



Facultad de Educación
Escuela de Humanidades y Ciencias
Carrera de Pedagogía en Educación Artística Mención Artes Visuales

**Interacción entre la educación formal y la no formal:
El caso de las salidas pedagógicas para la asignatura de Artes Visuales.**

Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado(a) en
Educación y Profesor (a) de Educación Artística en Enseñanza
Básica y Media con mención en Artes Visuales

Autoras:

Castro Jara Natalia Paulette
Jiménez Brito Stefania Paz
Saldías Serrano Karla Daniela
Tardón Gangas Natalia Valentina

Profesor Guía:

Jaime Martínez Iglesias,
Profesor de Artes Plásticas
Universidad de Chile,
Dr. Artes Visuales y Educación
Universidad de Barcelona

**Santiago, Chile
2018**

Esta investigación cuenta con la aplicación de códigos QR, que permite el acceso a la tesis hablada por medio de la plataforma para Android Playontag. Los códigos se encuentran en la portada de cada capítulo.



Autorización para fines académicos

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

“Para saber, hay que saber lo que se quiere pero, también, hay que saber dónde se sitúa nuestro no-saber.”

Didi-huberman, 2008.

Resumen

Actualmente el escenario educacional cruza las fronteras del aula; actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje formal, docentes y estudiantes necesitan apropiarse de distintas instancias para generar y tener respectivamente, experiencias educativas significativas.

Esta investigación hace énfasis en la relevancia de la interacción entre la educación formal y la no formal, la salida pedagógica para la asignatura de Artes Visuales. A través de la recopilación y análisis de percepciones de profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, se determinaron factores esenciales para optimizar la salida pedagógica.

Finalmente, se determinan variables consideradas para la creación de un diagrama dirigido a docentes de Artes Visuales y profesionales del área cultural, además una cartografía para las (os) estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Educación Artística - Salida Pedagógica- Educación no formal - Educación Formal- Espacios educativos no formales - Enseñanza Aprendizaje- Planificación.

ABSTRACT: Currently, the educational system reaches far beyond the classroom. Because of this, the primary users of the formal teaching-learning process—the teachers and the students—need to have different opportunities to create and have, respectively, significant educational experiences.

This research emphasizes the importance of the interaction between formal and non-formal education; outdoor learning or outdoor education. With the collection and analysis of perceptions of professionals from the cultural area, Visual Art's teachers and high school students, essential factors were determined to optimize this instance. Finally, a technical proposal was designed and includes a diagram addressed to visual art's teachers and cultural area professionals, and a cartography is addressed to students.

Key words: Educational system, artistic education, formal teaching-learning process, formal and non-formal education, outdoor learning/outdoor education, essential factors, non-formal educational places.

Introducción

La Educación chilena constantemente desafía a las y los docentes a mantenerse actualizados para abordar de manera óptima su práctica pedagógica, de acuerdo a los requerimientos específicos de su área disciplinar, Bases Curriculares y Planes y Programas de estudio respectivamente. En ese sentido, el planteamiento que se realiza en el contexto de la segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, profundiza en la labor de esta área disciplinar. Unesco (2010) afirma que “la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez” (p.2). Concordante con el planteamiento de la Unesco, a nivel nacional es la postura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015):

Bajo la premisa de que la cultura y las artes deben ser un derecho en Chile, nace el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018, cuyo propósito es, acercar las artes y la cultura tanto al sistema formal de educación como a otros espacios culturales que son en efecto, decisivos en la nivelación del capital cultural de nuestros niños, niñas y jóvenes. (p.7).

Dentro de este escenario político, la temática investigativa, surgió a partir de la búsqueda de recursos para las y los docentes de Artes Visuales, con la pretensión de articular el vínculo con museos, galerías, centros culturales, talleres, fundaciones, entre otros, como extensión del aula escolar. La salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales, se podría considerar como una instancia fundamental para el trabajo de las (os) docentes y el desarrollo del estudiantado, pero ¿Qué relevancia tiene la salida Pedagógica? y si es una herramienta para el docente ¿Qué caracteriza una buena salida pedagógica?

Desde el actual contexto educacional y tomando en cuenta los modelos de la Educación Artística, tiene sentido utilizar esta instancia, avalando la postura que plantea en conjunto el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en su esfuerzo de la vinculación activa de la educación formal y la no formal. Con la intención de generar más claridad, aportes y relevancia a la interacción y vínculo entre ambos escenarios, se planteó la siguiente interrogante, ¿Qué caracteriza una buena salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales, según la percepción de profesionales

del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a establecimientos particulares y particulares subvencionados de la Región Metropolitana en contexto 2018?

Índice

Autorización para fines académicos.....	pág.5
Agradecimientos.....	pág.6
Resumen.....	pág.7
Introducción.....	pág.9
Pregunta de investigación.....	pág.14
Objetivo general.....	pág.14
Objetivos específicos.....	pág.14
Capítulo I Problematización	
1.1 Fundamento teórico político.....	pág.16
1.1.1 Ley General de Educación.....	pág.16
1.1.2 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.....	pág.17
1.1.2.1 Bases Curriculares y Programas de Estudio de Artes Visuales.....	pág.18
1.1.2.2 Marco para la buena enseñanza.....	pág.20
1.1.3 Educación formal y no formal en Artes Visuales.....	pág.20
1.2 Fundamento Teórico Empírico.....	pág.21
1.2.1 La educación no formal.....	pág.22
Capítulo II: Revisión bibliográfica	
2.1 Educación Artística.....	pág.25
2.2 La Educación en contexto formal.....	pág.25
2.3 Cultura Escolar.....	pág.27
2.4 Entidades culturales: Espacios educativos no-formales.....	pág.28
2.5 Docente, docencia y cultura visual.....	pág.29
2.6 El posicionamiento docente: Enfoques y teorías.....	pág.32
2.6.1 Enfoque Expresivo.....	pág.32
2.6.2 Enfoque Cognitivo.....	pág.33
2.6.3 Enfoques Posmodernos o culturalistas.....	pág.33
2.7 Posicionamiento de la asignatura de Artes Visuales en el contexto nacional...	pág.34
2.8 Salida Pedagógica.....	pág.35

Capítulo III: Marco metodológico

3.1 Paradigma de la investigación.....	pág.38
3.2 Diseño o enfoque de la investigación.....	pág.38
3.3 Criterios de rigor científico.....	pág.39
3.4 Categorías de la investigación.....	pág.41
3.5 La muestra.....	pág.45
3.5.1 Conformación de la muestra.....	pág.45
3.5.2 Procedencia, género y edad.....	pág.45
3.5.3 Escenario.....	pág.46
3.6 Instrumentos de recogida de información.....	pág.46
3.6.1 Entrevista: profesionales del área cultural.....	pág.47
3.6.2 Entrevista: Docentes de Artes Visuales.....	pág.48
3.6.3 Entrevista: Estudiantes de enseñanza media.....	pág.50
3.7 Análisis de la información.....	pág.51
3.7.1 Profesionales del área cultural.....	pág.51
3.7.2 Docentes de Artes Visuales.....	pág.52
3.7.3 Estudiantes de enseñanza media.....	pág.54

Capítulo IV: Presentación de los resultados

4.1 De qué se trata este capítulo.....	pág.58
4.2 Proceso de levantamiento de información.....	pág.58
4.3 Matrices de información.....	pág.58
4.3.1 Ejemplo de matriz: Estudiante de enseñanza media.....	pág.59
4.3.2 Ejemplo de matriz: Docentes de Artes Visuales.....	pág.60
4.3.3 Ejemplo de matriz: Profesionales del área cultural.....	pág.61
4.4 Análisis por escenario.....	pág.62
4.4.1 Lo que perciben las (os) profesionales del área cultural.....	pág.62
4.4.2 Lo que perciben las (os) docentes de Artes Visuales.....	pág.66
4.4.3 Lo que perciben las (os) estudiantes de enseñanza media.....	pág.70
4.5 Análisis integrado: Las visiones de todos los actores.....	pág.75
4.6 Conclusiones.....	pág.83
4.6.1 Características de una buena salida pedagógica.....	pág.83

4.6.2 Otras conclusiones relevantes.....	pág.84
4.6.3 Conclusiones respecto a la pregunta y objetivo general.....	pág.86
Capítulo V: Proyecciones	
5.1 Hacia dónde podría ir este estudio.....	pág.93
5.2 La propuesta técnica de la salida pedagógica.....	pág.93
5.2.1 Propuesta conciliadora.....	pág.95
6.0 Bibliografía.....	pág.98
7.0 Anexos glosario.....	pág.102
7.1 Anexos de documentos de investigación.....	pág.104

¿Qué caracteriza una buena salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales, según la percepción de profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a establecimientos particulares y particulares subvencionados de la Región Metropolitana en contexto 2018?

Objetivo general:

Interpretar y describir características de una buena salida pedagógica para la asignatura de Artes visuales, según la percepción de profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media pertenecientes a establecimientos particulares y particulares subvencionados de la Región Metropolitana en contexto 2018, con la finalidad de diseñar y proponer instrumentos didácticos y una metodología para generar la buena salida pedagógica en Artes Visuales, a partir de las características reconocidas en las percepciones recopiladas.

Objetivos específicos:

- Ordenar categorías presentes en las percepciones respecto de una buena salida pedagógica.
- Relacionar textualidades por categoría, con el propósito de identificar tópicos presentes en las percepciones de las y los diferentes actores involucrados en los procesos enseñanza- aprendizaje de la salida pedagógica.
- Identificar ideas fuerza que permitan construir un texto que dé cuenta de las características de una buena salida pedagógica.
- Diseñar y proponer instrumentos didácticos y una metodología para generar la buena salida pedagógica en Artes Visuales.

Capítulo I: Problematización

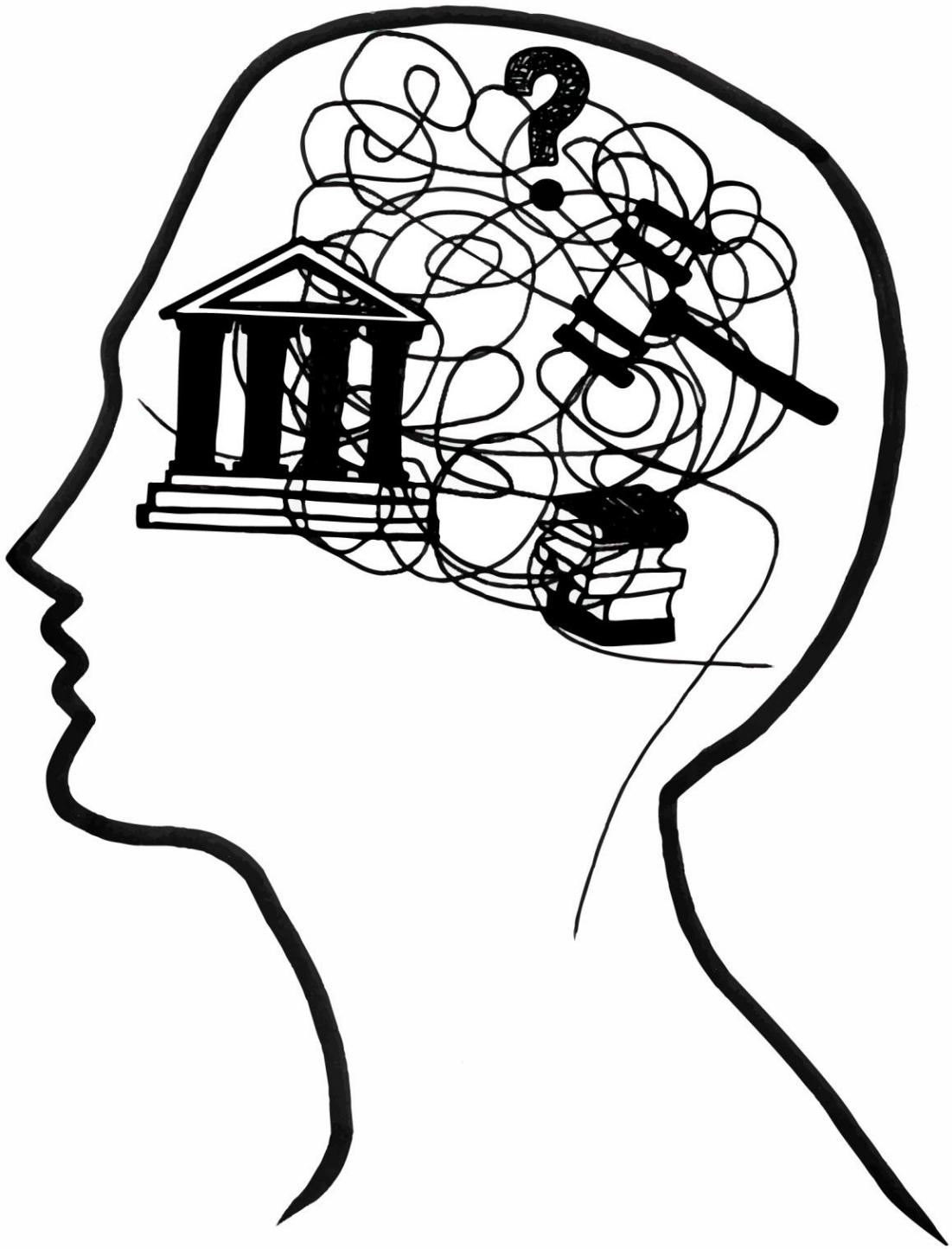


Ilustración 1, 2, 3, 4, 5, autor: Natalia Castro, 2018.

Todos los códigos QR se pueden escanear con la aplicación para Android Playontag.

1.1 Fundamento teórico político

Para situar la problemática, se desarrollaran distintos conceptos y antecedentes asociados al campo político que le concierne. Resaltar que la escasez de información específica que atañe a la salida pedagógica, dispuso un escenario más general para el marco político de esta investigación.

1.1.1 Ley General de Educación

Las normas jurídicas de Chile según las distintas eventualidades del contexto, se han ajustado a lo largo de su historia. En materia educativa, cabe destacar la Ley General de Educación (LGE), donde figura la nueva institucionalidad de la educación en Chile a partir del año 2009. Esta ley puso fin a la promulgación imperativa de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) puesto que conllevó una derogación parcial. Por ello, se hizo necesario adentrarse de manera exhaustiva en los nuevos principios establecidos para la actual educación chilena, como también en diferentes cambios efectuados desde su promulgación.

De acuerdo al artículo 2° de la Ley General de Educación se entiende el término educación como, el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar de forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N° 20.370, 2009). Igualmente, el artículo 20 define la educación media en los siguientes términos:

Es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y que tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a

la sociedad los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley (Ley N° 20.370, 2009).

El artículo 30 y 31 hacen hincapié respecto de las bases curriculares dictaminadas para la educación media del país. Por su parte, el artículo 30 señala lo siguiente, la educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes (...) (Ley N° 20.370, 2009).

Se especifica en el mismo, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en correspondencia al ámbito personal y social, de igual forma, al ámbito del conocimiento y la cultura, especificando en este último la vinculación con la educación artística, señalando en el apartado l, “tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes” (Ley N° 20.370, 2009).

Por otro lado en el artículo 31 se afirma:

“Estas definirán, por ciclos o años, respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles establecidos en esta ley. (...) El consejo Nacional de Educación aprobará las bases curriculares de acuerdo al procedimiento del artículo 53, velando por que los objetivos de aprendizaje contemplados en éstas sean relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales establecidos en la ley. Asimismo, deberá constatar que los objetivos de aprendizaje que se le presentan sean adecuados a la edad de los estudiantes, estén debidamente secuenciados y sean abordables en el tiempo escolar disponible en cada nivel y modalidad, y se adecuen al tiempo de libre disposición” (Ley N° 20.370, 2009).

1.1.2 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

En el marco de esta investigación fue pertinente resaltar la labor de distintas entidades estatales estipuladas en la Ley N° 20.529 que corresponde al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica, media y su fiscalización, promulgada el año 2011, eventualmente instauró cuatro instituciones que lo componen; el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación cuyas funciones fueron redefinidas, más dos nuevas instituciones, el Consejo Nacional de Educación y Agencia de

la Calidad de la Educación. La labor del Ministerio de Educación consiste en la propuesta y cumplimiento de las Bases Curriculares, Programas de Estudios y Estándares de Calidad, en el mismo lineamiento el Consejo Nacional de Educación verifica y aprueba las Bases Curriculares, Programas de Estudios y Estándares de Calidad provenientes del Ministerio de Educación.

Del sistema es necesario resaltar los artículos 4° y 5°:

Artículo 4°.- Los estándares de aprendizaje referidos a los objetivos generales establecidos en la ley y en sus bases curriculares definirán los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera alcancen los alumnos en diversas etapas del proceso educativo.

Artículo 5°.- Los estándares de desempeño para los docentes de aula, directivos y técnico pedagógicos considerarán las competencias, conocimientos y actitudes necesarios para orientar la elaboración y la validación de la evaluación docente (Ley N° 20.529, 2011).

1.1.2.1 Bases curriculares de Artes Visuales y Programas de Estudio

Basándose en el artículo 4° del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, es necesario resaltar la comprensión de la asignatura de artes visuales y la organización curricular. Las Bases Curriculares y Programas de Estudio de la Asignatura Artes Visuales, fueron actualizada el año 2015 por el Ministerio de Educación. Esta renovación incluyó a 7°, 8°, 1° y 2° niveles que actualmente son parte de enseñanza media. En relación al área específica de Artes Visuales establecen lo siguiente, “consideran las artes como manifestaciones tangibles e intangibles desarrolladas por el ser humano para expresar sus pensamientos, creencias y emociones, por lo que permiten a quienes las contemplan aproximarse sensible, reflexiva y críticamente a lo que otras personas piensan, creen y sienten acerca de sí mismas, su entorno, problemáticas sociales, artísticas y de otra índole. Estas expresiones artísticas se han manifestado en el pasado, el presente y en todas las culturas, y reflejan lo que es propio y único de cada artista o comunidad” (Mineduc, 2016).

La propuesta curricular del Mineduc, especifica perspectivas que sustentan las bases curriculares de Artes Visuales, entre las cuales se encuentran, énfasis en la creatividad,

ampliar el horizonte cultural de las y los estudiantes, importancia de la respuesta frente al arte y la cultura visual, aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales, consideración de las artes visuales como un espacio de inclusión y apertura a la diversidad, incorporación de tecnologías actualizadas e integración con otras áreas del currículum.

Las Bases Curriculares se sustentan en tres ejes, expresar y crear visualmente, apreciar y responder frente al arte, difundir y comunicar, en armonía las y los docentes proporcionan al estudiantado una formación sólida y coherente en la asignatura de Artes Visuales. Los Objetivos de Aprendizajes (OA) presentes en los Planes y Programas de estudio, no se deben desconocer en las salidas pedagógicas, sino que deben ser parte de su comprensión, para generar la coherencia necesaria en los procesos enseñanza-aprendizaje formales y no formales, para desarrollar de mejor manera una formación integral.

Ministerio de Educación (2016):

Dichos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que las y los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias para participar de manera activa, responsable y crítica en la sociedad (p.8).

Dentro de la línea investigativa la perspectiva, “aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales”, es una propuesta para complementar la asignatura y considera que, para enriquecer la visión acerca de las Artes Visuales en las y los estudiantes es imprescindible, en estos niveles educativos, tener experiencias directas o virtuales con diversos espacios de difusión de manifestaciones visuales. “Esto debe traducirse en acciones concretas que promuevan las visitas a dichos espacios (museos, galerías, centros culturales, espacios públicos y patrimoniales, entre otros) para aproximarse comprensivamente a las manifestaciones” (Mineduc, 2016).

1.1.2.2 Marco para la buena enseñanza (MBE)

En correspondencia al artículo 5° del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cabe destacar el Marco para la Buena Enseñanza publicado por primera vez el año 2003, estableciendo las bases del quehacer docente. Más tarde su actualización buscó abordar los lineamientos necesarios para optimizar los procesos enseñanza-aprendizaje, instaurando y orientando al desarrollo positivo, continuo y retroalimentativo de la práctica docente, a través de niveles de logros (insatisfactorio, básico, competente y destacado) dirigidos a cuatro dominios, preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje, creación de un clima propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y compromiso con el desarrollo profesional cada uno compuesto por criterios y descriptores. Los dominios son necesarios para la gestión de la salida pedagógica, así como en las prácticas pedagógicas en aula formal, es de importancia que su comprensión se genere como un proceso que está directamente relacionado con la planificación, los objetivos de aprendizajes, clima propicio para los procesos enseñanza – aprendizaje, entre otros. Además demuestra un interés por otros espacios para propiciar el aprendizaje, distinto del aula en beneficio de las y los estudiantes.

1.1.4 Educación formal y no formal en Artes Visuales

Como se mencionó en el apartado de la LGE, existe una comprensión pre establecida para el término educación, así mismo distingue tres tipos de enseñanza donde ésta se hace efectiva, formal o regular, no formal e informal. El artículo 2 define la educación formal o regular como, aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas (Ley N° 20.370, 2009).

Igualmente, para la enseñanza no formal señala, es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación (Ley N° 20.370, 2009).

El consejo de la Cultura y el Ministerio de Educación crean El Plan Nacional de Educación Artística 2015- 2018, CNCA (2016) con la finalidad de “acercar las artes y la

cultura tanto al sistema formal de educación como a otros espacios culturales que son en efecto, decisivos en la nivelación del capital cultural de nuestros niños, niñas y jóvenes” (p.7). Contempla primordialmente la cultura y las artes como derecho fundamental en Chile. Además, el mismo documento resalta la importancia del vínculo entre ambos escenarios educativos, CNCA (2016) indica:

La educación artística se debe promover entre ambos sistemas, ya que facilita el intercambio de prácticas entre educadores/as y artistas, artesanas/as y cultores/as. Además, permite que la educación artística no se limite a un solo contexto educativo y que se abra a la comunidad local por medio del vínculo con otros centros, como organizaciones culturales y sociales, fundaciones y otras instituciones. (p.17).

Es importante destacar que el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes fue reemplazado en marzo del año 2018 por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, creado por la Ley 21.045. Inicia sus funciones por medio de dos subsecretarías, de las Culturas y las Artes y del Patrimonio Cultural y el Servicio Nacional del Patrimonio. Se estipula entonces que el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio tendrán por objetivo:

Promover y contribuir al desarrollo de la creación artística y cultural, fomentando la creación, producción, mediación, circulación, distribución y difusión de las artes visuales, fotografía, nuevos medios, danza, circo, teatro, diseño, arquitectura, música, literatura, audiovisual y otras manifestaciones de las artes; como asimismo, promover el respeto y desarrollo de las artes y culturas populares (Ley N° 21.047, 2017).

1.2 Fundamento Teórico Empírico

Las investigaciones realizadas a nivel nacional en correspondencia a percepciones de una buena salida pedagógica, son escasos, por ello esta instancia de la investigación se sustenta en la distinción conceptual de la educación no formal y la salida pedagógica, a partir del análisis de diversos temas en relación a prácticas pedagógicas desde distintas áreas disciplinares de la formación escolar.

1.2.1 La educación no formal

La educación no formal fue definida como, “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Vázquez, 1998, p.212).

En el año 1976 se crea por primera vez el sistema educativo no formal, como consecuencia de La Conferencia Internacional de la Crisis Mundial en la Educación (patrocinada por UNESCO), con el fin de lograr el desarrollo educativo de los países del tercer mundo.

Dentro del contexto de la normativa científica y la educación no formal, Montero (2011), menciona que:

Es recogida como concepto propio de los procesos educativos nacionales y en segunda instancia como la acción subsidiaria del estado a iniciativas propias de procesos más identificados con el desarrollo comunitario y en planos de proyectos del voluntariado socio comunitario, cuando no, como sucede en nuestro país, como proyectos de libre mercado enquistado en un modelo de educación que nada tiene que ver con la génesis conceptual del mismo. (p.77).

Considera programas que apuntan a desarrollar una educación de calidad para todos, por medio de la creación de programas extracurriculares que tienen como objetivo incorporar la educación no formal a través de entidades culturales, museos, galerías, talleres, centros culturales y/o fundaciones como herramienta pedagógica, de esta forma. Si bien este tipo de educación está en proceso de implementación en el contexto nacional, es importante resaltar que debe existir integración e interacciones de la educación formal, con las entidades anteriormente mencionadas para poder responder a los desafíos en el contexto escolar 2018 y del futuro.

Para la apropiación de la salida pedagógica el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio, proponen y generan distintas iniciativas que invitan al docente de Artes Visuales a utilizar la salida pedagógica como un medio para generar directamente, metodologías, instrumentos didácticos, pedagógicos,

evaluativos, por mencionar algunos, como complemento al quehacer docente para la educación formal de las Artes Visuales.

2.1 Educación Artística

La Educación Artística pretende lograr una acción educativa que contemple todo el desarrollo del ser humano, basándose en una formación integral, Jiménez, Aguirre y Pimentel (2015) la distinguen como una “estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuyen a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios” (p.1). Además, brinda la oportunidad de tomar contacto con diversas manifestaciones artísticas, conocer el patrimonio cultural, comprender el arte, reflexionar a partir de él, posibilitando la creación de valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación a través de los lenguajes artísticos, de manera que produzca nuevas formas de convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la importancia de una buena formación artística, radica en su capacidad para ampliar el capital cultural y humanizar la educación desde sus propias metodologías, llevándolas a la práctica y rompiendo las barreras propias del contexto escolar chileno en su rígida estructura.

Por otro lado, la Educación Artística permite comprender a partir del imaginario de las(os) estudiantes el enriquecimiento de la cultura visual, ayudando a una mejor comprensión de la representación del cotidiano. Hernández (2003) afirma: “La educación artística para la comprensión tiene como finalidad evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas” (p.45).

2.2 La Educación en contexto formal

La educación formal regida por organizaciones públicas y entes privados con acreditación, abarcan desde la educación preescolar, básica, media y formación superior. Sistematizado ante un currículum oficial, que debe ser impartido en un tiempo y horas determinadas por docentes especializados en distintas asignaturas. Como se ha resaltado en el capítulo anterior, el artículo 2, define la educación formal o regular como, “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por

niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (Ley 20.370, 2009, art. 2).¹

En el contexto formal, la escuela es comprendida como una institución de estructura rígida y con roles jerárquicos, se trata de un contexto abierto que se modifica por medio de la interacción con el entorno en el cual se sitúa. Las creencias e intereses particulares de cada establecimiento también imponen una estructura, Rodríguez (2015) lo explica cómo:

Una mini comunidad, en la que el estudiante vive más que aprende. La escuela debe de ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad que los jóvenes tienen fuera de ella y sobre esa vida crear sus métodos. Estos deben de ser principalmente activos, emerger del ambiente diario y tener un carácter lo más espontáneo posible. (p.12).

A pesar de la estructura formal en los ambientes escolares, la escuela de hoy es muy distinta a la de décadas anteriores, actualmente se desarrolla en constante batalla con una sociedad en permanente cambio social, tecnológico, cultural, accesibilidad de información, etc.

La educación formal y no formal es primordial, pero se requiere la participación de la comunidad escolar para hacer de esta una etapa fructífera para el estudiantado, esto incluye disposición humana, tiempo, espacio, recursos económicos, etc. Sin desatender el contexto escolar que según Valdés (1999):

Los objetivos educativos están encaminados a la obtención de títulos, créditos, grados académicos o capacitación profesional. Muchos de estos títulos están relacionados, de forma que unos son imprescindibles para alcanzar el siguiente. Esta educación reglada, institucionalizada, aporta una formación estándar y uniforme, habitualmente de carácter muy intelectual y abstracto, lo que la distancia de la realidad. (p.67).

La educación formal no debiese ser observada como una simple superación de etapas cuantitativas, en donde predomina el oficio o manualidad a la hora de evaluar, enmarcada en esta estructura rígida-academicista mencionada anteriormente. Es de relevancia generar

¹ Ley 20.370, 2009, art. 2 “La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&r=1>

el desarrollo de habilidades y dimensiones, sociales, valóricas y afectivas, en palabras de Errázuriz (2015):

Estima que las reformas educativas concebidas y aplicadas con una racionalidad predominantemente instrumental, desvirtúan el sentido mismo de la educación, transformándola en un accidente, en una mercancía, en un producto que genera el país para competir en la economía global. En su opinión, necesitamos una mirada fresca y más humana para imaginar cómo transformar el futuro de la educación, por cuanto lo que lleguen a ser nuestras escuelas definirá en gran medida lo que puedan ser nuestros niños(as) y nuestra cultura. (p.35).

Esta perspectiva enfatiza en el fortalecimiento del trabajo en aula para plantear la salida pedagógica como una oportunidad para la o el docente, y el estudiantado, a fin de que asuman un rol distinto y enriquecedor no solo en el contexto formal sino también el no formal.

2.3 Cultura Escolar

El término cultura escolar, es entendido como un espacio que tiene en común símbolos y prácticas sociales que definen un comportamiento similar a una comunidad de acuerdo a creencias, tradiciones, normas, etc. Generando impacto en los actores que componen la comunidad educativa, administrativos, docentes, apoderados y el estudiantado. Deal y Peterson (citado en Elías, 2015) lo explican cómo:

Reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (p.286).

2.4 Entidades culturales: Espacios educativos no-formales

El universo de espacios educativos no formales en contexto nacional son múltiples, comúnmente dentro de la oferta destacan museos y centros culturales, sin embargo, en el mismo lineamiento se encuentran galerías, talleres, corporaciones, parques, fundaciones, etc.

Cuando hablamos de educación no formal nos referimos a un tipo de educación que sucede fuera de la estructura formal (escuela) y que constituye, (...) una apuesta organizada y sistemática orientada a beneficiar a un grupo social. Esta mirada de la educación no formal implica que su interlocución con los escenarios formales tiene lugar en la medida en que está en capacidad de abordar o reforzar temáticas que no son trabajadas a profundidad en la escuela. (Ramos et al., 2007).

Es decir, se trata de todos aquellos espacios que complementan la educación escolar, debido a su naturaleza, permiten mayor flexibilidad, entendimiento y contextualización para abordar contenidos específicos, haciendo de ellos un impacto inmediato en la disposición de las y los estudiantes.

Dentro de las características que hacen las entidades culturales un aporte, sin duda, dice relación con la disposición de recursos tangibles e intangibles, respecto de historia, patrimonio, memoria, arte, por mencionar algunos. En el caso de museos y centros culturales, existen áreas o departamentos educativos destinados a formular prácticas de enseñanza y todo lo que ello conlleva, basadas en las distintas exposiciones y en los intereses particulares de cada entidad cultural.

Las instancias desarrolladas en el contexto educativo no formal tienen como objetivo generar vínculos con la educación escolar. En referencia a favor de la relación entre ambos ámbitos educativo, Augustowsky (2012) señala que se trata de “conocer y comprender en términos didácticos la oferta educativa de las instituciones, permite realizar acciones informadas y entablar un diálogo entre el museo y la escuela que contemplan propósitos y perspectivas compartidas” (p.88).

2.5 Docente, docencia y cultura visual

Como punto de partida para abordar este tema, es necesario destacar el escenario dispuesto para la profesión docente en constante cambio, se puede contemplar y reflexionar la multiplicidad de desafíos presentes en él. Se trata de un campo bastante extenso y complejo, que invita constantemente al docente a replantearse, en términos de enseñanza y aprendizaje, tanto en beneficio de su práctica como el desarrollo de sus estudiantes, más aún en el área de Educación Artística, asignatura escolar que ha sido modificada de acuerdo a las necesidades históricas y sociales, en relación al posicionamiento docente Ivaldi (2009) explica:

Docentes que en todos los niveles, grados y jerarquías sean capaces de asumir un cambio de actitud: modificando y/o fortaleciendo sus prácticas para propiciar que los alumnos y alumnas utilicen los lenguajes artísticos como forma de comunicar y comprender ideas y sentimientos, propios y de otras personas; poniendo en juego su propia sensibilidad, su iniciativa, su curiosidad y su imaginación para promover la apreciación y la creación artística entre sus alumnos y alumnas, aprovechando las oportunidades que les brinda el entorno; tomando conciencia de las posibilidades que ellos mismos tienen como personas y como docentes para acercarse al arte y disfrutarlo. (p.90).

Para que la o el docente de Educación Artística pueda efectuar cambios y cumplir con el propósito anteriormente descrito, necesariamente debe generar vínculo e interacción con el mundo cultural y sacar provecho de la riqueza que acompaña el contexto de las y los estudiantes, de igual forma en los casos donde la acción implique ir fuera del contexto habitual, es decir aquellas salidas donde las circunstancias son totalmente ajenas a la realidad del estudiantado. Con la finalidad de que la salida pedagógica sea una actividad habitual para las y los docentes dentro de su práctica y asumir un posicionamiento para el desarrollo de la instancia, el docente debe tener una participación activa en la experiencia y ser el o la encargado (a) de vincular los contenidos de la clase con la salida pedagógica, reafirmando la postura anterior Miralles (2015) explica:

En el caso de las visitas de escuelas a los museos, tanto el educador de museos como el docente, adquieren un rol fundamental para renovar las visitas guiadas y para que estas no sean un evento aislado en la experiencia de los estudiantes. (p. 271).

La experiencia para las y los estudiantes en los espacios de educación no formal es concebida como una necesidad para generar apertura a los imaginarios sociales y un equilibrio al capital cultural, desde la mirada docente es una herramienta didáctica y propicia para la entrega del contenido en la asignatura de Artes Visuales en el contexto educacional actual, en este contexto Bruner (1997) postula que:

La educación no es sólo una técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. (p. 29).

Por ello, el docente debe basarse en propuestas que apunten a vincular los contenidos y habilidades y actitudes por abordar en la salida pedagógica en total coherencia con los trabajados en aula, marcando la diferencia de una instancia recreativa ajena a la planificación y contenido de la asignatura de Artes Visuales, Ivaldi (2009) explica que “es el docente quien debe promover la mayor cantidad de experiencias sensorperceptivas, tanto dentro como fuera del aula” (p.90).

Dentro del mismo lineamiento, las y los docentes tienen el desafío de considerar aspectos culturales y sociales propios del actual estudiantado, puesto que están contruidos con la exposición mediática de redes sociales e imágenes representativas de la cultura juvenil.

La finalidad del postulado anterior es dotar a las y los estudiantes de herramientas para enfrentar el mundo representacional que les rodea, ya sea una obra, redes sociales, publicidad entre otros, enriqueciendo su cultura visual. Con respecto a la cultura visual Augustowsky (2012) señala:

El eje central de estas experiencias son nuestros estudiantes, con sus gustos, sus ideas, sus maneras de ver, interpretar y representar el mundo. Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear los sentidos propios, conectados consigo mismos, pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros; implica además el reto de formarlos para que sean receptores lúcidos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar de emoción. (p. 18).

Para contextualizar respecto del lugar que ocupa la cultura visual según el Ministerio de Educación y por lo tanto en la educación formal, es importante señalar que la última renovación de la propuesta curricular para la asignatura de Artes Visuales de 7° a 2° medio, plantea como pilar fundamental el desarrollo de pensamiento crítico, sensibilidad estética y capacidad de reflexión, procedentes de todo lo que comprende la cultura visual. El cambio efectuado proyecta la postura de las distintas entidades estatales encargadas del área educativa en relación con las culturas y las artes, acentuando la intencionalidad de otorgar mayor relevancia a la asignatura de Artes Visuales, esbozando desafíos con respecto a la cultura visual. Considerando este antecedente y como Hernández (2003) afirma:

El arte, como parte de la cultura visual actúa, sobre todo, como un mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc. Entiendo por función mediadora una derivación de la idea del Vygotsky de mediación que conlleva que “el signo es poseedor de significado”. (p.47).

Para contextualizar las representaciones mencionadas por Hernández, existen los espacios que ofrece la educación no formal como entidades culturales o espacios de difusión del patrimonio, optimizando la asimilación de los contenidos. Si bien en el contexto escolar se trabajan distintas aristas temáticas, la salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales destinada a estos espacios culturales, pueden llevar a una mejor comprensión del contenido por el contacto directo con la obra y la experiencia de abandonar la cotidianidad del aula.

Museos, centros culturales, galerías, talleres, corporaciones, parques, fundaciones, entre otros, como parte de un entorno de aprendizaje fuera del escolar, son generadores de percepciones, experiencias, comunicación, receptores de objetos, que en algunos casos implementan alta tecnología e innumerables recursos que en determinadas realidades escolares y/o cotidianas, pareciera imposible de experimentar directamente. Es indiscutible que las y los estudiantes tienen acceso directo a lo que se entiende como “cultura visual”, sin embargo, propiciar distintas experiencias concebidas con las acciones pedagógicas pertinentes como explica Nancy Pauly (citado en Hernández, 2007), permiten “comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales” (p.23).

2.6 El posicionamiento docente: Enfoques y teorías

El posicionamiento docente en esta área de conocimiento, es un fundamento importante para comprender las percepciones que tienen sus cimientos en la formación escolar, quién y cómo haya impartido la asignatura, determina si las Artes Visuales son más o menos relevantes para un sujeto de estudio determinado. Este punto dará cuenta de la configuración de los enfoques pedagógicos de la Educación Artística, que proponen distintas posturas para el posicionamiento docente y maneras de abordar la enseñanza del área disciplinar.

Entenderemos por enfoque a partir de lo postulado por Orbeta (2015) “un cuerpo teórico conformado por sistemas de ideas acerca de la educación artística que opera en las narrativas y las prácticas pedagógicas y didácticas del área” (p.25). Se han desarrollado enfoques a causa de las distintas exigencias contextuales y cambios culturales, en esta oportunidad citaremos tres, enfoque cognitivo, expresivo y posmoderno.

2.6.1 Enfoque Expresivo

Entre sus exponentes encontramos a Herbert Read y Viktor Lowenfeld, se trata de una educación orientada principalmente al desarrollo de la sensibilidad, lo cual favorece según este postulado la capacidad expresiva, conciencia emocional tanto externa e interna y la creatividad. Se determina el enfoque en relación a estas habilidades y destrezas, a raíz de las secuelas producto de la segunda guerra mundial. Todas serían posibles de desarrollar por medio de la enseñanza de las Artes. Alcanzar esta propuesta daría como resultado para los futuros hombres y mujeres, ser más conscientes y estables emocionalmente. Read (1986) postula como uno de los objetivos de la Educación Artística:

Preservar la totalidad orgánica del hombre y sus facultades mentales, en forma tal que a medida que pasa de la niñez a la edad adulta, del salvajismo a la civilización, conserve sin embargo esa unidad de conciencia que constituye la única fuente de armonía social y de felicidad individual.(p.88).

2.6.2 Enfoque Cognitivo

Mientras se desarrollaba la guerra fría, surge la idea de una Educación Artística asociada a los conceptos pensamiento y cognición, ambos en equilibrio originaron el entendimiento de las Artes como disciplina, por tanto como un campo de conocimiento, en consecuencia se concretan diferentes especialidades derivadas del área, estética, historia del arte, práctica artística, entre otras.

Desde esta premisa permitiendo un desarrollo integral por medio de experiencias sensoriales, motoras y teóricas, facilitando el aprendizaje significativo en la experiencia de la salida pedagógica para la asignatura de Artes Visuales.

El avance en la comprensión de las Artes visuales consolidó la entrada de la asignatura a la educación formal, en afinidad con este contexto Gardner desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, otros exponentes son Elliot Eisner y Arnheim Rudolf. Refiriéndose a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2002) explica:

Los seres humanos poseemos este espectro de inteligencias, y nos diferenciamos por el nivel de desarrollo y la configuración particular, derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura propia en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única. (P.28).

2.6.3 Enfoques Posmodernos o culturalistas

Se desarrolla finalizando los años 80, en respuesta a características que van surgiendo hasta el contexto actual, sociedad de la información, globalización, multiculturalidad, cultura visual, otras formas artísticas y culturales. Este enfoque incluye cambios en relación al quehacer desde la mirada pedagógica y artística, promulgando la enseñanza de esta área más situada, es decir, en constante diálogo con el contexto de las y los estudiantes. Hernández (2011) se refiere a este enfoque mencionado “en este sentido, es pertinente citar el próximo planteamiento: La educación culturalmente democrática, y en especial aquella que persigue la reconstrucción social, encarna plenamente ideales

posmodernos: conflicto conceptual, democratización y valoración de las actitudes de los diversos participantes” (p.147).

2.7 Posicionamiento de la asignatura de Artes Visuales en el contexto nacional

Los cambios contextuales son claves en las transformaciones de la disciplina y su entendimiento. En este caso el incremento de la virtualización fue detonante para que muchos autores postulen cambios en la Educación Artística. La presencia de las Artes Visuales en la época escolar del futuro docente, también incide en la percepción que se tenga de esta, los factores institucionales que dificultan o favorecen el ejercicio de la disciplina, tiene sus cimientos en una experiencia negativa o positiva de ésta, dando lugar a un espacio significativo o no. Actualmente las Artes Visuales en el orden de prioridades de los establecimientos educativos se sitúan en las últimas líneas, el realce de las materias que se consideran más relevantes (Lenguaje, Matemáticas, Ciencia, Historia y Geografía, Química, Biología) más que todo por las pruebas estandarizadas, genera que asignaturas como Artes Visuales, sean vistas como un complemento o un accesorio destinado a las horas de la tarde.

Dicho lo anterior, podemos concluir a modo general que las Artes Visuales no son una prioridad en el currículo escolar; no se comprende la importancia y el efecto de la asignatura en las (os) estudiantes para desarrollar potenciales habilidades como el análisis o la empatía, Coronado (2009) afirma:

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente en lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser “educado” en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones no imaginadas. (p.36).

2.8 Salida Pedagógica

La salida pedagógica en beneficio de la asignatura Artes Visuales, debe contar con los recursos pedagógicos necesarios para su correcta contextualización. Se trata de una instancia planteada como una extensión del aula, permitiendo que las y los estudiantes enriquezcan su conocimiento y experiencias desde la comprensión del entorno, optimizando la práctica docente y contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, en las(os) estudiantes.

La relevancia, organización y contextualización de la salida pedagógica es responsabilidad de las y los profesionales docentes, aquello implica tomar las acciones pertinentes para las distintas instancias, Augustowsky (2012) menciona que “salir de la escuela para realizar la visita a un sitio de la ciudad, a realizar un itinerario o a un museo o galería implica la puesta en juego de numerosos factores de índole didáctico, institucional, organizativo” (p.119).

Por lo tanto, la planificación de esta instancia debe estar coherentemente integrada con el currículum elaborado por el Ministerio de Educación, con la unidad o actividad que se esté trabajando en aula, de manera que antes, durante y después de la salida exista una continuidad entre las acciones pedagógicas y los procesos enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la o el docente debe conocer el espacio físico a visitar como museos, centros culturales, galerías, talleres, corporaciones, parques, fundaciones, entornos de aprendizajes fuera del escolar que destinó para realizar la salida pedagógica.

En definitiva, las salidas pedagógicas tienen como finalidad motivar al estudiante hacia su propio conocimiento, permitiéndole relacionar conceptos y encontrar la aplicabilidad de ellos en su vida cotidiana, por esta razón resulta necesario hacer énfasis en la importancia y las principales características que constituyen el diseño de una guía de salidas pedagógicas.

Por medio de las salidas escolares o pedagógicas es posible generar un acercamiento importante entre las y los estudiantes con las Artes Visuales y el Patrimonio Cultural de Chile, de igual manera las (os) docentes del área. Miralles (2016) menciona “es importante que esta instancia sea aprovechada al máximo por las dos instituciones, que sea planificada y que se adecúe al contexto y las necesidades de los estudiantes” (p.52).

Hoy el sistema educacional de Chile considera programas que apuntan a desarrollar una educación de calidad para todos, por medio de la creación de programas extracurriculares que tienen como objetivo incorporar la educación no formal a través de entidades culturales por ejemplo, museos, galerías, talleres, centros culturales y/o fundaciones, como herramienta pedagógica. Si bien este tipo de educación está en proceso de implementación en el contexto nacional, es importante resaltar que debe existir integración e interacciones de la educación formal, con las entidades anteriormente mencionadas para poder responder a los desafíos en el contexto escolar 2018 y del futuro.

Para la apropiación de la salida pedagógica el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio, proponen y generan distintas iniciativas que invitan al docente a utilizar la instancia como un medio para generar directamente herramientas en el quehacer docente para la educación formal.

Capítulo III: Marco metodológico



Ilustración 1, 2, 3, 4, 5, autor: Natalia Castro, 2018.

Todos los códigos QR se pueden escanear con la aplicación para Android Playontag.



3.1 Paradigma de la investigación

La investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, desde la perspectiva de Rodríguez, Gil y García (1999) “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene este para las personas implicada” (p. 32). Considerando lo anterior, esta investigación ordena, relaciona e identifica percepciones según profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media respecto de una buena salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales, con el fin de diseñar y proponer metodología e instrumentos didácticos para la instancia, según Álvarez-Gayou (2003) “los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (p. 86). Así, este paradigma permite recopilar datos relevantes, respecto de situaciones y contextos específicos de las y los sujetos de estudio.

3.2 Diseño o enfoque de la investigación

El enfoque utilizado en esta investigación es de tipo interpretativo, descriptivo, microetnográfico.

Se utilizó un diseño descriptivo- interpretativo con la finalidad de enfatizar e indagar en las perspectivas y visiones de las y los sujetos de investigación. Hernández (2014), explica que la finalidad del diseño interpretativo consiste en “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Trabajar con una muestra pequeña en relación al universo de docentes y entidades culturales permite enfatizar en necesidades, observaciones, ideas y problemáticas, particulares de las percepciones entorno a la salida pedagógica. En palabras de Hernández (2014) los “diseños microetnográfico, se centran en un aspecto de la cultura o una situación social concreta (por ejemplo, un estudio sobre los ritos que se manifiestan en una organización para elegir nuevos socios en una compañía de asesoría legal” (p. 485).

En consecuencia se determina trabajar con dos centros de educación no formal que poseen un departamento de educación, por lo tanto mantienen un vínculo activo y permanente con la educación escolar, al mismo tiempo, como entidad cultural genera una

intencionalidad y se resuelven intereses particulares de la institución en relación a la educación. La salida pedagógica, afecta todo lo que desarrollan estas entidades en términos físicos, materiales, disposición, entre otros, para la educación no formal.

La ubicación geográfica es determinante para el acceso de las y los estudiantes a estas entidades culturales, en el caso de ambas se localizan en el sector oriente de la región metropolitana de Chile, zona con el mejor índice de calidad de vida según la encuesta realizada por el Núcleo de Estudios Metropolitanos del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Cámara Chilena de la Construcción en (2014). Su oferta cultural varía desde las artes escénicas y musicales a las Artes Visuales con exposiciones de grandes artistas a nivel mundial (generalmente de arte contemporáneo). Posee un departamento de educación que genera vínculo constante con docentes, estudiantes y colegios, ofertando visitas, conversatorios, seminarios y obras gratuitas durante el año.

3.3 Criterios de rigor científico

El rigor científico de esta investigación se sustenta en los criterios credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1981).

Es relevante disponer del rigor, puesto que respalda la información obtenida por medio de estrategias que reflejan el transcurso para dar veracidad a la investigación.

Credibilidad: La credibilidad se expresa implementando la triangulación respecto a la recopilación y análisis de los datos, que se genera por medio de una entrevista semi-estructurada con preguntas que fueron formuladas con el objetivo de obtener la misma información, diferenciadas en planteamientos según destinatario, es decir, la percepción particular de los sujetos de estudio, estudiantes de educación media, docentes de artes visuales y profesionales del área cultural, en relación al tema de investigación: La interacción entre la educación formal y la no formal, el caso de las salidas pedagógicas.

Transferibilidad: La investigación realizada comprende a la realidad en tiempo y espacio de acuerdo a los tres escenarios considerados para el desarrollo de esta investigación referentes a Santiago de Chile, Región Metropolitana. No es transferible, sin embargo en el caso de ser aplicada nuevamente, es necesario considerar un escenario similar al estudiado.

Dependencia: El criterio da cuenta de la consistencia de datos arrojados por parte de las (os) sujetos de estudio, la metodología que se implementó en la construcción del instrumento y posteriormente para la recogida e interpretación de los datos fue a través de una matriz que permite la alineación y ver la congruencia de la información obtenida en las percepciones recogidas.

La entrevista semi-estructurada realizada vía online se concreta a través de la plataforma virtual Google Forms, que facilitan a las y los sujetos de estudio expresar sus opiniones y apreciaciones de manera más íntima y en conformidad al tiempo personal de cada uno de ellos. Los consentimientos previos informan a las (os) sujetos de estudio respecto de las condiciones para la recogida de datos y su finalidad.

Confirmabilidad: Para el análisis de información, una vez recopiladas las textualidades se ingresan en la matriz que permite la alineación en términos de frecuencia e ideas fuerza, de manera inmediata se establecen sub-categorías para las percepciones, que son respaldadas por distintos autores acordes a la temática de investigación.

En primer lugar se reunieron puntos de convergencia en las percepciones de sujetos de estudio insertos en un mismo escenario, después se examinan y comparan percepciones confrontando los tres escenarios de la investigación. En todos los casos, los puntos de convergencia, las propuestas y conclusiones se resguardan con postulados epistemológicos de distintos autores y autoras.

3.4 Categorías de la investigación

Recuadro de las categorías sujeto de estudio y objeto de estudio, con sus respectivas definiciones teóricas y operacionales:

Categoría	Teórica	Operacional
Sujeto de estudio	Alicia Gurdíán (2007) afirma que: El sujeto, es el elemento de la relación que, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera una valoración o juicio. El sujeto en el paradigma cualitativo es acción, es un ser activo y creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación. (p. 99).	Los sujetos respecto a los cuales se realizó la investigación, son: -2 Profesionales del área cultural representando a 2 entidades culturales no formales, fundación y museo. -3 Docentes de Artes Visuales de establecimientos particulares (2), particulares-subvencionados (1) y municipales (1) de la región metropolitana. -6 Estudiantes insertos en el sistema escolar formal. (Enseñanza media I° a IV medio)
Objeto de estudio	Alicia Gurdíán (2007) "se entiende por objeto de investigación todo sistema del mundo natural o material o de la sociedad cuya estructura presenta al ser humano una necesidad por comprender, explicar, interpretar o transformar, es decir, un tema o problema de investigación" (p. 100).	Características de una buena salida pedagógica.

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Referencia teórica
Sujeto de estudio	Profesionales del área cultural	<p>1 ¿De qué manera su institución cultural generan vínculos con los establecimientos educativos?</p> <p>2 ¿Cómo se entiende es su institución la salida pedagógica?</p> <p>3 ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para los recorridos a escolares?</p> <p>4 ¿Qué criterios se consideran para diseñar la visita para establecimientos educativos?</p> <p>5 ¿Qué opina acerca de que las y los docentes utilicen la salida pedagógica como un espacio para profundizar contenidos tratados en la escuela?</p> <p>6 ¿Cuál es el perfil del profesional encargado de</p>	Augustowsky (2012) explica, "conocer y comprender en términos didácticos la oferta educativa de las instituciones permite realizar acciones informadas y entablar un dialogo entre el museo y la escuela que contemplan propósitos y perspectivas compartidas" (p. 88).

		<p>realizar los recorridos a las y los estudiantes?</p> <p>7 ¿De qué manera se relacionan los planes y programas de estudio con los recorridos para escolares?</p> <p>8 ¿Qué tipo de impacto se genera en las y los estudiantes después de una visita a una institución cultural?</p> <p>9 ¿Qué considera importante para que el recorrido educativo sea del agrado de las y los estudiantes?</p> <p>10 ¿De qué manera evalúa la existencia del aprendizaje significativo en la salida pedagógica?</p> <p>11 ¿Por qué es importante que la escuela se relacione con las instituciones no formales de educación?</p> <p>12 ¿Qué aspectos debería tener una “buena salida pedagógica” para las/los estudiantes y la/el docente?</p>	
--	--	---	--

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Referencia teórica
Sujeto de estudio	Docentes de Artes Visuales	<p>1 ¿Cuál es su motivación para impartir la clase de Artes Visuales?</p> <p>2 ¿Qué palabras utilizaría para definir “salida pedagógica”?</p> <p>3 ¿Qué recuerda de la última salida pedagógica que realizó?</p> <p>4 ¿Qué opina de desarrollar los contenidos de la clase en el contexto de la salida pedagógica?</p> <p>5 ¿Cuál es su rol durante el desarrollo de la salida pedagógica?</p> <p>6 ¿Qué considera importante para que la salida pedagógica sea productiva y entretenida para las y los estudiantes?</p>	<p>-Jiménez, Aguirre, y Pimentel (2015) distinguen, “la Educación Artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios” (p. 286).</p> <p>-Hernández (2003) establece que, “la educación artística para la comprensión tiene como finalidad evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales de las diferentes culturas para confrontar</p>

		<p>7 ¿De qué manera vincula el contenido de aula con la salida pedagógica?</p> <p>8 ¿De qué manera impacta en las y los estudiantes la salida pedagógica?</p> <p>9 ¿De qué manera la salida pedagógica contribuye a la valoración del entorno cultural de las y los estudiantes?</p> <p>10 ¿Con cuánta frecuencia se debe generar una salida pedagógica?</p> <p>11 ¿Cuál es la clave del éxito de una buena salida pedagógica?</p> <p>12 ¿Qué debería ocurrir durante una salida pedagógica para que sea considerada “buena”?</p>	<p>críticamente a los estudiantes con ellas” (p. 45).</p>
--	--	---	---

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Referencia teórica
Sujeto de estudio	Estudiantes de enseñanza media	<p>1 Describe cómo es una clase de Artes Visuales</p> <p>2 ¿Qué entiendes por salida pedagógica?</p> <p>3 ¿Qué recuerdas de la última salida pedagógica que realizaste con tu curso?</p> <p>4 ¿Qué opinas de hacer la clase de Artes Visuales en un museo?</p> <p>5 ¿De qué manera y en qué momento de la salida pedagógica participas?</p> <p>6 ¿Qué consideras importante en una salida pedagógica para que sea de tu agrado?</p> <p>7 ¿Por qué la/el docente debe considerar tus intereses en la planificación de la salida pedagógica?</p> <p>8 ¿Qué impacto provoca en tu vida de estudiante la salida pedagógica?</p> <p>9 ¿Qué relación estableces entre el contenido de clases y la salida pedagógica?</p> <p>10 ¿Cuáles son los</p>	<p>-Rodríguez (2015) lo denominó como: Una mini comunidad, en la que el estudiante vive más que aprende. La escuela debe de ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad que los jóvenes tienen fuera de ella y sobre esa vida crear sus métodos. Estos deben de ser principalmente activos, emerger del ambiente diario y tener un carácter lo más espontáneo posible.(p.12).</p> <p>-Deal y Peterson (citado en Elías, 2015) mencionan que: Reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permea todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (p.286).</p>

		<p>beneficios de la salida pedagógica?</p> <p>11 ¿Haz realizado salidas pedagógicas en otras asignaturas como lenguaje, historia, matemáticas, ciencias, etc?</p> <p>12 ¿Qué aspectos consideras para calificar una salida pedagógica como “buena”?</p>	
--	--	---	--

3.5 La muestra

3.5.1 Conformación de la muestra

La categorización de la muestra corresponde a no probabilística, Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra”. De acuerdo al objetivo de la investigación, son seleccionados profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, como participantes directos de la instancia salida pedagógica.

3.5.2 Procedencia, género y edad

La muestra consiste en 11 sujetos de estudio, que se dividen en 2 profesionales del área cultural, 3 docentes de Artes visuales y 6 estudiantes del sistema escolar formal.

En el caso de las(os) docentes y estudiantado pertenecen a la región metropolitana y cuyos establecimientos se ubican en las comunas de Santiago Centro, La Cisterna e Independencia. La estratificación de los establecimientos abarca particulares y particulares subvencionados.

Las y los estudiantes actualmente cursan enseñanza media, tienen un rango etario entre 13-18 años, el 33,3% pertenece a un rango de edad entre 16 y 18 años, mientras que el 66,7% oscila entre los 13 y 15 años. La identificación según género se divide en 33,3% mujeres y 66,7% hombres.

Por otro lado, las y los docentes de Artes Visuales se encuentran en un rango etario entre los 25 y 65 años, el 66,7% es mayor a 45 años y el 33,3% tiene entre 25 y 35 años.

La identificación según género es 100% mujeres. Su formación profesional se divide en los niveles, universitario y licenciado, correspondiendo el 33,3% a licenciado y el 66,7% universitario.

Finalmente, los sujetos del área profesional cultural, representan a entidades culturales no formales, fundación y museo respectivamente, ubicados en las comunas Las condes y Santiago. La identificación según género se divide en 50% mujeres y 50% hombres, de un rango etario entre 25- 35 años, perteneciendo el 50% a una categoría entre

30 y 35 años, el 50% restante entre 25 y 30 años. Su formación profesional varía en los niveles, master y postulante al grado de magister.

3.5.3 Escenario

Cada escenario, establecimientos e instituciones culturales disponen de una misión o visión, a fin de transmitir su postura y proyecciones. La visión y misión de los escenarios investigados dan cuenta del contexto en el cual se encuentran insertos las (os) sujetos de estudio. Los colegios 1 y 2 pertenecen a la misma congregación educativa, “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, en relación a lo que desean propiciar declaran, “conformar un ambiente facilitador de una formación integral y de una excelente calidad educativa –pastoral (...) orienta al desarrollo de las plenas potencialidades de los niños y jóvenes” (Salesianos de Don Bosco, 2013-2018).

Las entidades culturales dan a conocer diferentes y marcadas tendencias sobre su misión y visión, principalmente en los objetivos a lograr con el visitante o espectador. La institución no formal-1, es considerada en la investigación por su visión pedagógica en relación a los contenidos de planes y programas de estudio. Por el contrario, la institución no formal-2 que presenta una visión que apunta a vivir una experiencia sensorial, capaz de generar reflexión.

3.6 Instrumentos de recogida de información

Con el objetivo de recopilar características de una buena salida pedagógica, según la percepción de diversos actores del área de la educación formal y no formal (profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media). Se diseñó una entrevista semi-estructurada de doce preguntas que se aplicó vía online.

Primero, se envió una carta formal dirigida a cada institución escolar y entidades culturales, dando a conocer el objetivo de la investigación y solicitando permiso para realizar las entrevistas a estudiantes de enseñanza media, docentes de artes visuales y profesionales del área cultural. Posteriormente, se generaron distintos consentimientos formales para los y las entrevistadas. Este documento da cuenta de la participación voluntaria en la instancia, por otro lado da cuenta de la autorización para el uso de los datos

recogidos en la entrevista. En el caso de menores de edad, el consentimiento tuvo como destinatario a su tutor legal para autorizar la participación.

La entrevista semi-estructurada realizada vía online por medio de la plataforma virtual Google Forms, permitió a los sujetos de estudio expresar sus opiniones y apreciaciones respecto al tema de investigación “La interacción entre la educación formal y la no formal: El caso de las salidas pedagógicas” de manera anónima, en conformidad al tiempo personal de cada participante y resguardando la información personal de los y las entrevistadas.

3.6.1 Entrevista: profesionales del área cultural

Objetivo: Recopilar características de una buena salida pedagógica.

Datos del sujeto de estudio

Edad:

Género:

Formación profesional:

Cargo Actual:

Años de experiencia:

Comuna:

Estratificación del establecimiento:

Instrucciones:

Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y responda con la mayor transparencia respecto al tema de estudio “La interacción entre la educación formal y la no formal: El caso de las salidas pedagógicas”

- Agradecemos colocar su respuesta en el recuadro que está ubicado bajo cada pregunta.
- Esta entrevista es individual, los datos recogidos son confidenciales.
- El desarrollo de cada respuesta no cuenta con un límite de palabras.
- El tiempo estimado para el desarrollo de la entrevista es de 20 a 30 minutos.

Preguntas

1. ¿De qué manera su institución cultural generan vínculos con los establecimientos educativos?
2. ¿Cómo se entiende en su institución la salida pedagógica?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para los recorridos a escolares?
4. ¿Qué criterios se consideran para diseñar la visita para establecimientos educativos?
5. ¿Qué opina acerca de que las y los docentes utilicen la salida pedagógica como un espacio para profundizar contenidos tratados en la escuela?
6. ¿Cuál es el perfil del profesional encargado de realizar los recorridos a las y los estudiantes?
7. ¿De qué manera se relacionan los planes y programas de estudio con los recorridos para escolares?
8. ¿Qué tipo de impacto se genera en las y los estudiantes después de una visita a una institución cultural?
9. ¿Qué considera importante para que el recorrido educativo sea del agrado de las y los estudiantes?
10. ¿De qué manera evalúa la existencia del aprendizaje significativo en la salida pedagógica?
11. ¿Por qué es importante que la escuela se relacione con las instituciones no formales de educación?
12. ¿Qué aspectos debería tener una “buena salida pedagógica” para las/los estudiantes y la/el docente?

3.6.2 Entrevista: Docentes de Artes Visuales

Objetivo: Recopilar características de una buena salida pedagógica

Datos del sujeto de estudio

Edad:

Género:

Formación profesional:

Años de experiencia:

Comuna:

Estratificación del establecimiento:

Instrucciones:

Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y responda con la mayor transparencia respecto al tema de estudio “La interacción entre la educación formal y la no formal: El caso de las salidas pedagógicas”

- Agradecemos colocar su respuesta en el recuadro que está ubicado bajo cada pregunta.
- Esta entrevista es individual, los datos recogidos son confidenciales.
- El desarrollo de cada respuesta no cuenta con un límite de palabras.
- El tiempo estimado para el desarrollo de la entrevista es de 20 a 30 minutos.

Preguntas:

1. ¿Cuál es su motivación para impartir la clase de Artes Visuales?
2. ¿Qué palabras utilizaría para definir “salida pedagógica”?
3. ¿Qué recuerda de la última salida pedagógica que realizó?
4. ¿Qué opina de desarrollar los contenidos de la clase en el contexto de la salida pedagógica?
5. ¿Cuál es su rol durante el desarrollo de la salida pedagógica?
6. ¿Qué considera importante para que la salida pedagógica sea productiva y entretenida para las y los estudiantes?
7. ¿De qué manera vincula el contenido de aula con la salida pedagógica?
8. ¿De qué manera impacta en las y los estudiantes la salida pedagógica?
9. ¿De qué manera la salida pedagógica contribuye a la valoración del entorno cultural de las y los estudiantes?
10. ¿Con cuánta frecuencia se debe generar una salida pedagógica?
11. ¿Cuál es la clave del éxito de una buena salida pedagógica?
12. ¿Qué debería ocurrir durante una salida pedagógica para que sea considerada “buena”?

3.6.3 Entrevista: Estudiantes de enseñanza media

Objetivo: Recopilar características de una buena salida pedagógica

Datos del sujeto de estudio

Edad:

Género:

Curso:

Comuna:

Estratificación del establecimiento:

Instrucciones:

Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y responda con la mayor transparencia respecto al tema de estudio “La interacción entre la educación formal y la no formal: El caso de las salidas pedagógicas”

- Agradecemos colocar su respuesta en el recuadro que está ubicado bajo cada pregunta.
- Esta entrevista es individual, los datos recogidos son confidenciales.
- El desarrollo de cada respuesta no cuenta con un límite de palabras.
- El tiempo estimado para el desarrollo de la entrevista es de 20 a 30 minutos.

Preguntas

1. Describe cómo es una clase de Artes Visuales
2. ¿Qué entiendes por salida pedagógica?
3. ¿Qué recuerdas de la última salida pedagógica que realizaste con tu curso?
4. ¿Qué opinas de hacer la clase de Artes Visuales en un museo?
5. ¿De qué manera y en qué momento de la salida pedagógica participas?
6. ¿Qué consideras importante en una salida pedagógica para que sea de tu agrado?
7. ¿Por qué la/el docente debe considerar tus intereses en la planificación de la salida pedagógica?
8. ¿Qué impacto provoca en tu vida de estudiante la salida pedagógica?
9. ¿Qué relación estableces entre el contenido de clases y la salida pedagógica?
10. ¿Cuáles son los beneficios de la salida pedagógica?

11. ¿Ha realizado salidas pedagógicas en otras asignaturas como lenguaje, historia, matemáticas, ciencias, etc.?

12. ¿Qué aspectos consideras para calificar una salida pedagógica como “buena”?

3.7 Análisis de la información

3.7.1 Profesionales del área cultural

Objetivos específicos	Preguntas		Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
<p>-Ordenar categorías presentes en las percepciones con respecto a la salida pedagógica significativa.</p> <p>-Relacionar textualidades significativas por categoría, con el propósito de identificar tópicos presentes entre los diferentes actores involucrados.</p> <p>-Identificar ideas fuerza que permitan construir un texto que dé cuenta de las características de una salida pedagógica significativa</p>	<p>1 ¿De qué manera su institución cultural generan vínculos con los establecimientos educativos?</p>		P-1		
			P-2		
	<p>2 ¿Cómo se entiende en su institución la salida pedagógica?</p>		P-1		
			P-2		
	<p>3 ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para los recorridos a escolares?</p>		P-1		
			P-2		
	<p>4 ¿Qué criterios se consideran para diseñar la visita para establecimientos educativos?</p>		P-1		
			P-2		
	<p>5 ¿Qué opina acerca de que las y los docentes utilicen la salida pedagógica como un espacio para profundizar contenidos tratados en la escuela?</p>		P-1		
			P-2		
	<p>6 ¿Cuál es el perfil del profesional encargado de realizar los recorridos a las y los estudiantes?</p>		P-1		
			P-2		

	7 ¿De qué manera se relacionan los planes y programas de estudio con los recorridos para escolares?		P-1		
			P-2		
	8 ¿Qué tipo de impacto se genera en las y los estudiantes después de una visita a una institución cultural?		P-1		
			P-2		
	9 ¿Qué considera importante para que el recorrido educativo sea del agrado de las y los estudiantes?		P-1		
			P-2		
	10 ¿De qué manera evalúa la existencia del aprendizaje significativo en la salida pedagógica?		P-1		
			P-2		
	11 ¿Por qué es importante que la escuela se relacione con las instituciones no formales de educación?		P-1		
			P-2		
	12 ¿Qué aspectos debería tener una “buena salida pedagógica” para las/los estudiantes y la/el docente?		P-1		
			P-2		

3.7.2 Docentes de Artes Visuales

Objetivos específicos	Preguntas	Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
-Ordenar categorías presentes en las percepciones con respecto a la salida pedagógica significativa.	1 ¿Cuál es su motivación para impartir la clase de Artes Visuales?	D-1		
		D-2		
		D-3		
-Relacionar textualidades significativas por categoría, con el propósito de identificar tópicos	2 ¿Qué palabras utilizaría para definir “salida pedagógica”?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	3 ¿Qué recuerda de la	D-1		

<p>presentes entre los diferentes actores involucrados.</p> <p>-Identificar ideas fuerza que permitan construir un texto que dé cuenta de las características de una salida pedagógica significativa</p>	última salida pedagógica que realizó?			
		D-2		
		D-3		
	4 ¿Qué opina de desarrollar los contenidos de la clase en el contexto de la salida pedagógica?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	5 ¿Cuál es su rol durante el desarrollo de la salida pedagógica?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	6 ¿Qué considera importante para que la salida pedagógica sea productiva y entretenida para las y los estudiantes?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	7 ¿De qué manera vincula el contenido de aula con la salida pedagógica?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	8 ¿De qué manera impacta en las y los estudiantes la salida pedagógica?	D-1		
		D-2		
		D-3		
	9 ¿De qué manera la salida pedagógica contribuye a la valoración del entorno cultural de las y los estudiantes?	D-1		
		D-2		
D-3				
10 ¿Con cuánta frecuencia se debe generar una salida pedagógica?	D-1			
	D-2			
	D-3			
11 ¿Cuál es la clave del éxito de una buena salida pedagógica?	D-1			
	D-2			
	D-3			
12 ¿Qué debería	D-1			

	ocurrir durante una salida pedagógica para que sea considerada “buena”?	D-2		
		D-3		

3.7.3 Estudiantes de enseñanza media

Objetivos específicos	Preguntas	Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
<p>-Ordenar categorías presentes en las percepciones con respecto a la salida pedagógica significativa.</p> <p>-Relacionar textualidades significativas por categoría, con el propósito de identificar tópicos presentes entre los diferentes actores.</p> <p>-Identificar ideas fuerza que permitan construir un texto que dé cuenta de las características de una salida pedagógica significativa.</p>	1 Describe cómo es una clase de Artes Visuales.	E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
	2 ¿Qué entiendes por salida pedagógica?	E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
	3 ¿Qué recuerdas de la última salida pedagógica que realizaste con tu curso?	E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
	4 ¿Qué opinas de hacer la clase de Artes Visuales en un museo?	E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
5 ¿De qué manera y en qué momento de la salida pedagógica participas?	E-1			
	E-2			
	E-3			

		E-4		
		E-5		
		E-6		
6 ¿Qué consideras importante en una salida pedagógica para que sea de tu agrado?		E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
7 ¿Por qué la/el docente debe considerar tus intereses en la planificación de la salida pedagógica?		E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
8 ¿Qué impacto provoca en tu vida de estudiante la salida pedagógica?		E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
9 ¿Qué relación estableces entre el contenido de clases y la salida pedagógica?		E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
10 ¿Cuáles son los beneficios de la salida pedagógica?		E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
11 ¿Ha realizado salidas pedagógicas en otras asignaturas como		E-1		
		E-2		

	lenguaje, historia, matemáticas, ciencias, etc.?	E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		
	12 ¿Qué aspectos consideras para calificar una salida pedagógica como “buena”?	E-1		
		E-2		
		E-3		
		E-4		
		E-5		
		E-6		

Capítulo IV: Presentación de los resultados

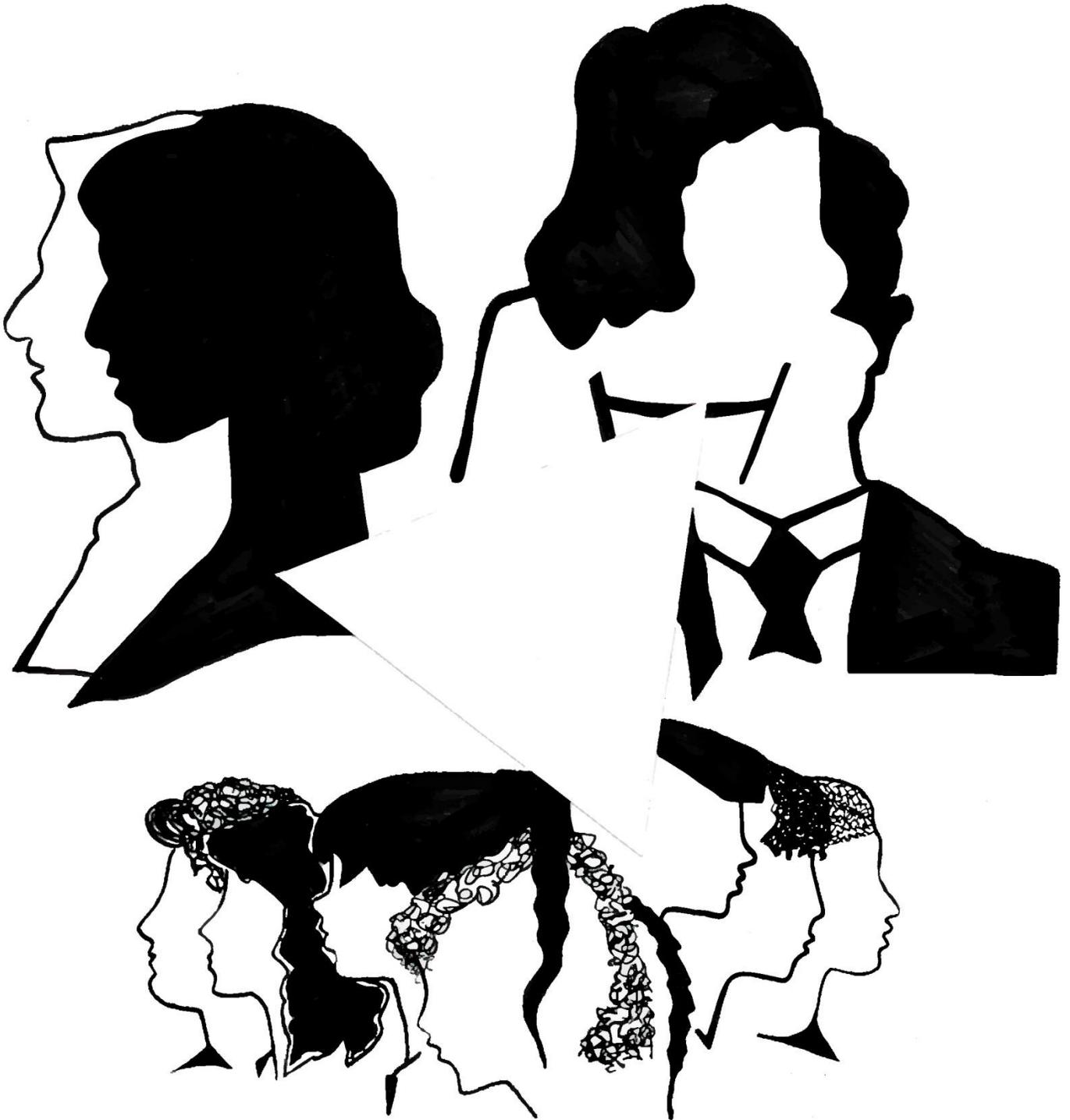


Ilustración 1, 2, 3, 4, 5, autor: Natalia Castro, 2018.

Todos los códigos QR se pueden escanear con la aplicación para Android Playontag.



4.1 De qué se trata este capítulo

El capítulo da a conocer el proceso de levantamiento de información de las y los sujetos de estudio en sus respectivos escenarios. En primer lugar se utilizaron matrices que permitieron ordenar, relacionar e identificar las distintas respuestas a modo general identificando puntos de convergencias en las diversas percepciones de los tres escenarios diferentes. Después se desarrolló el análisis de cada escenario mediante matrices específicas, interpretando y describiendo las diversas textualidades destacadas de las percepciones de las (os) distintos actores respecto a las características de buenas salidas pedagógicas.

El resultado del análisis, concluye con las características esenciales a partir de la percepción de las y los sujetos de estudio en relación a lo que es considerada una “buena” salida pedagógica. Por otro lado, se da cuenta de otros hallazgos relevantes, hechos durante la investigación.

4.2 Proceso de levantamiento de información

Las percepciones recopiladas en relación a las características de una buena salida pedagógica, proporcionadas por las (os) sujetos de estudio y sus respectivos escenarios, fueron ordenadas de acuerdo a los criterios, textualidades, frecuencia e ideas fuerza, establecidos en una matriz de información. Las textualidades fueron seleccionadas de acuerdo al objetivo de la investigación, posteriormente se identificó la frecuencia de cada una de ellas y se definieron como conductor para la redacción de ideas fuerza que finalmente culminado en textos de análisis parciales, luego uno integrado de la información.

4.3 Matrices de información

Con el objetivo de analizar las respuestas de las (os) sujetos de estudio, proporcionadas de acuerdo a las doce preguntas fijadas en las entrevistas por cada escenario, en primer lugar se destacaron textualidades que dieran cuenta de forma acotada y precisa sus percepciones, de igual forma se identificó la frecuencia de cada una. Terminados ambos ítem se desarrollaron ideas fuerzas. Cabe destacar que las preguntas se crean y plantean de

acuerdo al escenario de cada sujeto de estudio, para que pueda expresarse sin mayor dificultad. Las preguntas de los tres escenarios están correlacionadas de acuerdo a la numeración, a modo de ejemplo, la pregunta siete es la misma para todos los (os) sujetos de estudio, pero planteada de distinta manera con un lenguaje acorde.

4.3.1 Ejemplo de matriz: Estudiante de enseñanza media

De acuerdo a la matriz de estudiantes de enseñanza media, las textualidades evidencian percepciones heterogéneas, por lo cual la frecuencia es nula. La idea fuerza concluye que para las y los estudiantes es preciso que el/la docente considere sus intereses ya que influye en el nivel de atención, la comodidad y disfrute de la instancia.

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
Estudiante		7. ¿Por qué el/la docente debe considerar tus intereses en la planificación de la salida pedagógica?	<p>“si no es de nuestro interés no pondremos atención” E-1</p> <p>“el debe considerar que los alumnos se sientan cómodos (como en la sala de clases” E-2</p> <p>“la salida pedagógica sea del agrado de los demás” E-4</p> <p>“la profesora debería escuchar nuestras opiniones y analizar” E-5</p>		Las y los docentes deben considerar los intereses de los estudiantes ya que estos deben sentirse cómodos y disfrutar, provocando mayor atención por su parte.

(Ver matriz completa en anexos)

4.3.2 Ejemplo de matriz: Docentes de Artes Visuales

La matriz de las y los docentes está planteada de acuerdo a la misma lógica, en este caso la pregunta siete, “¿De qué manera, vincula el contenido de aula con la salida pedagógica?” apunta al enlace entre espacio formal y no formal, en este caso las textualidades revelan una frecuencia en relación a la coherencia que debe existir entre los contenidos y la exposición seleccionada para visitar es decir planificada. La idea fuerza toma en cuenta el carácter positivo de las respuestas en general y resalta la idea de la salida pedagógica como herramienta y experiencia.

Categoría	Subcategoría	Preguntas	Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
Docentes		7¿De qué manera, vincula el contenido de aula con la salida pedagógica ?	D- 1:exposición que sea coherente con los contenidos que se estén revisando D- 2: la confrontación de la teoría con la experiencia concreta D- 3:vinculación curricular programada.	+1	Sobre la opinión,de desarrollar los contenidos de la clase en el contexto de la salida pedagógica, la percepción general es positiva, otorgando a la instancia carácter de herramienta, experiencia estimulante.

(Ver matriz completa en anexos)

4.3.3 Ejemplo de matriz: Profesionales del área cultural

Por último la matriz de las y los profesionales del área cultural, en relación a la pregunta siete “¿De qué manera se relacionan los planes y programas de estudio con los recorridos para escolares?”, las textualidades dejan de manifiesto diferentes percepciones, por lo tanto no hay frecuencia en las respuestas. La idea fuerza resume que se concreta una conexión con planes y programas de estudio tomando en cuenta objetivos transversales y otros aspectos.

Categoría	Sub categoría	Preguntas	Textualidades	Frecuencia	Ideas fuerza
Profesionales del área cultural		7 ¿De qué manera se relacionan los planes y programas de estudio con los recorridos para escolares?	<p>P- 1: “tiene una guía para los docentes donde podrán ver el cruce entre cada sala y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura”</p> <p>P- 2: el vínculo principal son las habilidades transversales del currículum.(...) nos propusimos integrar el plan de fomento de la educación artística 2015-2018</p> <p>P-2 Los ejes de cada experiencia artística, son extraídos con antelación y se intenta abordar o neutralizar cada uno de ellos para que puedan ser abordados (...) por la mayor cantidad de profesores distintos</p>		La relación entre los planes y programas de estudio con los recorridos escolares, se realiza mediante la aplicación de los objetivos transversales del currículum escolar, implementando una guía que especifica los objetivos y las diversas muestras, de esta manera le facilita al docente realizar el cruce de ambos.

(Ver matriz completa en anexos)

4.4 Análisis por escenario

4.4.1 Lo que perciben las (os) profesionales del área cultural

Las percepciones de las y los profesionales del área cultural, dan cuenta de una postura positiva frente a la premisa de un vínculo activo entre la educación formal y la no formal, igualmente se plantean dispuestos a generar cambios en la estructura dirigida a escolares en pos del mismo vínculo. El análisis de percepciones muestra una heterogeneidad respecto a las características de una buena salida pedagógica.

Las y los profesionales del área cultural, concuerdan en mantener un vínculo o convenio ya sea con establecimientos educativos o con las y los docentes de Artes Visuales para salidas pedagógicas. Señalan concretar distintas instancias por medio de “trabajo en red” (P-2), lo cual implica generar actividades en conjunto, otro modo planteado es propiciando “espacios de reflexión” (P-1), “realizando encuentros de profesores en cada institución y proporcionando experiencias artísticas a cada uno” (P-2), de esta perspectiva no sólo se interpretan como espacio de experiencia o elaboración de proyectos dirigidos a las y los estudiantes, de igual forma involucrar a las y los docentes, como participantes fundamentales del vínculo entre ambas instituciones (educación formal y no formal). Los espacios de reflexión, giran en torno a las propuestas, sugerencias e inquietudes de las y los docentes pertenecientes a distintos contextos escolares, motivo por el cual se promueven estas instancias de manera frecuente. No se trata de realizar una planificación de contenidos, sino dar a conocer su oferta educativa, exposiciones permanentes o esporádicas, obras de teatros, eventos culturales, dinámica de recorridos dirigidos a escolares, entre otros, con la finalidad de que las y los docentes puedan establecer puntos de convergencia con el contenido visto en aula.

En relación al entendimiento del concepto “salida pedagógica”, las y los profesionales del área cultural la identifican como una instancia para “mantener un diálogo legible y entendible para las y los docentes” (P-2). Es decir, la salida pedagógica se sitúa como un espacio de comunicación entre profesionales de centros culturales y docentes, que tiene como motivo principal la experiencia de las y los estudiantes.

Cuando la institución cultural da a conocer su rol e intereses en el ámbito educativo, permite al profesional docente generar la conexión entre los contenidos de los planes y programas de estudio y la oferta del espacio cultural, que se traduce y facilita una futura planificación contextualizada. Por otro lado las y los mediadores o monitores del recorrido, al estar en conocimiento del objetivo de la o el docente pueden propiciar momentos en constante diálogo con los contenidos de la clase, al mismo tiempo logrando desarrollar reflexión, opinión y sugerencias en un ambiente más cómodo para las y los estudiantes. Para el desarrollo de lo anterior, las y los profesionales del área cultural comprenden que se requiere de “estrategias educativas” (P-2) para lograr el “desarrollo de habilidades” (P-2) como el pensamiento crítico y reflexivo, aprendizaje colaborativo entre los actores involucrados de enseñanza-aprendizaje. También destacan como elemento de importancia, crear “Herramientas didácticas que proporcionen recursos tanto al docente como al estudiante” (P-2), como guías, cuestionarios, “Encuestas, focus group” (P-1), etc. Que contemplen un antes, durante y después de la visita, esto permitirá un constante trabajo retroalimentativo para la instancia en aspectos positivos y negativos, ya que finalmente dan cuenta de la efectividad de las estrategias utilizadas y el alcance de objetivos planteados para el recorrido, por ejemplo, provocar una experiencia significativa, por ello concluyen, “la evaluación es implícita y creo que es 100% significativa.” (P-2).

Desde este escenario la salida pedagógica es apreciada como un “espacio y complemento a la educación formal” (P-1), se considera como un mundo de oportunidades educativas, donde se puede fomentar diversos estilos de aprendizajes. La visión de educación no formal de las diversas instituciones culturales debe estar en constante diálogo con la educación formal para que la salida pedagógica como extensión del aula se concrete naturalmente, vista y utilizada de esta manera, ya sea en el campo de la educación artística o en otras áreas educativas. Desde una perspectiva teórica, Arbués y Naval (2014) resalta que “la educación no formal la desarrollan aquellas instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que, no siendo escolares, colaboran para satisfacer y lograr determinados objetivos educativos” (p.142). El vincular los contenidos del currículum con espacios y actividades fuera del aula, genera según la percepción de la o el profesional del área cultural un “programa educativo orientado a la contribución del desarrollo de

habilidades para el siglo XXI” (P-2), todas estas propuestas y nuevas experiencias en beneficio del aprendizaje para la y los estudiantes.

De esta manera como institución cultural o Museo tienen que incitar los momentos de diálogo y construcción de objetivos con la o el docente no solo desde una perspectiva artística, también científica, humanista, etc. Morentin y Guisasola (2014) indican:

Las visitas organizadas con actividades previas, actividades durante y actividades posteriores suelen aumentar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes; es difícil que la sola interacción con los módulos produzca aprendizaje en los escolares; y que integrar la visita en la programación del aula favorece que los estudiantes vean la salida como una experiencia educativa. (p.365).

Por lo tanto construir material didáctico, planificar actividades con anterioridad, conocer los contextos, etc. Es de gran importancia a la hora de programar las salidas pedagógicas, estas funcionando como extensión o interacción con el aula, se trata de una experiencia de diálogo entre la educación formal y la no formal, “la educación no formal implica que su interlocución con los escenarios formales tiene lugar en la medida en que está en capacidad de abordar o reforzar temáticas que no son trabajadas a profundidad en la escuela, dada sus condiciones estructurales” (Morentin y Guisasola, 2014, p.365).

Actualmente las entidades culturales en su mayoría, utilizan diferentes criterios para diseñar los recorridos dirigidos a escolares, las actividades didácticas propuestas no necesariamente utilizan el mismo orden de contenidos asignado para cada nivel que proponen los planes y programas de estudios planteados por el Ministerio de Educación, la generalidad es que la organización tenga como base el rango etario de los y las estudiantes, según los (as) profesionales del área cultural “El criterio inicial es definir, por cada experiencia artística, que ejes se pueden relevar y coincidir con nuestra propuesta didáctica” (P-2) por otro lado deben “formular y trabajar con solo los objetivos transversales” (P-2).

El perfil profesional de las (os) encargados de realizar el recorrido a escolares, es diferente en cada espacio cultural, por un lado se trata de “estudiantes de diversas carreras” (P-1), otorgado así oportunidades laborales y diferentes experiencias, en el siguiente caso hay preferencia por “un docente. (...) que haya trabajado en aula y que tenga conocimientos

museales o artísticos y que además, aborde la gestión en su amplio sentido” (P-2), refiriéndose a quienes componen el departamento de educación. Los encargados de generar el vínculo, gestionar y/o formular los recorridos para escolares, deben cumplir con determinados requerimientos para ocupar el puesto, se trata de un (a) docente con determinado nivel de experiencia, a diferencia de los mediadores y monitores según sea el caso no necesariamente son pedagogos o licenciados, también hay estudiantes y profesionales vinculados a las artes escénicas, danza, entre otros.

Las características de una buena salida pedagógica según la percepción de profesionales del área cultural, enfatizan en distintas dimensiones, primero que todo consideran que “debe ser lo menos instruida (...) debe ser un espacio que cautive, que seduzca, que también los inspire” (P-2), de manera que las y los estudiantes participen de forma activa, vivan una experiencia significativa de principio a fin diferente, tomando distancia de la estructura de la educación formal ya que se considera como “un complemento educativo”(P-1), de la misma manera para las (os) docentes, el desarrollo de contenidos y actividades son complementarias a lo visto en clase, por lo que las instituciones disponen de materiales para el desarrollo de contenidos, “guía para los docentes donde podrán ver el cruce entre cada sala y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura”(P- 1).

Para el desarrollo de la visita, el profesional del área cultural considera necesario tomar en cuenta el contexto social y visual que cada estudiante trae consigo y entablar diálogo con la exposición a partir de esa premisa, en este escenario el encargado de producir el vínculo es el monitor o mediador con la pretensión de “generar y despertar otras habilidades en los estudiantes, que el aula no entrega en el día a día.”(P-2) de ésta manera se posicionan reflexionando y cuestionando su entorno cotidiano, político y artístico, “una buena salida pedagógica (...) como siempre decimos nosotros "debemos entrar con la suya, para salir con la nuestra" (P-2), finalmente mencionan que todo el trabajo dirigido a escolares está inspirado en “las ganas de enseñar a través de la experiencia” (P-2).

4.4.2 Lo que perciben las (os) docentes de Artes Visuales

La recopilación de características presentes en las percepciones de docentes de Artes Visuales, respecto al entendimiento de una salida pedagógica, dan a conocer una tendencia de carácter positivo, señalando una formalidad en su planteamiento, al establecer vínculos con planes y programas de estudio designados para cada nivel por el Ministerio de Educación, con la finalidad de proponer y desarrollar experiencias fuera del aula. Las y los sujetos de estudios en su mayoría centra su atención en el “refuerzo y estimulación sensorial” (D-1), que ofrecen los espacios seleccionados para realizar la salida pedagógica.

Por otro lado también distinguen la naturaleza de las actividades que deben ser contextualizadas, como una extensión de la clase, es decir “planificada que está dentro del currículum, que se realiza fuera del colegio” (D-2), así mismo se resalta que se trata de un “recorrido con una serie de objetivos que dentro de la sala de clase no se pueden dar” (D-3).

Sin embargo a pesar de atribuir y concordar en distintas características positivas, las y los consultados no realizan con frecuencia la salida pedagógica, “una salida al año” (D-1), destacando como recuerdo “la alegría e interés de los estudiantes” (D-1), dando importancia al impacto que genera en las y los estudiantes, percibiendo el interés de estos mismos, que al parecer no siempre encuentran en la sala de clases. Desde otra perspectiva se declara realizar con regularidad “una o dos veces por semestre” (D-2) la salida pedagógica, pese a que, de acuerdo a su última experiencia personal, destaca “es difícil la coordinación” (D-2).

La última percepción recogida en esta categoría, no especifica con qué frecuencia realiza la salida pedagógica, no obstante puntualiza “los reglamentos del Mineduc y el valor del transporte, se hacen de alto grado de complejidad” (D-3), refiriéndose al motivo para no realizarlas, problemas de gestión, como trámites administrativos o el sistema educacional. Es enfático respecto de su último recuerdo, ya que únicamente describe el lugar que visitaron en aquella oportunidad, como un “Museo de Arte” (D-3), dejando en el olvido los aprendizajes y experiencia, como profesional docente, así mismo para las y los estudiantes, por lo que queda de manifiesto que la alta concentración en el lugar, podría indicar que no ha sido una grata y significativa experiencia.

La dualidad de las percepciones en el sentido del “entendimiento” y el “hacer”, revelan que las y los sujetos de estudio, se contradicen, porque a pesar de estar en conocimiento de lo fructífero de la instancia en distintas dimensiones, no sería suficiente razón para que las y los docentes la concreten, como una extensión de la sala de clase.

En esta línea, al incorporar la interrogante que dice relación con el vínculo y desarrollo de contenidos en la salida pedagógica, las y los sujetos de estudio manifiestan que la instancia es una herramienta, que permite a las y los estudiantes reflexionar y comprender de manera más óptima los contenidos revisados en la sala de clase, “es una excelente herramienta de apoyo” (D-1) y “una experiencia estimulante para los estudiantes” (D-1). Esta información advierte que las percepciones descritas con anterioridad concuerdan y refuerzan las apreciaciones, de lo trascendental para que la salida pedagógica sea productiva y entretenida para las y los estudiantes, destacan el contenido de la educación formal y la experiencia, a pesar de que la finalidad de la pregunta apunta hacia otro objetivo de la salida pedagógica, el enfoque principal de su respuesta considera “un buen guía”(D-1) y “material didáctico”(D-1), refiriéndose a la efectividad del vínculo, educación formal y no formal, a través del contenido a tratar durante el recorrido. De la misma manera se establece que la instancia se trata de tener una experiencia in situ, “la percepción directa de un producto artístico, pintura, escultura etc.” (D-3), articulando el momento con los contenidos vistos en clases. En correlación “un objetivo claro” (D-2), es un factor relevante para mantener una continuidad entre ambos escenarios, concretando así, coherencia y contextualización. En general las y los sujetos de estudio convergen como explica Augustowsky (2012), “conocer y comprender en términos didácticos la oferta educativa de las instituciones permite realizar acciones informadas y entablar un diálogo entre el museo y la escuela que contemplan propósitos y perspectivas compartidas” (p. 88).

Nuevamente surgen percepciones respecto de la importancia de la salida pedagógica como herramienta para las y los docentes, como punto central, en relación a la manera en que se condensa el contenido de aula con la salida pedagógica, “exposición que sea coherente con los contenidos que se estén revisando” (D-1), fija una conexión concreta, que se traduce en puntos de convergencia como temática, técnica, historia del arte, entre otros.

Siendo importante “la confrontación de la teoría con la experiencia concreta” (D-2) desde este punto de vista se otorga un papel protagónico a la experiencia de las y los

estudiantes en los distintos espacios de la educación no formal. Finalmente se distingue la “vinculación curricular programada” (D-3), que especifica de forma más explícita la manera de concretar el vínculo de la educación formal en el contexto de la salida pedagógica, Bruner (1997):

La educación no es sólo una técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. (p.29).

Atinente al impacto de la salida pedagógica, centrada en la experiencia de las y los estudiantes, las percepciones destacan las posibilidades que permiten, “mostrar una realidad distinta” (D-1) destaca un impacto experiencial que conlleva tomar distancia del cotidiano de las y los estudiantes favoreciendo “conocer de forma tangible las artes” (D-1). De igual modo, explican “la experiencia se hace más significativa” (D-2), ya que en este contexto existe una “vinculación de un yo y un artista” (D-3) en referencia a las analogías que puedan establecer las y los estudiantes, al apreciar de forma directa el trabajo del artista en exposición.

Paralelamente, en cuanto a la contribución de la salida pedagógica a la valoración del entorno cultural de las y los estudiantes, las nociones revelan por un lado, que se trata de una “instancia que tienen para conocer centros culturales” (D-1), realzando la oportunidad para las y los estudiantes de conocer otras realidades desde el ámbito cultural, es decir, espacios de difusión, cultura visual, patrimonio, etc. Hernández (2007) explica, “comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales” (p. 23). Una vez familiarizados con estos espacios, que en varias oportunidades es de conocimiento general su existencia, pero no hay una conciencia de su valor, las y los estudiantes podrían eventualmente visitar con mayor frecuencia estos lugares de manera autónoma. Del mismo modo y en concordancia reconocen “es una oportunidad de conocer otros entornos, y “les ayuda a tener una opinión más crítica” (D-2), esclarece en relación a la conciencia, reflexión y valoración, es decir la visita también apunta al desarrollo de jóvenes críticos - reflexivos con su entorno y contexto.

Al contrario de las percepciones señaladas con anterioridad, la última se enfoca en la valoración o aporte al entorno cultural, atribuyendo la responsabilidad al “contexto de ese alumno y su familia” (D-3), pues según su percepción, éste círculo sería el más influyente en ese sentido.

Desde la visión del docente de Artes Visuales no hay duda que la salida pedagógica es la instancia que permite a las y los estudiantes generar un aprendizaje significativo, ya sea por la experiencia que implica o como una manera distinta de entregar contenidos, desde una percepción aunada a la motivación para impartir la clase de artes visuales se propone que, “posibilita crear cambios en la sociedad” (D-1) a su vez divisar a las y los estudiantes “descubrir y desarrollar capacidades” (D-2). Lo primordial de lo dicho anteriormente se deduce como “la vocación de enseñar” (D-3), la instancia como tal, profesionaliza el planteamiento de la asignatura, igualmente renueva los medios y motivaciones para impartir la clase de artes visuales, que desde la perspectiva de las y los sujetos de estudio, se trata de generar una “instancia de reflexión cultural y social” (D-2), Miralles, 2015 indica:

En el caso de las visitas de escuelas a los museos, tanto el educador de museos como el docente, adquieren un rol fundamental para renovar las visitas guiadas y para que estas no sean un evento aislado en la experiencia de los estudiantes. (p. 271).

Indagando en relación a las claves del éxito de una buena salida pedagógica, se estima que es determinado por las y los sujetos de estudio, que el éxito procede de “una buena planificación” con “un objetivo claro”(D-2), además como se ha dejado en evidencia en apartados anteriores se destaca, continuamente, el vínculo que se genera con las instituciones de educación no formal, como el motivo principal del éxito, ya que incluye “material” (D-1) complementario hecho y facilitado por las entidades culturales, proporcionando igualmente, “buenos guías”.

Durante el recorrido, iniciado cuando el grupo de estudiantes sale de su establecimiento educativo, las y los docentes también cumplen un rol, el cual ellos definen como “Profesor activo”(D-1), de tal forma que la experiencia sea más enriquecedora para todos los participantes del proceso enseñanza - aprendizaje, es decir, apoderados, estudiantes, otros docentes acompañantes. Acaso (2009) explica:

La educación artística no solo ha de identificarse con la educación formal, con ser profesor de colegios, institutos o en la universidad: podemos dar clases a nuestros amigos o a nuestros padres, en lugares como un cine o el salón de nuestra casa, porque la educación es algo que nos rodea, nos estamos educando continuamente y todos los días. (p.15).

Ahora bien, para que esta salida pedagógica sea considerada “buena” se puntualiza sobre las características que debe poseer y cumplir, desde una mirada general. Al reflexionar tomando en cuenta la perspectiva y experiencia de las y los estudiantes, las percepciones concuerdan en que es preciso que puedan “interactuar con las obras” (D-1), en correspondencia a esta idea, el imaginario, por otro lado es “lograr una relación clara entre la teoría y la práctica o el entorno”(D-2). Por último, se enfatiza en la presencia de un “buen marco disciplinar, una guía complementaria” (D-3), ambos serían parte de una “buena” salida pedagógica. Una percepción dispar y que provoca, interés y reflexión por su discrepancia con lo que se ha dicho hasta este momento, es la apreciación del sujeto identificado como (D-3), quién respecto a la “buena salida Pedagógica”, subraya que, la instancia sólo tendrá la característica de “buena” si es un “espacio sin vinculación con la sala de clase”(D-3) , esta postura implica dejar de lado una planificación, es decir, la experiencia gestionada sería ajena al escenario educativo formal, acercándose a una actividad más recreativa. Desde esta mirada se le resta envergadura a la utilidad que le atribuyen con anterioridad a la salida pedagógica como herramienta, para generar aprendizajes significativos a través de la experiencia, planificada y contextualizada.

4.4.3 Lo que perciben las (os) estudiantes de enseñanza media

La selección de percepciones de las y los estudiantes de educación media, dan a conocer desde un punto de vista general, el entendimiento de esta instancia vivencial como actor primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje. A pesar del rango etario de las y los entrevistados, su lógica y contexto, les permitió plasmar de manera profunda su postura e imaginarios referentes a la salida pedagógica, relacionando enfática y concretamente el contenido, la experiencia y el interés.

El entendimiento de la salida pedagógica, lo manifiestan como, “la instancia en la que van a otro lugar, para así poder aprender más, de una mejor manera” (E-1), según su percepción, además éste escenario se relaciona directamente a “una sala de clases fuera del colegio” (E-2) con el objetivo de lograr una mejor comprensión, convienen en que “una salida grupal escolar, que tiene un fin de aprender o comprender sobre algún tema” (E-3).

La idea de promover una actividad fuera de la sala de clases es internalizada y asociada directamente con las salidas pedagógicas. De acuerdo a lo dicho, hay concordancia y claridad de una característica particular del momento a desarrollar, éste se efectúa en un contexto fuera de la educación formal, se relaciona naturalmente con promover una actividad fuera de la sala de clases, Augustowsky (2012) hace referencia a “salir de la escuela para realizar la visita a un sitio de la ciudad, a realizar un itinerario o a un museo o galería implica la puesta en juego de numerosos factores de índole didáctico, institucional, organizativo” (p.119). Otro punto respecto del cual hay una precisión es la consciencia de los beneficios de las salidas pedagógicas, por la experiencia que genera y que permite al mismo tiempo “conocer el entorno y las historias que hay detrás de cada obra” (E-5), de una manera más cercana y significativa para las y los estudiantes, explican “me ayuda a aprender, (...) son experiencias muy bonitas” (E-4). Generar esta instancia fuera de la sala de clase es de gran importancia desde la percepción de las y los actores de este escenario puesto que, el espacio es un factor determinante en la predisposición de las y los estudiantes a la hora de participar activamente en la construcción del aprendizaje, manifiestan al respecto “estar más relajados, (...) salir de la rutina” (E-6), lo cual originaría un mayor desplante y motivación.

Al delimitar diferencias entre la clase de Artes Visuales y la salida pedagógica, se produce una confusión, puesto que las percepciones dan cuenta de una comprensión semejante, consideran que la clase de Artes Visuales se relaciona con “salir del colegio a alguna parte a hacer actividades”(E-4) aprendiendo con mayor libertad y diversión, “podemos expresarnos de forma libre a veces” (E-2) y “aprendemos y a la misma vez nos divertimos” (E-1) son percepciones que dan cuenta de la asociación de estos atributos a la clase de Artes Visuales.

El imaginario asociado a la idea de hacer la clase de Artes Visuales en un espacio cultural, revela percepciones como “sería bueno” ya que “de esta manera podríamos aprender más, de una manera más interactiva, debido a que generalmente nos aburrimos de siempre trabajar en el mismo lugar, ósea la sala”(E-1), sostienen que se conoce “mejor las artes observando trabajos hechos por personas profesionales” (E-3). También señalan como propuesta desde la mirada de estudiantes que en estos espacios se aprecia y asimila “sobre distintos tipos de arte, aprendemos sobre distintos temas y sobre lo que llevó a los artistas a hacer lo que hicieron” (E-4) siendo partícipes de un escenario más propicio para el aprendizaje significativo, a través de la experiencia personal y grupal de las y los estudiantes. Orbeta (2015):

(...) esta propuesta de cambio para la educación artística apunta a abordar los procesos en que los estudiantes le atribuyen significado a lo que ven y cómo esas diferentes formas de ver y comprender son acciones necesarias para la construcción de sus propias identidades y subjetividades. (p.45).

Con respecto al vínculo, clase de Artes Visuales - salida pedagógica y el impacto que provoca en las y los estudiantes, a modo general, hay apreciaciones positivas, disponer de espacios culturales como parte de la clase, es proporcional a “si aprendo en otro lugar, o de manera más interactiva, es que aprenderemos más” (E-1), se considera este punto de vista por el simple hecho de sentir que “te saca de tu rutina” (E-2), es reiterativa la postura de “aprender más fuera del aula” (E-3), la opinión incluye que uno de los beneficios que entrega esta instancia es “ser más culto al momento de poder hablar de un tema”(E-5). En oposición a lo anterior, sólo hubo una percepción, que se expresa en los siguiente términos “no provoca mucho, me es indiferente la verdad” (E-4). En relación a la participación y el clímax durante el desarrollo de la salida pedagógica, las y los sujetos de estudio consideran tomar un rol protagónico en distintos momentos del recorrido por el espacio cultural, “cuando empezamos a recorrer el museo, ya que podíamos tocar, y participar de algunas obras. Pero eso fue un rato como 30 minutos.” (E-1), otras nociones declaran tener participación más activa “cuando la profesora o el encargado de dar el recorrido pregunta algo.” (E-4). Las percepciones que apoyan la postura anterior, pero aludiendo a la manera, dicen relación con participar “en todo momento, haciendo preguntas” (E-5), “preguntando”,

o bien “doy opiniones al respecto” (E-3). Posteriormente los sujetos de estudio dan a conocer el recuerdo personal de la última salida a espacios culturales en contexto escolar.

Las percepciones recogidas expresan distintos grados de disfrute, siendo un factor esencial para las y los estudiantes, ya que define la motivación para la clase de Artes Visuales, en ese sentido relatan “no fue entretenido, esta salida se dividió en dos partes, la primera fue ver una película como de 2 horas, fue bastante aburrida, la otra fue recorrer una parte del museo, fue bueno y entretenida esta parte” (E-1). Es frecuente encontrar respuestas en el mismo lineamiento, si se trató de una experiencia grata, el parámetro a discutir y resaltar es el mismo “recuerdo que la pasamos bien, ya que tuvo momentos divertidos y también descansos” (E-2). Por último, en relación a las últimas experiencias en la salida pedagógica, queda de manifiesto el imaginario que corresponde a “el arte desde otro punto de vista” (E-5) ya que, “nos puede hacer expresar de distintas formas” (E-5).

La salida pedagógica no es una instancia propia y exclusiva de la asignatura de Artes Visuales, siendo ésta una práctica, también presente en otras asignaturas del currículum escolar chileno, los sujetos de estudios evidencian aquello, puntualizando que han tenido experiencias similares en otras asignaturas como “orientación, religión” (E-2), “ciencias naturales” (E-3) y “lenguaje” (E-1). La experiencia y desarrollo, dependerá del espacio cultural seleccionado libremente por las y los docentes encargados de cada asignatura, de igual forma la visión y entendimiento será factor clave, para la utilidad que le otorguen a la salida pedagógica, como una herramienta, puente para mostrar contenidos, una apreciación directa de productos o escenarios, historia, entre otros Ivandi (2009) indica que “es el docente quien debe promover la mayor cantidad de experiencias sensorperceptivas, tanto dentro como fuera del aula” (p.90).

Según la perspectiva de las (os) sujetos de estudio, entienden que aprenderán “el mismo contenido, pero de manera más entretenida y didáctica” (E-1) nuevamente citan el disfrute como aspecto asociado al contexto de la salida pedagógica. Cabe destacar que también asimilan que los contenidos tienen continuidad en los diferentes espacios ya que se trata de “vincular los contenidos visto y aplicarlos” (E-2) como parte importante de la salida pedagógica, “lo aprendido en la salida pedagógica lo vinculó y aplico en las clases” (E-3). Las nociones expuestas dan cuenta de las expectativas que tienen las (os) estudiantes,

acerca de la clase de Artes Visuales y a la labor del profesional que la impartirá, ya que la continuidad entre ambos escenarios dependerá de la planificación previa, los recursos del quehacer docente y su reparo en los aspectos mencionados con anterioridad en las percepciones recopiladas.

Para que la salida pedagógica sea considerada como “buena”, el imaginario de las y los sujetos de estudio reparan en que exista “buena compañía, ambiente y excelente organización” (E-5) además tienen en consideración la forma y el cómo “explican el contenido, de qué manera puedo participar y como es el trato que me dan” (E-1), del mismo modo resaltan la importancia del recorrido “que no se haga tan aburrido, que haya un tiempo de descanso, convivir y el profesor tiene que ser simpático” (E-3). Por último, las y los sujetos de estudio hacen referencia a que la naturaleza de la experiencia se desarrolle en un marco, positivo señalando que “sea bonita” (E-4) y que ésta “debe tener descansos para no saturar (E-2) a las y los estudiantes.

Para captar la atención de las y los estudiantes, por otro lado obtener un mejor resultado durante el proceso de la salida pedagógica, las y los docentes deben incluir en su planificación los intereses de las y los estudiantes, en percepciones como “si no es de nuestro interés no pondremos atención” (E-1), queda claro que se trata de un tema tajante. Por otro lado, la última manifestación hace hincapié en que durante la instancia todos “se sientan cómodos, como en la sala de clases” (E-2). En este apartado se evidencia que la salida pedagógica cumple el propósito de generar un aprendizaje significativo, siempre y cuando se tome en cuenta el disfrute, un vínculo diferente con los contenidos de aula y los distintos intereses de las y los estudiantes.

Las consideraciones que las y los sujetos de estudio tienen en cuenta para que la salida pedagógica sea de su agrado, primero se trataría de “que sea libre no tan formal”(E-3), otras y otros explican que debe tratarse de “algo más liberal, no tan estricto” (E-2). Lejano a los otros puntos de vista, explica “si pudiéramos participar todo el tiempo de ésta, y no ponernos a ver cosas en las cual no podamos interactuar, y que pongan material que sea de acuerdo a nuestra edad y lo podamos entender” (E-1).

Los estudiantes de ambos géneros que comprenden un total de seis, demuestran tener un entendimiento certero respecto de la función que la instancia debe cumplir y son honestos al dar a conocer y asumir su rol como fundamental durante su desarrollo.

4.5 Análisis integrado: Las visiones de todos los actores

Este análisis integrado, se articula a partir de las textualidades según las percepciones de los diferentes actores y sus respectivos escenarios, con el propósito de identificar los tópicos e ideas fuerza que permitan identificar características esenciales para que las salidas pedagógicas sean catalogadas como “buenas” en el contexto de la asignatura de Artes Visuales.

En correspondencia al entendimiento del concepto salida pedagógica las (os) sujetos de estudio, concuerdan en que es un apoyo para todos (as) participantes del proceso enseñanza - aprendizaje al mejoramiento de la experiencia educativa de las y los estudiantes. Miralles (2016), menciona en relación a la salida pedagógica, que “es importante que esta instancia sea aprovechada al máximo por las dos instituciones, que sea planificada y que se adecúe al contexto y las necesidades de los estudiantes” (p.52). Se considera desde el punto de vista del área cultural como un “espacio y complemento a la educación formal” (P-1) que las (os) docente reconocen y destacan como un “recorrido con una serie de objetivos que dentro de la sala de clase no se pueden dar” (D- 3), la experiencia fuera del cotidiano de la sala de clases puede optimizar aprendizajes significativos y es una instancia reconocida por el estudiantado como “vamos a otro lugar, para así poder aprender más, de una mejor manera” (E-1). Es decir, la percepción general se resume en un mundo de oportunidades educativas para cada escenario, que finalmente dan cuenta de diversos factores que se complementan de manera coherente dando origen a una experiencia de interés general.

Profesionales y docentes concuerdan en el efecto positivo que tiene la instancia en el estudiantado a través de la experiencia y aprendizajes significativos, la perspectiva de las y los docentes de Artes Visuales, se distancia de la posición de las (os) profesionales, cuanto a la formalidad que tiene el contexto escolar, ya que destacan como esencial “una buena planificación” (D- 2) que debe poseer “un objetivo claro” (D- 2), dando cuenta del interés por mantener un escenario pedagógico formal aunque sea fuera del aula. Al mismo

tiempo las y los estudiantes de educación media relacionan espontáneamente la ocasión con la educación formal “una salida grupal, escolar que tiene un fin de aprender o comprender sobre algún tema” (E-3), para ellos (as) la salida pedagógica es en correspondencia al contenido y disfrutar de la experiencia “que sea libre no tan formal y que se pase bien” (E-3).

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) explica:

La educación artística se debe promover entre ambos sistemas, ya que facilita el intercambio de prácticas entre educadores/as y artistas, artesanas/as y cultores/as. Además, permite que la educación artística no se limite a un solo contexto educativo y que se abra a la comunidad local por medio del vínculo con otros centros, como organizaciones culturales y sociales, fundaciones y otras instituciones. (p.17).

Los agentes de las instituciones constantemente revisan tópicos de convergencias en relación al diálogo con la educación formal “a nivel institucional no existe el término "salida pedagógica (...) se trabaja con ella para mantener un diálogo legible y entendible para los docentes (...) este término responde a nuestra estrategia educativa” (P-2). En relación al vínculo de la educación formal entendida como menciona Vázquez (1998), “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p.212).

Desde esta perspectiva las y los docentes son reiterativos en señalar que el entendimiento de la salida pedagógica es proporcional, o tiene sentido en la medida que se entienda como una actividad contextualizada defendiendo la postura de que debe existir un punto de enlace, con “exposición que sea coherente con los contenidos que se estén revisando” (D-1) o “la percepción directa de un producto artístico, pintura, escultura, etc.”(D- 3). La “aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales” es una propuesta para complementar la asignatura, Mineduc (2015) considera que:

Para enriquecer la visión acerca de las artes visuales de los y las estudiantes se considera imprescindible que, en estos niveles educativos, tengan experiencias directas o virtuales con diversos espacios de difusión de manifestaciones visuales. Esto debe traducirse en acciones concretas que promuevan las visitas a dichos

espacios (museos, galerías, centros culturales, espacios públicos y patrimoniales, entre otros) para aproximarse comprensivamente a las manifestaciones. (p.5).

Este punto de vista prioriza la experiencia en torno al mundo visual *in situ* de las y los estudiantes, contemplando una dimensión más personal generada por la experiencia “conocer el entorno y las historias que hay detrás de cada obra” (E-5), de una manera más cercana y significativa explican “me ayuda a aprender, (...) son experiencias muy bonitas” (E-4).

La disposición de un ambiente menos estructurado que permita al estudiantado una participación más autónoma posibilita “la permanencia de los aprendizajes” (D- 3), más el acompañamiento que facilita la institución cultural, las y los docentes hacen hincapié en “un buen guía” (D-1), capacitado para proporcionar dichos espacios de aprendizaje con mayor libertad y énfasis en la diversión.

Para la vinculación de contenidos durante la salida pedagógica las y los sujetos de estudio proponen realizar el cruce de planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación con los recorridos destinados a escolares, acentuando el interés en habilidades y objetivos transversales en beneficio de las experiencias del estudiantado, señalan el “vínculo principal son las habilidades transversales del currículum” (P-2), en el espacio cultural para una continuidad en relación a la sala de clases. De esta manera se promueve aprendizajes significativos en las y los estudiantes a través de las diversas experiencias personales, intelectuales y sociales, enfatizando las propuestas metodológicas educativas y actividades de la propia institución al momento de realizar los recorridos.

Las y los profesionales del área cultural mencionan en relación al diálogo previo necesario con él o la docente respecto a que “los ejes de cada experiencia artística, son extraídos con antelación y se intenta abordar o neutralizar cada uno de ellos para que puedan ser abordados (...) por la mayor cantidad de profesores distintos (P-2), explica en relación al vínculo directo con las y los docentes de Artes Visuales.

Entre los objetivos de las instituciones de educación no formal y formal, es proporcionar y contar respectivamente con material didáctico, que servirá en la planificación de las y los docentes en sus actividades de vinculación con la muestra a visitar y los contenidos vistos en aula “una guía para los docentes donde podrán ver el cruce entre cada sala y los objetivos de aprendizaje de cada asignatura”(P-1), lo que

facilitará el entendimiento de la salida pedagógica como una extensión de la clase de Artes Visuales. Según Díaz y Morentin (citado en Morentin y Guisasola, 2014):

Muchos museos y centros de ciencia ofrecen jornadas preparatorias para el profesorado, materiales didácticos adaptados a las diferentes etapas educativas, actividades complementarias a la visita, etc. Además, en muchas publicaciones se les anima a familiarizarse con el contenido del museo antes de la visita, clarificar los objetivos y planificar actividades previas de acuerdo con los contenidos del currículo, etc. todo ello en orden a mejorar la eficacia de la visita al centro de ciencia. (p.365).

Así generan actividades vinculantes con “el material educativo” (P-2) en favor de “experiencias propias de los estudiante, su contexto y trabajo en aula” (P-2), desarrollar estrategias que permitan abordar los intereses, el contexto de las y los estudiantes. También es una oportunidad por parte de las instituciones de educación no formal para generar diálogo entre ambos escenarios.

Por otro lado la entidad cultural menciona mantener una “logística de coordinación” (P- 1), con el fin de propiciar momentos de diálogo, logrando espacios de comodidad y confianza entre los visitantes y la muestra. Respecto al vínculo que se desarrolla mediante las actividades, mencionadas con anterioridad.

Arbués y Naval (2014) indican que:

Los museos pueden colaborar con los centros educativos para contribuir al desarrollo de contenidos curriculares de orden conceptual, procedimental y actitudinal relativos a cuestiones como: conocer el entorno natural, fomentar actitudes de conservación y cuidado del mismo, valorar las expresiones artísticas, promover la creatividad, la resolución de problemas, comprender aspectos científicos, aprender cuestiones relativas a la cultura, la historia y el arte, entre otros. (p.139).

Estas experiencias, son de relevancia para relacionar la educación formal, con la educación no formal como, “un complemento educativo” (P-1), que “pretende generar y despertar otras habilidades en los estudiantes que el aula no entrega” (P-1), generando una retroalimentación continua.

Las y los profesionales de la educación respaldan la idea de que “la escuela está obsoleta (...) los espacios de educación no formal son el lugar donde los chicos pueden reír, hablar, debatir y disfrutar un tema sin ser cuestionados” (P-2), explican que “sin duda, sentarse frente a una escultura de Bernardo O’Higgins en la plaza que está a la vuelta del colegio proporciona mayor atención en los estudiantes que ver los contenidos en historia frente a una proyección” (P-2), poniendo en evidencia nuevamente los beneficios de los espacios culturales cuando dialoga con la educación no formal, en tanto las (os) docentes concentran sus esfuerzos en indicar que la salida pedagógica se beneficia de la educación no formal siempre y cuando esta esté contextualizada ligando siempre a la educación formal.

Ante este escenario, las y los docentes infieren y refuerzan que este tipo de actividades fuera del aula “es una experiencia estimulante” (D-1), afirmando que es “una muy buena instancia” (D-2) de manera que generar diferentes aprendizajes significativos, espacios reflexivos y de experimentación al momento del recorrido, considerando el desarrollo de contenidos y actividades de manera complementaria de la clase.

Las dos instituciones, el museo y el centro escolar, son entidades educativas que tienen al menos como punto en común la transmisión de conocimiento, si bien aplican metodologías distintas y cada una puede fomentar competencias diversas. Sin embargo, los museos han sufrido transformaciones importantes en las últimas décadas, adaptándose de diversas formas a diferentes cambios sociales, culturales y económicos ocurridos.

Desde la percepción de las y los estudiantes, al momento de referirse a la vinculación del contenido con la salida pedagógica mencionan “que aprenderé el mismo contenido, pero de manera más entretenida y didáctica” (E-1), de esta manera, es posible que las y los estudiantes participen de manera activa en la construcción de sus aprendizajes y comprendan la continuidad en los diferentes espacios, mencionando “vincular los contenidos visto en clases y aplicarlos” (E-2).

El estudiantado vincula directamente los contenidos, a través de evaluaciones o trabajos a partir de las visitas, haciendo el diálogo de la educación formal y no formal más extensivo puesto que “lo aprendido en la salida pedagógica lo vinculó y aplico en las

clases” (E-3), generando actividades como “hacer un informe relacionado con una de las obras vistas en la exposición” (E-4).

Las diversas percepciones de las y los estudiantes con respecto a los contenidos de las salidas pedagógicas y la relación del diálogo de la educación formal y no formal dicen relación con afirmaciones como “son equivalentes (...) ya que aprendo de igual forma que en una clase” (E-6), siendo esta la única respuesta divergente respecto a las y los sujetos de estudio.

Las y los estudiantes, mencionan que es de gran interés para ellos (as), participar de instancias que se producen fuera del aula, “de esta manera podríamos aprender más, de una manera interactiva, ya que generalmente nos aburrimos de siempre trabajar en el mismo lugar, ósea la sala” (E-1), realizar la clase fuera de los parámetros que establece la educación formal, es una causa de motivación para el estudiantado al igual que la apreciación directa de distintas manifestaciones visuales “aprenderemos mejor las artes observando trabajos hechos por personas profesionales” (E-3), en esta situación es importante para las y los estudiantes tener acceso a una información fundamentada del área disciplinar “aprende sobre distintos tipos de arte, distintos temas y sobre lo que llevó a los artistas a hacer lo que hicieron” (E-4), la riqueza de la instancia radica en la comprensión de modo procesual, reflexivo y motivador, que se resume en una experiencia “entretenida tienes mucho para inspirarse” (E-5).

La educación no formal se considera como una extensión del aula, complementando actividades y desarrollo de contenidos en la asignatura de Artes Visuales, para mantener un vínculo activo es imprescindible mantener el diálogo entre ambos escenarios, para así, realizar visitas contextualizadas que contemplen planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación. De la misma manera serán de gran utilidad tanto para docentes como profesionales del área cultural, dejar en claro metodologías en beneficio de las y los estudiantes.

Se distinguen diferentes imaginarios e intenciones, sobre cuál es el impacto de la salida pedagógica por parte de estudiantes de enseñanza media, docentes de Artes Visuales y profesionales del área cultural, a partir de las cuales se infiere que las y los docentes son conscientes de que la mayor parte de los contenidos de Artes Visuales pueden ser visto o

enseñados en espacios culturales de manera más interesante y enriquecedora para el estudiantado. Entre ellas(os) destacan que surgen interrogantes, cuestionamientos y reflexiones sobre los medios de expresión, además identifican nuevas narrativas artísticas, a través de registros visuales y audiovisuales que generan opinión y conciencia sobre temas de contingencias como la equidad de género, migración y política, los temas que surgen pueden ser tanto locales como internacionales estos pueden variar según obra o artista en exposición, el significado que las y los estudiantes concluyan respecto a una situación particular en su contexto a partir de sus imaginarios visuales.

Las percepciones estudiantiles sobre la educación no formal y el impacto de ella quedan de manifiesto en los recuerdos de su última salida pedagógica “vimos el arte desde otro punto de vista” (E-5). La comparación respecto a la vivencia de la experiencia es el nuevo conocimiento obtenido, quiere decir “si aprendo en otro lugar, o de manera más interactiva, es que aprenderemos más” (E-1) siendo una constante la postura de “aprender más fuera del aula” (E-3). En oposición a lo anterior, sólo hubo una percepción contraria “no provoca mucho, me es indiferente la verdad” (E-4), Jiménez, Aguirre y Pimentel (2015) resaltan que:

Por todo ello, es sumamente importante que la educación artística contemporánea continúe reflexionando acerca de su misión en todos estos nuevos ámbitos de actuación, aceptando la incertidumbre que pudieran generar los procesos de esta función transformadora de las artes. En esta relación, la educación asume unos procesos donde las artes establecerán las respuestas (y las preguntas) en una recíproca interdependencia. (p.20).

Las y los sujetos de estudio del ámbito formal explican que el impacto cultural de la salida pedagógica tiene efecto en él o la estudiante durante el recorrido, cuando tiene la posibilidad de “conocer de forma tangible las artes” (D-1) es “mostrar una realidad distinta” (D-1), promoviendo una “experiencia (...) más significativa” (D-2) en beneficio del estudiantado y los “diversos espacios de reflexión” (P-1) que la estructura tradicional de la educación formal no lo permite. El proceso enseñanza-aprendizaje que se genera en espacios culturales, es valorado principalmente por “la experiencia que marca significativamente la vida escolar” (P-2) respecto a la apertura de la cultura y el impacto que ocasiona salir del aula, dejando a un lado el cotidiano escolar, las y los docentes

consideran “una oportunidad de conocer otros entornos, y les ayuda a tener una opinión más crítica” (D-2).

La salida pedagógica es entendida por las y los estudiantes como la “instancia que tienen para conocer centros culturales” (D-1), desde ésta perspectiva es un aporte a la valoración del entorno cultural, es la posibilidad de involucrarse con otros espacios de apreciación artísticas, difusión, cultura visual, patrimonio, etc.

El análisis crítico-reflexivo durante el recorrido por el espacio cultural incentiva el desarrollo de ideas propias, hacer y responder preguntas intrínsecas, resolución de problemas e incitar en la indagación autónoma in situ con la obra mediada, generando a largo plazo jóvenes críticos - reflexivos con su entorno y contexto bajo esta idea, Jiménez et al, (2015) explican :

En ese sentido, la educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas. (p.11).

Las instituciones de área cultural crean ambientes durante las distintas actividades donde las y los estudiantes “se sientan partícipes y que se hable en su propio lenguaje” (P-1) motivando al estudiantado a sentirse identificados y parte importante de la instancia “adecuarnos a un público joven, significa también rejuvenecer el espacio artístico” (P-2).

Por consiguiente el principal beneficio de la salida pedagógica es el aprendizaje obtenido, desde una dimensión conceptual, práctica y significativa.

4.6 Conclusiones

4.6.1 Características de una buena salida pedagógica

Los puntos de convergencia encontrados en las percepciones de las y los sujetos de estudio se traducen a modo general en dos puntos, planificación y experiencia significativa. Ambos conceptos engloban una serie de componentes en común como, objetivo de aprendizaje vinculado a los contenidos tratados en clases, ambos dan origen a una contextualización además, se debe tener en cuenta intereses e imaginarios de las y los estudiantes para seleccionar los espacios culturales.

Con respecto a las conclusiones extraídas a partir de los análisis por escenario, las (os) docentes de Artes Visuales reafirman la postura anterior, manifestando que la planificación es efectiva siempre que tenga un objetivo claro y se desarrolle en continuo vínculo con los contenidos vistos en clases y el espacio a visitar, por otro el estudiantado asimila espontáneamente el vínculo del contenido y la salida lo que facilita la comprensión del contenido a trabajar durante el recorrido, facilitando el proceso enseñanza aprendizaje. A su vez las (os) profesionales del área cultural enfatizaron en la idea de la planificación contextualizada, puesto que les permite generar vínculo activo entre la escuela y la institución por su parte Mineduc (2016):

La planificación de las experiencias de aprendizaje es un elemento fundamental en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los y las estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para que las y los alumnos logren dichos aprendizajes. (p.21).

La experiencia para las y los estudiantes se concreta en características que trascienden las barreras de lo académico, manifiestan que debe existir un equilibrio entre el disfrute y los contenidos a tratar, siendo ellos (as) quienes concluyan si la experiencia fue significativa en su totalidad o no, ésta apreciación depende de factores como, el guía del recorrido, el vínculo previo a la visita, durabilidad del recorrido, actividades previas, *in situ* y posteriores, etc. Las (os) profesionales del área cultural resaltan que lo más relevante es la experiencia del estudiantado durante el recorrido de la visita, en ese sentido las y los docentes de Artes Visuales mencionan la experiencia como uno de los pilares a considerar a la hora de la elección del espacio físico, debido a que genera un mejor entendimiento para el estudiantado de los contenidos a revisar, respecto de lo cual las (os) estudiantes

enseñanza media opinan que si la experiencia es de su agrado y disfrute marca una diferencia importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Irwin (2015) explica, “caminar permite a los investigadores y participantes acceder a experiencias que poseen múltiples capas, sensoriales y afectivas, que nos ayudan a llegar más allá de lo personal y hacia los entendimientos sociales” (p.177).

En conclusión para que la salida pedagógica sea considerada como “buena”, según los participantes de los procesos enseñanza-aprendizaje durante la interacción de la educación formal y no formal, manifiestan dos características, planificación y experiencia, reparando en todos los factores que ello implica, material didáctico, apreciación directa de las artes, comodidad y disfrute, propuesta educativa en espacios culturales, etc. En un mismo escenario se aúnan y concretan en una planificación vinculada a una experiencia significativa, como extensión de la clase de Artes Visuales.

4.6.2 Otras conclusiones relevantes

Otras conclusiones relevantes, dan cuenta de temáticas transversales encontradas en las textualidades recopiladas durante la investigación. A raíz del cómo se concretan las relaciones escenario formal - no formal, en este punto las (os) profesionales del área cultural dan a conocer una postura que da cuenta de los “lazos de actividades en conjunto y descuento con diversas fundaciones educacionales” (P-1). Las redes de apoyo, a partir del contacto con los departamentos de educación de cada entidad cultural e incluso comunal, museos, fundaciones, galerías, corporaciones, etc. y establecimientos de la educación formal, colegios, institutos y universidades. En conjunto formarían una red cultural potente y que trabajan en beneficio del público en general, tercera edad, juvenil, infantil, familiar, no sólo el escolar.

Desde la percepción de profesionales del área cultural, docentes y estudiantes en relación a dos aristas correlacionadas, los espacios de difusión y cultura como profundización del conocimiento y la importancia de mantener una relación constante con las entidades culturales. La educación formal considera para el desarrollo armónico del estudiantado, conocimientos, habilidades y actitudes, que según el punto de vista del profesional del área cultural “el aula es sólo una manera de dar a conocer el contenido, pero no abarca todas las herramientas o estímulos pertinentes del nuevo siglo” (P-1), ambos

profesionales concuerdan en que disponen de “un espacio donde podemos entregar herramientas contemporáneas para problemas contemporáneos” (P-2). La configuración de la sociedad y los avances tecnológicos hacen de las nuevas generaciones mucho más despiertas y rápidas, lo cual afecta componentes a nivel cognitivo, por ejemplo la atención “sin duda, sentarse frente a una escultura de Bernardo O’Higgins en la plaza que está a la vuelta del colegio proporciona mayor atención en los estudiantes que ver los contenidos en historia frente a una proyección” (P-2). El razonamiento anterior acontece entre sujetos de estudio de modo congruente, ya que la expectativa docente también está puesta en el “desarrollo integral del estudiante” (D-1), considerando la asignatura de Artes Visuales, herramientas y espacios fuera del aula, entre los que destaca el cotidiano y entidades culturales. “Puedes aprender más que en una sala de clases” (E-2), las (os) estudiantes naturalmente comprenden que hay espacios que potencian la construcción del aprendizaje, incrementando la experiencia fuera del aula como parte fundamental.

La salida pedagógica contribuye al desarrollo integral de las y los estudiantes. Para que en su totalidad esté enfocada en los procesos enseñanza- aprendizaje en torno a la experiencia del estudiantado, previamente cada docente debe atender a consideraciones formales como, financiamiento, programación, información del lugar destinado para la salida pedagógica, transporte, informar oportunamente a las (os) apoderados de manera formal, protocolos en caso de accidente, entre otros, cabe destacar que cada uno de los puntos mencionados están sujetos a las normativas internas de cada establecimiento educativo. De igual forma la o el docente debe enfatizar respecto de su planificación para la salida pedagógica, asociación al currículum escolar, metodología, reforzar y complementar los objetivos de aprendizajes, material didáctico, importancia en la experiencia *in situ*. La presencia o ausencia de estas variables, determinan una buena salida pedagógica para la asignatura de Artes Visuales.

4.6.3 Conclusiones respecto a la pregunta y objetivo general

Según la percepción de las y los sujetos de estudio, profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, participantes involucrados en los procesos de enseñanza - aprendizaje originados en la interacción de la educación formal y no formal, de igual forma sus escenarios, entidades culturales, establecimientos educativos particulares y particular-subvencionado de la región metropolitana en contexto 2018, determinan que una “buena” salida pedagógica, se singulariza principalmente por dos características, una planificación vinculada a una experiencia significativa para el estudiantado de principio a fin, el punto de convergencia entre ambos escenarios se debe asimilar como una potenciación de la educación, puesto que la salida pedagógica se considera una extensión de la clase de Artes Visuales y no como un evento aislado.

Bajo esta premisa, las y los profesionales del área de la educación no formal atribuyen y respaldan el carácter metodológico que debe existir para generar la salida pedagógica, en términos didácticos, conocimientos, contextualización del entorno social, político y cultural, valoración y experiencia in situ, diferente del aula. Ramos (2007):

Una apuesta organizada y sistemática orientada a beneficiar a un grupo social. Esta mirada de la educación no formal implica que su interlocución con los escenarios formales tiene lugar en la medida en que está en capacidad de abordar o reforzar temáticas que no son trabajadas a profundidad en la escuela. (p.70).

Por otro lado destacan que la salida pedagógica se desarrolle en un marco de enseñanza - aprendizaje recíproco, es decir estudiantes, docentes y profesionales del área cultural, asimilando lo que ocurre antes, durante y después. Desde su perspectiva los espacios y actividades fuera del aula, proporcionan un “programa educativo orientado a la contribución del desarrollo de habilidades para el siglo XXI” (P-2), ya que todas las propuestas y nuevas experiencias que incorporan el aprendizaje como elemental, incrementan las posibilidades para los (as) estudiantes. Mencionado esto cabe destacar que la postura docente enfatiza en la existencia de “un objetivo claro” (D-2) en referencia a objetivos de aprendizaje coherentes a la salida pedagógica, es decir “una buena planificación” (D-2) de la clase de Artes Visuales, es decir siendo parte importante y apoyo para los contenidos y habilidades trabajados en clase. En ese sentido los (as) profesionales del área cultural explican nutrir el vínculo de la educación formal y no formal, trabajando

actividades, recorridos y distintas acciones considerando el objetivo de aprendizaje establecidos por las y los docentes para la instancia, debido a que hay una comprensión del rol que ocupa en la contextualización de la misma visita. Si bien las entidades culturales utilizan diferentes criterios para diseñar los recorridos de acuerdo a sus intereses como organización, para actividades, talleres, conversatorios, entre otros destinados a escolares, siempre se consideran los Planes y Programas de estudios planteados por el Ministerio de Educación desde distintas aristas, por mencionar algunas “formular y trabajar solo los objetivos transversales” (P-2), objetivos de aprendizaje, habilidades o actitudes. La generalidad entre entidades culturales es dejar fuera el orden estructural establecido por niveles educacionales y desarrollarlos por rango etario, en este caso la reorganizan y acomodan según estimen conveniente. El área cultural manifiesta un fuerte interés en la experiencia de las y los estudiantes aunada a contenidos y habilidades acordes a su edad, “el criterio inicial es definir, por cada experiencia artística, qué ejes se pueden relevar y coincidir con nuestra propuesta didáctica” (P-2) durante el recorrido del espacio museístico o centro cultural.

La percepción de las y los estudiantes de educación media revela una comprensión de la salida pedagógica como “la instancia en la que van a otro lugar, para así poder aprender más, de una mejor manera”(E-1), coincidiendo con la postura docente y profesionales del área cultural que se trata de “una sala de clases fuera del colegio” (E-2), reconociendo la existencia de un vínculo con el aula formal por medio de una continuidad de contenidos y/o objetivos de aprendizajes o transversales.

Al consultar a los (as) estudiantes de forma concreta y directa qué características consideran relevantes para estipular una salida pedagógica como “buena”, se detienen en tres aspectos a modo general “buena compañía, ambiente y excelente organización” (E-5), de igual forma consideran la disposición del mediador o monitor y el cómo “explican el contenido, de qué manera puedo participar y cómo es el trato que me dan” (E-1), por último resaltan la dinámica durante el recorrido “que no se haga tan aburrido, que haya un tiempo de descanso, convivir y el profesor tiene que ser simpático” (E-3). Por otro lado, los estudiantes de ambos géneros atribuyen a la experiencia propiedades positivas, que “sea bonita” (E-4) y que ésta “debe tener descansos para no saturar” (E-2).

Las y los docentes de Artes Visuales, concuerdan en que la salida pedagógica genera el equilibrio necesario para la asignatura, “entre la teoría y la práctica o el entorno”(D-2) y destacan como esencial que el estudiantado pueda “interactuar con las obras”(D-1), la apreciación directa de técnicas, montaje, curatoría, “conocer de forma tangible las artes”(D-1), ayuda y refuerza la comprensión de los objetivos de aprendizaje, desde el punto de vista de las y los profesionales del área cultural se trata de un “espacio y complemento a la educación formal” (P-1), suministrando distintos recursos educativos para docentes y estudiantes, propiciando el desarrollo de diversas inteligencias como, verbal o lingüística, visual/espacial, corporal/kinestésica, musical o rítmica, interpersonal, intrapersonal en el contexto cultural de la educación no formal, sin que ésta resulte como una “salida recreativa”. Ivaldi (2009):

Docentes que en todos los niveles, grados y jerarquías sean capaces de asumir un cambio de actitud: modificando y/o fortaleciendo sus prácticas para propiciar que los alumnos y alumnas utilicen los lenguajes artísticos como forma de comunicar y comprender ideas y sentimientos, propios y de otras personas; poniendo en juego su propia sensibilidad, su iniciativa, su curiosidad y su imaginación para promover la apreciación y la creación artística entre sus alumnos y alumnas, aprovechando las oportunidades que les brinda el entorno; tomando conciencia de las posibilidades que ellos mismos tienen como personas y como docentes para acercarse al arte y disfrutarlo. (p. 90).

Las y los docentes de Artes Visuales sostienen y enfatizan en la presencia de un “buen marco disciplinar, una guía complementaria” (D-3), desde ésta perspectiva no solo hay una preocupación por el entorno que visitará el curso, sino que además consideran importante la formulación de la actividad y qué recursos se utilizarán durante su desarrollo. Constantemente comprenden y resaltan la contextualización como un componente positivo de las salidas pedagógicas, motivo por el cual se concluye que es un concepto importante a trabajar para etiquetar la salida como “buena”, Hernández (2003) indica que “la educación artística para la comprensión tiene como finalidad evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas” (p. 45).

Sin embargo, en ese ámbito las y los profesionales del área cultural, manifiestan colaborar en dicha contextualización desde su escenario informado de su oferta educativa, exposiciones permanentes o esporádicas, obras de teatros, eventos culturales, dinámica de recorridos dirigidos a escolares, entre otros, a los (as) docentes con la intención de proveer lo necesario para que puedan establecer puntos de convergencia con el contenido y habilidades de aula en coherencia con el objetivo de aprendizaje establecido para la experiencia. También es de interés para las entidades culturales brindar espacios de reflexión en torno a propuestas, sugerencias e inquietudes pertenecientes a distintos contextos escolares, porque “mantener un diálogo legible y entendible para las y los docentes” (P-2), es de suma importancia para optimizar la experiencia, Coronado (2009):

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente en lo que determinan los requerimientos del siglo XXI. Ser “educado” en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones no imaginadas. (p.36).

Desde la percepción de las y los estudiantes de enseñanza media se otorga a la contextualización distintos niveles de importancia, por un lado lo comprenden como una característica innata, ya que entienden que se trata de “una salida grupal escolar, que tiene un fin de aprender o comprender sobre algún tema” (E-3), incorporan los contenidos de la educación formal naturalmente a la experiencia en estos espacios culturales.

La experiencia tiene igual relevancia para todos los (as) sujetos de estudio, la perspectiva docente concuerda en que “la confrontación de la teoría con la experiencia concreta” (D-2), es más significativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se traduce en un impacto cultural al “mostrar una realidad distinta” (D-1), tomar distancia del cotidiano permite conocer patrimonio tangible e intangible de los diferentes espacios en todas sus dimensiones, desde la postura de las y los estudiantes “conocer el entorno y las historias que hay detrás de cada obra” (E-5), de manera más cercana, explican que éste contexto educativo “ayuda a aprender (E-4). Las y los docentes manifiestan interés particular en que “la experiencia se hace más significativa” (D-2) debido a que en el

contexto de aprendizaje no formal se propicia una “vinculación de un yo y un artista” (D-3) en referencia a las analogías que puedan establecer las y los estudiantes, al apreciar de forma directa el trabajo del artista en exposición. Hernández (2003) se refiere a “el arte, como parte de la cultura visual actúa, sobre todo, como un mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.”(p.47).

El ambiente en el que desarrolla la salida pedagógica como experiencia es un factor determinante en la disposición del estudiantado y que resaltan continuamente en sus percepciones “recuerdo que la pasamos bien, ya que tuvo momentos divertidos y también descansos”(E-2), si la salida en general fue grata se resaltan estados de ánimo en relación a la comodidad “estar más relajados, (...) salir de la rutina” (E-6), las y los estudiantes destacan el disfrute en sus recuerdos, en ese sentido la salida pedagógica aporta no sólo a la asignatura de Artes Visuales, sino también al lado más intrínseco del estudiante, el estado anímico para enfrentarse de forma positiva al proceso bi-direccional de enseñanza-aprendizaje.

El eje central de estas experiencias es el estudiantado, con sus gustos, sus ideas, sus maneras de ver, interpretar y representar el mundo, por su parte las y los profesionales del área cultural hace referencia al vínculo activo de ambos ámbitos de la educación siempre en favor de la experiencia. Las y los docentes concuerdan en este punto explicando que la instancia se trata de tener una experiencia in situ en relación a lo que se esté trabajando en la unidad, el punto de convergencia entre ambos sería “la percepción directa de un producto artístico, pintura, escultura, etc.” (D-3), se trata de conocer otros modos de ver.

En síntesis, para responder a la pregunta ¿Qué caracteriza una buena salida pedagógica en la asignatura de Artes Visuales, según la percepción de profesionales del área cultural, docentes de Artes Visuales y estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a establecimientos particulares y particulares subvencionados de la Región Metropolitana en contexto 2018?, según las y los sujetos de estudio la salida pedagógica debe tener al menos dos aspectos principales que contemplan un antes y durante para su desarrollo, el primero dice relación con una contextualización regida principalmente por los objetivos de aprendizaje, en este caso las percepciones docentes destacan una planificación para la salida pedagógica como complemento a los contenidos y habilidades de la clase, generando

el equilibrio necesario entre la teoría y la práctica. El punto de vista de las entidades culturales expone apropiarse de la contextualización pero de una forma menos rígida, vinculando el currículo escolar a su oferta destinada a escolares adaptado a sus propios lineamientos institucionales, acentuando el recorrido educativo en la experiencia más que la entrega de contenidos, pues esta labor la delegan a la educación formal y en ocasiones aunada al objetivo de aprendizaje establecido por las y los docentes a cargo. Por su parte el estudiantado asimila naturalmente la contextualización de la salida pedagógica ya que la relacionan directamente con el aula formal.

El segundo aspecto a considerar corresponde a la experiencia, en ese sentido las y los docentes destacan el aporte que implica la experiencia *in situ* en términos de apreciación de obras y a la vez tomando distancia del cotidiano generando un impacto cultural. El interés de las entidades culturales prioriza la optimización de la experiencia del estudiantado, reflejando en su oferta educativa el vínculo que mantiene con la educación formal. Finalmente las y los estudiantes tildan la experiencia como importante desde distintas perspectivas, el ambiente, el trato, la disposición y disfrutar, estas características provocan un interés positivo que se ve reflejado en un aprendizaje significativo en su propio beneficio.

5.1 Hacia dónde podría ir este estudio

El estudio es útil como herramienta potencial para todos los actores involucrados en los procesos enseñanza- aprendizaje, ya sea desde el ámbito formal o no formal, en el proceso de gestión, diseño y desarrollo de la salida pedagógica, la comunidad educativa integrada por docentes de todas las áreas y estudiantes de pedagogía, además del beneficiario directo, las y los estudiantes del sistema formal, ya que están en conocimiento de las características esenciales para generar la buena salida pedagógica, por ejemplo, si bien la investigación está centrada en la asignatura Artes Visuales, la posibilidad de adaptar la metodología y el material didáctico a otras asignaturas escolares existe, de la misma manera, profesionales del área cultural, como mediadores, talleristas, anfitriones, pueden apropiarse y/o modificarlo a su contexto.

La investigación identifica tópicos presentes en la buena salida pedagógica, estableciendo factores relevantes a la hora de desarrollar ésta instancia educativa, en relación a las y los docentes es una guía para generar un vínculo sólido entre la educación formal y no formal a través de la planificación de contenidos, permitiendo generar experiencias significativas equilibradas en términos prácticos y teóricos en las y los estudiantes.

En relación al área de la educación no formal, el estudio representa un aporte para ellos (as), puesto que las características establecidas permiten el desarrollo de ofertas educativas que los departamentos de educación en las instituciones culturales ofrecen constantemente a los establecimientos educacionales en la búsqueda del diálogo de la educación formal y no formal.

5.2 La propuesta técnica de la salida pedagógica

Resultado del proceso de análisis, surgen una serie de variables relevantes en respuesta al planteamiento de cómo debe ser la salida pedagógica para que sea catalogada como “buena”. Se trata de variables que están en constante diálogo, por lo tanto la ausencia de una afecta la denominación de “buena” salida pedagógica por parte de los sujetos involucrados en los procesos enseñanza- aprendizaje.

El posicionamiento docente corresponde al interés del profesional respecto al área en el que se desempeña a partir de dimensiones conceptuales, metodológicas, prácticas, etc. Didi-huberman (2018) indica “para saber, hay que saber lo que se quiere pero, también , hay que saber dónde se sitúa nuestro no-saber” (p.11). Desempeñarse de mejor manera implica una constante actualización no sólo desde una mirada pedagógica, sino también culturalmente a nivel del circuito empadronado en galerías, museos, fundaciones, centro culturales, entre otros. De esta manera se genera el primer vínculo de la educación formal y no formal, una iniciativa profesional a partir del posicionamiento docente. Generar la instancia de la salida pedagógica de acuerdo a la gestión del conocimiento adquirido durante la revisión de muestras proporcionadas por entidades culturales, establecen un enlace concreto con los contenidos de planes y programas de estudio, dando origen a la contextualización de la instancia, permitiendo que no se desarrolle de manera aislada, es decir un diseño de planificación incorporado ambos escenarios.

Las instituciones culturales deben cimentar en sus departamentos de educación la oferta del recorrido dirigido a escolares, por ejemplo mediaciones encabezadas por monitoras (es) capacitados para articular contenidos y experiencia, con el objetivo de concebir aprendizajes significativos para las y los estudiantes, contribuyen así a la construcción del vínculo al cual se apela, además debe existir un diálogo constante entre docente y entidad cultural, fortaleciendo la instancia y nutriéndose de manera recíproca en palabras de Hubard (2015) “Establecer que el propósito de los encuentros con obras de arte es desarrollar habilidades de pensamiento racional, es abandonar los procesos complejos y multidimensionales por los cuales los humanos conocen al mundo” (p.249).

Por lo tanto, comprendiendo que la salida pedagógica es una herramienta que optimiza los procesos enseñanza-aprendizaje y no un evento aislado del aula, que se traduce en una planificación vinculada a una experiencia significativa, se promueve una metodología acompañada de material práctico para poder desarrollar la instancia sacando provecho de lo que ofrece en varias dimensiones para todos los actores del vínculo. Situar la salida pedagógica como herramienta involucra una serie de procedimientos, sin embargo se debe internalizar que la naturaleza de esta comienza en la planificación y gestión.

5.2.1 Propuesta conciliadora

La finalidad de la *propuesta conciliadora* se ocupa de razonar el vínculo que debe existir entre la educación formal y no formal, por medio de la integración del concepto planificación y experiencia, que conllevan posicionamiento docente, constante diálogo con entidades culturales y contextualización, entre otras características inherentes.

El diagrama conceptual propuesto, aúna factores esenciales manifestados por docentes y profesionales del área cultural, la construcción del diseño consiste en facilitar la planificación y gestión del lugar a visitar, tomando en cuenta conceptos que apuntan a un objetivo claro como enlace concreto de la educación formal a través de contenidos (planes y programas de estudio) vistos en el contexto de la clase.

El material creado de manera virtual facilita el acceso por medio de un link a la página principal de planes y programas de estudio. El gesto facilita al docente gestionar y planificar la salida pedagógica, del mismo modo el link asociado a espacio cultural se dirige a la página central de museos de Santiago. En ese sentido el diagrama no solo considera conceptos claves a la hora de abordar la salida pedagógica, además facilita la labor de búsqueda al anexar sitios web permitiendo organizar una experiencia formulada para culminar en una óptima planificación para la instancia.

Quiere decir que la propuesta conciliadora es un acompañamiento para al docente en la gestión de la salida pedagógica, que se materializa en un diagrama que resume conceptos claves a la hora de planificación de dicha instancia.

La propuesta conciliadora, destaca las características esenciales para generar la buena salida pedagógica, enfatizando en el vínculo activo entre la educación formal y la no formal, antes, durante y después de la salida. El diagrama (figura 1) es una metodología que facilita a la o el docente, comprender la interacción entre las distintas características a considerar para generar la buena salida pedagógica. Si bien, Planes y Programas de Estudio cuentan con un anexo que engloba museos, galerías, institutos, centros y corporaciones culturales de Chile, sugerimos incluir esta metodología para una mayor comprensión y experiencia al momento de realizar la salida pedagógica.

Figura 1: Diagrama



(Ver original en anexos)

Por otro lado se propone trabajar con las y los estudiantes la cartografía como material didáctico. De acuerdo a un mapa generado durante el recorrido, generar comprensión y desarrollo de conceptos como, apreciación, situarse, reflexionar y sentir, de acuerdo a la experiencia *in situ*, por ejemplo, apreciar las distintas obras de la exposición. La cartografía comprendida en palabras de O'Sullivan (2006) como, "(...) mapeo creativo de nuestras conexiones y potencialidades, un mapeo que presta atención a regiones de intensidad (la distribución de afectos y a trayectorias de devenires del futuro, al igual que aquellos delineados continentes de representación y significación" (p.188).

Conciliar hace referencia al material que contribuye a la armonía entre la educación formal y no formal, es decir a la contextualización. Por un lado, el diagrama apela al

empoderamiento de las y los docentes en relación a un mejor dominio de la instancia y a través de la cartografía, las y los estudiantes se posicionan e interiorizan con la experiencia fuera de aula. Read (1980) explica, “el crecimiento de la mente constituye un área de conciencia cada vez mayor y esa área se realiza, se hace efectiva y se presenta en imágenes duraderas, gracias a una actividad formativa que es esencialmente estética” (p. 30).

Para desarrollar el modelo de cartografía (figura. 2) desde la propuesta conciliadora, se sugiere trabajarla durante el recorrido del espacio cultural. Las y los estudiantes deben plasmar los momentos, apreciación y situarse, reflexionar y sentir, disfrute positivo y negativo de acuerdo a su experiencia personal.

Figura 2: Cartografía



Simbología	
Apreciación y situarse	
Reflexionar y sentir	
Disfrute positivo	
Disfrute negativo	

6.0 Bibliografía

- Acaso, A. (2009). *La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las Artes Visuales y La Cultura Visual*. Madrid: Los Libros de Catarata.
- Agirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Recuperado de <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Agirre, I., Barbosa, A., Benavides, F., Bresler, L., Carmona, G., Diez del Corral, P.,...
Hubard, O. (2015). *Educación Artística: Propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Cartagena, C. (2017). Educación patrimonial, experiencias locales en dos museos escolares costeros, Valdivia, Región de Los ríos, Chile. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 4(3), 7-17. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cinapl-se/article/view/10557/9440>
- Caja, J., Berrocal, M., Fernández, J.C., Fosati, A., González, J.M., Moreno, F.M., Segurado, B. (2010). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. España, Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Por qué enseñar Arte y cómo hacerlo*. Santiago, Chile: Ograma Impresores
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política nacional de las artes de la visualidad*. Santiago, Chile.
- Consejo internacional de museos. (2010). Definición del Museo. Recuperado de <http://icom.museum/quienes-somos/la-vision/definicion-del-museo/L/1htm>
- Didi_huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posiciones*. Madrid: Machado libros

Errázuriz, L. (2015). *El factor invisible estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
Recuperado de

http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf

Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053327.pdf>

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Fundación CorpArtes. (2002). Misión y visión. Recuperado de
<https://www.corpartes.cl/wp-content/uploads/2015/10/MISION-VISION.pdf>

González, F. (2011). *Plan de negocio para la incorporación de servicio de Salida pedagógicas en una empresa Turística* (Memoria, Universidad de Chile, Santiago de Chile). Recuperado de
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/104029/cfgonzalez_ff.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de
<https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-sampieri.pdf>

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

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Lucio Metodología de la investigación, quinta edición*. México: Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736.

Herbert, R. (1986). *Educación por el arte*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ivandi, E. (Febrero, 2009). La apreciación del arte en la escuela: *QUEHACER EDUCATIVO*, (No 93), 86-90.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (número 08), 02-32. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Ministerio de educación (2016). Propuesta actualización del Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de [file:///C:/Users/Dr.Ghostdog/Downloads/MBE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dr.Ghostdog/Downloads/MBE%20(1).pdf)

Molina, W y Sandoval, M. (2006). Cultura escolar y cultura juvenil: la (re) construcción simbólica del espacio escolar en la mutación cultural. *Revista temas sociológicos*, (número 11), 103-123. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569821>

Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (número 10), 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>

Ministerio de Educación, (2016). *Bases curriculares séptimo básico a segundo medio*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

Ministerio de Educación, (2017). *Programa de estudio segundo medio*. Santiago, Chile: Autor.

Miralles, N. (2016). Educación Artística en museos: Sinergia entre aula y museo. Actualidad y desafíos en la construcción de una alianza. *Praxis Pedagógica*. (Número 19), 43-59. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/1375/1310>

Salesianos de Don Bosco. (2013). *Misión y visión*. Recuperado de http://www.psj.cl/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=77&Itemid=689&lang=es

7.0 Anexo Glosario

Educación formal: La educación formal o regular como, aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas (Ley N° 20.370, 2009).

Educación no formal: Es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación (Ley N° 20.370, 2009).

Espacios educativos no formales: En contexto nacional son múltiples, comúnmente dentro de la oferta destacan museos y centros culturales, sin embargo, en el mismo lineamiento se encuentran galerías, talleres, corporaciones, parques, fundaciones, etc.

Enseñanza - aprendizaje: En educación formal proceso bidireccional donde participan docentes y estudiantes. En educación no formal hace referencia al contexto de aprendizaje generado por profesionales del área cultural, docentes, estudiantes y participantes del proceso. Ambos contextos requieren de metodologías, planificación, estrategias didácticas y pedagógicas, que retroalimentan a los actores involucrados .

Educación Artística: La Educación Artística pretende lograr una acción educativa que contemple todo el desarrollo del ser humano, basándose en una formación integral, Jiménez, Aguirre y Pimentel (2015) la distinguen como una “estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuyen a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios” (p.1).

Planificación: Ministerio de Educación (2017)

(...) elemento fundamental en el esfuerzo por promover y garantizar los aprendizajes de los y las estudiantes. Permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para que las alumnas y los alumnos logren dichos aprendizajes, así como definir la mejor forma para evidenciar los logros correspondientes (p.21).

Salida pedagógica: Experiencia planificada fuera del contexto escolar que refuerza o complementa los contenidos, habilidades y actitudes trabajados en el aula formal. Generador del vínculo entre la educación formal y no formal, como recurso metodológico, didáctico y pedagógico.

7.1 Anexos Documentos investigación



Todos los códigos QR se pueden escanear con la aplicación para Androi Playontag

