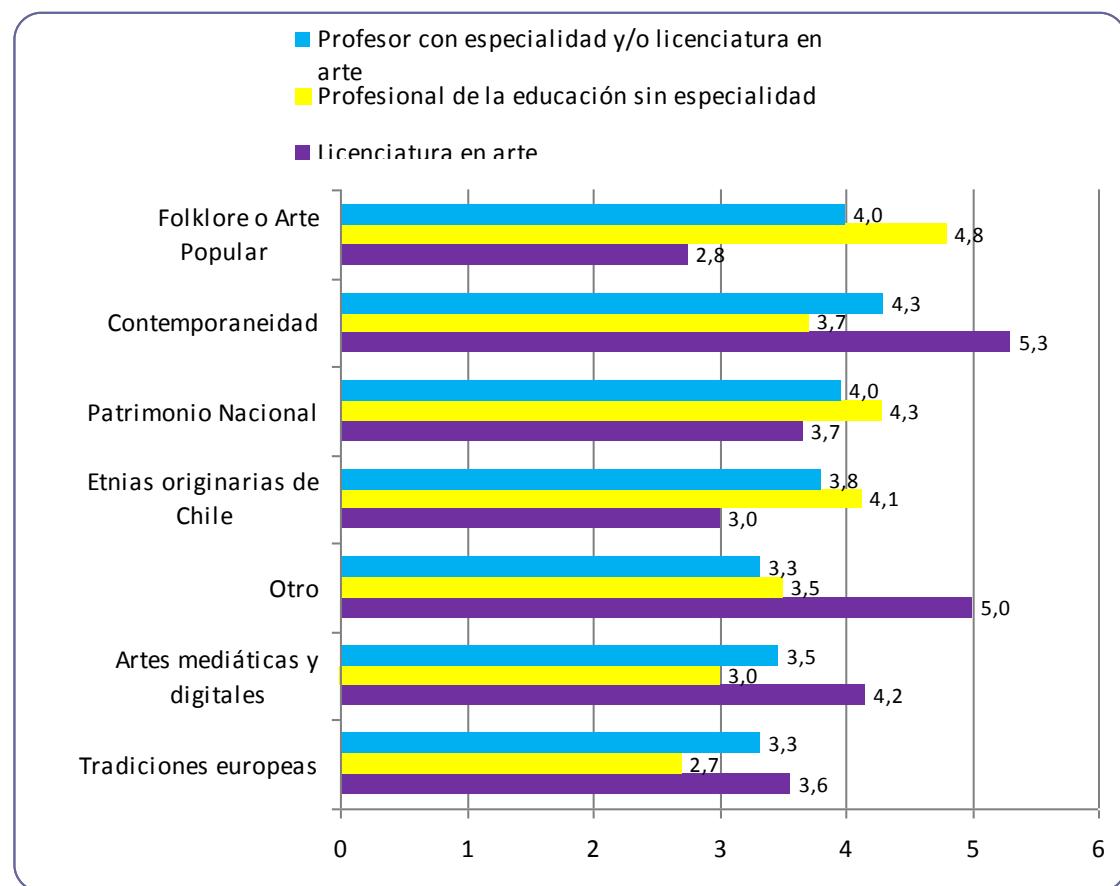


Gráfico N°33 Referente cultural que recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas. Según Zona Geográfica (Ordenación de 1 a 7)

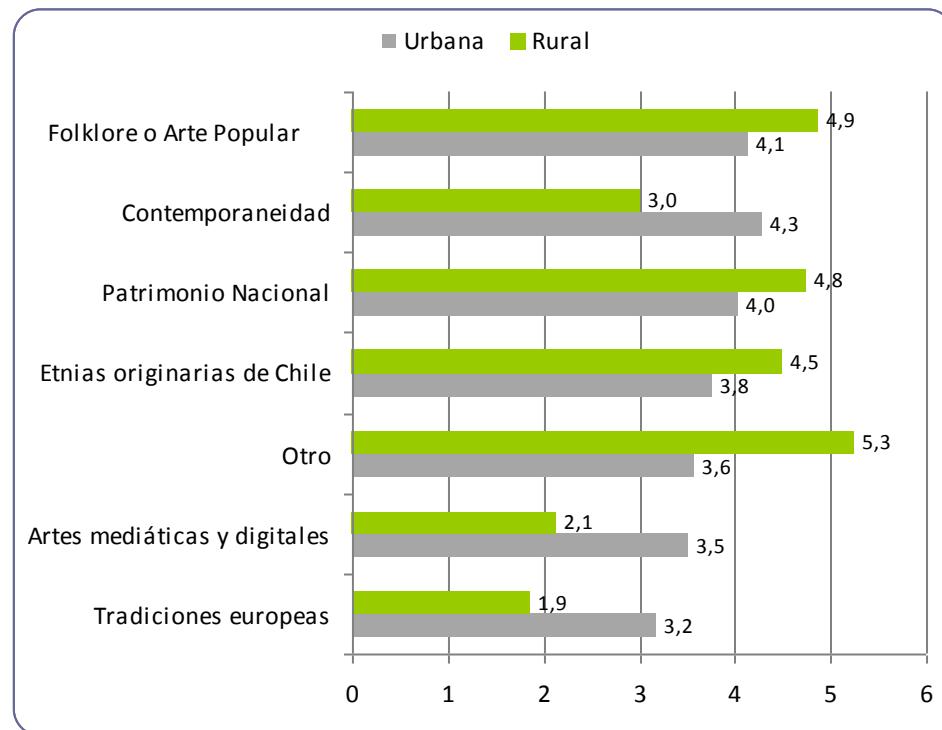


Gráfico N°34 Referente cultural que recurre con mayor frecuencia en sus actividades pedagógicas. Según Ciclos que se imparte docencia (Ordenación de 1 a 7)

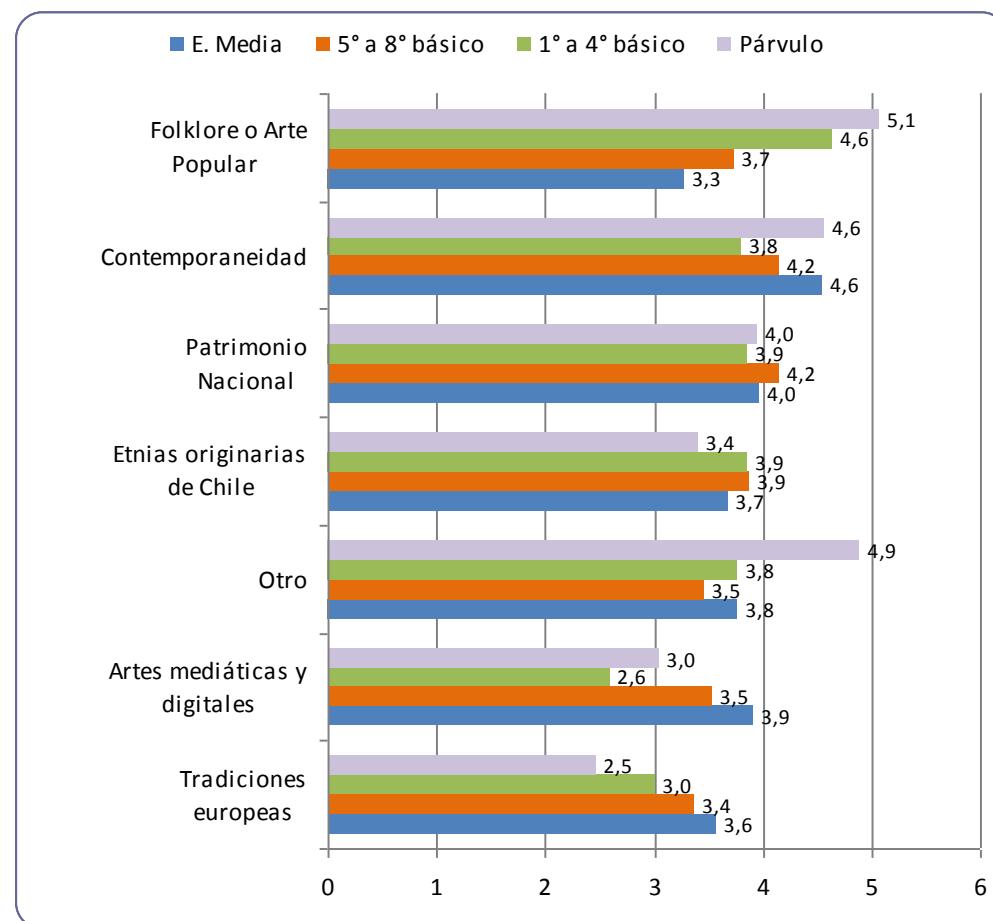
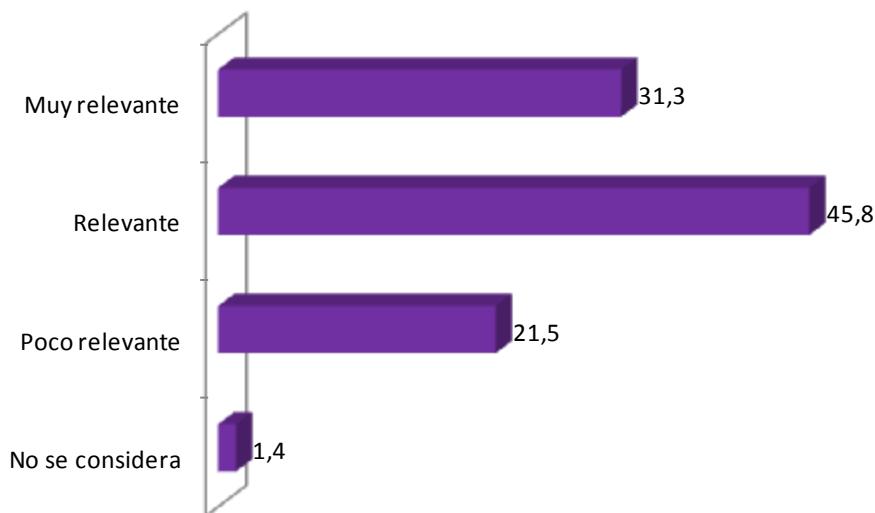


Gráfico N°35 Consideración de la educación artística en el Proyecto Educativo Institucional :

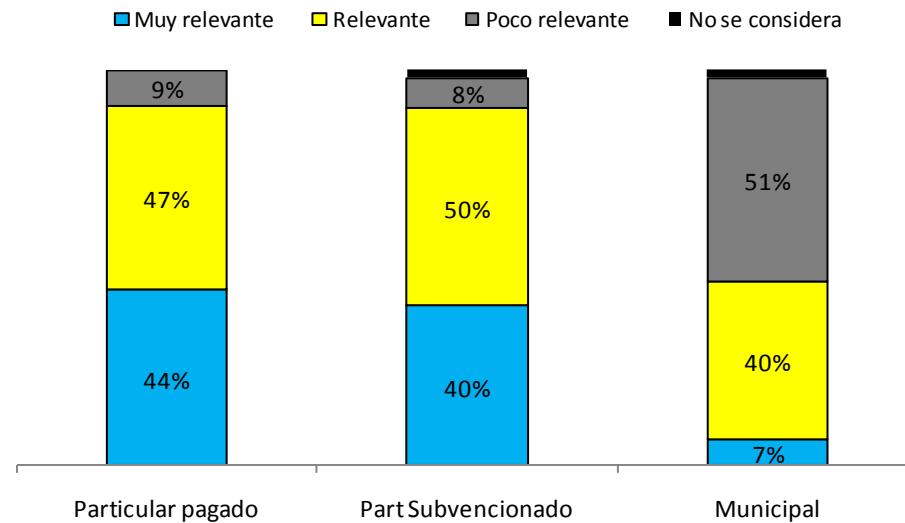


Los datos del gráfico N°35 dan cuenta de que más del 80% de los docentes encuestados afirma que la educación artística posee un papel relevante en el proyecto educativo del establecimiento donde se desempeña.

Del mismo modo sólo algo más del 1% no consideraría la educación artística dentro de su proyecto institucional.

Si bien ambos datos, son positivos en cuanto a la importancia que los centros encuestados estarían otorgando la educación artística, esta percepción es cuestionada en tanto se desglosa dicha información de acuerdo a la dependencia de los establecimientos de sus docentes.

Gráfico N°36 Consideración de la educación artística en el Proyecto Educativo Institucional según dependencia



En este sentido, la gráfica, da cuenta de cómo la mayor importancia asignada a la educación artística en el proyecto educativo tiene preponderancia en los establecimientos particulares pagados por sobre los demás.

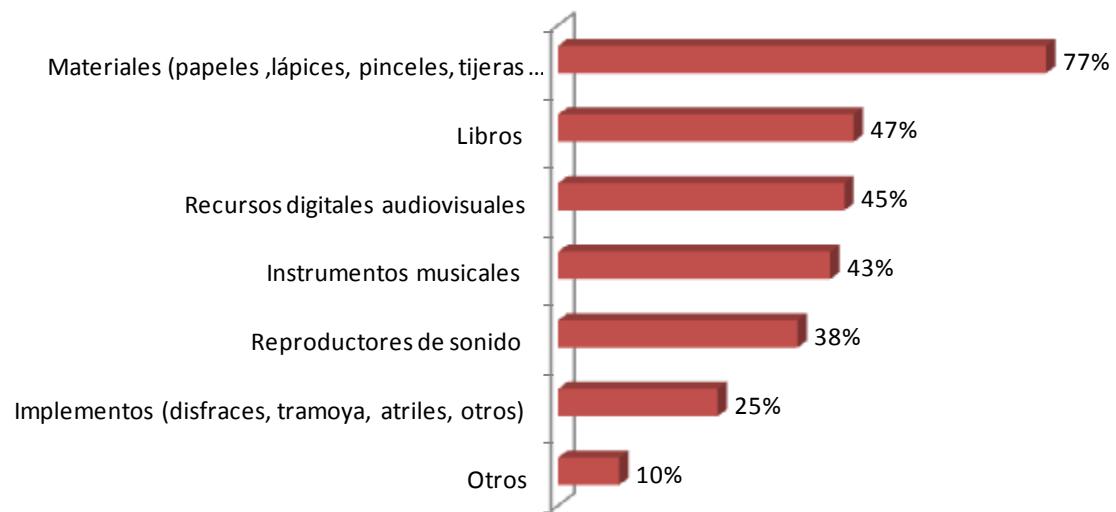
De lo presentado en la gráfica N°35, el 31% que afirma que los establecimientos donde se desempeñan dan un lugar *muy relevante* a la educación artística en su proyecto educativo, está fundamentalmente definido por docentes de establecimientos particulares pagados y subvencionados.

En estos últimos, alrededor del 40% de los docentes considera que para su establecimiento es muy relevante la educación artística, no así en el caso de los municipales donde lo anterior sólo es asegurado por el 7%. El criterio *relevante* es algo más homogéneo entre las distintas dependencias.

Según la gráfica N°36, se da cuenta que el 50% de los docentes de establecimientos municipales, consideran que el PEI asigna poca relevancia a la educación artística. Contrastá este 50% con el 8% y 9% de los establecimientos particulares subvencionados y los particulares pagados respectivamente.

3.3 RECURSOS DE ENSEÑANZA

Gráfico N°37 Recursos de aprendizaje para desarrollar actividades utilizados con mayor frecuencia. Respuesta múltiple



De acuerdo a lo declarado por los docentes que imparten educación artística, los recursos más utilizados en aula corresponden a **materiales** tales como papeles, lápices, pinceles y tijeras; que asciende al 77% de las menciones y se constituye de forma significativa como el recurso de mayor frecuencia de uso.

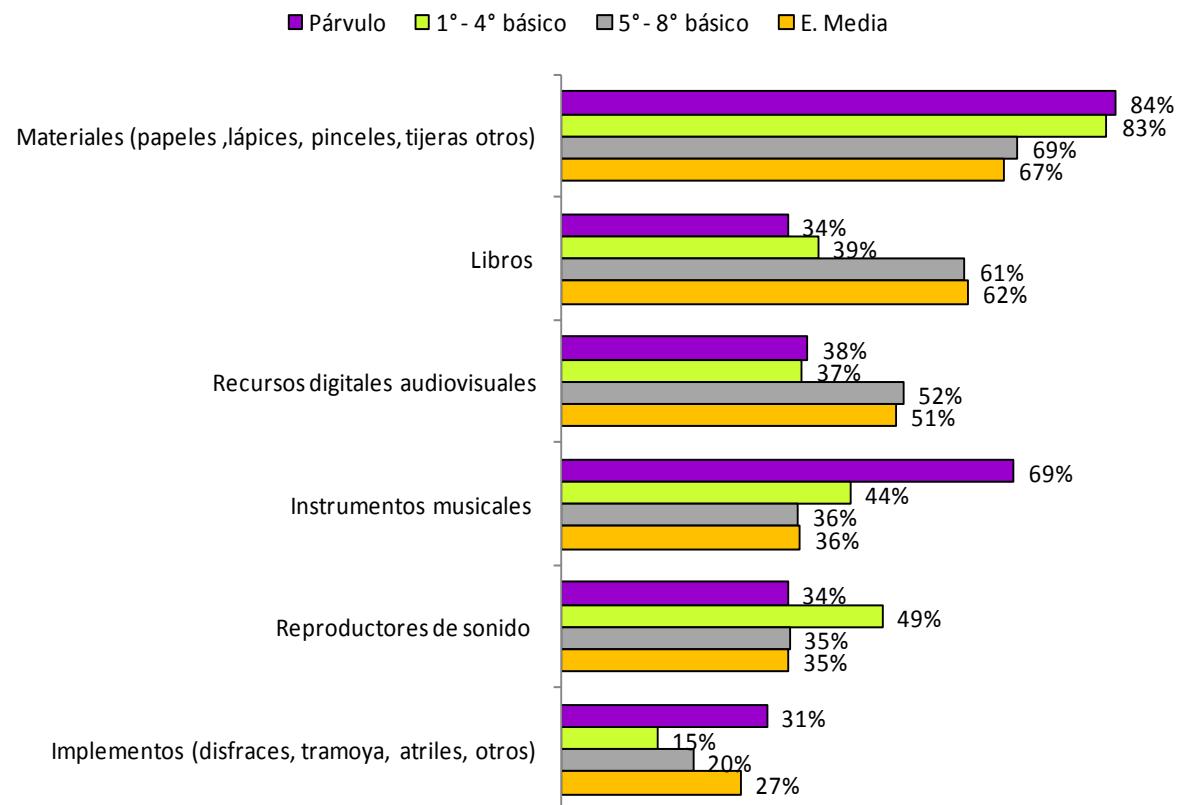
En una segunda instancia, cercano a la mitad de los docentes encuestados, está el uso declarado de

libros (47%) y **recursos digitales audiovisuales** (45%) como aquellos recursos utilizados para desarrollar las actividades propias del sector. Le siguen los **instrumentos musicales** y **reproductores de sonido**, con un 43% y 38% de uso declarado respectivamente.

El recurso **otros** presenta un uso marginal del 10% para el desarrollo de actividades.

Tanto **materiales** como **libros** se constituyen como recursos propios de artes visuales, mientras **instrumentos musicales** y **reproductores de sonido** presentan un mayor uso en artes musicales.

Gráfico N°38 Recursos de aprendizaje para desarrollar actividades utilizados con mayor frecuencia Según ciclos que se imparte docencia



Según el gráfico N°38 se evidencia otra tendencia, dada por el ciclo en que se imparte docencia. Al respecto, los datos señalan que **materiales** cuenta un mayor uso declarado en los niveles de párvulo y primer ciclo básico, e **instrumentos musicales** presenta una concentración en educación de párvulos con un 69% mientras los otros ciclos dan cuenta de un uso entre el 44% y 36%. A su vez, los recursos que tienen un mayor uso declarado en los niveles de segundo ciclo y enseñanza media, corresponden al uso de **libros**, con un 61% y 62% respectivamente.

Gráfico N°39 Recursos de aprendizaje para desarrollar actividades utilizados con mayor frecuencia. Nivel de Estudios

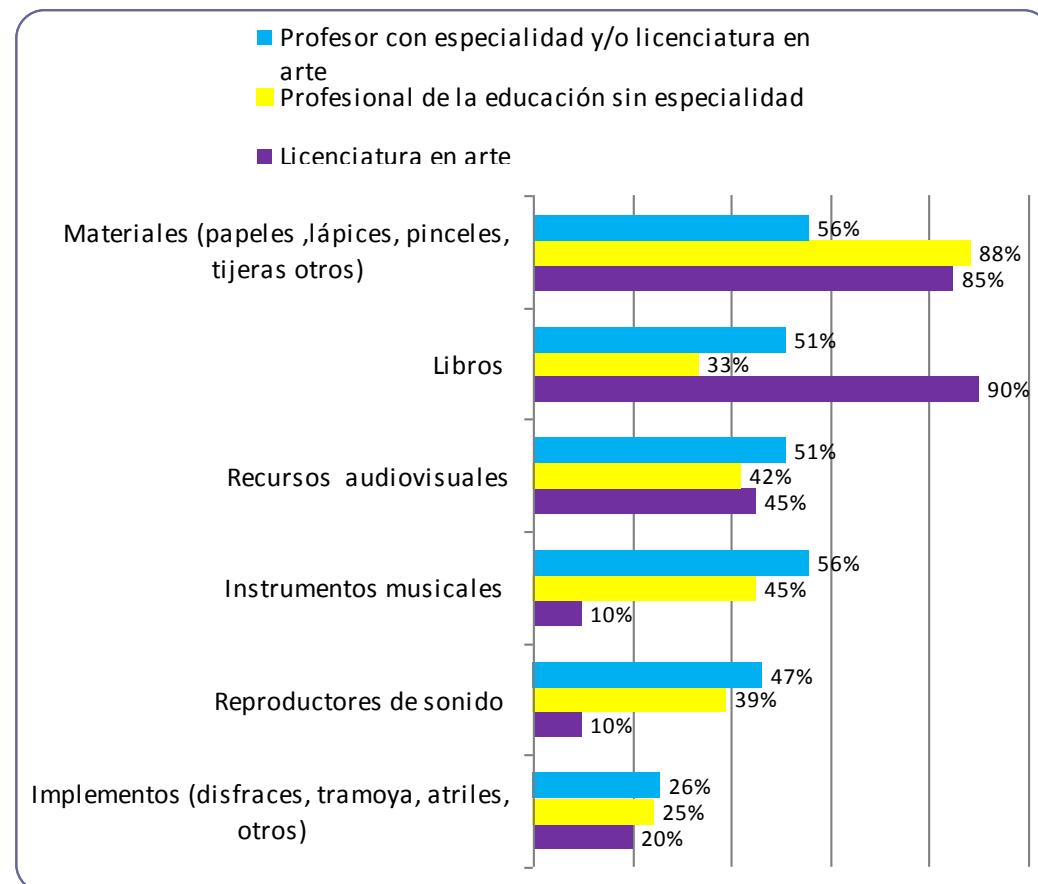
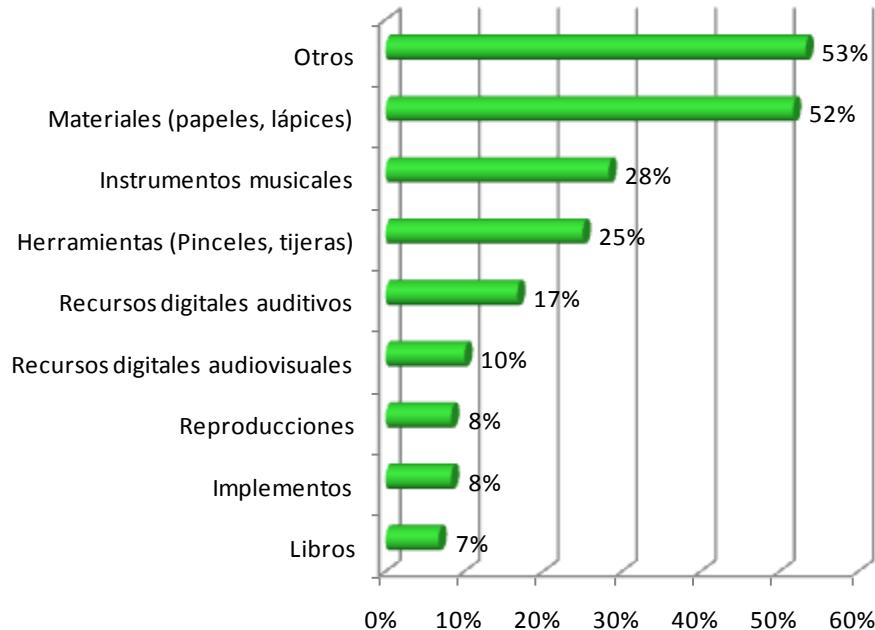


Gráfico N°40 Recursos utilizados en la clase Respuesta múltiple



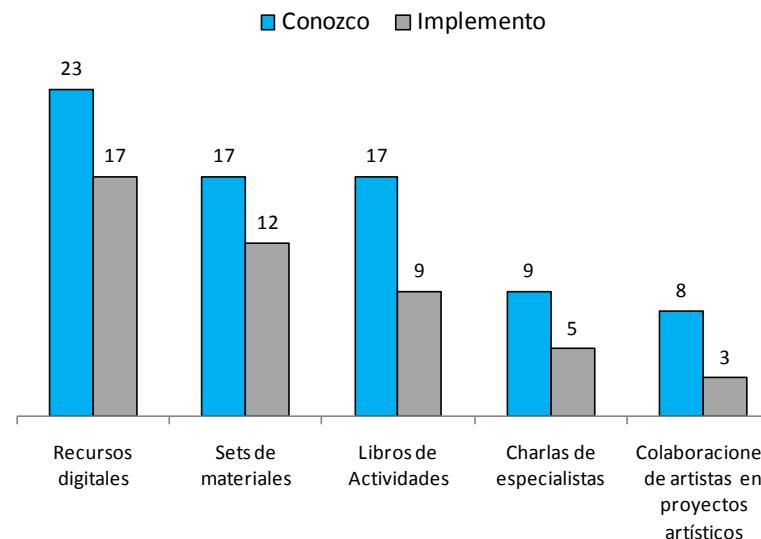
Expuesta las frecuencias de uso a partir de lo declarado por los docentes en el cuestionario, a continuación se presentan los recursos utilizados en clase a partir de las observaciones en aula realizadas.

En relación a ello, se aprecia en el gráfico N°40 que el ítem **otros** y **materiales** constituyen las

mayorías relativas en el uso de recursos. Si bien **materiales** y el **uso de herramientas** (papeles, tijeras, lápices, tijeras) se presentan con análogos resultados sobre lo señalado por los docentes; es el ítem **otros** que constituye una primera inconsistencia entre lo declarado y lo observado: su uso no es marginal sino que más de la mayoría de las clases observadas se identificó con su uso, el cual específicamente corresponde al *uso de tiza y pizarrón* (53%).

Una segunda observación, da cuenta del bajo uso relativo en la variedad de recursos que se aprecia desde las observaciones de aula. Así, a continuación de **otros**, **materiales** y **herramientas**, se encuentra **instrumentos musicales** con un 28%, seguido por **recursos digitales auditivos y audiovisuales** que representan un 17% y 10% respectivamente. Bajo el 10% de uso corresponden a **reproducciones, libros e implementos**.

Gráfico N° 41 ¿Cuáles de los siguientes bienes o servicios aportados por el Ministerio de Educación o el Consejo de la Cultura como apoyo a la educación artística a nivel escolar conoce y cuáles implementa?

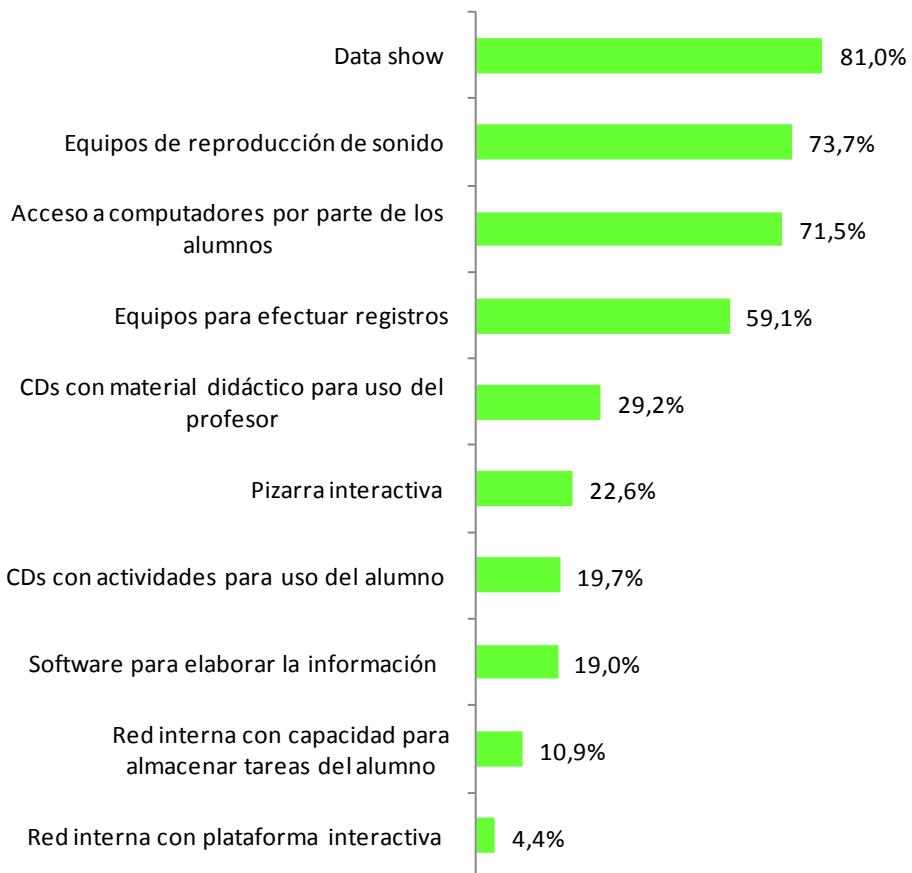


El *conocimiento* de recursos aportados por el Ministerio de Educación o el Consejo de la Cultura como apoyo a la educación artística identifica en su frecuencia mayoritaria en un 23% a los **recursos digitales**, seguidos por un 17% de **sets de materiales**. Su *implementación*, en similar tendencia aunque con porcentajes menores, corresponde a un 17% en **libros de actividades** y un 12% de **sets de materiales**.

Respecto a los recursos restantes, su *implementación* disminuye a la mitad respecto a los porcen-

tajes de *conocimiento* de tales recursos. Así, con una frecuencia del 17% de conocimiento y 9% de implementación están los ***libros de actividades***, y con un 9% y 8% de conocimiento están las ***charlas de especialistas*** y ***colaboraciones de artistas*** respectivamente, las que descienden a un 5% y 3% de implementación respectivamente.

Gráfico N°42 ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos están disponibles en su establecimiento educacional? Respuesta múltiple



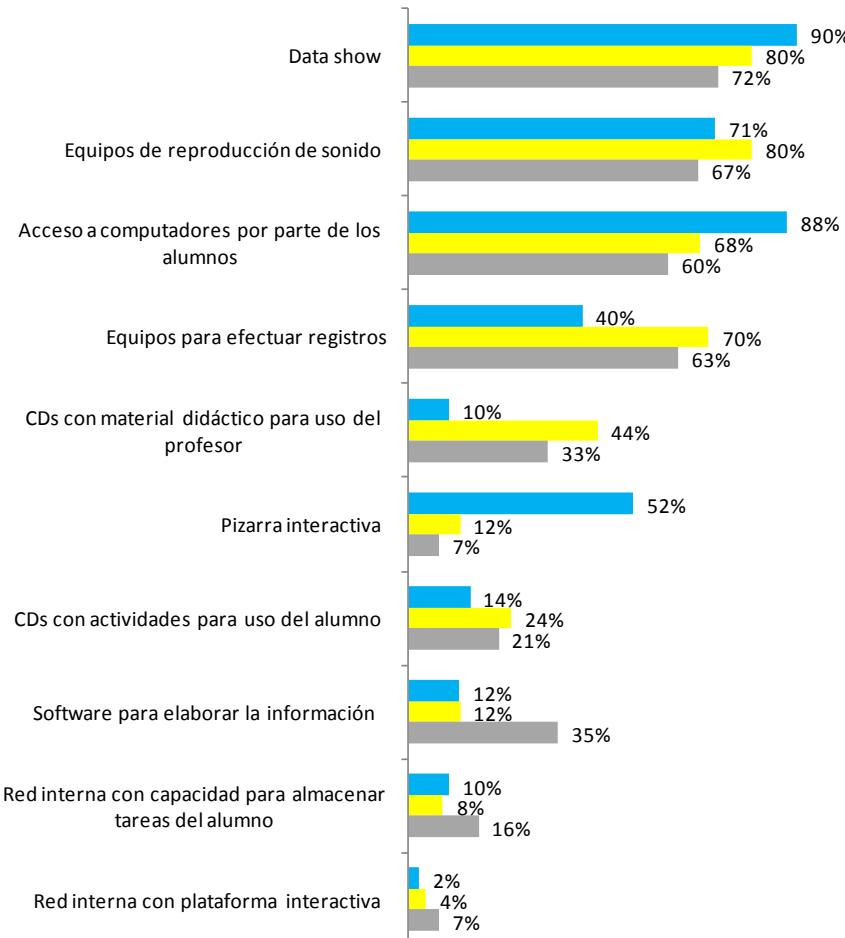
En la indagación de recursos pero esta vez **tecnológicos** que están disponibles en los establecimientos educacionales, se identifica un grupo de estos con una cobertura sobre el 60% de los casos encuestados. Liderados por el ***data show*** cuya presencia y disponibilidad en los colegios corresponde a un 81%, secundados por ***equipos de reproducción de sonido*** (74%) y ***acceso a computadores*** por parte de los alumnos (72%). También destacan los ***equipos para efectuar registros*** con una presencia del 59% de disponibilidad en los establecimientos educacionales.

Un segundo grupo de recursos tecnológicos cuya disponibilidad fluctúa entre un 29% y un 19% en los colegios está dado por los ***CDs*** con material didáctico para uso del profesor (29%) y actividades para los alumnos (20%), ***pizarra interactiva*** (23%) y ***software para elaborar la información***, con un 19% de disponibilidad.

El recurso tecnológico de menor frecuencia relativa corresponde a la red interna cuya disponibilidad es de un 11% en el caso de la ***red interna con capacidad para almacenar tareas del alumno*** y un 4% de ***redes internas con plataforma interactiva***.

Gráfico N°43 Recursos tecnológicos disponibles según dependencia

■ Municipal ■ Part Subvencionado ■ Particular pagado

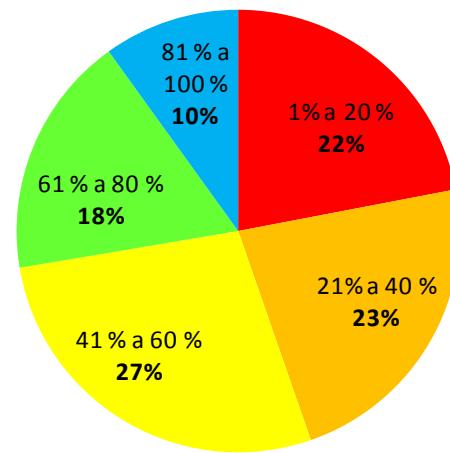


La frecuencia en la provisión de recursos tecnológicos evidencia matices y diferencias según la dependencia de los establecimientos. En el caso de las escuelas y liceos municipales, se aprecia que el **data show**, recurso de mayor disponibilidad, se presenta con una cobertura del 90%, frente a un 80% y 72% de los subvencionados y particulares pagados respectivamente. Sin embargo en los recursos donde se aprecia una diferencia significativa a favor del estamento municipal, se identifican el **acceso a computadores por parte de los alumnos** con un 88% y **pizarra interactiva**, correspondiendo al 52% de disponibilidad.

A su vez, con una mayor dotación de recursos tecnológicos destacan en establecimientos particulares subvencionados y pagados los **equipos para efectuar registros** y **CDs** con material didáctico para uso del profesor. También se identifica con mayor disponibilidad los **softwares para elaborar la información** en el segmento particular pagado con un 35% de las menciones (ante un 12% correspondiente a establecimientos públicos: municipales y subvencionados).

Gráfico N° 44 Uso de recursos tecnológicos en las experiencias de aprendizaje propias de educación artística Según dependencia

Expuesta la disponibilidad de recursos tecnológicos en los establecimientos, se busca ahora determinar el uso de dichos recursos en las prácticas de educación artística insertas en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.



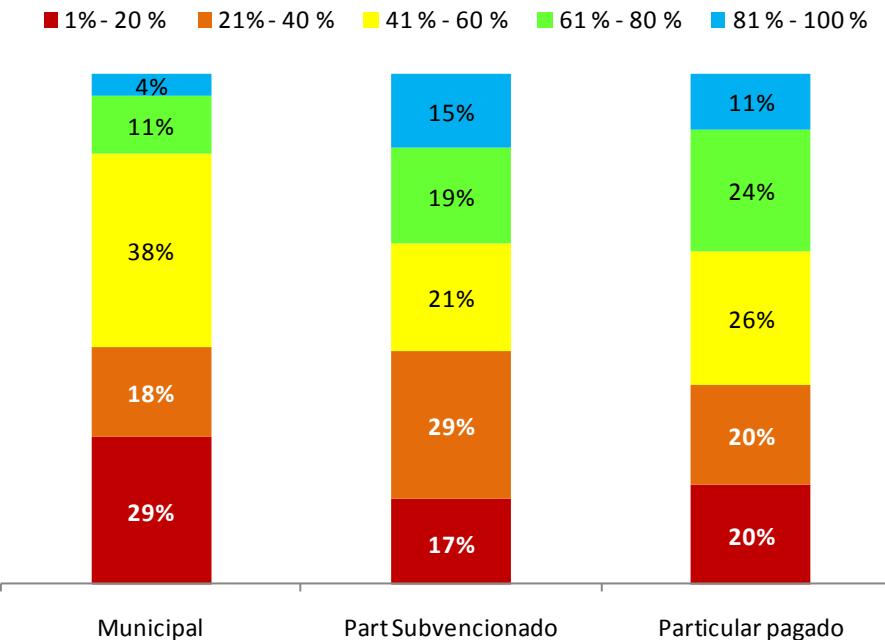
Al respecto, el gráfico N° 44 presenta su frecuencia de uso en la cual se explicita que el 45% de los docentes que imparten educación artística presentan un uso menor al 40% de tales recursos tecnológicos (constituido por el 22% que presenta un uso menor o igual al 20% y un 23% que señala utilizarlos entre un 21% y 40%).

Por otro lado, el 10% de los docentes señala utilizar los recursos tecnológicos en un tramo sobre el

80% de uso, mientras el 18% declara utilizarlos en un rango comprendido entre un 61% y 80%. Es decir, el 28% de los docentes señala usarlos sobre el 60% en las experiencias de aprendizaje propias de educación artística.

De acuerdo a la información aportada por los gráficos N° 45 y 46, se aprecian que existen diferencias en su apropiación en tanto uso, de acuerdo a la dependencia de los establecimientos y a los tramos de edad de los docentes.

Gráfico N° 45 Uso de recursos tecnológicos en las experiencias de aprendizaje propias de educación artística Según dependencia

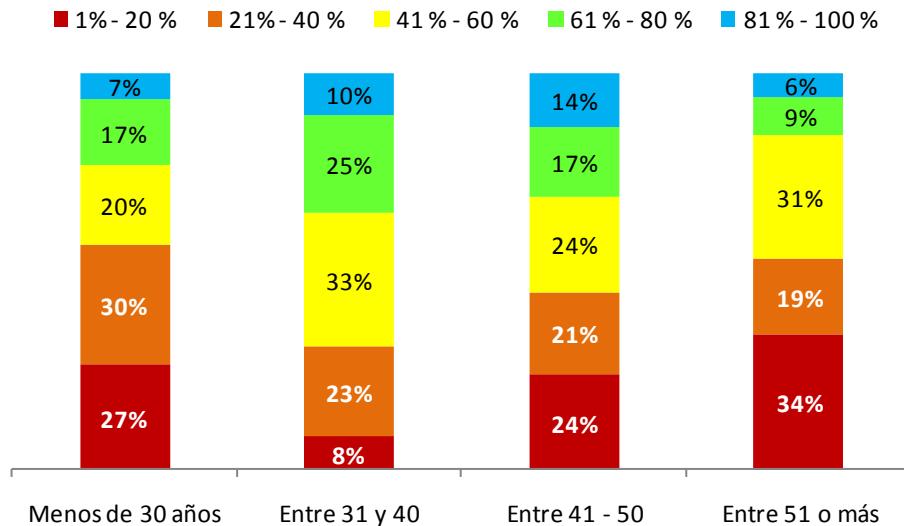


Los usos de los recursos tecnológicos presentan un uso diferenciado respecto a la dependencia del establecimiento. Así el tramo de uso menor al 40% representa para los municipales y subvencionados un 47% y 46% respectivamente, mientras en los particulares pagados este desciende a un

40%. Sin embargo los énfasis de no uso en los colegios públicos, dado por el tramo de uso del 1% - 20% señala que son los establecimientos municipales que presentan la mayor proporción con un 29% en dicho rango.

Por otro lado, las tasas de mayor uso se concentran en los particulares subvencionados y pagados, siendo el 35% aproximadamente que usa los recursos tecnológicos por sobre el 60%. En contraste al 15% declarado por docentes que imparten docencia en establecimientos municipales, los cuales están en desmedro de uso en dichos recursos tecnológicos para las experiencias de aprendizaje propias de educación artística.

Gráfico N° 46 Uso de recursos tecnológicos en las experiencias de aprendizaje propias de educación artística según tramo de edad



Según lo expuesto en el gráfico N° 46, se identifica una menor tasa de uso de los recursos tecnológicos en docentes de los rangos etáreos extremos, es decir, son los docentes de menor (menos de 30 años) y mayor edad (mayor a 50 años) quienes declaran un 57% y 53% respectivamente un uso inferior al 40% de tales recursos.

La evidencia gráfica permite afirmar también que a mayor tramo de edad existe un uso decreciente.

te en la apropiación de uso que los docentes le otorgan a los recursos tecnológicos; exceptuando al grupo de profesores más jóvenes (menor a 30 años) que no son parte de esta tendencia. Así, los profesores que declaran un uso mayor al 60% de estos recursos representan el 35% entre aquellos que tienen entre 31 y 40 años; 31% para aquellos que tienen entre 41 y 50 años y disminuye a un 15% en profesores mayores de 51 años y más.

Gráfico N°47 Uso de recursos tecnológicos en las experiencias de aprendizaje propias de educación artística. Según ciclo en que se imparte docencia.

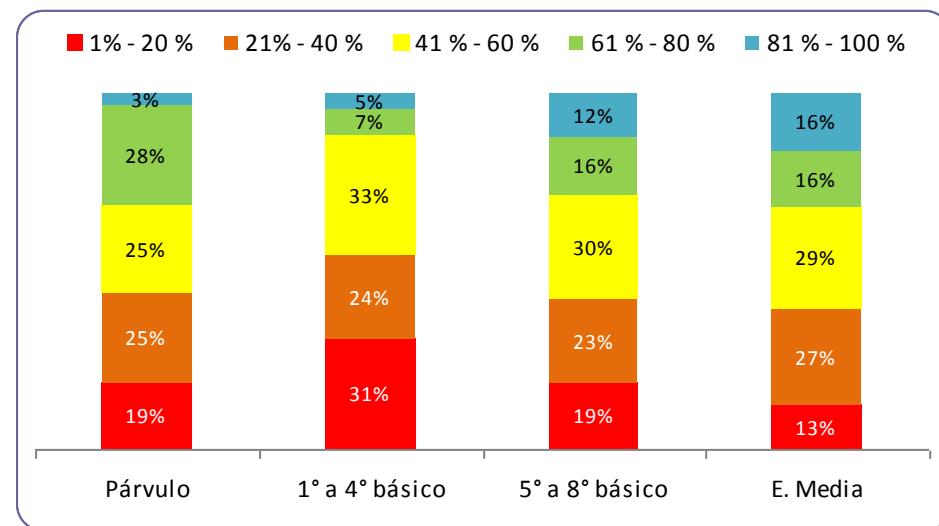
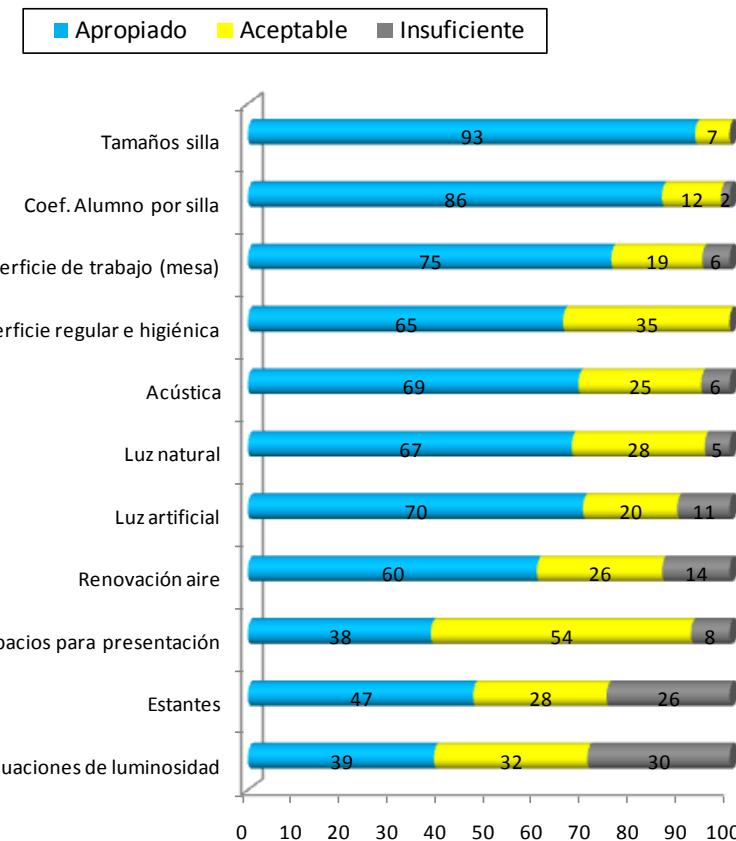


Gráfico N°48 Condiciones del espacio educativo



Esta sección comprende el análisis de las condiciones físicas de infraestructura del espacio educativo y equipamiento de la sala de clases. Cabe señalar que su evaluación fue realizada por los equipos de observación de aula, de modo que en terreno se evidenció esta situación de acuerdo a los siguientes criterios de clasificación:

Las categorías señalan:

Apropiado: cumplir con las condiciones óptimas, potenciando y facilitando el desarrollo de prácticas pedagógicas desafiantes.

Aceptable: evidencia el cumplimiento parcial de las condiciones permitiendo el regular desarrollo de la práctica pedagógica.

Insuficiente: evidencia un mínimo o nulo cumplimiento de las condiciones, interfiriendo en un adecuado desempeño de la práctica pedagógica.

De acuerdo a ello, los resultados dan cuenta en general de condiciones apropiadas y aceptables para las condiciones físicas del espacio educativo:

De los elementos considerados, destacan positivamente el **tamaño de las sillas** y su **coeficiente por alumnos**, la **superficie de trabajo** por alumna y alumno y el **piso** en cuanto a su regularidad de superficie e higiene.

Aquellos elementos que concentran una mayor cantidad de menciones de insuficiencia, son **adecuaciones de luminosidad** (30% insuficiente) entendiendo adecuaciones para cambios de luminosidad (cortinas) sin contar con sistemas para oscurecer, y **estantes** (26% de insuficiencia) entendiendo por ellos contenedores o espacios para almacenar trabajos, instrumentos musicales, disfraces.

Gráfico N°49 Condiciones del espacio educativo (Estantes). Segundo Zona Geográfica, Dependencia, Ciclo en que se imparte docencia.

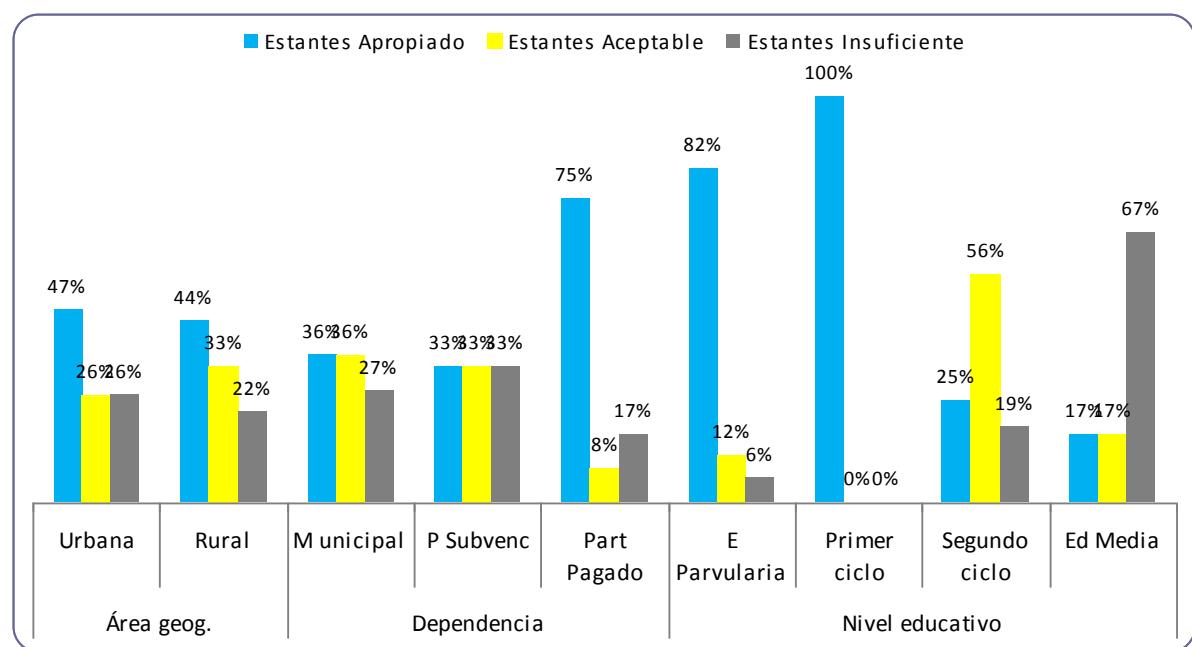
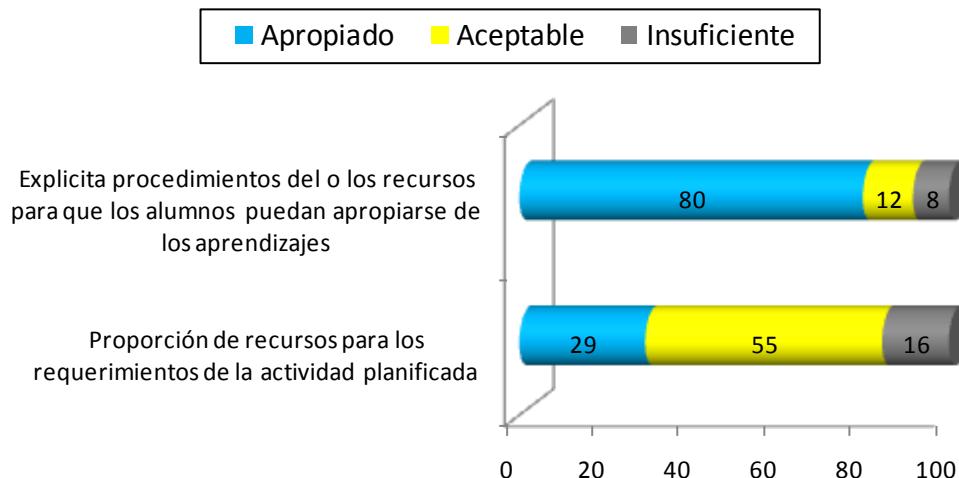


Gráfico N°50 Manejo en los recursos de aprendizaje



Respecto al manejo en los recursos de aprendizaje, se clasificó en terreno a partir de las observaciones en tres categorías de apropiación. En el caso de explicitar los procedimientos, se establecieron tres criterios de clasificación:

Apropriado: todos los alumnos acceden de igual forma a los recursos necesarios para el buen desarrollo de la actividad.

Aceptable: sólo una parte del alumnado accede a los recursos (o cuenta con los recursos necesarios para las actividades).

Insuficiente: menos de la mitad del alumnado cuenta con los recursos necesarios para un exitoso desarrollo de la actividad de aprendizaje.

De acuerdo a ello, se señala que los docentes, en un 80% de las observaciones realizadas presenta un nivel adecuado respecto a explicitar los procedimientos del o los recursos para que los alumnos y alumnas puedan apropiarse de los aprendizajes. De forma minoritaria, con un 8% de los casos observados, se evidencia esta práctica como inadecuada.

En el caso de la proporción de recursos para los requerimientos de la actividad planificada, los criterios adoptados fueron:

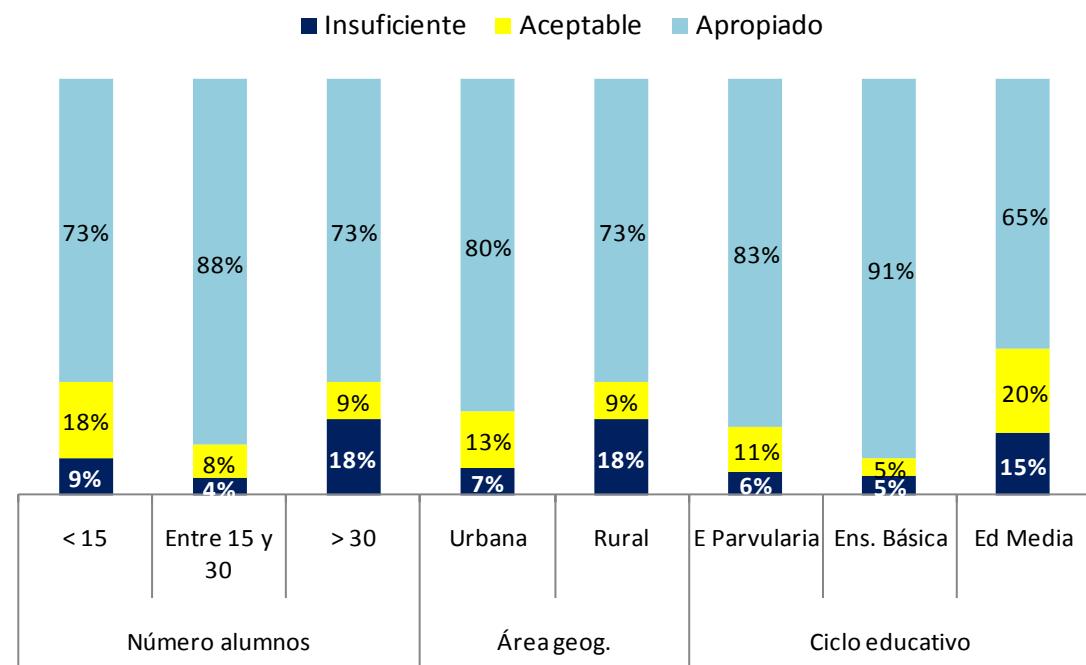
Apropiado: proporciona indicaciones y ofrece espacio para explorar y familiarizarse con los recursos dispuestos para el aprendizaje antes de plantear los desafíos de la clase.

Aceptable: da instrucciones acotadas acerca del manejo de los recursos y señala los pasos para resolver la situación, pero no se explota la potencialidad de los procedimientos o recursos para el buen desarrollo de la actividad.

Insuficiente: sólo enuncia el problema y señala los recursos sin explicitar su uso.

Así los resultados se constituyen más diversos, en el sentido que un 29% presenta un nivel adecuado, un 55% aceptable y un 16% insuficiente.

Gráfico N°51 Explicita procedimientos según cantidad de alumnos, área geográfica y ciclo en que se imparte docencia.



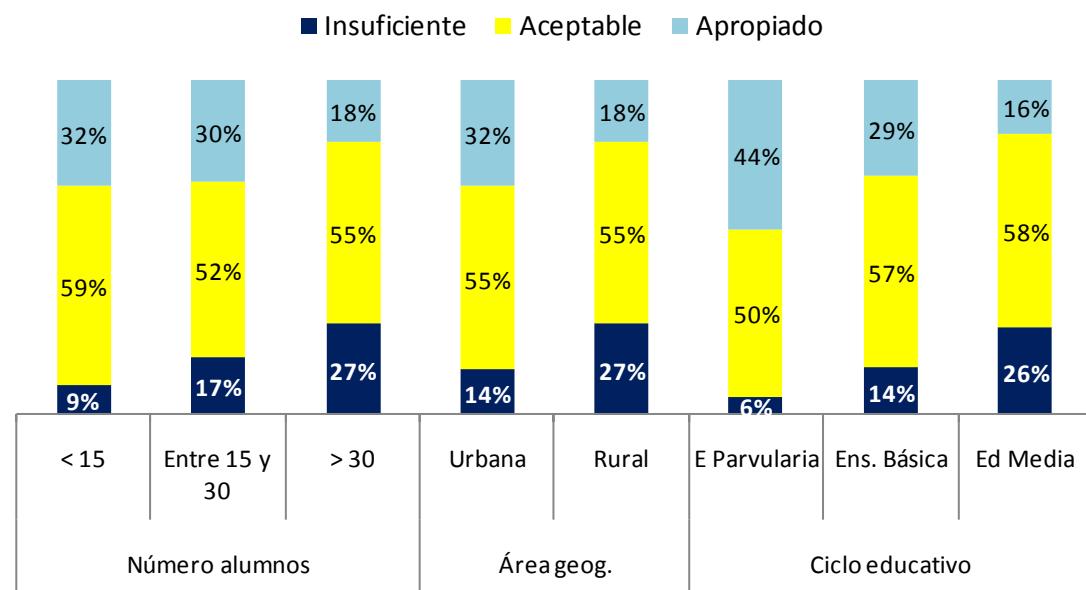
En el caso de **explicitar los procedimientos en el uso de los recursos** para una mayor apropiación de aprendizaje, se observan ciertos énfasis de acuerdo a la cantidad de alumnos, área

geográfica y ciclo educativo, como se presenta en el gráfico N° 51.

Al respecto se puede señalar:

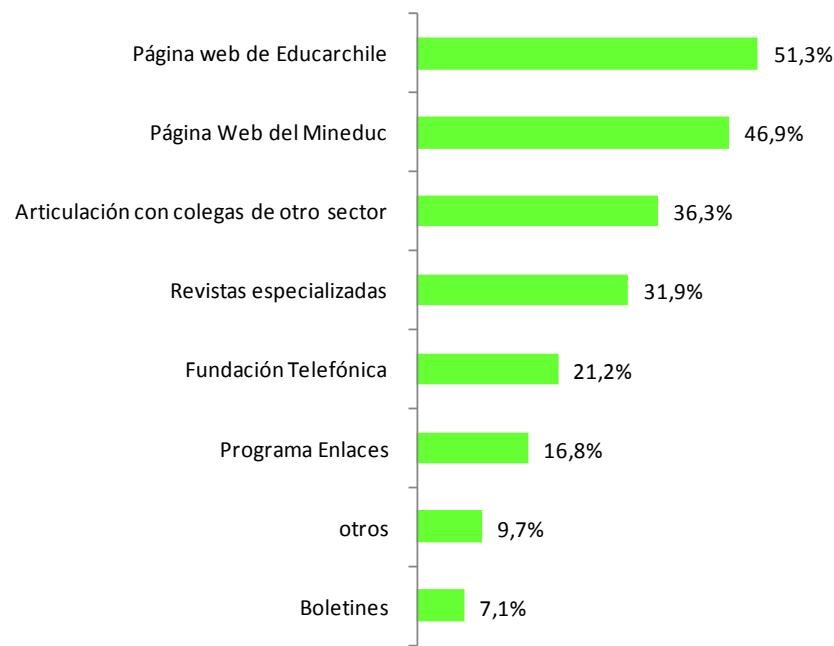
- Es en los cursos de mayor cantidad de alumnos donde existe una mayor insuficiencia al explicitar los procedimientos. Así cursos menores a 15 alumnos o entre un tramo de 15 a 30, presentan un 9% y 4% respectivamente en esta categoría. En el tramo de aulas con más de 30 alumnos, el nivel de insuficiencia asciende al 18%.
- En el caso de la zona geográfica, los observadores determinan que es en los establecimientos rurales donde se presenta una menor práctica de explicitar los procedimientos en el uso de recursos también, correspondiendo un 18% de insuficiente en el área rural frente a un 7% del área urbana.
- Por último, de acuerdo al ciclo educativo, se identifica a la enseñanza media como el nivel que también evidencia una mayor ausencia de dicha práctica, representando un 15% de insuficiencia ante un 6% y 5% de enseñanza parvularia y enseñanza media respectivamente.

Gráfico N°52 Proporción de recursos según cantidad de alumnos, área geográfica y ciclo educativo



Considerando ahora la **proporción de recursos para los requerimientos de las actividades**, también se reconocen diferencias en función de los siguientes criterios: aulas con más alumnos, de zonas rurales y de enseñanza media presentan una menor proporción en el uso de dichos recursos para las diversas actividades de aula, presentando mayores porcentajes de *insuficiencia* que se diferencian de forma significativa respecto a los otros niveles de clasificación.

Gráfico N°53 ¿Ha utilizado en o para sus clases de educación artística alguno de los recursos que se señalan a continuación? Respuesta múltiple



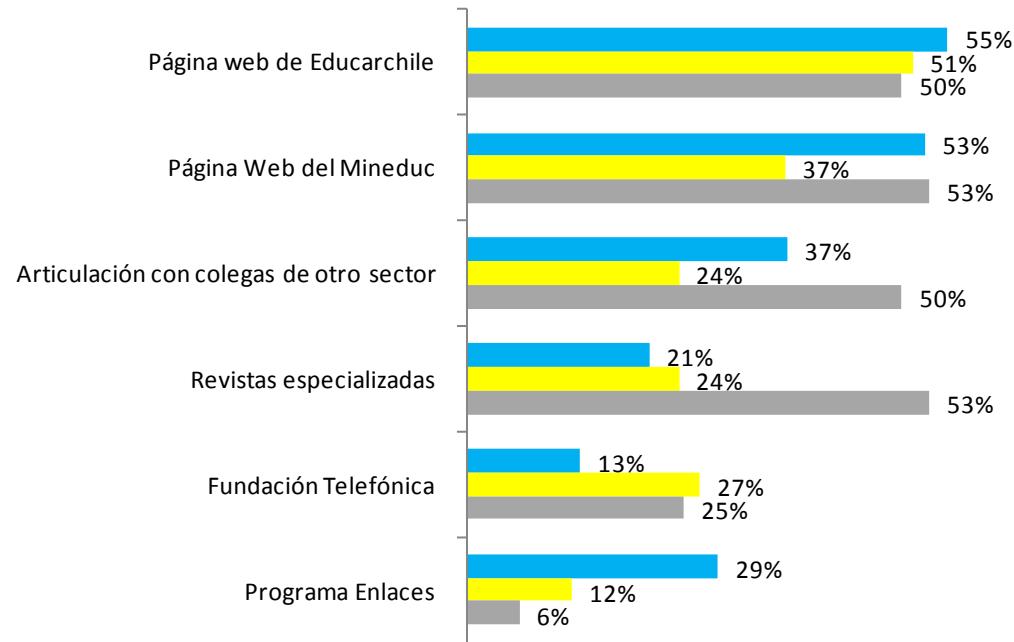
También el estudio recabó información sobre el uso de recursos de consulta, Web y páginas institucionales. Como se evidencia en el gráfico N° 53, el mayor acceso que los docentes declaran es el uso de páginas **Web de EducarChile** y del **Ministerio de Educación**, que concentran cerca

del 50% de las menciones que señalan utilizarlas para la realización de sus clases.

La **articulación con colegas de otro sector** también se constituye como una práctica recurrente, con un 36% de las menciones. Con una menor apropiación en el sector, se encuentra el uso de la página del **Programa Enlaces** (17%) y **boletines** (7%).

Gráfico N°54 Uso de recursos para clases de educación artística según dependencia

■ Municipal ■ Part Subvencionado ■ Particular pagado

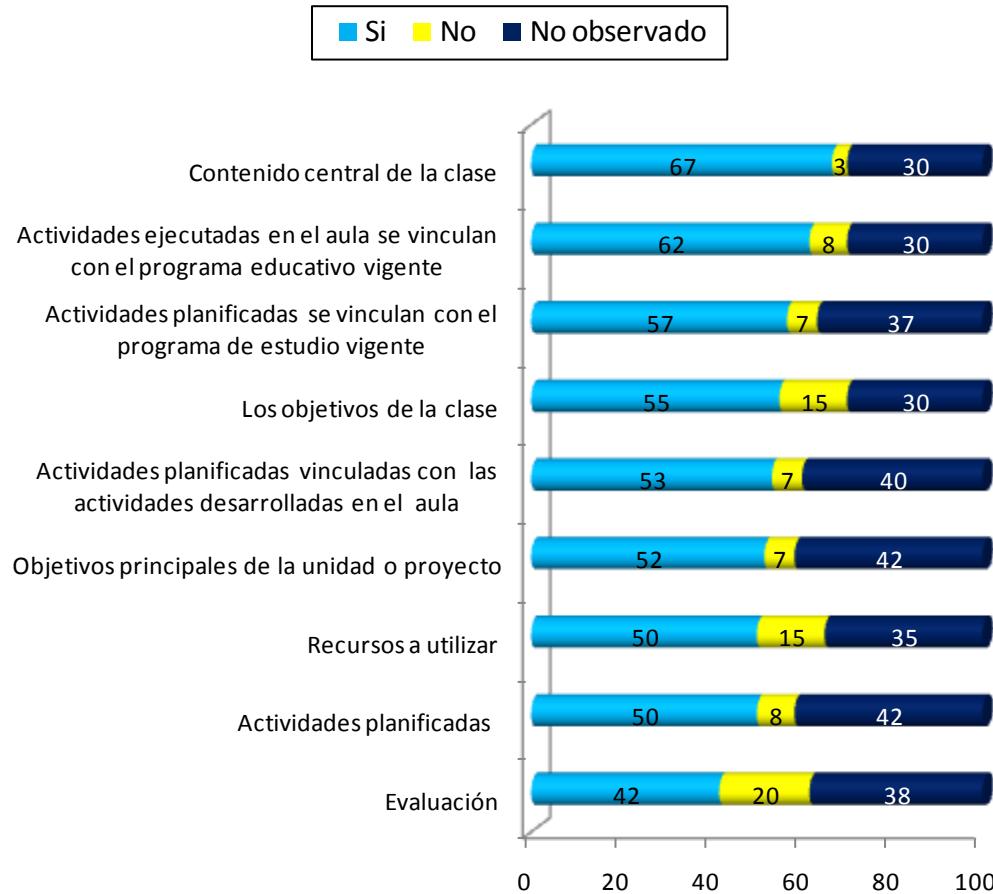


De acuerdo a la dependencia, se evidencia una mayor concentración en la **articulación con colegas de otro sector** y del **uso de revistas especializadas** en establecimientos particulares pagados. Destaca como recurso en los establecimientos municipales su mayor recurrencia al programa Enlaces.

3.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La información de planificación también se levantó directamente desde el terreno, el cual se realizó de forma posterior a la observación de la clase solicitando la planificación a proporcionar por el establecimiento a partir de distintas fuentes de información secundaria: libro de clases, cuaderno del profesor, planificaciones que se entregan a UTP. Al respecto, cabe señalar que 13 de los 60 establecimientos observados no presentaron su planificación (22%) o alguna fuente que permitiera dar cuenta del dato, lo cual formó parte de la categoría “*No observado*”.

Gráfico N°55 Planificación



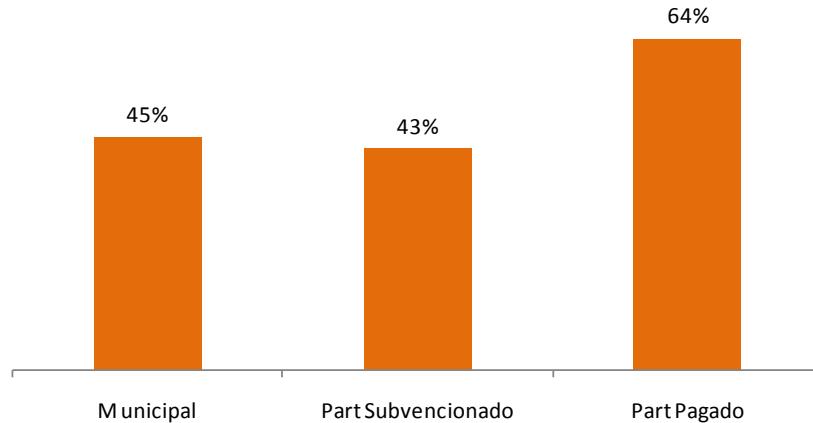
Fuente: Pautas de Observación

Del total de los casos observados, la mayoría relativa correspondiente a un 67% que evidencia de forma explícita el **contenido central de la clase**, y se da cuenta que sus **actividades ejecutadas (62%) y planificadas de aula (57%)** se vinculan con el programa educativo vigente. Los **objetivos de la clase** se presentan en un 55% en las planificaciones, mientras el 52% señala los **objetivos principales de la unidad o proyecto**.

Los **recursos a utilizar** y las **actividades planificadas** se presentan en un 50% de aulas observadas, mientras el ítem **evaluación** deviene de forma más crítica en cuanto representa en la frecuencia la mayor baja respecto a su presencia, con un 42% de los casos.

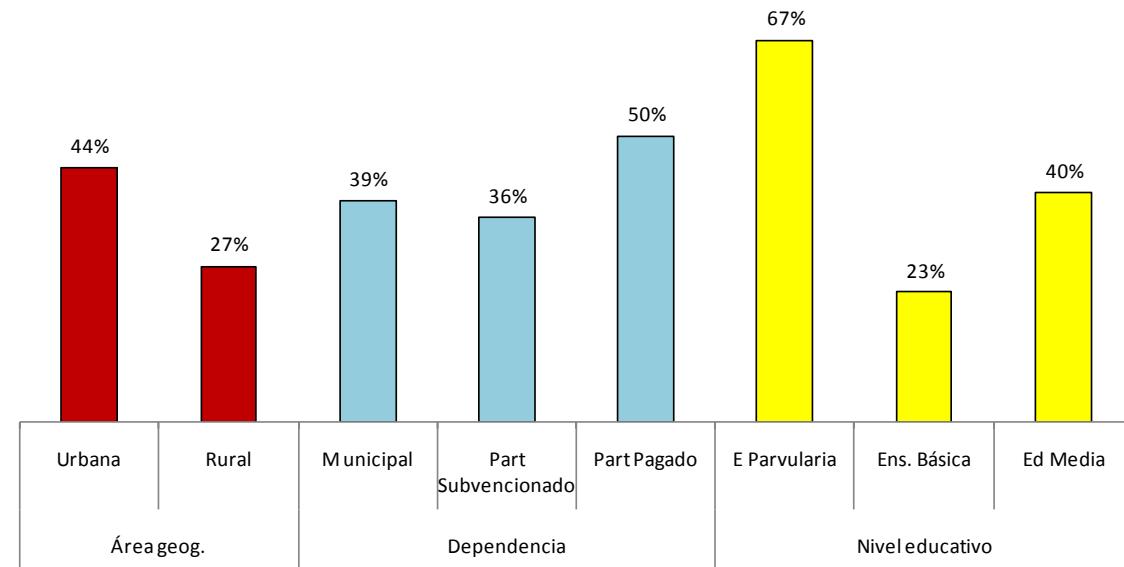
En función de los datos anteriores, se presentan a continuación aquellos que dan cuenta de alguna diferencia relevante para el análisis.

Gráfico N°56 Presencia de los recursos a utilizar en planificación según dependencia



En una primera instancia, el gráfico N° 56 da cuenta de una mayor presencia en los establecimientos particulares pagados de los recursos a utilizar en las planificaciones, con un 64% de las menciones.

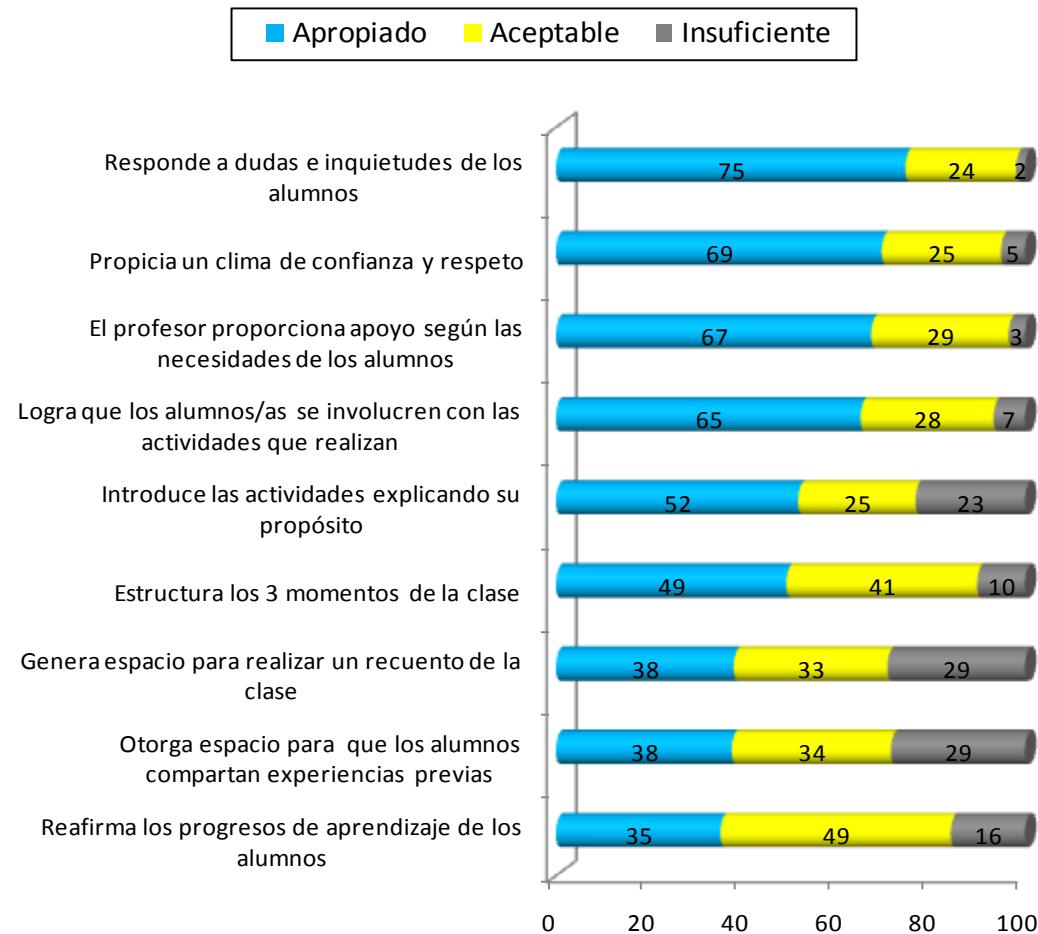
Gráfico N°57 Presencia de la evaluación en la Planificación según área geográfica, dependencia y ciclo en que se imparte docencia.



Considerando la presencia de evaluaciones en las planificaciones como aspecto que se señalaba más debilitado, la distribución da cuenta de diferencias considerables de acuerdo a las variables de segmentación. Así, los establecimientos urbanos concentran un 44% de evaluaciones evidenciadas en las planificaciones, a diferencia de los rurales cuya frecuencia corresponde al 27%.

También se puede establecer que dicha presencia es más propia de los colegios particulares pagados y del nivel de educación parvularia, como se aprecia en el gráfico N° 57.

Gráfico N°58 Prácticas pedagógicas



En las prácticas de los docentes, se evidencia un segundo tipo de acuerdo a su frecuencia, que concentra sus niveles de apropiado en un 50% de las aulas.

Estas se refieren a **introducir las actividades explicitando su propósito** (52% de apropiado y 25 de aceptable). Sin embargo, en este ítem un 23% evidencia un criterio insuficiente, lo que implica que los docentes no hacen explícitas las metas de la clase.

En el caso de **estructurar la clase en sus tres momentos** (de inicio, desarrollo y cierre) los docentes evidencian en sus prácticas un nivel de apropiado y aceptable de un 49% y 41% respectivamente.

Finalmente, se identifica un tercer grupo de prácticas docentes que se caracterizan por presentar una mayor diversidad y énfasis que las constituyen con una menor frecuencia respecto a lo apropiadas y aceptables que resultan.

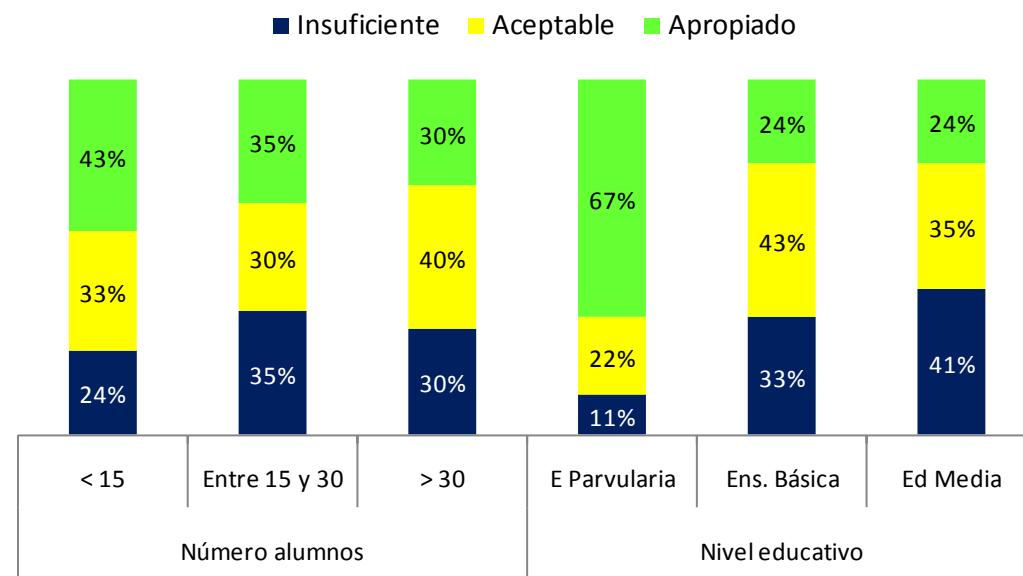
Dichas prácticas se identifican como generar espacios para realizar un recuento de la clase, otorgar espacios para que los alumnos y alumnas compartan experiencias previas y reafirmar los progresos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Sobre el fomento de los **progresos de aprendizaje** de los alumnos y alumnas, las prácticas observadas constituyen un 38% de la distribución como apropiado y un 33% apropiado; mientras un 16% presenta falencia en tanto sus prácticas están clasificadas como insuficientes.

En relación a la realización de hacer un **recuento de la clase**, la distribución señala que un 38% y 33% presentan un nivel apropiado y aceptable; mientras un 29% restante presenta una práctica que no sistematiza los aprendizajes logrados o los alumnos no logran distinguir los aprendizajes logrados.

Respecto a los espacios para que alumnos y alumnas **compartan sus experiencias previas**, las observaciones dan cuenta que un 38% y 34% presentan un nivel apropiado y aceptable; esto es que profesores aplican estrategias para que los alumnos descubran, asocien y expresen sus experiencias previas y exemplifica con logros (apropiado) u otorguen instancias acotadas para que los alumnos puedan vincularse con sus experiencias previas (aceptable). Sin embargo, un 29% no ofrece oportunidades para que los alumnos se vinculen y expresen sus experiencias previas.

Gráfico N° 59 Experiencias previas como Práctica pedagógica según cantidad de alumnos y ciclo en que se imparte docencia.



De acuerdo a lo observado, las gráficas N° 57 y 58, dan cuenta de aquellos aspectos que se identifican con tendencias diferenciadas en las prácticas educativas que se señalaron con una baja relativa. Así, las instancias que se generan para conectar con **las experiencias previas** a los alumnos y el **recuento de clases**, se presentan con una menor recurrencia en aquellas aulas que presentan una mayor cantidad de alumnos y en los cursos de enseñanza media.

Gráfico N°60 Recuento de clases como Práctica pedagógica según cantidad de alumnos, área geográfica y nivel educativo

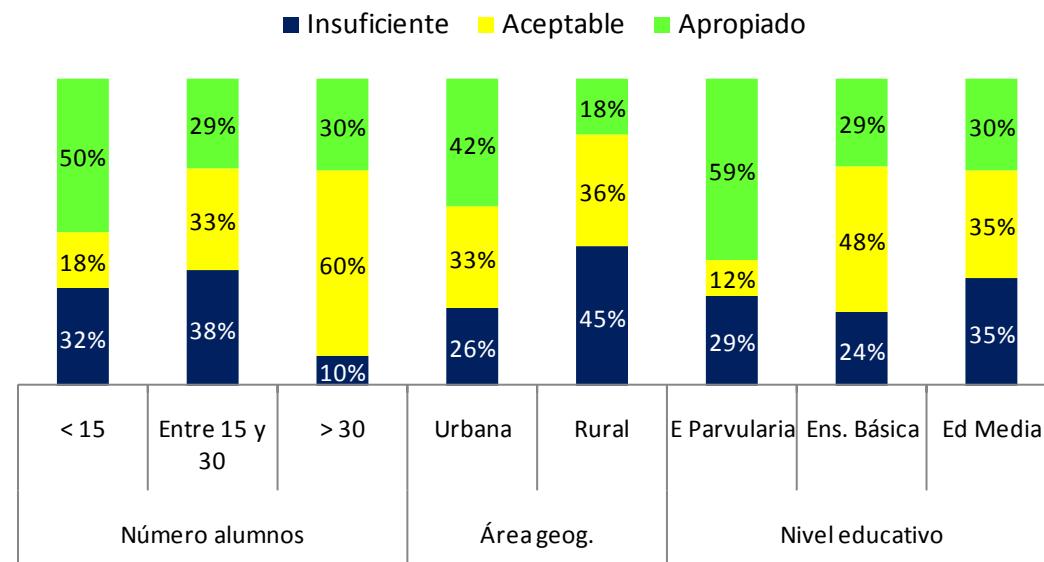
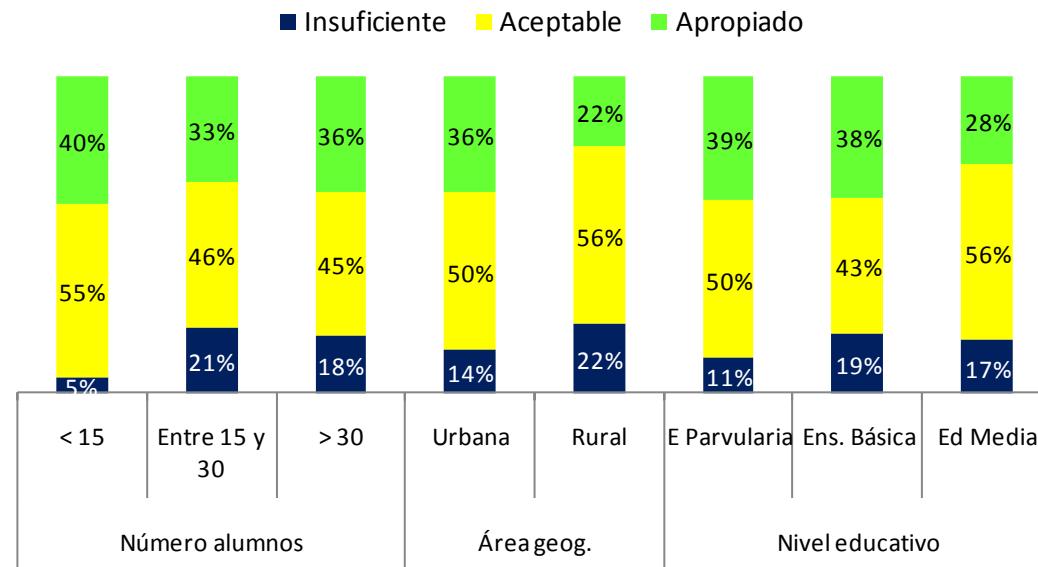
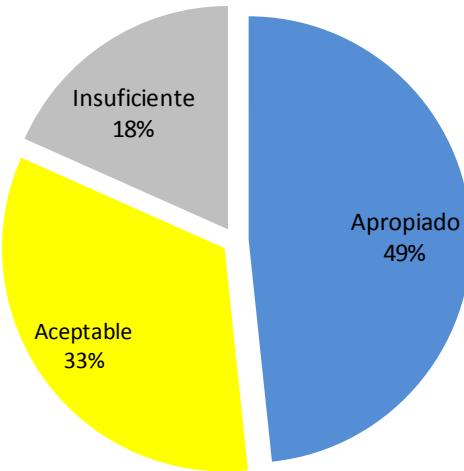


Gráfico N°61 Reafirmar los progresos de aprendizaje como Práctica pedagógica según cantidad de alumnos, área geográfica y nivel educativo



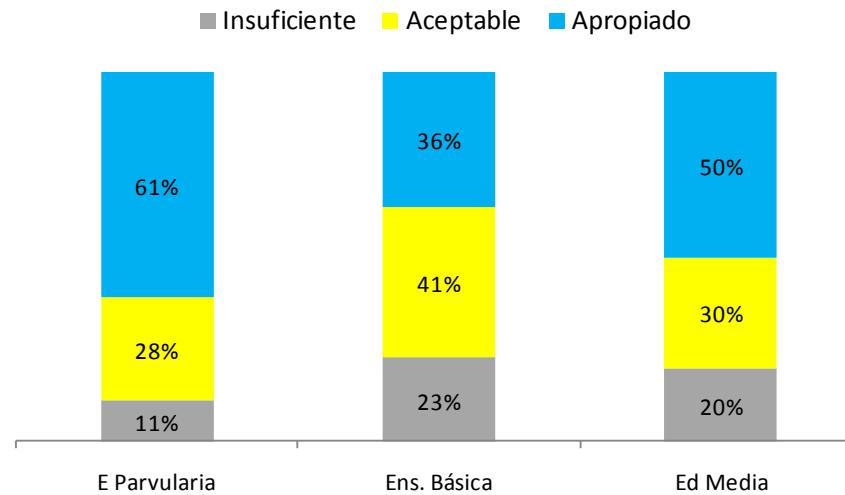
En el caso de **reafirmar los progresos de aprendizaje**, a partir de la gráfica N° 61 se sostiene que esta presenta mayores prácticas en aquellas aulas con menores alumnos; mientras las zonas rurales y la enseñanza media concentra una frecuencia relativa que la caracteriza con una menor apropiación de dicha práctica.

Gráfico N°62 Uso del tiempo



Las observaciones de aula también develaron lo apropiado que constituye el uso del tiempo. Para ello, se definieron tres categorías que señalan un nivel *apropiado*, correspondiendo al 49% que implica puntualidad con la hora de inicio y cierre, cumpliendo las tareas programadas de acuerdo a una distribución eficiente de los distintos momentos. En un 33% de las aulas observadas se consideraron con nivel *aceptable*, lo cual implica el cumplimiento de las horas de inicio y cierre correspondientes a la clase, pero descuidando otros momentos (existen momentos “muertos” o que se escapan del objetivo de la actividad). Finalmente un 18% de las aulas observadas evidenció un uso *ineficiente* del tiempo, implicando con ello impuntualidad en los tiempos anunciados y/o en situaciones básicas como por ejemplo ingreso o cierre.

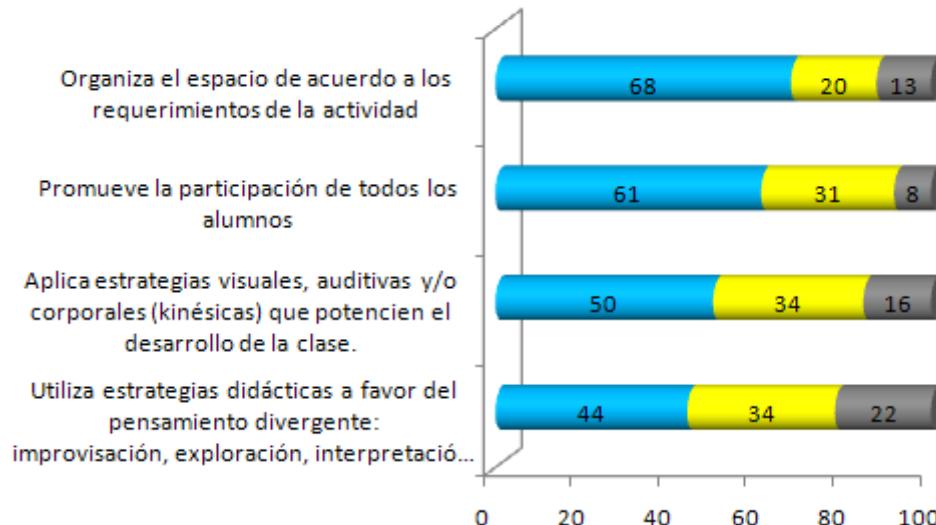
Gráfico N°63 Uso del tiempo según ciclo en que se imparte docencia.



Esta distribución en el uso del tiempo se constituye de forma más apropiado en el nivel de educación parvularia, de acuerdo a lo señalado en la gráfica N°63.

Gráfico N°64 Estrategias didácticas

■ Apropiado ■ Aceptable ■ Insuficiente



Para dar cuenta de las **estrategias didácticas** implementadas por los docentes de educación artística, se consideraron cinco aspectos: la promoción en la participación de todos los alumnos, la organización del espacio de acuerdo a los requerimientos de la actividad, el uso de estrategias didácticas a favor del pensamiento divergente y la aplicación de estrategias visuales, auditivas y/o corpo-

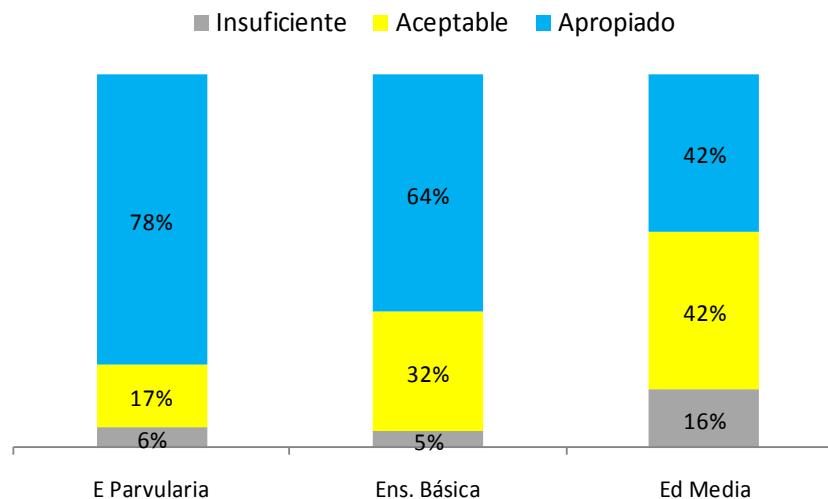
rales que potencien el desarrollo de la clase.

De acuerdo a lo observado en aula, los resultados indican con un mayor logro a la **organización del espacio de acuerdo a los requerimientos de la actividad**, con un criterio *apropiado* del 68% que involucra la organización anticipada del acondicionamiento del espacio para el desarrollo de la clase, y un 20% que se considera *adecuado*. También destaca la **promoción en la participación de todos los alumnos**, con un 61% apropiado y un 31% aceptable.

La **aplicación de estrategias visuales, auditivas y/o corporales** que potencian el desarrollo de la clase presenta un 50% de apropiación y un 34% de aceptable. Por *apropiado* se observaron estrategias adecuadas y oportunas en respuesta a los intereses de los alumnos, cumpliendo las intencionalidades educativas; mientras que por *apropiado* se entienden aquellas estrategias, aunque monótonas, logran cumplir con la intencionalidad educativa.

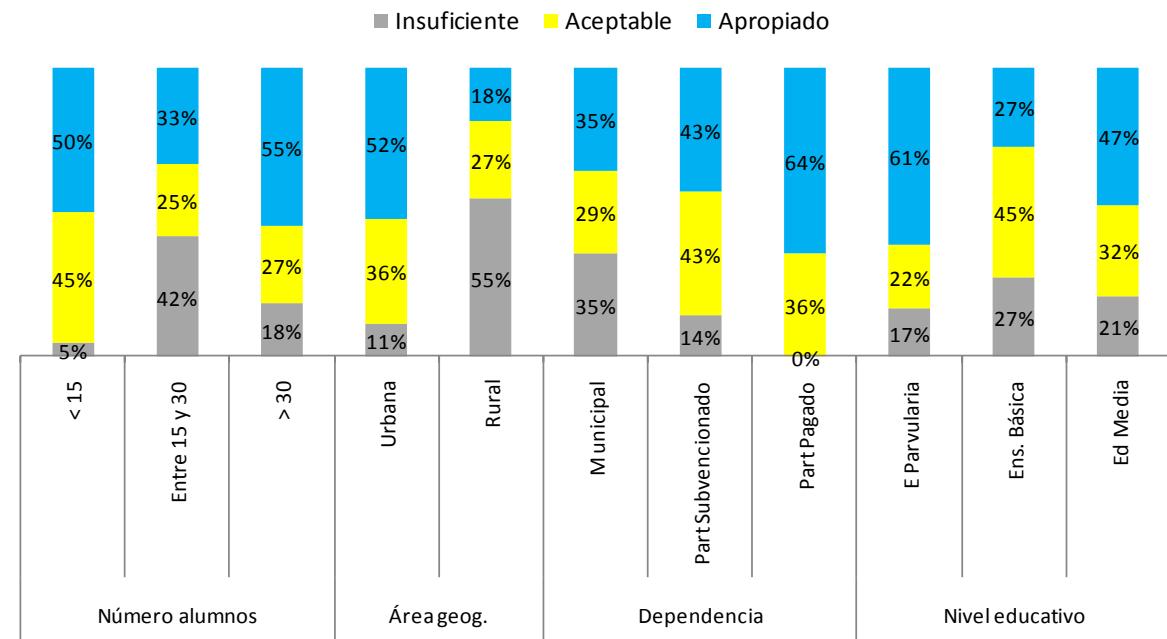
La estrategia que presenta resultados de menor apropiación relativa se refiere al uso de **estrategias didácticas a favor del pensamiento divergente**, tales como improvisación, exploración, interpretación, abstracción, imitación y percepción. De acuerdo a lo observado en aula, el 44% y 34% presentan un grado de apropiado y aceptable respectivamente. En este caso, se observa que el criterio *insuficiente* concentra el 22% de las aulas observadas, lo que da cuenta en este caso de prioridades de estrategias que son convergentes.

Gráfico N°65 Participación como estrategia didáctica según ciclo educativo



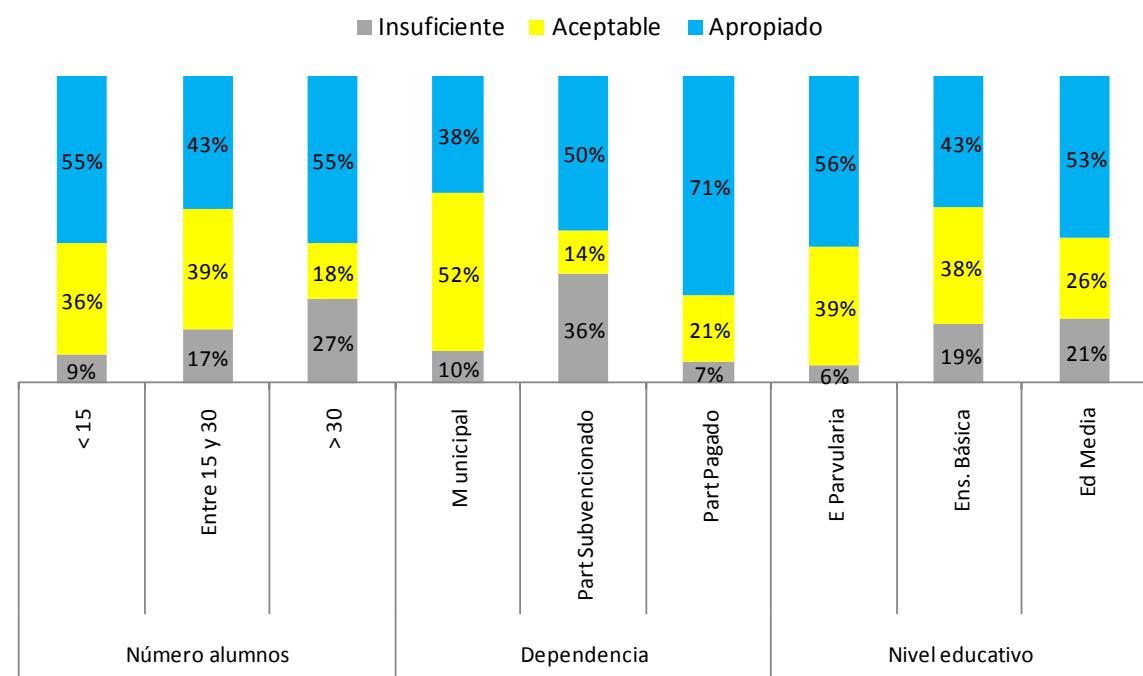
Al realizar un cruce de las estrategias señaladas con las variables de segmentación, se aprecia por un lado que las instancias de participación como estrategia didáctica de acuerdo al ciclo escolar, se presenta más apropiado en educación parvularia (78%), decreciendo en básica (64%) y más aún en enseñanza media (42%).

Gráfico N°66 Pensamiento divergente como estrategia didáctica según cantidad de alumnos, área geográfica, dependencia y ciclo educativo



En el caso del *pensamiento divergente* la situación señalada en el gráfico N°66 considera una mayor apropiación de esta estrategia en aquellos cursos que presentan una menor cantidad de alumnos (menor a 15 alumnos/as), en el área geográfica urbana (significativamente distante de las observaciones realizadas en áreas rurales), en los establecimientos particulares pagados en desmedro de los subvencionados y en especial respecto a los municipales; y en educación parvularia que se identifica como el ciclo con mayor frecuencia de prácticas apropiadas.

Gráfico N°67 Estrategias v.a.k como estrategia didáctica según cantidad de alumnos, dependencia y ciclo educativo



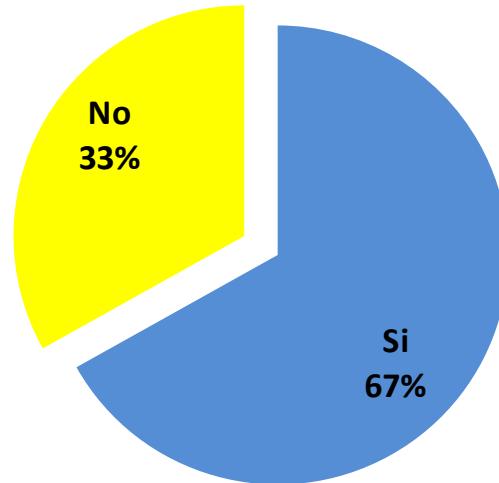
En relación a los resultados de las *estrategias visuales, auditivas y/o corporales (kinésicas)* de acuerdo a la cantidad de alumnos, la evidencia sostiene que es en aquellos cursos que presentan una

menor cantidad de alumnas/os la estrategia presenta un mayor desarrollo, la cual decrece a medida que aumenta el número de alumnas/os por aula. Así la clasificación de *insuficiente* para salas con menos de 15 niños es de 9%, en salas entre 15 y 30 alumnos este asciende a 17% y en aulas con más de 30 alumnas/os el nivel de insuficiente alcanza el 27%.

En el caso de la dependencia, se observó que su práctica *apropiada* es mayor en los particulares pagados (71%), decreciendo en los subvencionados a un 50% mientras en los municipales se posiciona con un 38% de las aulas observadas.

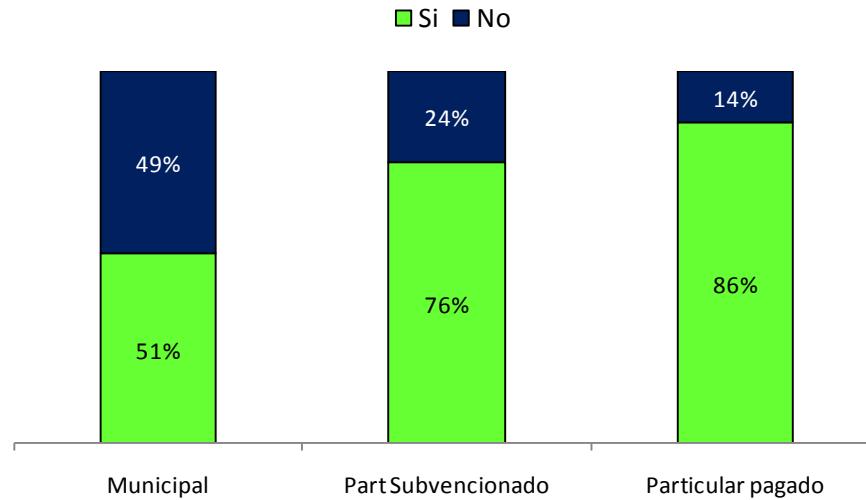
Finalmente, destaca este tipo de estrategias en el nivel de educación parvularia, por sobre los ciclos de enseñanza básica y media que obtienen un menor desarrollo.

Gráfico N°68 ¿En su establecimiento se realizan salidas a terreno planificadas para el sector de educación artística?



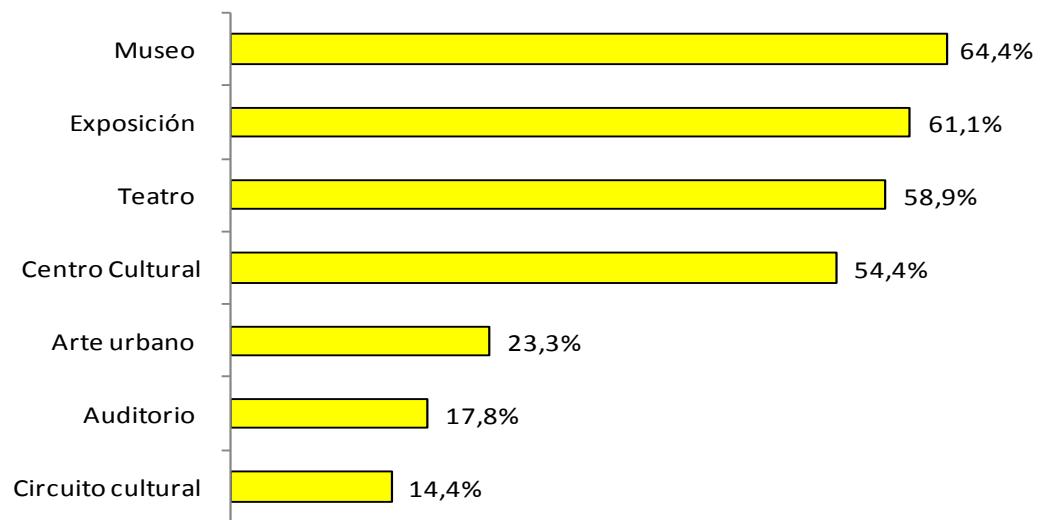
Otra práctica indagada, ahora desde los cuestionarios, fue la realización de *salidas a terreno* con el fin de internalizar y de vivenciar como experiencia personal, lugares o eventos que potencian la asimilación de aprendizajes. De acuerdo a lo declarado por los docentes, un 67% señala haber realizado dichas salidas a terreno de forma planificada, mientras un 33% declara no hacerlo.

Gráfico N°69 Salidas a terreno planificadas para el sector de educación artística según dependencia



Como se identifica en el gráfico N° 69, es en los colegios particulares pagados donde esta práctica se presenta con una mayor recurrencia, con un 86% de profesores que señalan realizar salidas a terreno con sus estudiantes. En contraste, un 51% de profesores de establecimientos municipales declara realizar estas salidas mientras el 49% restante señala no realizar dicha práctica.

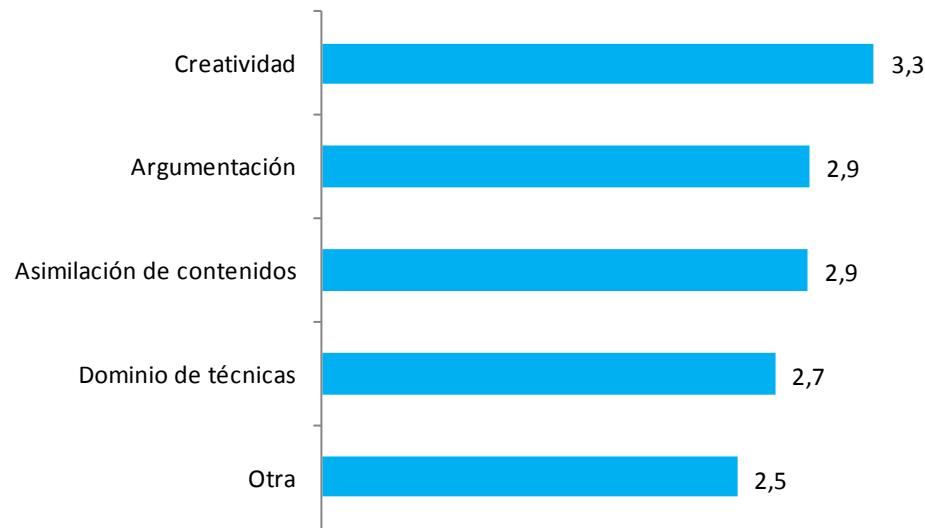
Gráfico N°70 Destinos de las salidas a terreno para el sector de educación artística. Respuesta múltiple



Al indagar los lugares visitados de aquellos docentes que realizan salidas a terreno, el **museo** se constituye como el destino mayoritario (64% de las menciones), seguidos de **exposiciones** (61%) y de la visita al **teatro** (59%). El destino de **centros culturales** concentra una frecuencia del 54%.

Con una menor recurrencia en cuanto a selección de espacios a visitar, está **arte urbano** (23%), **auditorio** (18%) y **circuito cultural** (14%).

Gráfico N°71 ¿Qué considera Ud. al evaluar las producciones de sus alumnos correspondientes a la educación artística? (Ordenación según su importancia en una valoración de 5 a 1)

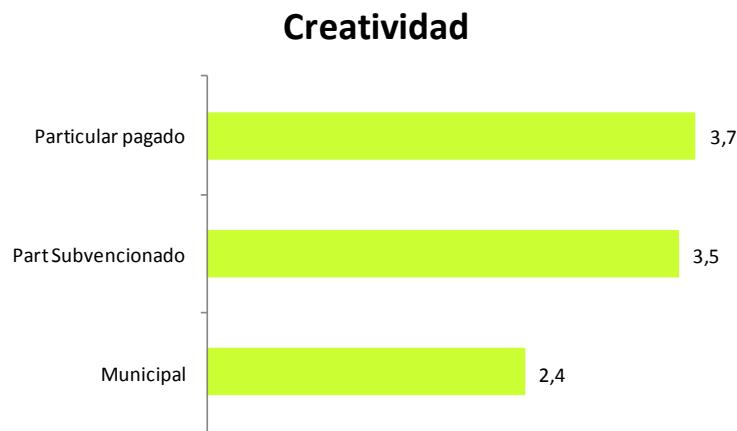


Atendiendo a la temática de las evaluaciones, se presentó en el cuestionario una pregunta dirigida a saber qué aspectos son los mayormente considerados al evaluarse las producciones realizadas por alumnas/os, cuya categoría de respuesta fue realizar una ordenación según su importancia, en una escala de 5 a 1, donde 5 corresponde a una mayor valoración.

Los análisis de sus promedios, dan cuenta que **creatividad** se evidencia como el criterio de ma-

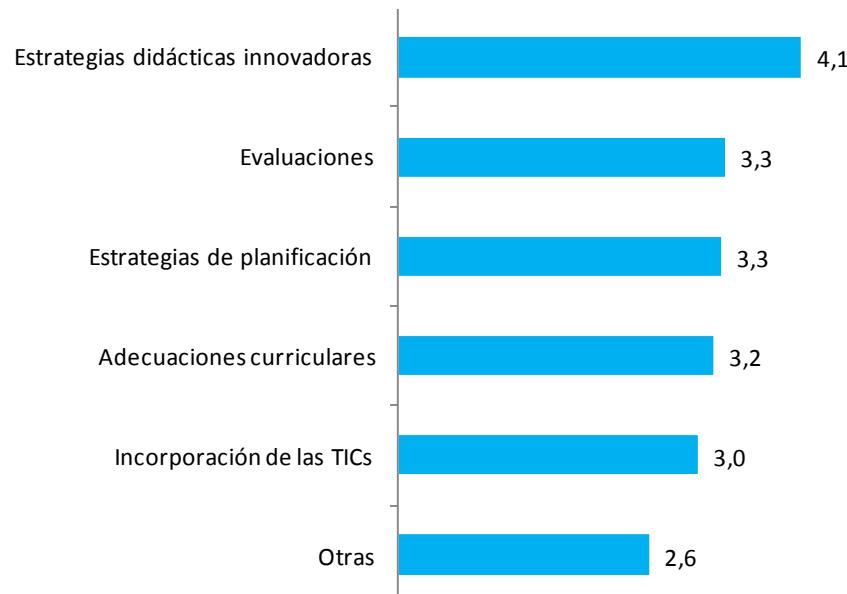
yor consideración para realizar las evaluaciones, promediando un 3.3. Los criterios que le siguen son **argumentación y asimilación de contenidos**, ambas con una media de 2.9. El **dominio de técnicas** presenta la menor consideración relativa, promediando 2.7 puntos.

Gráfico N°72 Creatividad como aspecto a evaluar según dependencia



Respecto a **creatividad** como criterio que presenta la mayor consideración para la evaluación, su tendencia presenta diferencias de acuerdo a la dependencia de los establecimientos. De acuerdo al gráfico N° 72, existe una mayor consideración evaluativa de la creatividad en los colegios particulares pagados (3.7), análogo a los subvencionados (3.5). Su diferencia radica en los establecimientos municipales cuyo énfasis desciende a un promedio de 2.4.

Gráfico N°73 ¿Cuál de las siguientes estrategias utilizaría con mayor frecuencia para mejorar las prácticas docentes? (Ordenación según su importancia en una valoración de 6 a 1)



Continuando con el mismo criterio de ordenación (en una escala de 1 a 6, donde 6 corresponde a la mayor valoración), se preguntó a los profesores por las estrategias que utilizarían para mejorar sus prácticas. Entre las propuestas, se identifica mayoritaria y significativamente el uso de **estrategias didácticas innovadoras**, con un promedio de 4.1. En un segundo lugar, y promediando 3.3 puntos, están las **evaluaciones** y **estrategias de planificación**. La **incorporación de las TIC's** se constituye como aquella estrategia que genera menor consenso o consideración por parte de los profesores como propuesta de mejora en las prácticas docentes.

Gráfico N°74 ¿Cuál de las siguientes estrategias utilizaría con mayor frecuencia para mejorar las prácticas docentes? (Ordenación según su importancia en una valoración de 6 a 1) Según Nivel de Estudios.

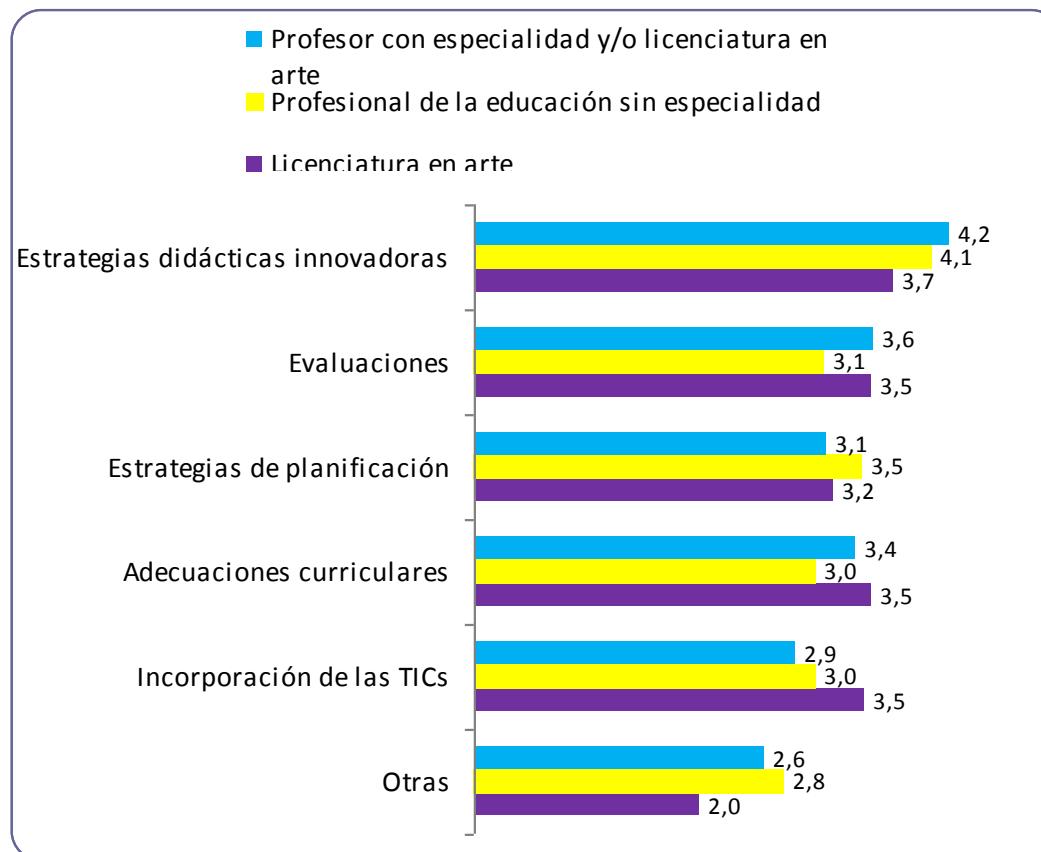
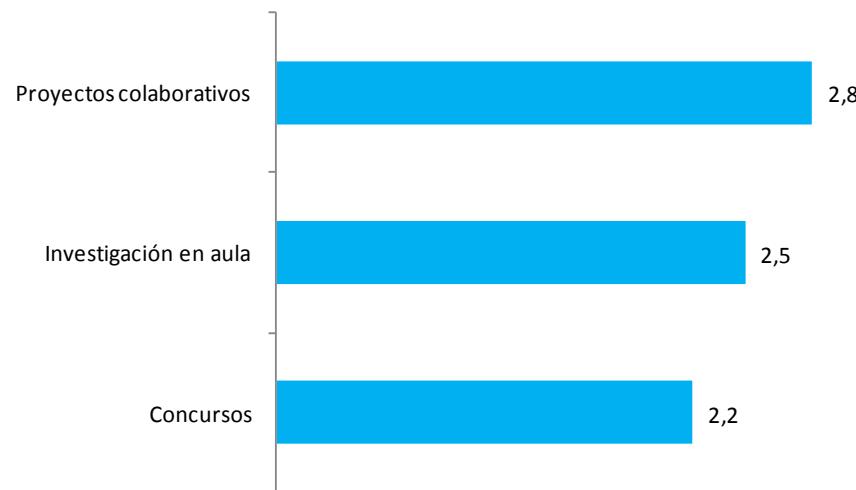
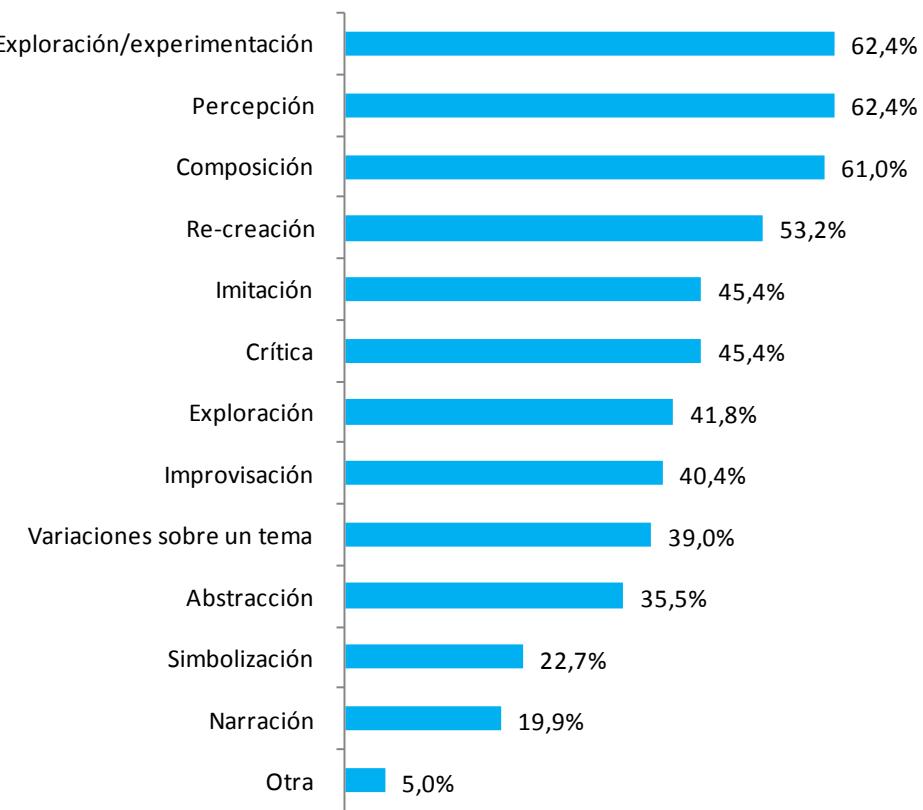


Gráfico N°75 ¿Cuáles serían los desafíos didácticos que enfrentan los profesores para realizar su trabajo en el área artística? (Ordenación según su importancia en una valoración de 5 a 1)



El gráfico N°75 establece las prioridades en los desafíos didácticos que enfrentan los profesores para realizar su trabajo en el área de educación artística. Considerando análoga escala de ordenación de preguntas previas, son los **proyectos colaborativos** que constituyen la mayoría relativa como desafío, promediando 2.8 puntos. Mientras **investigación en aula** promedia 2.5 y **concursos** un 2.2.

Gráfico N°76 ¿Qué desempeño promueven los profesores del área artística con mayor frecuencia? Respuesta múltiple

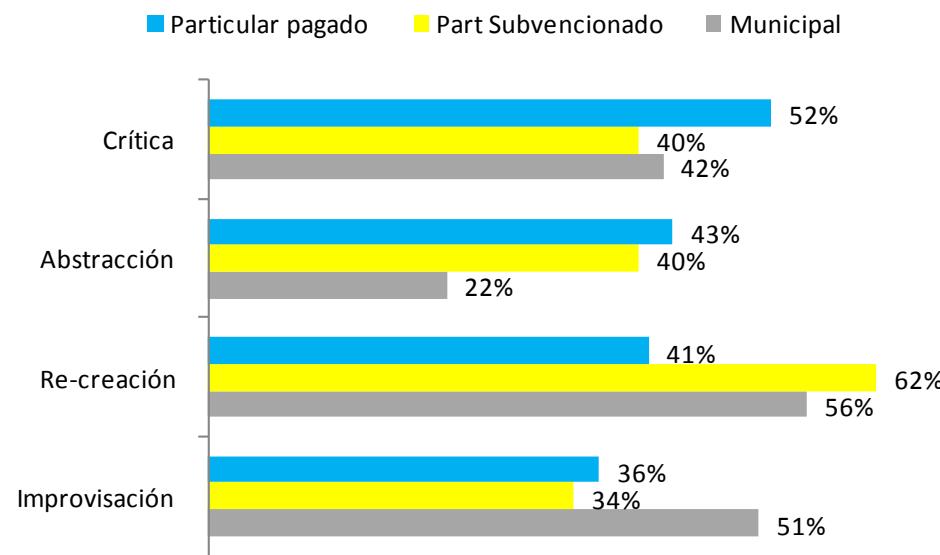


A partir del gráfico N°76 se pueden clasificar los desempeños que promueven los docentes en tres grupos de acuerdo a su frecuencia declarada. Un primer grupo, que concentra los mayores desempeños, son **exploración/experimentación** (62%), **percepción** (62%), **composición** (61%) y **recreación** (53%); cuyos desempeños se promueven sobre el 50% de las menciones.

En un segundo rango, entre el 50% y 40% de las menciones, se encuentran **imitación, crítica, exploración, improvisación y variaciones sobre un tema**.

Aquellos desempeños con menor alusión corresponden a **abstracción** (36%), **simbolización** (23%) y **narración** (20%).

Gráfico N°77 Desempeños que se promueven con mayor frecuencia según dependencia



Según la dependencia de los establecimientos, se evidencian ciertos énfasis en los desempeños que se hacen más propios de los particulares pagados: *crítica* (52%); mientras en los municipales lo es *improvisación* (51%) y *re-creación* (56%) en conjunto con los subvencionados (62%).

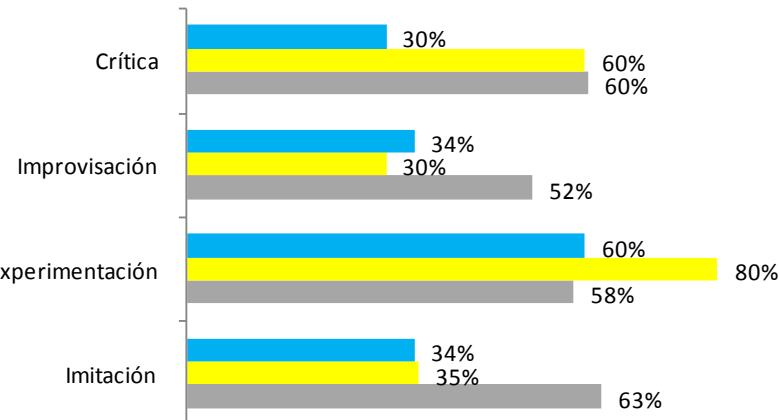
Desde otro punto de vista, aquellos desempeños menos declarados corresponden a *abstracción* en los municipales y *recreación* en los particulares pagados.

Gráfico N°78 Desempeños que se promueven con mayor frecuencia según ciclo en que se imparte docencia.

■ Profesional de la educación sin especialidad

■ Licenciatura en arte

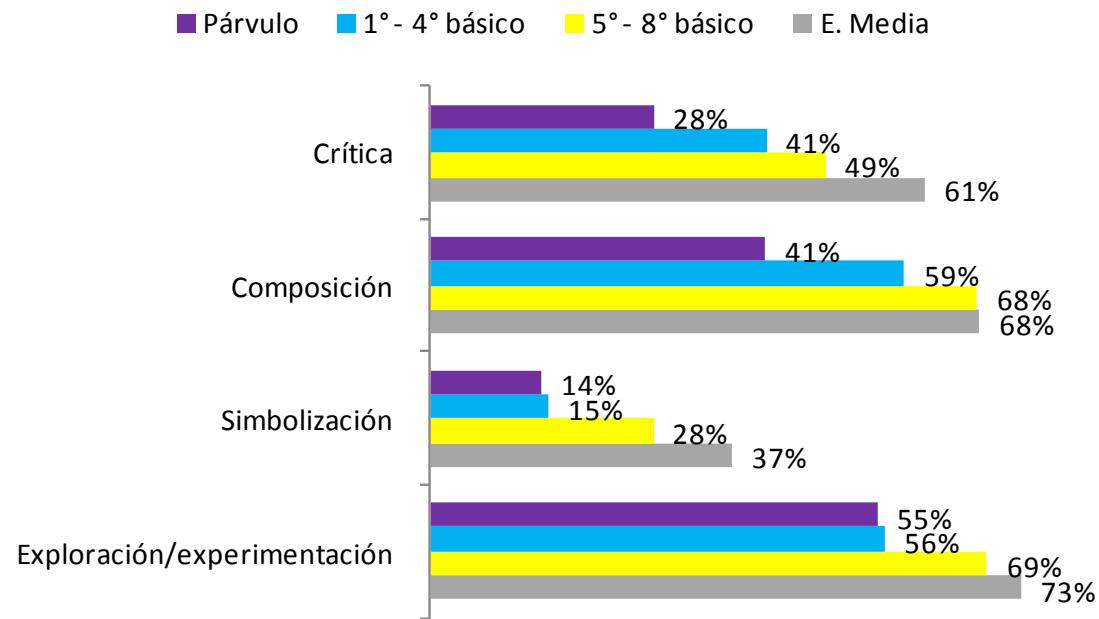
■ Profesor con especialidad y/o licenciatura en arte



Según la información aportada por los gráficos N°78 y 79, considerando el nivel educativo de los profesores, aquellos los docentes sin especialización en educación artística enfatizan en menor medida en el desempeño de crítica, mientras los licenciados en arte promueven la exploración y experimentación. Los profesores con especialidad en arte, tienden a diferenciarse por promover en mayor medida la improvisación e imitación.

De acuerdo al nivel impartido, los docentes de enseñanza media señalan una mayor apropiación de la crítica y simbolización; y aquellos que imparten a cursos mayores de 5º año, declaran un mayor desempeño en la composición y exploración/ experimentación.

Gráfico N°79 Desempeños que se promueven con mayor frecuencia según ciclo en que se imparte docencia



CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DEL ESTUDIO

La tarea encargada a este estudio fue reflejar el estado de la situación actual de la educación artística y por ende, su objetivo central es descriptivo y de acopio de datos empíricos para un diagnóstico adecuado del sector. Otras fases sucesivas encontrarán aquí material para análisis críticos, diagnósticos posibles, y la consecuente generación de hipótesis de intervención para enfrentar los problemas que de esos datos se puedan desprender.

En consecuencia, lo pertinente es poner los resultados del estudio a disposición pública, para que sea la comunidad educacional, maestros, estudiantes, autoridades responsables de las políticas públicas en educación y cultura, centros especializados, investigadores, técnicos, y la opinión pública toda, quienes saquen las conclusiones que les parezca pertinentes de los datos e índices detectados y le otorguen un sentido e intencionalidad que supera el presente ejercicio descriptivo.

Sin embargo, y precisamente para esos fines, nos parece conveniente relevar ciertos comentarios acerca de algunos de los datos obtenidos, limitándonos a ponerlos en el contexto que explica la pertinencia de algunos resultados, y destacar algunas variables que el estudio evidencia y que, precisamente a partir del marco teórico y del marco institucional que funda este estudio, destacan como desafíos significativos y problemas objetivos de la educación artística en el ámbito analizado. A continuación se explicitan las potencialidades y factores críticos detectados en el presente diagnóstico, los cuales se pueden sintetizar a partir de las siguientes declaraciones:

4.1 Fortalezas y Potencialidades

Respecto a las fortalezas detectadas, se identifica en la formación inicial, una alta proporción de maestros con título universitario (92%) que ejercen la docencia en educación artística, los cuales provienen en un 62% de las universidades del consejo de rectores (públicas); un 30% de las privadas, y un 7% de institutos profesionales o escuelas normales.

Otro aspecto lo constituye el alto porcentaje de menciones de docentes que declaran la alta consideración que los Proyectos Educativos Institucionales le otorgan a la educación artística, concentrando el 77% los que declaran tales proyectos como relevantes o muy relevantes.

Respecto a los espacios educativos, infraestructura y equipamiento de las sales de clases (tales como sillas, superficies de trabajo, pisos, acústica, etc.) en general se consideran apropiados y aceptables en una amplia mayoría, lo que potenciaría y facilitaría el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En relación a los recursos tecnológicos, también se evidencia que existe una cobertura instalada adecuada, siendo incluso más propio de establecimientos municipales recursos tales como data show (con los que cuenta el 90% de ellos), acceso a computadores por parte de los alumnos (88%) y pizarras interactivas (52%).

Considerando las prácticas docentes, se identifican con un nivel satisfactorio aquellas que propician un clima de confianza y respeto, la respuesta a dudas y apoyos a las necesidades de alumnas y alumnos; a un uso del tiempo de aula en general adecuado (apropiado y aceptable con un 82%), al estímulo en la creatividad como criterio rector en las evaluaciones de las producciones de los alumnos, a la organización del espacio de acuerdo a los requerimientos de la actividad (88% considerado apropiado y aceptable) o a la promoción de la participación de todos los alumnos y alumnas.

4.2 Debilidades y elementos críticos

En este acápite se identifican algunos factores de riesgo y debilidades, que contrastan, y en algunos casos anulan o debilitan gravemente las fortalezas antes mencionadas, emergiendo de preguntas más detalladas, de mayor profundidad, o preguntas destinadas a medir en concreto la realidad de las prácticas docentes o la efectiva utilización de los recursos instalados.

4.2.1 Perfil docente y especialización en educación artística

Respecto del perfil de los maestros de educación artística se advierte el preocupante índice del 51% que declara no tener especialidad docente alguna, y un escaso 15% de maestros con licenciatura en artes.

Agrava lo anterior, el que los maestros sin especialidad se concentren en la educación municipal: un 74% de los maestros de esta dependencia no tienen especialidad; y que, en cambio, los maestros con especialidad o licenciatura en arte tengan una mayor presencia en los establecimientos particulares pagados alcanzando al 48% de ellos.

Otro dato que ofrece una señal significativa es que el 70% de los maestros de educación artística señala no haber seguido cursos de perfeccionamiento en educación artística. Sólo el 30% declara haber seguido cursos de perfeccionamiento. El estándar considerado es de cursos de 60 hrs. o más.

En relación a los postítulos, el 64% indica no haberlo obtenido. El 11% señala haber obtenido algún diplomado, pero, sólo el 6% de ellos un diplomado en educación artística. Y un 8% un magíster, pero sólo el 1% un magíster en educación artística.

En síntesis, se constata una situación cuestionable respecto a la especialización y formación continua de los docentes, focalizados en aquellos que no presentan las herramientas y competencias técnicas, y que en definitiva también atenta contra la identidad docente de educación artística.

4.2.2 Uso de los recursos tecnológicos

Si bien se señaló como fortaleza cuantitativa la cobertura de recursos tecnológicos para potenciar las instancias de aprendizaje, sus índices de aprovechamiento devienen precarios dada su bajo uso y débil apropiación en las prácticas docentes.

Entre los recursos de aprendizaje utilizados para desarrollar actividades, aportados por el MINEDUC y el CNCA, se indica en el primer lugar de conocimiento e implementación a los “recursos digitales” (conocimiento, 23,4%; implementación, 17,2%). Sin embargo, a la hora de medir qué recursos de aprendizaje utiliza efectivamente el maestro con mayor frecuencia, el uso de sets de materiales (papeles, lápices, etc.) se posiciona por lejos en el primer nivel con un 77% de uso, luego los libros, con un 46,7% y en tercer lugar los recursos digitales con un 45,2%.

Es decir, pareciera que las Tic's se conocen y se instalan suficientemente, pero no se usan con el mismo énfasis, dando prioridad absoluta a los recursos tradicionales. Esto se confirma al detectarse cuantitativamente que, a la hora de mencionar los recursos tecnológicos “disponibles” en los establecimientos educacionales, se indica en primer lugar el “data show”, 81% de los establecimientos; en segundo lugar “equipos de reproducción” de sonido, 73,7%; “acceso a computadores por parte de los alumnos”, 71,5%; y otros como “pizarra interactiva”, 22,6%. Es decir, se dispone de ellos, pero su aprovechamiento es muy inferior a la capacidad instalada.

En esta misma línea, el uso de recursos tecnológicos identifica a un 45% de los docentes que imparten educación artística, con un uso menor al 40% de tales recursos tecnológicos. Tal situación se ve enfatizada y agravada en el sector municipal cuya tasa de uso asciende sólo al 15% que ocupa sobre el 60% tales recursos. Ello implica o refuerza una brecha digital en desmedro de la educación pública.

4.2.3 Destino de las salidas a terreno

En cuanto al destino de las salidas a terreno para el sector de la educación artística, el “museo” lidera indiscutiblemente el objeto de la visita, 64,4%; seguido de las “exposiciones”, 61,1%. Las salidas a terreno menos utilizadas son aquellas vinculadas con el “arte urbano” (es decir del entorno socio-cultural), que ocupa un 23,3% y el “circuito cultural” (es decir los espacios territoriales acondicionados

para estos fines comunitarios) destinados a estos efectos, con un 14,4%. Podría inferirse que las salidas a terreno se mantienen mayoritariamente dentro de los esquemas y circuitos tradicionales, lugares consagrados de arte y alejados (o ajenos) del circuito inmediato del establecimiento y la comunidad de alumnos. Otro dato de este referente es que mientras las salidas a terreno las realizan el 67% de los docentes de los establecimientos particulares, en el sector municipal éstas se realizan sólo en un 51%.

4.2.4 Recursos externos de apoyo

En relación a los recursos externos de apoyo utilizados para el sector de la educación artística, y cuáles son las entidades que los proporcionan, la página web de “Educarchile”, específicamente, lidera tal utilización con un 51,3%, seguido del sitio WEB genérico del MINEDUC con un 46,9%. La Fundación Telefónica (su sitio WEB, área de arte y tecnología y sus diversos programas y acciones en el sector) es la institución privada más utilizada en la educación artística metropolitana, 21,2% y el programa Enlaces, se sitúa entre los últimos lugares de señalamiento con el 9,1% entre los utilizados, aunque repunta relativamente su importancia al ser ocupado por los establecimientos municipalizados en un 29% (los mismos ocupan Educarchile en un 55% en este rubro).

4.2.5 Institucionalidad debilitada

Esta categoría se aborda a partir de los programas de estudio aportados por el Ministerio de Educación y por la consideración que presenta la educación artística en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del propio establecimiento; que en conjunto otorgan referentes institucionales, lineamientos y posicionamiento de la educación artística inserta en su contexto colegio.

Respecto a los programas, si bien la opinión de los docentes está dividida en quienes declaran que los programas de estudio aportan suficiente información (50%) y otros que no lo consideran un aporte (50%), su distribución cambia radicalmente al considerarse la dependencia donde trabajan

los docentes. En este sentido, son los profesores de la educación municipal quienes declaran en un 75% que dichos programas no aportan o aportan poca orientación a la disciplina. También se concentra un 97% de docentes sin la especialidad artística quienes señalan que el aporte del programa de estudios es poco o nulo.

Sobre el PEI, lo declarado por los docentes de forma generalizada respecto a la consideración que este tiene de la educación artística, se advierte que un 77% señala que el PEI considera a la disciplina muy relevante o relevante. Sin embargo, son los docentes municipales quienes señalan en un 53% que la educación artística para el PEI es poco relevante o no se considera.

Con ello, la configuración de la educación artística en el sector municipal, es decir, de la educación pública, se presenta en desventaja respecto a sus marcos institucionales, cuya vulnerabilidad radica en estar carente de referentes y desfigurada en su legitimidad y reconocimiento.

4.2.6 Prácticas docentes y estrategias didácticas con desempeños críticos

Aquellas prácticas que evidencian falencias corresponden a la explicitación de procedimientos, proporción y uso de los recursos, y presencia de la evaluación en la educación; el desarrollo de experiencias previas, recuento de clases y la reafirmación de los progresos de aprendizaje. Estas presentan énfasis y matices de acuerdo a las dependencias, cantidad de alumnos, zona geográfica o ciclos educativos. Al respecto son los docentes de establecimientos municipales, las zonas rurales, las aulas con mayor cantidad de alumnos y la enseñanza media donde se presenta más complejo, insuficiente o de una baja relativa.

Por otro lado, El aspecto de la creatividad como referente criterio rector de las evaluaciones, también se constituye minoritario en profesores que imparten docencia en colegios municipales.

Si se analizan los desempeños que se promueven desde el sector municipal devienen significativamente inferiores en la capacidad de *abstracción* (22% frente al 40 y 43% de los subvencionados y pagados) y con una mayor apropiación relativa en la promoción de los desempeños en *recreación e improvisación*.

Y por último, al indagar respecto a los énfasis que debiera tener la educación artística, los docentes del sector municipal incentivan de manera mayoritaria el desarrollo de habilidades técnicas y de recreación, mientras su énfasis en la reflexión y la resolución de problemas se aprecia minoritario respecto a la mayor tendencia manifestada por profesores del sector privado.

Así, desde la educación artística analizada en este estudio de casos de colegios de la Región Metropolitana, se puede apreciar que ésta permeada de nudos críticos y de una permanente tensión entre sus relativas fortalezas estructurales y sus debilidades sistémicas y de estrategias didácticas.

Si se considera a la educación artística como un elemento clave de una formación integral, ponderando a la vez los resultados de este estudio sin pretender extrapolarlos mecánicamente a nivel nacional, pero como un ejemplo confiable, los datos expuestos generan interrogantes, particularmente acentuados en la educación pública (colegios municipales), que demandan mejoras en las proyecciones de la educación artística y la necesidad de romper la permanente reproducción de las condiciones actuales.

La brecha educativa a nivel nacional entre la educación pública y privada parece encontrar su reflejo y ser análoga en la educación artística. Y en la medida que dicha brecha se mantenga, las oportunidades de aprendizaje se mantendrán desiguales y el impacto de la educación artística como un elemento central de una educación integral, que promociona en su espíritu un mayor acceso al arte y la cultura y desarrolla procesos cognitivos a través del arte, habilidades sociales y competencias ciudadanas, seguirá siendo un tema pendiente.

CAPÍTULO 5

COMENTARIO FINAL

“Hay que fomentar una educación artística para el ser humano, pero no como una materia relegada al mero ámbito de las manualidades, sino emplazada estratégicamente en el centro del currículum académico, como el medio más eficaz en la reproducción de la inteligencia técnica y el desarrollo de nuevas miradas sobre las cosas, un campo para el ejercicio crítico de la configuración espacial. De acuerdo a estas convicciones sólo se puede preparar adecuadamente a los futuros ciudadanos mediante este tipo de entrenamiento —inspirado por un concepto de estética ampliado— en competencias necesarias para la solución de las tareas políticas del futuro —urbanísticas, energéticas y sociales—, imbricando en su quehacer todos los medios de expresión humanos.” (Joseph Beuys)

El Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana releva datos poco esperanzadores. Deficiencias en la formación y especialización de los docentes, poca importancia a la Educación Artística en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), escaso aporte de los Programas de Estudio para los docentes que más lo requieren, bajo uso de los recursos existentes y persistencia en los paradigmas tradicionales, apropiándose con resistencia de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Dificultades en torno a prácticas docentes fundamentales, como es la planificación y evaluación. Enfoques que todavía priorizan el desarrollo de habilidades técnicas, en desmedro de una mirada de formación integral que potencie la construcción de una ciudadanía más participativa, reflexiva, consciente y comprometida.

El diagnóstico coincide con las falencias detectadas en Iberoamérica por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Las Ciencias y la Cultura -OEI- en su programa de acción "Educación Artística, Cultura y Ciudadanía":

1. Falencias en la formación profesional docente y en la especialización de los profesores de Educación Artística. Es necesario ampliar la oferta de capacitación en metodologías actualizadas, uso de la tecnología, sistemas de evaluación. Además de revisar y proponer mejoras en los currículum y programas de estudio.
2. Existe todavía poca atención a la diversidad cultural. Es de suma importancia profundizar los vínculos entre Educación Artística y el escenario cultural e histórico de Iberoamérica, tanto en los contextos locales como en el espacio identitario iberoamericano.. Debemos promover la cohesión e inclusión social, haciendo frente al temor a la diversidad y la multiculturalidad.
3. El objetivo transversal de la Educación Artística es la formación integral del ser humano, desarrollando valores democráticos y promoviendo la ciudadanía. En este sentido la Educación Artística debiese tender al diálogo. Todavía falta mayor integración entre sus disciplinas.

El escenario actual de la Educación Artística es poco alentador, son muchas las falencias y las soluciones requieren de cambios sustanciales. Sin embargo, es la esencia del arte, y la de lo que éste busca enseñarnos donde radica una posible mejoría de las problemáticas que evidencian este estudio.

La intuición del docente: nuestro mejor recurso

Esta apertura hacia un escenario más favorable radica en la figura del docente. Si a través de la Educación Artística esperamos crear conocimientos, buscar nuevas formas de interpretación de la realidad, afinar la mirada crítica y analítica de nuestro contexto y ofrecer códigos de comprensión y sen-

tido, entonces la tarea puede ser resuelta por todos los maestros, especialistas o no, que tengan la motivación y escuchen su intuición.

Si estamos de acuerdo en que todo ser humano es capaz de tomar conciencia sobre sí mismo, sobre la relación que establece con otro y sobre su relación con la sociedad, entonces es pertinente pensar en que todos – como señalaba Beuys- podemos ser artistas, y por lo mismo todo podemos ser mediadores de un proceso de aprendizaje artístico.

Es por esto que es importante señalar que si bien la formación técnica es sustento de la Educación Artística, cada vez es más relevante el estímulo que el arte ofrece en torno a la reflexión crítica. Vale decir, el profesor de artes debiese tener como objetivo primordial crear un ambiente que estimule aprendizajes, potenciando la creatividad, la innovación, la capacidad de asombro, el deseo de aprender, la alerta de los sentidos.

Si a la hora de evaluar ponemos nuestra atención en calificar el proceso de aprendizaje, y no los resultados; si además de considerar los contenidos específicos valoramos las actitudes y los cambios generados; si esperamos que aflore lo particular y subjetivo en vez de alcanzar parámetros estandarizados, logrando generar espacios inclusivos de complicidad, colaboración y compromiso; entonces la Educación Artística se convertirá en una invitación atractiva para todos, tanto para los que enseñan como para los que aprenden, entendiendo que estudiantes y profesores participan de ambos procesos.

A partir de esta puerta abierta que nos ofrece la Educación Artística, debemos ser cautelosos. Contamos con un potencial latente en cada ser humano, pero para ser guía de estos caminos de creación, proposición y experimentación, es necesario conocer y manejar nuevas y mejores herramientas para la enseñanza.

Necesitamos profesores que sepan de arte, pero además, que sepan enseñar arte. Es importante ge-

nerar un espacio de reflexión permanente en que los docentes vuelvan a plantearse una y otra vez las siguientes interrogantes: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo? y ¿A quienes?

En la búsqueda de respuestas contingentes, acordes a los requerimientos cotidianos y actuales, sin lugar a dudas, quedan al descubierto una serie de falencias. Para abordar los contenidos, orientaciones, los medios y recursos que conjugan la Educación Artística es necesario el manejo de estrategias didácticas y metodológicas específicas, la comprensión de perspectivas y el manejo de formas particulares de abordar las problemáticas.

Si bien todo ser humano tiene la intuición del acto creador, los lenguajes artísticos poseen códigos propios y sus usos y funciones tienen dinámicas específicas de funcionamiento. Respetando el camino subjetivo de cada estudiante, el guía debe saber cómo y en qué sentido conducir las experiencias.

El profesor es por esto el encargado de facilitar la comprensión, conociendo el principio y la dirección de los procesos, tomando las actividades sólo como un medio para alcanzar fines mayores.

Cuando el mundo nos ofrece una gama infinita de recursos es el docente quien tiene que distinguir y discriminar lo que es pertinente en cada espacio y momento educativo. Debe escoger y a la vez conocer sobre el manejo y función de cada herramienta, además de presentar las concepciones que están detrás de los estímulos que orientan la creación. Es decir, el uso adecuado de recursos, tanto tradicionales como tecnológicos, debe estar mediado por una selección en que se establecen objetivos y prioridades, haciendo énfasis en el análisis y el juicio crítico.

El deseo de la ciudadanía entera de contar con una educación de calidad, acorde a las necesidades y desafíos de la actualidad apunta justamente a la necesidad de nuestros jóvenes de manejar claves y códigos de comprensión de la realidad, para situarse de manera sólida como protagonistas de la sociedad.

Las falencias de la Educación Artística son reflejo de un sistema que no logra satisfacer los requerimientos del mundo contemporáneo. El desafío de brindar, a todos por igual, herramientas eficaces para desenvolverse en un mundo complejo y en constante cambio, hace eco también al interior de la Educación Artística.

Las mismas falencias de exclusión y marginación se reproducen cuando enseñamos arte. La educación pública no ha logrado revertir la injusta distribución del capital cultural, acentuando las diferencias entre ciudadanos.

Si esperamos tener sociedades más cultas, críticas, reflexivas y responsables, es urgente dirigir nuestros esfuerzos de formación hacia los que históricamente no han tenido la fortuna de ser partícipes de una educación artística que estimule tanto la creatividad como el análisis. La posibilidad de libertad e integración que otorga el arte debiese ser vivido, no sólo pensado, como un derecho para todos. Considerando que el potencial creador no es de algunos que son privilegiados o talentosos, sino una capacidad intrínseca del ser humano.

De esta manera podemos comenzar a generar espacios inclusivos al interior del sistema educativo. La Educación Artística puede ser de esta manera, un motor de cambio que produzca una movilización en la conciencia colectiva.

Si bien hay una responsabilidad insoslayable de los docentes, también hay tareas importantísimas por parte del Estado y de toda la institucionalidad educacional. La posibilidad de transformación que nos brinda la Educación Artística es un desafío que debiese ser tomado en cuenta por todos quienes son partícipes del sistema que sustenta la educación de niños y jóvenes.

Este diagnóstico sobre la Educación Artística en la Región Metropolitana plantea grandes e importantes desafíos, tanto para las macroestructuras educacionales como para los docentes que son los primeros responsables de las acciones que ocurren dentro del aula.

Pero el arte nos ofrece una mirada optimista en cuanto su esencia nos propone la reflexión crítica y el cambio, invitándonos a ser gestores de una transformación constructiva de la realidad, que nos permita trascender nuestras múltiples limitaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Ponencias y Documentos:

“Carta Cultural Iberoamericana”. Documento aprobado por la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. noviembre 2006. Montevideo. Uruguay.

XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Valparaíso, Chile, 23-24 de julio 2007

X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, donde se firmó la "Declaración de Valparaíso". Valparaíso, Chile, 26-27 de julio 2007.

XI Conferencia Iberoamericana de Cultura. El Salvador 22 y 23 de mayo de 2008.

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno. El Salvador. 2008

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Lisboa, Portugal. 2009

Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, Mar del Plata, Argentina, 2010

XVI Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. Montevideo, Uruguay. Noviembre. 2006.

Declaración de las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de la Comunidad Iberoamericana, en la XX Cumbre Iberoamericana bajo el tema “Educación para la Inclusión Social, Mar del Plata, República Argentina, Diciembre de 2010.

“Educación artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas Educativas 2021”, OEI-Santillana, 2009.

Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. “Fundamentos Metodológicos de la Educación Artística”.

OEI-Santillana. 2010.

Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy, PNUD, 2004.

“Un Proyecto Cultural para la Década de los Bicentenarios”. Editado por OEI, SEGIB, documento para el debate de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. 2010.

“Un Proyecto Cultural para la Década de los Bicentenarios”, Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, 2010, documento para el debate, OEI-SEGIB.

“Un Proyecto Cultural para la Década de los Bicentenarios”, documento para el debate Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, 2010, OEI- SEGIB.

Panorama Social de América Latina CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile.2009.

Ponencia en Conferencia Preparatoria de la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. mayo 2007. Lisboa, Portugal. “Un Proyecto Cultural para la Década de los Bicentenarios documento para el debate”. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. 2010, OEI-SEGIB.

Ponencia de Eugenio Llona a la reunión preparatoria de la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura Lisboa. Portugal. Mayo 2007.

Libros:

Chalmers, Graeme; “Arte, educación y diversidad cultural”. Barcelona. 2003, Paidós. p. 149

Goodman, Andrés. “Lenguajes del Arte”. Seix Barral, Barcelona, 1976.

Goodman, Andrés; "Ways of Worldmaking-WOW, Editorial Visor/Machado. España. 2005.

Jiménez, Lucina. Citado en "Arte, Revolución Tecnológica y Educación". Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI-Santillana, 2009.

Pimentel, Lucia; Coutinho, Rejane y Gimaraes, Leda; "La formación de profesores de arte: prácticas docentes". Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. OEI-Santillana. 2010.

Ruiz, Clarisa y Santos, María M; "La educación artística: itinerario de la agenda internacional". 2009. en Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI-Santillana. 2009.

Sitios Web

WEB Enlaces, MINEDUC; Currículo de la Enseñanza Media.

CRÉDITOS

Autores y Colaboradores

Formalización de los instrumentos:

María Isabel Díaz, Educadora de Párvulos, Doctora en Educación.

Marlen Thiermann. Profesora de Artes Plásticas, Magíster en Comunicación y Educación.

Validación del Cuestionario:

Se sometió a consulta de quince Profesores de Escuelas Municipales, Particulares Subvencionadas y Colegios Particulares de niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Media.

Expertos consultados:

Pilar Diez del Corral Pérez-Soba: Doctora en Arte y Educación Artística, Investigadora Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la U. Complutense y Profesora en el Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Fernando Díaz Herrera Profesor: Magíster en Educación, Jefe de Carrera de Pedagogía en Arte de la Universidad de Los Lagos. Puerto Montt.

Alfonso Padilla Profesor: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Académico del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de U. Católica de Chile.

Metodólogo:

Rafael Gómez P. Sociólogo, Director de Estudios del Instituto Idea Chile.

Equipo OEI-Chile

Veronica Perez Ruiz. Directora Oficina de la OEI en Chile.

Eugenio Llona. Coordinador del IDIE de Educación Artística.

Ingrid Boerr. Coordinadora IDIE Formación Docente

Rosa Vergara. Asistente Investigación

Gabriela Sánchez: Asistente de Investigación

Santiago de Chile. 22 de junio de 2011