



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Educación  
Departamento de Pedagogía Media y Didácticas Específicas  
Carrera de Pedagogía para Profesionales  
Especialidad Artes Visuales

## **La experiencia de lo no-visible a la luz de los sentidos**

Conducente al título de Profesor de Educación Media con especialidad en Artes Visuales

**Didacta:** Pilar Diez del Corral

**Alumno:** Pablo Fuentes

Santiago de Chile, 2024

### Resumen

En el siguiente artículo se expone el proceso de diseño, implementación y reflexión de la unidad didáctica titulada *La experiencia de lo no-visible a través de los sentidos*, a un 1ro medio de un liceo Industrial de la Región Metropolitana. La propuesta, correspondiente a la unidad 3, *Pintura mural y Diseño urbano*, explora a través de diferentes referentes y experiencia sensoriales, el concepto de lo no-visible, basándose en la propuesta teórica del enfoque pragmatista de la educación artística, del pedagogo español Imanol Agirre, fundamentada en las ideas del pragmatismo filosófico de John Dewey de principios del siglo XX. Esta posición de la enseñanza artística, centrada en la importancia de la educación estética como una experiencia cercana a la vida de los y las estudiantes, se alinea al enfoque educativo deweyano, que fomenta la participación activa, la experimentación y el aprendizaje significativo, tomando además, los conceptos metodológicos del filósofo Richard Rorty y la concepción de arte como Sistema Cultural del antropólogo Richard Geertz, para conectar con el imaginario simbólico del pueblo Sami y el de los y las estudiantes, y así ,puedan identificar y definir su propio concepto de *no-visible* a través de la proyección de sus propias sombras en un mural.

**Palabras clave:** Educación artística, Pragmatismo, Experiencia sensorial, no-visible, Sombras.

### Introducción

El presente artículo forma parte del taller de práctica profesional del Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado, conducente al título profesional de profesor en Educación Media con especialidad en Artes Visuales. Se expone el diseño, implementación, resultados y conclusiones de la unidad que tiene como título *La experiencia de lo no-visible a través de los sentidos*, y que tiene como propósito que los y las estudiantes puedan identificar, definir y reflexionar, por medio de diferentes experiencias sensoriales y estéticas, la propia idea sobre lo *no-visible*, proyectando *su propia sombra* en un muro, y posibilitando la exploración de las experiencias personales y rasgos identitarios.

Con el objetivo de implementar esta unidad, se utilizó el enfoque pragmatista para la educación artística de Imanol Agirre, que tiene como principal sustento la teoría filosófica pragmatista de John Dewey, que no concibe la acción pedagógica del aula separada de la vida, lo que, traducido a la enseñanza de la educación estética, la experiencia estética y la vida de los y las estudiantes, cobra gran relevancia. La propuesta de Agirre que es incluida en el diseño didáctico, también se dota de la filosofía neopragmatista de Richard Rorty para posicionar el rol cuestionador/enredador del docente Ironista (juego ironista) través del dibujo de objetos que no se pueden ver y así tensionar la percepción que los y las estudiantes tienen de las cosas, y la Lectura Inspirada, conociendo las escultura-instalaciones de sombras de los artistas Tim Noble & Sue Webster<sup>2</sup> y la relación del pueblo Sami con la noche polar Ártica, recreando un ritual y las condiciones de oscuridad clase a clase, como una vía para identificarse con su cultura y propiciar la construcción de una definición propia de lo no-visible.

El artículo se inicia con el diagnóstico de la institución educativa y el curso donde se realizó la implementación, localizando información relevante obtenida durante la práctica profesional y registrada por diferentes medios, y diversos documentos oficiales de respaldo. A continuación, se

---

<sup>1</sup> Licenciado en Arte de la Universidad de Barcelona y estudiante del Programa Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado. Taller de Práctica Profesional y Taller de titulación, guiado por Dra. Pilar Diez del Corral, 2024. Trabajo conducente al título de Profesor de Educación Media en Artes Visuales y Licenciado en Educación.

<sup>2</sup> Tim Noble (1966) y Sue Webster (1967): Artistas británicos que trabajan como dúo colaborativo. Están asociados con la generación de artistas posterior a YBA (Young British Artist).

presenta el marco teórico sobre el cual se sustenta el diseño de la unidad, estructurado en las dimensiones pedagógica, didáctica y disciplinar de la enseñanza artística y que está enfocado en el pragmatismo. El artículo sigue con la descripción de la unidad didáctica implementada: se detalla la planificación, los recursos didácticos utilizados y las estrategias de evaluación. Luego, se detallan los fundamentos de la unidad que relaciona las tensiones detectadas en el diagnóstico y las dimensiones del marco teórico, para continuar con un análisis detallado de los resultados de la implementación mediante gráficos considerando las diferentes dimensiones pragmatistas. Finalmente, el artículo expone el análisis y reflexión sobre la experiencia de implementación, considerando logros y desafíos, e identificando acciones de mejora y debilidades.

## **1. Diagnóstico de la institución y del curso**

Este diagnóstico fue realizado mediante una metodología de análisis cualitativo constituido por una observación etnográfica que utiliza descripciones narrativas en la interacción cara a cara para recolección de datos (McMillan y Schumacher, 2005) del establecimiento y del curso escogido para realizar la práctica profesional. La información para este diagnóstico fue recogida mediante una bitácora de observación personal, la comunicación con la profesora guía de la asignatura de Arte Visuales, conversaciones con docentes y estudiantes del Liceo, como también documentos oficiales actualizados de la Institución como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el diagnóstico entregado por la Agencia de Calidad de la Educación<sup>3</sup>.

### **1.1. Diagnóstico Institucional**

El presente diagnóstico fue realizado en un Liceo laico, con un sistema de dependencia de administración delegada, Decreto 3.166 de 1982, administrado por la Corporación de Capacitación y Empleo de la Sociedad de Fomento Fabril, SOFOFA.

El Liceo está ubicado en la comuna de San Joaquín, en un entorno residencial popular e industrial de gran movimiento, de fácil acceso y conectividad. Es una Institución secundaria Técnico Profesional sin fines de lucro, que trabaja desde 1º a 4º medio con 6 cursos por nivel, en jornada diurna, y su misión es educar y formar “el mejor Técnico Nivel Medio que requiere la industria nacional tanto en el sector productivo como de servicios” (Liceo, 2024, p.5) en el Sector de Metalmecánico y de Electricidad, Especialidades de Electricidad, Mecánica Industrial y Construcciones Metálicas.

Los datos del presente diagnóstico, obtenidos en su PIE actualizado en marzo de 2024, detallan que esta institución cuenta con un total de 63 funcionarios: 7 son directivos y superiores, 41 docentes 15 asistentes de la educación. Actualmente, cuenta con una matrícula total de 730 alumnos y alumnas, de los cuales 638 son hombres y 92 mujeres con cursos compuestos por un promedio de 29 estudiantes, y que en su mayoría provienen de escuelas básicas de las diferentes comunas de la zona sur de la Región metropolitana, donde la edad promedio de ingreso es de 14 años.

El PEI de la institución constata que el Liceo tiene un IVE (Índice de vulnerabilidad escolar) del 90%, lo que dibuja un perfil socioeconómico familiar desfavorecido y vulnerable, lo que supone, según el último Informe de Desarrollo Social 2024 (MDFS, 2024), una situación de bienestar frágil e inestable en aspectos como el laboral, alimentario, seguridad y educación. Además, por conversaciones con el docente de Artes Visuales y el análisis de la información encontrada en el libro digital, Kimche<sup>4</sup>, se

---

<sup>3</sup> Agencia de Calidad de la Educación: es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el presidente de la República por medio del Ministerio de Educación. Encargada de evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes en las siguientes áreas curriculares: Comprensión de Lectura, Escritura, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés; y evalúa los Indicadores de desarrollo personal y social, los que miden la percepción de los distintos integrantes de la comunidad educativa en otros aspectos, que son fundamentales para el proceso de aprendizaje.

<sup>4</sup> Kimche: Libro de clases virtual utilizado en establecimientos educacionales que tiene el objetivo de simplificar, sistematizar y ordenar la información y el trabajo efectuado dentro del aula y fuera de ella.

observa que muchas de las familias se caracterizan por estar en situación de alto de riesgo<sup>5</sup> y otras multiproblemáticas<sup>6</sup>. El nivel de enseñanza de los apoderados registrados en el libro digital es de estudios de nivel básico y medios completos. En cuanto a los trabajos que ejercen, algunos se describen como informales, o formales a tiempo parcial, además de dueñas de casa que tienen a algún miembro a su cuidado.

La infraestructura del Liceo se conforma por dos áreas separadas. La primera, un edificio central de estructura sólida y robusta que cuenta con una biblioteca, un amplio salón de actos, oficinas administrativas, casino-comedor para estudiantes y docentes, baños, talleres y galpones centrados para el trabajo del ámbito técnico Industrial equipadas con variada maquinaria para corte, electricidad, soldadura y tecnología. Además de una sala multiusos, audiovisual y laboratorio. La segunda, separada del edificio central, el Liceo cuenta con tres espacios construidos donde en dos de ellos (de dos pisos), se distribuyen 24 aulas básicamente equipadas. Frente a las aulas, se encuentra la Inspectoría y una bodega para almacenar implementos deportivos. Estos espacios están rodeados por multicanchas (una de ellas techada), un espacio cubierto para practicar el tenis de mesa, acotadas áreas verdes distribuidas en diferentes puntos del patio, además de maquinaria fija para realizar ejercicio físico.

Los y las estudiantes del Liceo comparten una estética muy similar, que va desde el corte de pelo, el uso de polerones con marcas distintivas, pantalones alternativos al uniforme oficial y zapatillas deportivas. A eso se suma que comparten gustos musicales y tecnológicos, como preferir ciertas marcas de teléfono celular o aplicaciones de redes sociales y videojuego.

Mediante observación y diálogo activo con diversos docentes a lo largo de la práctica profesional, registrado en la bitácora escrita (ver Anexo 1. 1.4), una parte importante de la cultura escolar también se expresa en el deporte. El Liceo ofrece regularmente actividades deportivas y recreativas durante todo el año entre las que cuenta la calistenia, fútbol sala, baloncesto, voleibol, ajedrez y el tenis de mesa. Organiza y participa en torneos durante el recreo y fuera del Liceo. La práctica deportiva también es predominante durante el recreo, lo que crea un clima distendido y activo entre los y las estudiantes. También es frecuente observar que a la hora del recreo, docentes, inspectores y estudiantes, interactúan con normalidad conversando en ciertos puntos del patio.

La adhesión de alumnos y alumnas a diferentes actividades conmemorativas registradas en el calendario escolar es regular. En algunas de estas actividades también participan apoderados, por ejemplo, administrando un stand de venta de comida que tiene el objetivo de recaudar dinero para un fin particular.

### **Historia de la institución**

Fundado en un comienzo con otro nombre en el año 1943, el Liceo se enmarca en una época de nuestro país de fuerte industrialización y sustitución de importaciones a finales de la década del 30, período marcado por el inicio de actividades de la Corporación de Fomento y la Producción (CORFO)<sup>7</sup>. El objetivo que tenía la creación de la Escuela Industrial era de nutrir de profesionales cualificados a una gran cantidad de empresas que se instalaron en la comuna de San Miguel y que tenían gran relevancia a nivel nacional. Años posteriores se agregarían otras especialidades conforme la industrial iba necesitando.

En el año 1955 el Liceo se trasladó a la actual ubicación.

---

<sup>5</sup> Familias de alto riesgo: son aquellas en las que el riesgo se demuestra por su composición e interacciones psicoafectivas adversas o de desarmonía y pérdida de control en el manejo de los menores, y demuestra acumulación de determinantes de peligro para la integridad individual y familiar

<sup>6</sup> Familias Multiproblemáticas: son aquellas que enfrentan una serie de problemas y factores de estrés que pueden incluir: Negligencia, Alcoholismo, Violencia intrafamiliar, Abuso de sustancias y Depresión

<sup>7</sup> CORFO: Fundada en 1929, La Corporación de Fomento de la Producción es la agencia del Gobierno de Chile, es un organismo de ámbito multisectorial, encargado del fomento de la producción nacional y promotora del crecimiento económico regional

Ya en el año 1978, deja de depender del Ministerio de Educación, pasando a ser administrado por Corporaciones de Derecho Privado. Así, entre los años 1978 y 1981, el establecimiento es administrado por la Corporación Nacional Privada de Desarrollo Social de San Miguel, para posteriormente, a fines del año 1981, pasar a manos de la Corporación de Capacitación y Empleo de la Sociedad de Fomento Fabril, quienes lo administran hasta la fecha.

El Liceo, administrado por la SOFOFA<sup>8</sup>, se organiza jerárquicamente por un equipo de gestión liderado por una directora, encargados administrativos y de convivencia, jefe de UTP, y los jefes de las 3 especialidades técnica-industriales. Estos son secundados por los docentes de Formación General de cada una de las especialidades, los Docentes de Formación Técnico Profesional de las especialidades y finalmente, los Asistentes de la Educación, conformados por inspectores, encargada de C.R.A, asistente de Dirección, secretaria UTP, personal de Mantenimiento, soporte Técnico Profesional, trabajadora Social, Psicóloga, Psicopedagoga y Pañoleros.

### **Proyecto Educativo**

El proyecto educativo del Liceo tiene como sello formar jóvenes Técnicos Profesionales de Educación Media sustentados en: “valores fundamentales como honestidad, respeto y responsabilidad que son promovidos tanto en lo social, laboral como en el medio ambiente”, (Liceo, 2024, p.14) bien capacitados, y que a corto plazo puedan insertarse al mundo laboral. Para esto, la institución mantiene una estrategia educativa y curricular que vincula la formación tradicional con la Dual, es decir, una Formación por Alternancia, consistente en, cómo se expresa en el PEI:

Alternar los espacios de aprendizaje entre el Liceo y otro(s) lugar(es) de aprendizaje, tales como empresas, instituciones de educación superior, órganos de la administración del Estado, servicios y empresas públicos, lo que permite desarrollar en los alumnos las competencias que faciliten tanto su inserción laboral como su continuidad de estudios en educación superior (Liceo, 2024, p.18)

En consonancia con lo anterior, la Institución mantiene un sistema de gestión de calidad basado en normas como ISO 22.001<sup>9</sup> y la metodología 5S, un sistema de organización empresarial pensado para crear condiciones de trabajo organizado, ordenado y limpio. (Liceo, 2024). Además, durante los últimos años existe el incentivo de formación en el extranjero, donde los convenios educativos y empresariales permiten a los y las estudiantes, previo cumplir con ciertos requisitos, especializarse y trabajar en Alemania.

Los y las estudiantes, acostumbran a participar en ferias y competencias relacionadas a las áreas de especialización que tiene el Liceo, tanto a nivel local y nacional, lo que supone que el proyecto educativo anteriormente descrito imprime su sello en la cultura escolar del Liceo.

En cuanto a los resultados del SIMCE (Sistema de medición de calidad de educación) del año 2023 (Agencia de Calidad de la Educación, 2024), el Liceo presentó datos significativamente más bajos tanto en Lenguaje como en Matemáticas, respecto del puntaje promedio nacional y a establecimientos de la misma dependencia, lo que sostiene la tendencia a la baja de los últimos 2 años. Sin embargo, resultados significativamente diferentes obtuvieron en la prueba PAES (Prueba de acceso a la educación superior) del mismo año, superando con creces los resultados de los últimos 4 años.

### **Artes Visuales**

La enseñanza disciplinar de Artes Visuales en el Liceo, presente solo en 1ro y 2do medio con 1 hora y media semanales, cuenta con solo un docente, quien se encarga de 12 cursos. Al comienzo de cada

---

<sup>8</sup> SOFOFA: Fundada el 7 de octubre de 1883, la Sociedad de Fomento Fabril (una sociedad sin ánimo de lucro), tiene el objetivo de promover la industria manufacturera chilena.

<sup>9</sup> ISO 22.001: Norma que especifica los requisitos que debe cumplir un sistema de gestión para asegurar la inocuidad de los alimentos a lo largo de toda la cadena alimentaria desde el punto de venta hasta el consumo final.

año escolar, tanto en Artes Visuales como en Música, se realiza a los y las estudiantes una prueba diagnóstica con el objetivo de develar el interés de estos, por una disciplina u otra y así separar en dos grupos diferenciados, aquellos que harán Artes Visuales o Música durante el año, quedando conformados aproximadamente grupos de 15 alumnos por disciplina. Las Artes Visuales para los estudiantes, en palabras del docente del curso (ver Anexo 1. 1.3) representan una alternativa de aprendizaje atractiva ya que contrasta con el fuerte énfasis Técnico Industrial del Liceo enfocado fuertemente en fortalecer el nexo con el sector productivo del país. En este sentido, el PEI del Liceo expone la importancia de una educación integral en la que está presente la Educación Artística.

Según lo observado en el proceso de prácticas, las aulas de todas las asignaturas tienen las mismas dimensiones (60 m<sup>2</sup>), sin embargo, no todas están equipadas del mismo modo. El aula de Artes Visuales cuenta con dos armarios que son utilizados para guardar material y trabajos, un escritorio para el docente, un proyector con soporte fijo en el techo (proporcionado por la institución solo durante el segundo semestre), un computador portátil y altavoces, una pequeña repisa, una amplia pizarra y sillas y bancos para los y las estudiantes. El aula es luminosa y congrega ajustadamente a los aproximadamente 15 alumnos que hay por curso. El muro que puede identificarse como el fondo del aula, está decorado por un mural hecho por los estudiantes, lo que, agregado a la gran cantidad de trabajos acumulados durante el año, permiten identificar que este espacio está reservado para esta asignatura.

## **1.2. Diagnóstico pedagógico del curso observado**

El 1ro medio, curso donde se realiza la intervención didáctica, (en base a la documentación oficial del Liceo presente en el libro de clases virtual), se caracteriza: con una cantidad de 17 estudiantes, de los cuales 12 son hombres y 5 mujeres, todos de nacionalidad chilena, con una media de edad de 14 años y con una asistencia promedio del 95% en lo que va del año. (durante el 2023 fue de 87,7%). Ninguno de ellos cuenta con registro de necesidades educativas especiales.

Al Liceo se ingresa desde 1ro medio, lo que supone que los miembros del curso llevan solo algunos meses conociéndose. Por la observación realizada a lo largo de la práctica profesional, el trato entre la mayoría de los y las estudiantes es correcta y amistosa, y, por otro lado, un grupo reducido de ellos se caracteriza por tener un trato dual que fluctúa entre el compañerismo y la amistad y por otro lado el trato agresivo y ofensivo. En el aula, donde suelen reunirse en grupos reducidos, los y las estudiantes se distribuyen de diversas maneras: alumnos en solitario, en parejas, grupos de 4, pero siempre hombres y mujeres por separado. Se aprecia en parte de ellos, un gran interés por jugar grupalmente videojuegos *on-line* en el teléfono, mientras que otros prefieren escuchar música (preferentemente del género *Urbano*) con audífonos y revisar redes sociales. El uso del teléfono, en este sentido, es un espacio relevante de comunicación, pero al mismo tiempo un problema para el desarrollo de las clases por su uso excesivo. En el curso, no se observan preferencias marcadas por algún equipo de fútbol como sí ocurre en otros cursos observados.

En base a conversaciones con el docente de Artes Visuales y a la observación (con evidencia escrita en bitácora) (ver Anexo 1. 1.2) de reuniones de docentes junto al equipo de gestión a lo largo de este año, se ha podido constatar que en el Liceo han ocurrido numerosos robos y hechos de violencia que han afectado importantemente a toda la comunidad escolar, y que, en algunos casos específicos, han implicado a miembros del curso. A pesar de que estos hechos siempre han ocurrido en el patio o fuera del Liceo, igualmente han tensionado la relación dentro del aula, lo que se ha materializado en incomunicación y apatía. Un clima tenso dentro del aula que, pese a todo, no ha sido persistente y ha permitido desarrollar con cierta normalidad las clases.

Estos incidentes críticos, algunos inéditos dentro del Liceo, han obligado a activar protocolos y aplicar medidas contundentes y ejemplificadores como Aula Segura, subiendo el tono ante robos y amenazas a docentes y estudiantes, provocando algunas expulsiones a lo largo del año escolar.

El docente de la especialidad de Artes Visuales, con aproximadamente 15 años en el Liceo, y responsable de la jefatura de un 2do medio, destaca por la preocupación y comunicación que mantiene

con sus estudiantes. Establece vínculos positivos sin dejar de lado su posición de autoridad, lo que propicia un clima de aula que no se ve sobrepasado por el desorden.

En base a la observación no participativa realizada durante las clases y registrada en la bitácora personal (ver Anexo 1. 1.1) estas pueden caracterizarse por contar con una débil estructura (inicio, desarrollo y cierre), que tiene su punto más fuerte al inicio de cada unidad, momento en el que el docente explica los objetivos y pide materiales concretos que deberán utilizarse a lo largo de la unidad.

Al inicio de cada clase, el docente anota los objetivos en el pizarrón recordando la actividad en desarrollo y hace revisión de los materiales básicos y específicos, como croquera individual, lápiz y otros, según sea el caso y que evalúa clase a clase en un cuaderno personal. Durante el desarrollo de la clase, cada estudiante trabaja individualmente, instancia que el docente retroalimenta constantemente. Todos los trabajos o avances son evaluados con una nota que queda registrada en el cuaderno individual del docente. Al final de la unidad, estas se materializan en una nota que va al libro oficial virtual. No se observa que en las evaluaciones el docente utilice instrumentos de evaluación, pese a que en conversaciones explica que si los tiene diseñados. Sus criterios evaluativos consideran la correcta aplicación de una técnica, la utilización de materiales específicos, la entrega a tiempo y profundidad reflexiva en respuestas de pruebas escritas. Observando el cuaderno personal del docente y la plataforma virtual que utiliza el Liceo, muchas de las notas reprobatorias se deben a la entrega de productos que reflejan un escaso o nulo trabajo en los criterios anteriormente descritos. El docente aplica calificaciones bajas y máximas cuando así lo considera, sin embargo, abundan mayoritariamente las aprobaciones con calificaciones entre el 5,0 y 6,0. Ningún estudiante está reprobando la asignatura de Artes Visuales. Además, se ha podido constatar, que el docente solo realiza heteroevaluaciones.

En conversación con el docente, este no especifica el uso de un posicionamiento de la educación artística, sin embargo, se observa un posicionamiento similar al de taller maestro-aprendiz, donde predomina la elaboración de un trabajo plástico que, para ejecutarse, requiere conocer una serie de procedimientos y técnicas propias de algunas disciplinas. Para esto, el docente suele apoyarse en referentes europeos y latinoamericanos que se encuentran en la Historia del Arte, utilizando trabajos de años anteriores, fotos y videotutoriales de Internet como material didáctico. Suele realizar una primera explicación dibujando en la pizarra y posteriormente se apoya en el material didáctico escogido, que, en el caso del video tutorial, repetirá constantemente para guiar a los y las estudiantes, y en el caso de imágenes, estas se proyectan en la pizarra.

### **1.3 Reflexión de los alcances pedagógico-didácticos**

A partir del diagnóstico anterior expuesto es posible detectar:

-La enseñanza de Artes Visuales (observada durante la práctica profesional y registrada en la bitácora personal y en conversaciones con el docente de la especialidad), es un espacio de expresión abierta (ver Anexo 1. 1.3) en el que predomina una buena comunicación entre los y las estudiantes y el docente, pese a los incidentes críticos que se han producido en el Liceo durante el año y que muchas veces han repercutido en el aula de otras asignaturas. La opinión que los y las estudiantes (ver Anexo 1. 1.3) tienen de la asignatura de Artes Visuales (según lo expresado en conversaciones registradas en la bitácora personal) es diferente a las otras asignaturas, ya que coinciden que el docente crea un clima positivo que les permite trabajar libremente, donde pueden expresar y resolver sus dudas siendo retroalimentados cuando así lo requieran.

-Falta de estructura en la clase no propicia para una adecuada experiencia de aprendizaje. Al respecto, Raquimán (2017) revela que usualmente el docente localiza y repite una práctica que considera correcta, que puede caracterizarse como desactualizada. En este sentido, las clases están desprovistas generalmente de una introducción que indague en los conocimientos previos de los y las

estudiantes, de un desarrollo que contenga riqueza de elementos didácticos y un cierre que propicie la reflexión tanto individual como grupal.

-La repetición de recursos didácticos durante las sesiones según se observa, desmotiva a los y las estudiantes, ya que la asignatura se vuelve previsible. Ante esto, emerge la necesidad de reforzar la estructura didáctica con elementos interactivos e innovadores que estimulen a los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos, vinculados con sus intereses personales. Es necesario “Conocer un repertorio de estrategias y recursos didácticos, para representar, modelar, explicar e investigar la disciplina que se enseña (...)” (MINEDUC, 2021, p.32)

-Clases enfocadas en el desarrollo y la elaboración de un producto vinculado a las Artes Plásticas: Los y las estudiantes centran sus esfuerzos en dibujar, crear o imaginar un trabajo individual, lo que sus acciones durante las sesiones están centradas en resolver adecuadamente problemas técnicos. Ante esto, lo expuesto por Silva et al. (2020) permite interpretar que esta tensión observada en las clases responde también, a una pobre interpretación del currículo y las Bases Curriculares, lo que reduce la acción pedagógica a una dimensión meramente técnica y delimitada a la elaboración de un producto, desconociendo el potencial de la asignatura como generadora de pensamiento complejo y dialogante con otras disciplinas. (Raquimán, 2020).

## **2. Marco teórico**

### **Resumen del diagnóstico inicial**

La enseñanza observada en la asignatura de Artes Visuales del Liceo se caracteriza, principalmente, como una clase con débil estructura y mediación reflexiva, en la que los y las estudiantes centran su atención en la creación de un objeto plástico, motivado por la observación de diferentes obras pictóricas de Vanguardia que no son contextualizadas. Las principales dificultades y desafíos para el estudiantado son la correcta construcción de un objeto mediante técnicas y procedimientos. Como resultado de lo observado, se infiere que la asignatura de artes visuales no representa un desafío para los y las estudiantes de 1ºmedio, lo que en parte se traduce en desmotivación.

Los modelos formativos para la educación artística (Agirre, 2006)<sup>10</sup> permiten articular un particular proceso de enseñanza-aprendizaje, cada uno desde su propia perspectiva del arte. El principal problema radica en cómo estos son utilizados por el docente de tal modo de articularlos asertivamente en un contexto educativo contemporáneo y local.

Para el siguiente caso que se está abordando, se considera que las oportunidades de aprendizaje que entrega un enfoque moderno de la enseñanza de las artes son limitadas y no responderían a las necesidades del contexto y a las necesidades humanas contemporáneas. Como subraya Imanol Agirre (2017)<sup>11</sup>, hoy existe una distancia relevante entre las maneras de conocer e interactuar que tienen hoy en día los estudiantes y las maneras que aprendimos los docentes de otras generaciones. En ese sentido el arte debe ser considerado y aplicado como un campo de reflexión y transformación, al contrario de la praxis actual de los estudiantes observados en la asignatura de Artes Visuales, donde

---

<sup>10</sup> Modelos formativos en educación artística: Imanol Agirre localiza el Modelo Logocentrista, el modelo Expresionista y el Filolingüístico, como los más arraigados a los preceptos de la modernidad y que están aún muy presentes en la Educación Artística. Por lo demás, están los que emanan del posmodernismo, como el Pragmatismo y el de Cultura Visual.

<sup>11</sup> Imanol Agirre (1956). es filósofo, escultor y pedagogo español. Doctor de la Universidad del País Vasco. Profesor de educación artística de la Universidad Pública de Navarra.



se reduce la acción pedagógica a una dimensión meramente técnica y delimitada a la elaboración de un producto.

### **Marco Teórico**

El marco teórico que a continuación se presenta, se realiza a través de tres dimensiones: Pedagógica, disciplinar y didáctica que intentan presentar teóricamente el enfoque elegido para dar respuesta a la problemática observada en el contexto de la asignatura de artes visuales del Liceo.

En las conclusiones extraídas del diagnóstico se observa principalmente una débil estructura de clase que no propicia un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje, donde además son abordadas temáticas desprovistas de reflexión y centradas en la elaboración de un trabajo plástico. Ante lo descrito, la propuesta de intervención será trabajada a partir del enfoque<sup>12</sup> Pragmatista de la educación artística, propuesta por Imanol Agirre y que concibe las artes como experiencia y relato abierto, y que utiliza abiertamente todos los referentes estéticos presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, más los presentes en las Bellas Artes y las artes locales.

Este posicionamiento didáctico nace del movimiento filosófico Pragmatista surgido a fines del siglo XIX en Estados Unidos, de la mano de John Dewey<sup>13</sup>, Williams James<sup>14</sup> y Charles Sanders Pierce<sup>15</sup>. La propuesta de Dewey, perteneciente a este movimiento, se caracterizaría por impulsar una propuesta educativa que se basa en posicionar la importancia de la educación estética, que enfatiza un planteamiento de la educación desde la perspectiva de quien la vive y de cómo la experimenta.

De este movimiento se destaca particularmente John Dewey, quien fue considerado como uno de los primeros innovadores en educación y promotor de la Escuela Nueva. Crítico de la educación tradicional de principios del siglo XX, concebía a la escuela no como un lugar para preparar a los estudiantes para la vida, si no que esta debía ser la vida misma. Para Dewey, la escuela debía ser considerada como un espacio donde los estudiantes pudieran aprender haciendo, creando y reflexionando a partir de sus propias experiencias y vivencias.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, surge la figura del filósofo norteamericano Richard Rorty<sup>16</sup>, quien desarrollaría sus ideas neo-pragmatistas que difieren de la mirada pragmatista tradicional. Rorty, pensador que en un comienzo se situaba en la filosofía analítica, surgiría como un gran cuestionador de ella para volcarse en lo que denomina filosofía del lenguaje ordinario. Rorty subraya la importancia de las palabras en tanto estas describen mejor los fenómenos que la búsqueda de la realidad objetiva o su definición. Para Rorty, la literatura, el periodismo, la poesía y otras actividades, son más representativas de la realidad cambiante y crea una figura que denomina Ironista, término que utiliza

---

<sup>12</sup> Enfoque: Término utilizado por Imanol Agirre para referirse a un modelo, en este caso de formación artística y que hacen referencia a la descripción de las características de un modelo a partir de sus fundamentos filosóficos, epistemológicos, sus objetivos formativos y estrategias metodológicas.

<sup>13</sup> John Dewey (1859-1952) Filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense. Fue uno de los fundadores de la filosofía pragmatista y considerado uno de los innovadores más relevantes en la educación a principios del siglo XX.

<sup>14</sup> Williams James (1842-1910) Fue un filósofo y psicólogo estadounidense, profesor de la Universidad de Harvard. Fue reconocido como el fundador de la psicología funcional.

<sup>15</sup> Charles Sanders Pierce (1839- 1914) Fue un filósofo lógico y científico estadounidense, considerado como uno de los fundadores del pragmatismo y padre de la semiótica lógica moderna.

<sup>16</sup> Richard Rorty (1931-2007). Filósofo estadounidense, conocido por sus aportaciones en la corriente de la filosofía pragmática (neo-pragmatismo), la filosofía analítica y la teoría del giro lingüístico.

para designar a quienes reconocen la contingencia y fragilidad de sus creencias y deseos más fundamentales (Rorty 1991) que es capaz de cuestionarse a sí mismo y al mundo, descreído de cualquier creencia universal.

## 2.1 Dimensión pedagógica

Los planteamientos de John Dewey, enraizados filosóficamente en el Pragmatismo, abogan principalmente por un cambio en el paradigma educativo. En él, propone distanciarse de los métodos tradicionales educativos de la época (finales del siglo XIX y principios del XX), como explica en *Educación y Democracia* (1916), ya que estos promueven un método educativo sistemático basado en la técnica y el profesionalismo, pero alejado y aislado de los temas de las experiencias de la vida. Así, en contraposición a esta concepción clásica y estática de la educación, Dewey plantea una mirada progresista, centrada en un enfoque dinámico, que fomenta la participación activa, la experimentación y el aprendizaje significativo, pilares de lo que se conocería como La Escuela Nueva y que tendría destacados exponentes en el continente europeo como María Montessori, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, entre otros.

Así, Dewey plantea una mirada holística de la educación que se posiciona en la integralidad de la enseñanza en donde el currículo está centrado en problemas reales y pertinentes para los estudiantes, que le permitirían aprender a través de la resolución de problemas y la experiencia directa: “Para comprender lo que significa una experiencia o situación empírica, tenemos que recordar el tipo de situación que se presenta fuera de la escuela; el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida cotidiana” (Dewey, 1998, p.136)

Propone Dewey (1998), para que el proceso de aprendizaje del estudiante sea significativo, un rol docente que está muy presente, pero al mismo tiempo cede su tradicional protagonismo. Este debe generar las acciones necesarias en aula que ayuden a los y las estudiantes a seleccionar sus propias experiencias y llevarlos a reflexionar sobre ellas, para que se sientan interpelados a resolver, comprobar, aclarar y descubrir, la validez de sus ideas, o como plantea Agirre (2006) que esté capacitado para conseguir que los y las estudiantes puedan procesar y utilizar de manera crítica y responsable el conocimiento adquirido e integrarlo al plano identitario.

El posicionamiento posmoderno de Rorty, crítico y contrapuesto a la mirada modernista, lo distancia sustancialmente del progresismo de Dewey. Para los posmodernistas, el progreso y su mirada de futuro del modernismo también tiene connotaciones negativas. El sujeto modernista de la época construyó un mundo para verse allí viviendo mejor, sin embargo, este mundo mejor acabó siendo muy poco sustentable (Efland, 2003). Sin embargo, los posmodernos no niegan el cambio, pero difieren que estos puedan ser legitimarse como avances positivos en la cultura humana.

Como en Rorty (1991), en el posmodernismo no hay certezas. La figura del ironista que funda en su mirada neo pragmatista personifica el posmodernismo.

Llamaré «ironista» a la persona que reúna estas tres condiciones: 1) tenga dudas radicales y permanentes acerca del léxico último que utiliza habitualmente, debido a que han incidido en ella otros léxicos, léxicos que consideran últimos las personas o libros que han conocido; 2) advierte que un argumento formulado con su léxico actual no puede ni consolidar ni eliminar esas dudas; 3) en la medida en que filosofa acerca de su situación, no piensa que su léxico se halle más cerca de la realidad que los otros, o que esté en contacto con un poder distinto de ella misma.(Rorty, 1991, p.91)

El ironista desacredita la verdad y se posiciona como un sujeto de pensamientos dispersos y desconfiados, así, definiría Efland (2003) “La posmodernidad fomenta la aceptación del carácter caótico de la vida, intenta poner fin a la imposición de las concepciones modernas de distancia física y sustituirlas por participación y juego” (p.57). Sería esta figura posmoderna, la del ironista de Rorty, la

que utilizaría Agirre para posicionar a través de la educación artística, una renovación del imaginario docente.

Para Agirre, el docente Ironista es quien actúa intelectualmente, comprometido y creativamente. Estas actitudes traducidas a la docencia y permeadas por la mirada ironista, configuran al docente como un instigador, que se abre y abre a otros a la renovación, al intercambio y genera necesariamente relaciones inéditas. (Agirre, 2006)

El docente Ironista, conspira contra los relatos cerrados. “Una actitud ironista nos lleva a tratar a los literatos, filósofos o artistas plásticos y a sus obras no como canales que nos conducen hacia la verdad” (Agirre, 2006, p.12), sino como, citando a Rorty (1991), “abreviaturas de determinados léxicos últimos y de las formas de creencias y deseos típicos de sus usuarios” (p.97).

Nuestro papel como docentes, debería de ser el de enredadores, el de provocadores de interferencias y relaciones, que tienen en el eje de su acción formativa en la toma de conciencia sobre la gran interacción cultural que existe detrás o en el seno de cada artefacto estético y, más particularmente, de las relaciones que se producen entre estos artefactos, la cultura visual, los productos estéticos canonizados y el devenir de ideas, creencias y deseos de sus creadores y usuarios. (Agirre, 2006, p.15)

## **2.2 Dimensión didáctica**

Certificar la obsolescencia de la escuela actual es un punto de partida necesario, pero no garantiza por sí mismo el éxito al afrontar el reto de conectar el currículo escolar y el currículo cultural. Se hace imprescindible un cambio de imaginarios respecto a la propia idea de arte, a la distribución disciplinar de los saberes y a las nociones básicas que los apuntalan (Agirre, 2006, p.15)

La dimensión didáctica que se presenta a continuación se estructura desde la mirada que construye Agirre, sobre la necesidad de re imaginar los propósitos de la educación artística, apoyando su reflexión desde el punto de vista pragmatista-deweyano y la concepción transgresora de Rorty, para redibujar los roles de docente y estudiantes en el ámbito de la educación artística: el primero, con un rol activo en la construcción de su identidad y el segundo, quien lo acompaña a descubrirla.

Al igual que Dewey, Agirre no solo imagina una educación que prepare para la adquisición de conocimientos, sino que prepare para la vida. Esta mirada será en definitiva la que articulará su posición didáctica frente a la educación artística.

En un mundo posmoderno, dual, dinámico y cambiante, una educación pensada en lo desordenado más que en lo ordenado, resulta lo más acertado. Este desorden, que para Agirre no está presente en la escuela, representa el mundo que le toca vivir actualmente a los estudiantes. La escuela, le da la espalda al imaginario del estudiante caracterizado principalmente por un mundo fragmentado y complejo con una cultura multiambiental o multicontextual (Agirre, 2006). Para esto, Agirre (2006) propone una noción educación artística que se orienta hacia “allí donde la experiencia estética está teniendo lugar” (p.17) que considera “la fuerte carga ética y estética” (Agirre, 2006, p.16) de los objetos de consumo de los y las estudiantes, lo que permite ampliar y superar lo visual. De esta forma, la educación artística no debe tan solo acotarse a la apreciación de obras artísticas/visuales, muchas veces ajena a las vidas de los y las estudiantes, sino que debe ampliar la “familiaridad y sensibilidad” (Agirre, 2006, p.17) hacia otras formas y prácticas artísticas y culturales que sean capaces de conectar con sus vivencias, sensibilidades y reflexiones diarias, posicionándose como una herramienta educativa que es capaz de mejorar sus vidas.

Ante esto, obras de arte, como las define Agirre (2006), deben ser generadoras de experiencias y concebirse como relatos abiertos. De esta manera, surge la necesidad de incluir prácticas culturales variadas que tengan la capacidad de enredar a los sujetos en sus experiencias educativas, ampliando la enseñanza del arte hacia una educación estética que considere todos los registros sensoriales y relatos, y que tengan como objetivo la construcción de la identidad de los y las estudiantes. La

educación artística ampliada, cuando en su proceso educativo incluye todas las experiencias estéticas y culturales, permite a los y las estudiantes conectar más profundamente con su proceso creativo: conocer y explorar su propia identidad y propicia la experiencia identitaria. (Agirre 2006)

De este modo, cuando las artes en la escuela no son abordadas solamente en su contenido, son verdaderos catalizadores e impulsores de experiencia estética y representan un ámbito de experiencias humanas que enriquecen y forman individuos.

En definitiva, un currículo motivador, que enganche a los jóvenes en las artes y la cultura visual para que de ellas puedan extraer todo lo necesario para configurar críticamente su identidad y para reconocer las identidades ajenas, para convertirse en ciudadanos plenamente equipados para crear una sociedad más justa y democrática. (Agirre, 2006, p.16)

Concebir el arte como experiencia y la obra de arte como relato abierto se requieren necesariamente de una propuesta metodológica diferente. Agirre (2006) por un lado, propone lo que denomina “la restauración entre comprensión y producción en educación artística” o *producción comprensiva* como método interpretativo y formativo, lo que se traduce en educación artística, equilibrar el desarrollo de habilidades analíticas y creativas durante la producción artística. Y, por otro lado, el *juego ironista* de Rorty (1991), para escape de las argumentaciones lógicas y cerradas como un nómada de las ideas y el conocimiento.

Para eso, el docente ironista debe instalar la duda permanentemente, debe hacer cuestionar a sus alumnos, juega con la pregunta para que este no se quede en el mismo sitio. Es de esta manera, en definitiva, como se puede ser un nómada del conocimiento.

Rorty (1991), desarrolla una manera de pensar o juego dialéctico basado en la duda y el cuestionamiento de los fundamentos de los propios pensamientos, pero además entiende los límites del lenguaje y que con este no es posible ninguna descripción última de la realidad. Se conforma con el léxico último y las posibilidades de transformarse y transformar otros léxicos últimos para tan solo aproximarse a la verdad. Donde no hay posiciones fijas, no hay verdad.

El objetivo entonces puede definirse como el de describir muchas cosas de una manera, para que estas descripciones sean utilizadas por otros. Estas descripciones o léxicos últimos, como tentativa de la verdad, no descubren nada, pero pueden ser descubiertas y utilizadas para ir ocupando el lugar de otras descripciones ya viejas. Asumir la contingencia del lenguaje es aceptar los diversos léxicos como productos del tiempo y el azar (Rorty, 1991).

Agirre asume que el juego irónico puede ser útil, en tanto permite avanzar en una dirección donde no se define la verdad, tan solo se avanza en la pretensión de saber y comprender, fomentando la duda (también la personal) y la discrepancia con el otro.

El uso que le da al lenguaje y la comprensión de sus límites, es decir una posición que no busca apropiarse del conocimiento ni utilizarlo, se posiciona en lo que Rorty (1991) denomina “Lectura Inspirada”. (Mattio, 2007), y que utilizaría Agirre como estrategia metodológica para la comprensión, utilizada como una manera de posicionarse frente a la obra de arte:

ver obras de arte (como leer textos literarios o escuchar piezas musicales) no es sólo buscarles un significado, sino verlas a la luz de otras obras de arte, de otros textos, de experiencias pasadas o de las experiencias de otras personas. (Agirre, 2006, p.20)

La lectura inspirada es aquella que de algún modo deja liberada la posición frente a la obra de arte, para, en palabras de Agirre (2006) “esperar que le ayuden a uno a querer algo diferente, algo que le impulse a cambiar, ampliar o diversificar sus propósitos y así la propia vida” (p.20), en contraposición a la lectura metódica, que es la lectura de “las que saben lo que quieren obtener de la visión de una obra de arte” (p.20)

Creo que una buena manera de repensar la presencia de las artes en educación artística pasaría por concebirse como relatos abiertos o retazos de experiencia condensada. Pasaría también por

entender la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural y la producción artística como el resultado de una atenta mirada crítica. Consistiría en concebir el arte como un complejo arsenal de metáforas dispuestas para conspirar contra las narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura o para instigar nuevas redescrpcionesánsto. Nos empujará a formar educadores capaces de involucrar a sus estudiantes en el enriquecimiento de sus proyectos identitarios. (Agirre, 2006, p.20)

### 2.3 Dimensión disciplinar

La lectura que hace la posmodernidad del arte y de la educación van en la línea de desprenderse de la concepción moderna. El concepto de modernidad, entendido por Efland<sup>17</sup>, depende fundamentalmente de la creencia en el uso de la razón y el conocimiento como artífices de todo progreso (Efland 2003), algo que choca frontalmente con la mirada filosófica e histórica de una parte importante de principios del siglo XX, que remarcaba la importancia de considerar y utilizar el contexto cultural en lugar de centrarse en los aspectos puramente formales, técnicos o interpretativos que a la postre jerarquizan y parcelan el conocimiento.

Para Geertz<sup>18</sup>, desde la mirada antropológica, todas las cosas forman parte de este mundo. Examina mediante el concepto de sentido común, o lo que la gente da por hecho como conocimiento común en una sociedad, está arraigado en las prácticas culturales y en las interpretaciones simbólicas que la gente hace de su mundo. Geertz (1994), plantea que el sentido común es un Sistema Cultural, no simplemente un conjunto de ideas o creencias individuales, sino una red de significados compartidos que guían el comportamiento humano y se transmite a través de la socialización, reforzando mediante rituales, narrativas y otros aspectos de la vida cultural, lo que es coincidente con la visión de Agirre, que propone “la restauración del equilibrio entre la comprensión y producción en educación artística” como estrategia metodológica (Agirre, 2006, p.18):

“...el arte puede ser para la educación artística algo más que una materia de estudio y análisis. En tanto que las artes constituyen formas de interpretación del mundo y de generación de relatos sobre él, deberían ser utilizadas en educación como mediadores del conocimiento y como productoras de significado” (Agirre, 2006, p.18)

El arte para Geertz (1994) no se limita a objetos o expresiones visuales aisladas, sino más bien lo concibe como un lenguaje simbólico. Las personas en las sociedades necesitan referentes o fuentes de iluminación simbólica que les ayuden a dar sentido al mundo que los rodea: el arte, la literatura, los rituales y otras manifestaciones culturales, son parte de este lenguaje simbólico como una forma de comunicación, de transmisión de significados y valores dentro de una comunidad. El rol de lo imaginario y lo simbólico en una sociedad representan para este autor, el marco esencial para la comprensión del actuar humano dentro de su sociedad.

Toda reflexión sobre el arte que no sea simplemente técnica o bien una mera espiritualización de la técnica, esto es, gran parte de este debate pretende básicamente situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana, y en el modelo de experiencias que estas sostienen colectivamente (...) no podemos permitir que la confrontación con esos

---

<sup>17</sup> Arthur Efland (1929-2000) fue un destacado educador y teórico en el campo de la educación artística. Profesor de Educación Artística en la Universidad Estatal de Ohio y autor de varios libros influyentes, como "Una historia de la educación del arte" y "La educación en el arte posmoderno". Sus trabajos exploran la evolución histórica de la educación artística, la influencia de las corrientes intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales, y el impacto de la filosofía posmoderna en la educación artística.

<sup>18</sup> Clifford Geertz (1926-2006) considerado como uno de los grandes antropólogos del siglo XX fue profesor del institute for Advanced Study de la universidad de Princeton. Reconocido por sus propuestas sobre la antropología cultural contemporánea.

objetos estéticos, opacos y herméticos quede al margen del curso general de la vida social. Tales objetos exigen ser asimilados (Geertz, 1994, p.119)

Geertz, al realizar esta reflexión en el momento en que aún estaban fuertemente arraigados los pensamientos modernistas, que como se describió al comienzo de esta dimensión, centran su análisis sobre el arte en aspectos formales y técnicos, imposibilitando entenderlo como una unidad indivisible de lo colectivo, conectado con su entorno y la sociedad en la que se inserta. Agirre comparte con Geertz la mirada integral. Ambas experiencias, desde el punto de vista del aprendizaje y la educación artística, deben ser en el fondo experiencias vividas y no solamente teóricas, cuestión que conecta profundamente con la filosofía deweyana.

Por lo demás, Shusterman<sup>19</sup>, reflexiona sobre la estética pragmatista de la cual está fuertemente influenciado, y relee a Dewey para destacar la importancia de la experiencia estética en la vida cotidiana: un objeto es estético no por sí mismo, sino por la experiencia que provoca, posición ampliada de la posmodernidad, persistente frente a la visión moderna que se centra en definir y enmarcar. Esta lectura neopragmatista, sin embargo, destaca al igual que Dewey (2008), la importancia de posicionar la acción y la reflexionar desde la perspectiva de quien la vive. Desde la perspectiva moderna en el ámbito de la educación, el conocimiento se procesa a través de las experiencias cotidianas, lo que unifica la teoría y la práctica.

La dificultad respecto a las teorías existentes es que parten de una separación ya hecha, o de una concepción del arte que lo espiritualiza, desconectándose de los objetos de la experiencia concreta. La alternativa, sin embargo, a tal espiritualización, no es degradar y materializar de un modo filisteo las obras de arte, sino descubrir la senda por la cual estas obras idealizan, las cualidades que se encuentran en la experiencia común. Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de la que obtienen bajo el dominio de las teorías que ponen al arte en las alturas. (Dewey, 2008, p. 12)

La posición postmoderna y neopragmatista de Shusterman considera que la apreciación estética no se limita al arte tradicional, también puede encontrarse en actividades tan cotidianas y experiencias corporales tan rutinarias y sencillas como las deportivas, gastronómicas, etc. y es por esta razón que propone su propio concepto que llamará Somaestética, que define una ampliación sobre la mirada estética. La Somaestética, destaca la comprensión consciente del cuerpo (experiencia corporal), con la que es posible, en definitiva, mejorar la calidad de vida de las personas y la percepción que tienen del mundo que los rodea.

Desde perspectiva de la práctica artística propuesta por Agirre y la somaestética o experiencia corporal de Shusterman, es posible entonces, mejorar el desarrollo educativo del ser humano de una manera integral.

Algunas vidas se centran más en la unidad, otras en la variedad y la exploración. La mía en concreto ha tendido más en esta segunda dirección. Pero no me interesa la variedad en sí misma; por el contrario, mi exploración nace de un deseo de autoperfeccionamiento mediante el examen crítico de nuestros propios límites en el encuentro con aquellos otros culturales que puedan fomentar ese tipo de autoperfeccionamiento y contribuir, así, a mejorar la sociedad que nos rodea y el medioambiente natural. La somaestética, cuya teoría y práctica son parte de mi vida filosófica, tiene importantes dimensiones éticas y medioambientales, porque nuestras acciones físicas y nuestros sentimientos pueden tener efectos beneficiosos o destructivos en el

---

<sup>19</sup> Richard Shusterman (1949- ) es un filósofo estadounidense pragmatista, profesor en la Florida Atlantic University. Conocido por sus contribuciones a la estética filosófica y al campo emergente de la somaestética del que fue pionero.

mundo natural y social en el que vivimos. (Shusterman, R, en entrevista con Fernandez, R. 2015, p.15)

En conclusión, este marco teórico, descrito desde en las dimensiones pedagógicas, didácticas y disciplinares y fundamentado desde el enfoque pragmatista para la educación artística, intenta responder a la problemática identificada en la asignatura de Artes Visuales del liceo porque se posiciona, en primer lugar, en la concepción que Dewey tenía de educación: una educación que no vive de espaldas a la sociedad, más bien, está permeada completamente por ella. Esta permeabilidad o fusión entre la educación con la vida, necesita una reimaginación de los roles dentro del Liceo (Agirre, 2006). Por una parte, un docente que ceda protagonismo ante el estudiante, pero que sin embargo lo acompaña para que este pueda reflexionar sobre la contingencia, sobre sí mismo, sobre lo que piensan otros, sin ir a la búsqueda de verdades absolutas y cerradas. El docente ironista, cual representante del posmodernismo, es el cuestionador, el que pone la duda, el que enreda (Rorty, 1991) al estudiante del liceo, que vive en un mundo dinámico y veloz, donde desde la mirada de Geertz, todas las cosas forman parte de este mundo, indivisiblemente.

Todo ello con el propósito último de usar el arte en educación como una forma de urdir proyectos identitarios, a través del enredo con proyectos ajenos, de enriquecer la experiencia vital propia y de impulsar la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad de los educandos ante la humillación. (Agirre, 2006, p.20)

## **2.4 Foco formativo en Educación inclusiva**

La inclusión es el proceso de identificar y responder a las necesidades de los estudiantes, involucrando cambios y modificaciones de contenido, estructura y estrategia, con la convicción de que es la responsabilidad del sistema escolar lograr que todos aprendan. Además, responde a reconocer y garantizar la educación como un derecho, cuestión que está expresada en el artículo 3° como uno de los principios que la inspiran: “El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.” (LGE, 2009, Art.3, p.3)

Un diseño equitativo que distinga las diferencias individuales para equiparar las oportunidades de aprendizaje es crucial para responder al desafío de la inclusión. La ley de inclusión, en su Decreto 83, define criterios que permiten la flexibilización curricular, para así posibilitar el aprendizaje de los estudiantes entre los cuales, hay muchos con necesidades educativas especiales (NEE) a los que se les debe prestar ayuda y recursos. Así, para materializar la inclusión, es vital identificar las NEE para realizar las adecuaciones que cada niño o niña necesitan.

En el Decreto 83 existen algunas pautas y disposiciones dirigidas a colegios de todo orden, con o sin PIE<sup>20</sup>, orientadas a buscar la igualdad de oportunidades mediante la adaptación de herramientas pedagógicas, aspirar a una educación de calidad con equidad mediante adaptaciones curriculares y flexibilizar la respuesta educativa intencionando la inclusión y la valoración de la diversidad. Para dar una respuesta educativa a la diversidad en el aula es necesario considerar diferentes estrategias, entre ella se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): “cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015, p.20). El DUA se orienta en algunos principios básicos: I) proporcionar múltiples medios de presentación y representación; II) proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión; III) proporcionar múltiples medios de participación y compromiso. (MINEDUC, 2015).

---

<sup>20</sup> PIE: es una estrategia inclusiva del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)

### 3. Descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica propuesta tiene el título “La experiencia de lo no-visible a través de los sentidos” e invita a los y las estudiantes a conocer, experimentar, cuestionar, crear y reflexionar a lo largo de 7 clases, sobre la percepción que tienen de las cosas y sus vivencias mediante la exploración de los sentidos. El proyecto final consistirá en realizar un mural de sombras que les permita aproximarse a una definición de lo que *no se ve* o es invisible. La propuesta se ajusta a las demandas de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2015) y a la actualización de la Priorización Curricular para Artes Visuales (2023). Los Objetivos de Aprendizajes de la Unidad 3 de 1ro medio, “Pintura Mural y Diseño Urbano” considerados para esta implementación, corresponden al OA1, OA2 Y OA4, que ofrecen la posibilidad de trabajar proyectos visuales basados en la apreciación y la reflexión de diferentes referentes culturales y artísticos, la vinculación del imaginario personal y el juicio crítico. (MINEDUC, 2023). Para esto, la creación de un *Mural de sombras*, mediado por el concepto de no-visible, pretende salir de la concepción tradicional de Mural, comúnmente vinculado a referentes artísticos presentes en la Historia del Arte, al uso de materiales pictóricos y a sus técnicas y procedimientos, respondiendo a las tensiones diagnosticadas en durante la práctica profesional.

#### Descripción general de la unidad didáctica.

**-Lo no-visible se hace visible:** Clase inicial que presenta la unidad y sus objetivos. En ella inicialmente se realiza una evaluación diagnóstica para reconocer en los y las estudiantes, los conocimientos que tienen sobre la temática de lo no-visible para posteriormente realizar una actividad/experiencia sensorial con el objetivo que conozcan ideas y conceptos vinculados a la temática que, durante y posterior a la actividad, son verbalizados entre docente y estudiantes

Los diferentes recursos didácticos utilizados para lograr los objetivos de la clase están diseñados principalmente para propiciar experiencias. Los estudiantes, formados antes de la entrada a clase, se ponen antifaces y entran uno a uno ubicándose en sus asientos. Posteriormente se utiliza una presentación Power Point para dar a conocer la unidad y sus objetivos y se realiza la evaluación diagnóstica mediante una ficha con preguntas. En otro momento de la clase, deben dibujar diferentes objetos (ver Anexo 3. 3.3 y 5. 5.1) en sus bitácoras (conocidos y desconocidos para los y las estudiantes), que solo pueden ser palpados con una mano y que permanecen ocultos en bolsas de tela negra. Finalmente, se realiza una presentación Power Point (ver Anexo 3. 3.2) con una secuencia de diapositivas que introducen a la temática de lo no-visible, presentada desde diferentes fuentes como definiciones científicas, lingüísticas, psicológicas y también provenientes de la cultura de las personas ciegas mediante códigos QR con información sobre sensibilización y sus derechos.

**-Las formas de la noche y la oscuridad:** Clase para profundizar la temática de lo no-visible donde los y las estudiantes conocen las condiciones de vida del pueblo lapón Sami, su relación con la noche polar ártica, la oscuridad y el rol de lo imaginario y simbólico de su cultura. Para lograr este objetivo se utilizan diferentes recursos didácticos como una presentación Power Point (ver Anexo 3. 3.4) con la que se dan a conocer los objetivos de la clase, además de una serie de imágenes, un breve video con audio amplificado del fenómeno natural *Aurora Boreal*, audio de música *Yoik* y preguntas interactivas expresadas a viva voz que introducen la cultura Sami (ver Anexo 3. 3.4) y su relación con la noche polar Ártica. Finalmente, se recrea un ritual Sami oscureciendo la sala apagando las luces, cubriendo las ventanas con una tela negra y encendiendo velas e inciensos, acciones que vinculan la cultura y las condiciones de vida en la noche polar Ártica. En condiciones de semioscuridad, se plantean preguntas vinculadas a la temática abordada para que los y las estudiantes, posteriormente, exploren mediante un dibujo hecho a carbón en sus bitácoras (ver Anexo 5. 5.2) “sus propias formas de la noche”. La clase se cierra con una autoevaluación (ver Anexo 4. 4.1) con una escala de valoración como instrumento.

**-Sombras en la oscuridad “Mis formas no-visibles se hacen visibles en la oscuridad (exploración):** Clase que tiene como objetivo introducir a los y las estudiantes en la obra de los artistas Tim Noble y Sue Webster, que parte de su trabajo explora las luces y las sombras, para vincularlo a la temática de no-visible que servirán de referentes estéticos para la realización del trabajo final. Se crean las



condiciones para la aparición de sombras y se explica a los y las estudiantes, técnicamente con ejemplos, el proceso que posibilita la aparición de sombras. Tras la explicación, exploran con diferentes materiales, con el cuerpo, etc., dejando registro en sus bitácoras. Finalmente se describe la experiencia grupalmente mediante preguntas.

El material didáctico utilizado para esta clase exploratoria será un Power Point (ver Anexo 3. 3.6) que contiene los objetivos de la clase, una presentación del trabajo artístico de Tim Noble y Sue Webster con preguntas sugerentes que permitan crear un diálogo con los y las estudiantes. La presentación se realiza en condiciones de semioscuridad y esta se logra mediante cartulinas y tela negra que taparán la entrada de luz del exterior. Además, se encienden velas e incienso para recrear un ambiente que permita la aparición de sombras. En este contexto, posterior a la presentación, se explica la actividad exploratoria mediante ejemplos, proyectando diferentes objetos, volúmenes y utilizando el cuerpo. Además, se utiliza la luz del teléfono para potenciar la aparición de sombras y sacar fotos del proceso que será descrito grupalmente. Para finalizar, los y las estudiantes responden preguntas en ticket de salida (ver Anexo 4. 4.5) que adjuntan en su bitácora personal.

**-Sombras en la oscuridad “Mis formas no-visibles se hacen visibles en la oscuridad” (producción trabajo final):** Clases 4, 5 y 6, correspondientes a la producción del trabajo final individual, donde los y las estudiantes crean y experimentan en condiciones de semioscuridad, la construcción de un artefacto para la proyección de una sombra. Se explica la rúbrica del trabajo final y la lista de cotejo correspondiente a la bitácora. Se presenta un ejemplo de artefacto/volumen (ver Anexo 3. 3.7), los materiales para su construcción y explicación técnica detallada para la aparición de sombras proyectadas en el muro de la sala. El título del proyecto final es *Mis formas no-visibles se hacen visibles en la noche*, que consistirá en identificar y definir las formas no-visibles personales en una sombra. Inicialmente se realiza un esbozo de la forma a construir y posteriormente se explora y crea con los materiales las posibilidades técnicas de su construcción. Además, los y las estudiantes escriben las características de su sombra. Para la explicación del trabajo final, el docente se apoya utilizando un dibujo y un artefacto que usa como ejemplo para facilitar la comprensión del trabajo final individual (ver Anexo 3. 3.9).

El material didáctico utilizado debe ser adecuado para lograr un contexto de semioscuridad dentro de la sala: cartulinas y tela negra para impedir el paso de la luz externa y velas, linternas o luz del teléfono celular para la aparición de sombras. Los materiales para la construcción del artefacto se presentan en cajas de cartón y se ponen en el centro de la sala para el correcto acceso de todos. Se dispone de ramas, madera, alambre, alicates, cinta maskin, cartones, tubos de cartón, telas, bases cuadradas de MDF, taladro inalámbrico, brocas, madera en diferentes trozos y dimensiones, lana, cola-fría, silicona, entre otros (ver Anexo 3. 3.8). El dibujo del artefacto/volumen (ver Anexo 5. 5.4) se realiza en la bitácora personal. Al comienzo de la clase se presentan los objetivos en un Power Point y se proyecta la rúbrica del trabajo final junto con la lista de cotejo de la bitácora. Al finalizar la clase 4, los y las estudiantes realizan una autoevaluación con una escala de valoración como instrumento (ver Anexo 4. 4.1)

**-Fin de la travesía:** Correspondiente a la clase final de montaje y cierre. Se presentan los objetivos de la clase, se recuerdan los puntos que serán evaluados y, posteriormente, los y las estudiantes finalizan sus trabajos afinando detalles estéticos y técnicos para el montaje y exposición oral. Por turnos, proyectan la sombra de su artefacto y realizan una exposición oral de su trabajo considerando elementos identitarios y reflexiones sobre la temática de lo no-visible. Al finalizar todas las presentaciones se reúnen todos los trabajos y se proyecta un solo gran mural de sombras. La clase concluye con un cierre reflexivo grupal sobre la experiencia.

El material didáctico utilizado será el adecuado para lograr un contexto de semioscuridad dentro de la sala y para eso se utilizan los mismos medios para las clases anteriores. Se recurre, además, a la misma diversidad de materiales de clases anteriores para realizar ajustes a sus artefactos/volúmenes (ver Anexo 3. 3.8) además de diferentes fuentes de luces para proyectar sombra, principalmente la luz del

teléfono celular. Para evaluar el trabajo final se utiliza una rúbrica analítica (ver Anexo 4. 4.6) y para la bitácora se utiliza una lista de cotejo (ver Anexo 4. 4.2)

#### 4. Síntesis de planificación (ver Anexo 2)

|  |
|--|
| <b>Sector:</b> Artes Visuales  |
| <b>Nivel:</b> 1º medio   |
| <b>Título Unidad:</b> Mi travesía por lo no-visible  |
| <b>Tiempo Destinado:</b> 7 clases de 90 min.   |
| <b>EJES y OAS Mineduc</b>  |
| <b>OA1</b> Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.     |
| <b>OA2 (priorización)</b> Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural. |
| <b>OA4 (priorización)</b> Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.                |
| <b>Enfoque de educación artística:</b> Pragmatista   |

##### -Objetivos generales /metas de aprendizaje (posicionados en el enfoque)

**Inclusión:** Sensibilizar a los estudiantes sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, particularmente a las personas ciegas, vivenciando la experiencia de realizar actividades cotidianas imposibilitando el sentido de la vista al caminar y descifrando imágenes mediante el tacto.

**Interpelación ironista:** Los estudiantes pasarán por diferentes experiencias sensoriales vinculadas a lo no-visible con el objetivo de cuestionar su percepción de las cosas y la relevancia del sentido de la vista en la creación de obras artísticas.

**Lectura inspirada:** Los estudiantes conocerán y se vincularán con la no-visión a través de la obra de artistas y de otras experiencias estéticas y culturales que trabajan o se relacionan con la oscuridad.

**Experiencia estética:** Los estudiantes crearán un mural en base a la proyección de sombras, mediante la exploración de diversidad de sentidos posibilitando la percepción de lo que no se ve.

**Experiencia identitaria:** Los estudiantes construyen su identidad entretejiendo sus propias experiencias a través de la exploración de diversos sentidos que permitan aproximarse a una definición de lo que no se ve, posibilitando así el enriquecimiento de su propia experiencia.

##### - Preguntas esenciales:

- ¿De qué manera las experiencias de lo no visible/oscuridad se relacionan con tu vida cotidiana?
- ¿Dónde están mis ideas y emociones cuando no puedo ver o es difícil hacerlo?
- ¿De qué manera podemos identificarnos con lo no visible cuando en la creación entran en juego otros sentidos?

#### 4.1 Estrategia de evaluación

La unidad didáctica consta de 7 evaluaciones que se dividen en 3 etapas procesuales: evaluación inicial o diagnóstica, evaluación procesual y la evaluación del producto final. La finalidad de dividir las evaluaciones en etapas significa considerarlas como parte del proceso y no tan solo como un resultado, lo que arroja valiosa información al docente en la toma de decisiones, ya que le permite reflexionar sobre los modos que tiene de enseñar, eventualmente modificarlo y así ayudar más eficientemente a los y las estudiantes. (Pimentel, 2021)

La evaluación formativa o integral evalúa contenidos de conocimientos específicos, procedimentales y actitudinales. El informe que arroja es descriptivo-interpretativo: indica los

avances durante el proceso y lo que aún queda por recorrer. Indica también la forma en la cual el alumno ha conseguido construir conocimiento. (Pimentel, 2021, p.130)

La primera evaluación utilizada es diagnóstica (ver Anexo 4. 4.3) En ella, los y las estudiantes deben responder a 8 preguntas en una ficha que responde a 5 dimensiones sobre el concepto de no-visible (ver Anexo 4. 4.4) Al momento de la evaluación, se leen las preguntas a viva voz considerando que alguna de ellas no pueda entenderse. La evaluación diagnóstica responde a la necesidad de entender la evaluación como un proceso, lo que flexibiliza la tarea del docente ya que la información obtenida evidencia los puntos favorables y críticos que le permiten dialogar “entre saberes culturales y saberes de la escuela” (Pimentel, 2021, p.131)

Las siguientes evaluaciones son procesuales y se realizan 2 autoevaluaciones (ver Anexo 4. 4.1) cada una sumativa y corresponden al 10% de la nota final, con el objetivo de “poner el foco en la responsabilidad del estudiante y en la emisión de juicios sobre sus propios desempeños” (Förster, 2017, p.153) mediante el diseño de 2 instrumentos de Escala de Valoración (ver Anexo 4. 4.1) que permite identificar posibles ajustes en la enseñanza para beneficio de los y las estudiantes. Además, durante esta etapa de la unidad se realizan heteroevaluaciones formativas mediante acompañamiento tutorial, retroalimentando el proceso de aprendizaje y dejando registro sistemático de observaciones en Listas de Cotejo para corroborar la presencia o ausencia de un logro de aprendizaje (Förster, 2017)

Durante la séptima clase se evaluará el producto final y la bitácora individual. La primera es una heteroevaluación sumativa que representa el 60% de la nota final y se realiza mediante una rúbrica analítica (ver Anexo 4. 4.6) que “se utiliza principalmente cuando se espera una evaluación multidimensional” (Förster, 2017, p.224), lo que en este caso significa la evaluación de la construcción del artefacto/volumen, la proyección de sombra y breve exposición oral. “Entre las ventajas de este tipo de rúbrica se encuentra la calidad de la retroalimentación a los estudiantes quienes pueden saber con mayor precisión en qué están teniendo dificultades y qué elementos ya tienen logrados en su trabajo” (Förster, 2017, p.224).

La bitácora individual, que “ofrece un apoyo significativo para el aprendizaje y para el profesor, que puede reflexionar sobre el trabajo realizado” (Pimentel, 2021, p.134) es evaluada mediante una lista de cotejo con 3 descriptores (ver Anexo 4. 4.2) para evaluar la variedad y calidad del registro, la evidencia de reflexión y el cuidado físico de la bitácora

La propuesta de evaluación formativa para el diseño de unidad se ajusta al enfoque pragmatista propuesto por Agirre, en tanto ambas van en la línea de la educación integral. Estas se posicionan como un elemento relevante y presente a lo largo del todo el proceso y no tan solo en la evaluación del producto final, lo que enfatiza la importancia de un equilibrio entre teoría y experiencia personal de los y las estudiantes. Al considerar el arte como una experiencia (Agirre, 2006), la enseñanza de la educación artística debe ser flexible y su evaluación abarcar diferentes dimensiones, para que estas puedan adaptarse a las estrategias metodológicas del enfoque propuesto por Agirre. En este sentido, la evaluación diagnóstica indaga los conocimientos y saberes en la primera parte del proceso; la autoevaluación, por su parte, le otorga un rol activo a los y las estudiantes en su aprendizaje; la evaluación formativa mediante acompañamiento tutorial, retroalimenta el proceso y visualiza debilidades y fortalezas para posibilitar cambios; la heteroevaluación sumativa del trabajo final evalúa 3 dimensiones del enfoque pragmatista y la bitácora da cuenta de los registros y las reflexiones de los y las estudiantes de su experiencia estética e identitaria.

**Tabla 1. Síntesis de estrategia de evaluación**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Evaluación diagnóstica</b>    | <b>1ra clase:</b> Heteroevaluación, analizando el resultado de ficha con preguntas en debate abierto, con Lista de cotejo para proporcionar una perspectiva objetiva y externa de los conocimientos que tienen alumnos y alumnas.   |
| <b>Evaluación procesual</b>      | <b>2da y 4ta clase:</b> Autoevaluación sumativa a través de escala de valoración que se adjuntará en bitácora.<br><br><b>3ra y 5ta clase:</b> Heteroevaluación formativa mediante acompañamiento tutorial, retroalimentando el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. |
| <b>Evaluación producto final</b> | <b>7ma clase:</b> Heteroevaluación sumativa con rúbrica analítica sobre producto final: construcción de volumen, proyección de sombra y breve exposición oral.<br><br><b>7ma clase:</b> Heteroevaluación sumativa con pauta de cotejo para evaluar bitácora                     |

**Tabla 2. Ponderación de las evaluaciones de la unidad didáctica.**

| <b>Evaluación</b> | <b>Producto</b> | <b>Puntaje</b> |
|-------------------|-----------------|----------------|
| Heteroevaluación  | Producto final  | 60%            |
|                   | Bitácora        | 20%            |
| Autoevaluación    | Procesos        | 20%            |

#### 4. Fundamentación de la unidad didáctica

La unidad didáctica descrita bajo el título *Mi travesía por lo no-visible* propone a los y las estudiantes conocer(se), experimentar, vincularse, sensibilizarse, crear, cuestionar y reflexionar, a través de una propuesta metodológica y didáctica que reconoce la importancia del rol activo del estudiante en su aprendizaje. De esta manera posibilita que los y las estudiantes participen y se involucren activamente, integrando sus motivaciones personales y cuestionamientos, contrastando con lo observado en el diagnóstico de la asignatura, centrada casi exclusivamente a la creación de un producto, y que es muy propio del sello técnico y productivo que tiene el Liceo, que busca ser referente en la formación “de jóvenes de Educación Media Técnico Profesional, tanto en estrategia Dual como Tradicional, bajo un sistema de calidad con estándares internacionales, que permita a los estudiantes ser un aporte en el sector productivo industrial del país” (Liceo, 2024, p.14). La unidad didáctica, además, presenta un foco formativo en inclusión como parte de una apuesta por el desarrollo integral y el enriquecimiento cultural y educativo, comprendiendo que los alumnos del liceo deben aprender a trabajar y convivir con personas con diferentes habilidades y orígenes, cuestión fundamental para su desarrollo profesional y personal, contextualizando aún más su experiencia educativa: “como consecuencia de la falta de materiales y ocupaciones que produzcan problemas reales, los problemas de los alumnos no son suyos, o más bien son suyos sólo *como alumnos*, no como seres humanos.” (Dewey, 1998, p.139)

El diseño didáctico, además, considera algunas de las pautas y disposiciones del Decreto 83 que se orientan a crear igualdad de oportunidades dentro del aula, donde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) orienta este diseño desde alguno de sus principios, como buscar la flexibilización de respuestas y diversificando los medios de expresión de los y las estudiantes, maximizando las oportunidades de aprendizaje, indagando en las habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias particulares.

El 1° medio, constituido por un total de 17 estudiantes, 12 hombres y 5 mujeres, y con una media de 14 años, se reúnen por primera vez en un curso (Liceo Técnico sólo con enseñanza media). Dentro del

aula se reúnen en diferentes grupos, y el clima dentro de ella es mayoritariamente de trato amistoso y transversal, aunque como se describió en otro momento del artículo, este se rompe puntualmente por la actitud indisciplinada de algunos estudiantes. Comparten gustos musicales, estéticos, tecnológicos, etc. los que pueden considerarse como parte de la cultura escolar que hay dentro de todo el Liceo. Las características compartidas por los y las estudiantes, son una buena oportunidad para presentar un diseño didáctico innovador y exploratorio que conecte aún más los intereses personales y colectivos de un curso nuevo, lo que a la larga puede representar una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

Diseñadas a partir del enfoque Pragmatista de la educación artística, la unidad se presenta de manera estructurada, con riqueza de elementos didácticos, innovadores y en torno a una diversidad de contenidos y referentes, con el objetivo de propiciar una buena experiencia de aprendizaje, y dar respuesta a las tensiones identificadas en la asignatura como su previsibilidad o desestructuración. Ante esto, se entiende que la posición del docente debe ser diferente, pasando de un rol como sabio y transmisor de conocimientos a asumir un rol versátil e investigador, que explora y entrelaza diferentes formas culturales, que esté capacitado para conseguir que los y las estudiantes puedan procesar y utilizar de manera crítica y responsable el conocimiento adquirido e integrarlo al plano identitario (Agirre, 2006). En este sentido el diseño, además, recoge la opinión y percepción de los y las estudiantes, en tanto estos encuentran en la asignatura de Artes Visuales, un espacio de creación y expresión singular (ver Anexo 1. 1.3) no presente en las otras especialidades del Liceo y que el enfoque escogido propicia, entre otras cosas, concibiendo el arte como una experiencia. En este marco:

concebir el arte como experiencia y la obra de arte como relato abierto nos ofrece un punto de partida privilegiado para mejorar la motivación de los estudiantes hacia la educación artística, porque permite incluir como objeto de estudio a los artefactos de su propia cultura estética, promoviendo de este modo una mayor integración entre sus experiencias vitales y el arte. (Agirre, 2006, p.18)

Con el objetivo de posicionar la experiencia en el centro de la educación artística, el diseño didáctico promueve el aprender haciendo mediante el descubrimiento y la experimentación, y esto ocurre desde el primer momento de la clase 1, a la que los y las estudiantes deben ingresar a la sala con los ojos vendados y posteriormente dibujar diversos objetos que no pueden ver para que de esta forma puedan vincular su experiencia personal al concepto de no-visible, y que es presentado desde diferentes fuentes como definiciones científicas, lingüísticas, psicológicas y también provenientes desde el mundo de la cultura de las personas ciegas, lo que va en la línea de los principios que orientan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), entregando múltiples medios de presentación, representación y expresión, para conocer y comprender la temática. Por lo demás, ante no haber necesidades educativas diagnosticadas y detectadas en el curso, las actividades sensoriales posicionan a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, al tiempo que les permite pensar en las condiciones en las cuales las personas con discapacidad deben vivir diariamente. Durante las clases posteriores, conocerán diferentes referentes artísticos y culturales, debiendo recrear un contexto de semioscuridad para crear un volumen que les permita proyectar una sombra que tenga como objetivo aproximarlos a su propia definición y reflexión de lo no-visible. El aprendizaje es un proceso progresivo y acumulativo (Dewey, 1998) y, como experiencia, conecta la práctica con la teoría, lo que posibilita una educación más integral, significativa y contextualizada. Los estudiantes al enfrentar en aula situaciones cotidianas, tienen más posibilidades de comprender y asimilar lo aprendido, porque lo experimentaron y vivieron: “Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de la que obtienen bajo el dominio de las teorías que ponen al arte en las alturas”. (Dewey, 2008, p. 12)

Agirre se posiciona repensando el ámbito de estudio y la estructura disciplinar a partir de una nueva concepción de las artes que potencia y promueve el análisis crítico y reflexivo. Es por esto, que los Objetivos Generales de la unidad didáctica, posicionados en el enfoque pragmatista están presentes

en diferentes momentos mediante actividades de exploración y producción que dialogan con diferentes referentes, reforzando la posición de concebir el aprendizaje de la educación artística como un proceso y no centrado en la creación de un producto.

En esta definición de los territorios, los límites no deberían ponerlos el grado de popularidad o aceptación que las prácticas culturales tengan en los entornos mediático y de poder, sino la capacidad de enredar a los sujetos en experiencias educativas, la capacidad de propiciar transformaciones personales, de formar criterio, de enriquecer la experiencia estética, de ampliar el conocimientos de sí mismo y de los otros, la posibilidad de generar enredo con causas propias y ajenas o de suscitar el ánimo compasivo. En definitiva, la capacidad de contribuir a eso que tantas veces se denomina la construcción identitaria. (Agirre, 2006, p.7).

El uso del juego ironista de Rorty (1991) que Agirre utiliza para redescubrir el imaginario de docente, que asume un rol cuestionador de verdades absolutas, enredando y provocando (Agirre, 2006), está presente en el diseño mediante experiencias sensoriales vinculadas a lo visible y no-visible y tienen como objetivo cuestionar y tensionar en los y las estudiantes la percepción que tienen de las cosas, la relevancia del sentido de la vista en las acciones cotidianas, además de establecer un vínculo con las personas ciegas, debatiendo sobre la posibilidad de percibir, el límite de los sentidos, sus potencialidades y la ausencia de uno o más de ellos en la vida cotidiana. Estas experiencias sensoriales como breves *performances*<sup>21</sup>, usan la ironía “como instrumento para avanzar en la pretensión del saber o comprensión, excluyendo la idea de “conocer la verdad” (Agirre, 2006, p. 11).

Lo opuesto a la ironía es el sentido común. Pues este es el lema de los que inconscientemente describen todas las cosas importantes en términos de léxico último al que ellos y los que los rodean están acostumbrados. Tener sentido común es dar por sentado que las afirmaciones formuladas en ese léxico último bastan para describir y para juzgar las creencias, las acciones y las vidas de quienes emplean léxicos últimos alternativos. (Rorty, 1991, p. 92)

Además, los y las estudiantes conocerán y se vincularán con el concepto de no-visible mediante la obra de los artistas británicos Tim Noble y Dan Webster a través de su trabajo transgresor vinculado a la luz y la sombra, que explora el concepto de oculto/oscuridad, la ironía, la personalidad y el autorretrato, creando instalaciones escultóricas con animales disecados, objetos de desecho y sus sombras proyectadas. Además, la Lectura inspirada también está presente a través de la cultura Sami<sup>22</sup>, como un modo de incluir referentes y prácticas culturales variadas que se relacionen con el concepto de no-visible y que tengan la capacidad de enredar a los sujetos en sus experiencias educativas (Agirre, 2006). Por lo demás, las actividades desarrolladas en torno a la cultura Sami, a partir de la 3ra clase de la unidad, se sustentan entendiendo el arte como un Sistema Cultural (Geertz, 1994) y sus obras como relatos abiertos “lo que supone experimentarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados” (Agirre, 2006, p.8). Para profundizar en la definición individual de no-visible, se crean condiciones de oscuridad dentro del aula. Esto permite a los estudiantes experimentar y experimentar la recreación de un ritual Sami como práctica cultural. El ritual, entendido como una experiencia colectiva e individual, acerca a los y las estudiantes al lenguaje simbólico y a los imaginarios del pueblo Sami relacionándolos con sus propios relatos, propiciando la construcción de su identidad y el enriquecimiento de su propia experiencia.

Las evaluaciones utilizadas para esta implementación tienen un foco formativo o integral y buscan adaptarse a las diferentes actividades propuestas a lo largo de la unidad, concibiendo la evaluación

---

<sup>21</sup> Performance: disciplina artística creada a través de acciones realizadas por el artista u otros participantes, pudiendo ser en vivo, documentadas, espontáneas o escritas, presentada a un público dentro de un contexto expositivo, tradicionalmente interdisciplinario. Juega un papel importante y fundamental en el arte de vanguardia a lo largo del siglo XX.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Sami: grupo étnico que habita en Laponia con aproximadamente 82.000 habitantes, a través de una región que se extiende por el norte de Noruega, Suecia, Finlandia y la península de Kola, al noroeste de Rusia

como un proceso y parte íntegra del aprendizaje. De esta forma, la estrategia de evaluación utilizada se orienta en la definición evaluación que aparece en el artículo 2 del Decreto 67<sup>23</sup>:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (Mineduc, 2018, p.3)

En primer lugar, se realiza una evaluación diagnóstica mediante preguntas para conocer los conocimientos previos en diferentes dimensiones sobre la temática de lo no-visible. La información obtenida resulta de gran valor, ya que permite ajustar el diseño de la unidad ya planificada, a los resultados, por ejemplo, ajustando el lenguaje teórico para que sea más entendible, repensando actividades o profundizando en dimensiones donde se hayan observado más debilidades. Las dos autoevaluaciones sumativas, realizadas en dos momentos diferentes del diseño, una en una etapa inicial donde se está construyendo en concepto de no-visible y la otra en una etapa de exploración-producción, pretenden ir en la línea de un rol más protagónico de los estudiantes para que sean más conscientes de su aprendizaje e integren las innovaciones didácticas propuestas. Ambas reunidas representan el 20% de la nota final. Las evaluaciones formativas, por su parte, mediante acompañamiento tutorial y retroalimentación del proceso son fundamentales para consolidar el conocimiento, visualizar fortalezas y debilidades, además, propician la comunicación entre docente y estudiantes. El diseño didáctico propuesto representa una nueva manera de aprender para los alumnos y en este sentido, la evaluación formativa sobre el proceso puede ser de gran ayuda para consolidar el aprendizaje.

Para el trabajo final se realiza una heteroevaluación sumativa con rúbrica analítica, utilizada para realizar evaluaciones multidimensionales. Es la evaluación que tiene más relevancia por su porcentaje (60%) en la nota final. En ella están descritas dimensiones del enfoque pragmatista y evalúa la instalación, el volumen y montaje, la proyección de sombra y exposición oral. Al realizarse al final del período de aprendizaje busca medir el grado de adquisición de conocimiento y habilidades, en este caso, a través de una presentación individual sobre las formas no-visibles personales. Finalmente, la heteroevaluación sumativa de la bitácora dará cuenta de la cantidad, variedad y calidad de los registros y reflexiones de los y las estudiantes a través de la unidad. Esta evaluación representa el 20% de la nota final ya que evalúa el desarrollo de los conocimientos adquiridos, las reflexiones y registros a lo largo de 7 clases. La bitácora es una herramienta que está bajo responsabilidad de cada estudiante y su cuidado también será evaluado.

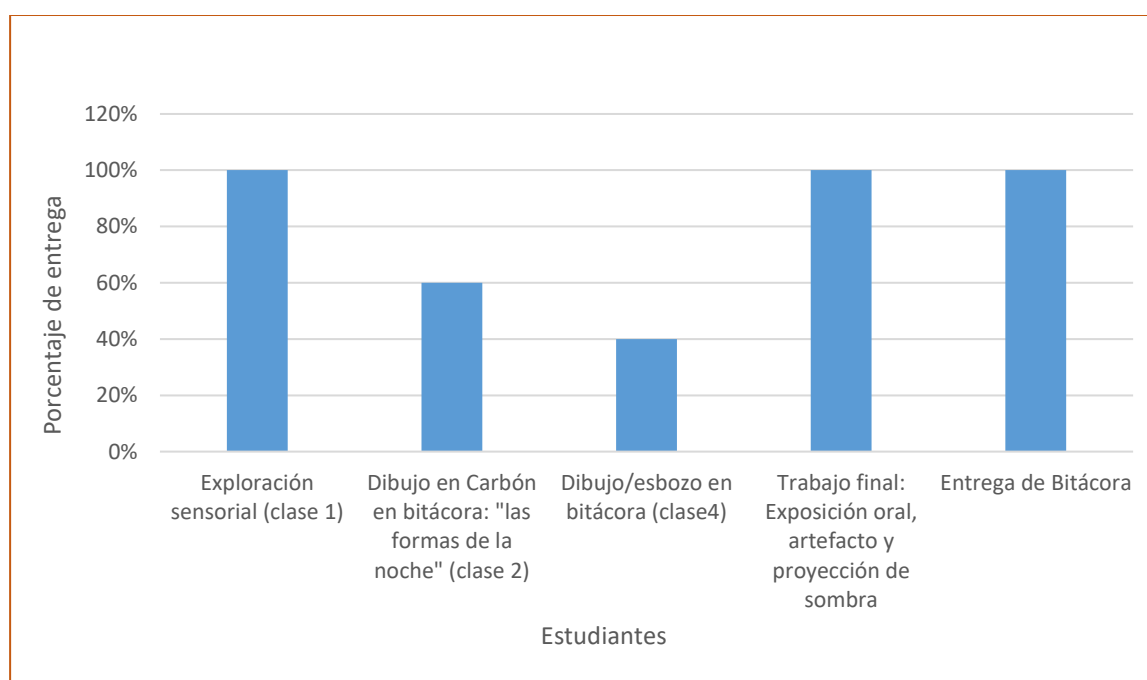
---

<sup>23</sup> Decreto 67: Describe las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza en los niveles de educación básica y media.

## 5. Resultados de aprendizaje

A continuación, se presentan los resultados de los aprendizajes logrados por los y las estudiantes del 1° medio donde se implementó el diseño de unidad didáctica. Se utiliza la recogida de información a través de un gráfico y 4 instrumentos como evidencia: El gráfico representa el porcentaje de entrega de los diferentes productos realizados a lo largo de la unidad didáctica. La primera y segunda tabla corresponden a los resultados obtenidos a través de la Autoevaluación 1 y 2 realizada, correspondientemente, durante la 2da y 4ta clase. La segunda tabla, corresponde al análisis de la heteroevaluación sumativa con Lista de Cotejo sobre la bitácora utilizada durante todas las clases, y finalmente los resultados de la heteroevaluación sumativa, arrojados por la rúbrica analítica sobre el trabajo final. Todos los análisis de resultados están vinculados al enfoque pragmatista para la educación artística utilizado en el diseño didáctico.

**Gráfico 1. Entregas realizadas por los y las estudiantes de los diferentes productos.**



En el gráfico 1 se observa el porcentaje de entrega de cada uno de los productos y tareas por parte de los y las estudiantes a lo largo de la unidad didáctica. La información es recogida por medio de los diferentes instrumentos de evaluación aplicados a las actividades e independientemente de la asistencia a clases. La primera consigna denominada *Exploración sensorial* (ver Anexo 5. 5.1), que vincula estrechamente en una acción inicial el concepto de no-visible y el foco en inclusión, abordado desde la discapacidad y la percepción de las cosas cuando se limita un sentido, fue entregada en su totalidad. En ella, los y las estudiantes participaron motivados y activamente (ver Anexo 4. 4.5) en la exploración y dibujo de objetos por ser una actividad novedosa y lúdica, y que en su consigna no se demandó calidad técnica, lo que facilitó de un grado la producción y la entrega. En la segunda columna, se observa que el dibujo a carbón en la bitácora (ver Anexo 5. 5.2), obtuvo un 60% de entrega<sup>24</sup>, pese a ser una actividad realizada en clases que contaba con un margen de tiempo apropiado. El motivo observado por el cual la bitácora no funcionó fue porque no había identificación por parte de los y las estudiantes con este nuevo instrumento, lo que se vio reflejado en el resultado.

<sup>24</sup> Cabe destacar que no se consideran dos entregas de esta actividad por ser realizadas con otra técnica, entendiendo que la consigna de la actividad era clara y había existencia del material para ser ejecutada. Además, se concluye que estos estudiantes no utilizan el carbón por no querer ensuciarse las manos, pese a que el docente entrega opciones de manipularlo sin mancharse.



Por otra parte, el clima de aula durante la clase, tenso y desafiante por constantes indisciplinas, no propició la fluidez y la concentración necesaria.

La siguiente columna representa la entrega a la consigna *Mis formas no visibles se hacen visibles en la oscuridad*, dibujo en bitácora y experimentación con materiales y sombras (ver Anexo 5. 5.3), obtuvo un 40% de entrega. En ella, se repite la reflexión en torno a la no identificación con la bitácora como instrumento y al tenso clima de aula. Además, al ser el porcentaje de entrega más bajo, es posible inferir una dificultad en la comprensión del concepto de no-visible.

Las dos últimas columnas, que representan el porcentaje de entrega del producto final y de la bitácora, tienen un 100% y ambas durante el último día de implementación. Los y las estudiantes realizaron un trabajo adecuado y ágil pese al tiempo ajustado con el que se contaba, ya que la implementación debió reducirse en dos días. El docente realizó las adecuaciones necesarias que permitieron desarrollar las exposiciones individuales con la totalidad de la entrega de artefactos y proyección de sombra. Por otra parte, pese a que la bitácora, como se puede apreciar en las columna 2 y 3, no lograron desarrollarse en profundidad (y que se reflejar en la evaluación mediante Lista de cotejo, ver Tabla 3 del artículo, p. 27), fueron entregadas en su totalidad, ya que este recurso de aprendizaje siempre era demandado y recogido por el docente al final de la clase.

**Tabla 1. Autoevaluación 1 (Clase 2)**

| Producto<br>Dimensiones del<br>enfoque | Autoevaluación sobre dibujo “las formas de la noche”   | Porcentaje de logro |         |         |          |
|--|--|---------------------|---------|---------|----------|
|  |  | IL                  | ML      | L       | EL       |
|  | <b>Indicador</b>   |                     |         |         |          |
| Experiencia<br>identitaria             | Pude pensar y reflexionar sobre el significado de lo no-visible a través de un dibujo<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 0%                  | 0%      | 70<br>% | 30<br>%  |
| Experiencia<br>estética                | Logré hacer un dibujo que representara “las formas de la noche”<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 0%                  | 0%      | 0%      | 100<br>% |
|  | Utilicé el carbón para realizar el dibujo<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 0%                  | 0%      | 0%      | 100<br>% |
|  | Me adapté a las condiciones de semioscuridad de la actividad de la clase, buscando una manera cómoda y adecuada para trabajar.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración | 0%                  | 30<br>% | 10<br>% | 60<br>%  |
|  | Utilicé mi bitácora durante la clase para dejar registro escrito o gráfico.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 20<br>%             | 0%      | 10<br>% | 70<br>%  |
| Lectura<br>Inspirada                   | Comprendí las características del pueblo Sami y su relación con la noche y la oscuridad<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 0%                  | 0%      | 40<br>% | 60<br>%  |

En la tabla 1, se observa el resultado de la autoevaluación 1, correspondiente a la 2da clase, dividida en 3 dimensiones del enfoque pragmatista. En relación al la primera dimensión, *Experiencia Identitaria*, el 30% de los y las estudiantes se autoevaluó con un *exelentemente logrado*, es decir, considerando la

asistencia ese día, 3 de 10 alumnos del total pudieron identificarse con el concepto de no-visible a través de la actividad “las formas de la noche”. Por otra parte, el resto del curso que representa el 70%, expresaron con un *logrado* su comprensión sobre su percepción personal del concepto. El resultado global en esta dimensión, según lo refleja la tabla, resultó positiva, sin embargo, cabe apuntar que por lo observado este resultado puede estar distorsionado<sup>25</sup>. El motivo de esta distorsión, se explica cuando se observa que algunas autoevaluaciones están marcadas con el máximo logro en todas sus casillas, cuestión que se repetiría en la segunda autoevaluación con los mismos casos. Así, cabe la reflexión al respecto de la fidelidad de la autoevaluación sumativa como estrategia de evaluación y recogida de información pese a ser una estrategia relevante que hace partícipes y responsables a los y las estudiantes en su aprendizaje, fundamento que orientó su elección dentro de la estrategia de evaluación por ser uno de los principios básicos del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

La dimensión *Experiencia Estética*, en general obtuvo en el balance un positivo porcentaje de logro, donde la mayoría de los resultados se sitúan en el *excelentemente logrado*. De esto puede concluirse que la mayoría de los y las estudiantes se encuentran más cómodos en consignas relacionadas a la producción. Ahora, cabe resaltar que al igual que en la otra dimensión, por lo evidenciado en clases, el porcentaje de logro está distorsionado. Como se puede apreciar en el gráfico 1 de la página 24 de este artículo, los resultados de entrega arrojados en la columna 2 que hacen referencia al dibujo en carbón en la bitácora *sobre las formas de la noche*, no son coincidentes con los resultados arrojados en al menos 3 de las filas de la dimensión *Experiencia Estética* autoevaluada, específicamente en los indicadores que aluden a lograr realizar el dibujo, realizarlo con carbón y en la bitácora. Finalmente, la tercera fila alude a la adaptación de los y las estudiantes a trabajar en condiciones de semioscuridad, representado por un 60% con el máximo porcentaje de logro, un 10% con un *logrado* y finalmente un 20% que expresó su dificultad de adaptación, con un *insuficientemente logrado*.

En cuanto a la *Lectura Inspirada*, un 60% de los y las estudiantes reconocieron la idea de no-visible en la cultura Sami marcándolo en su autoevaluación con un *excelentemente logrado*, mientras que un 40% marcó la opción *logrado*.

**Tabla 2. Autoevaluación 2 (Clase 4)**

| Producto<br>Dimensión<br>es del<br>enfoque | Autoevaluación sobre actividad de clase, “mis formas no-visibles se hacen visibles en la oscuridad”, realizando esbozo, experimentando con materiales y la proyección de sombras sobre en muro. | Porcentaje de logro |      |      |      |
|--|---|---------------------|------|------|------|
|  |   | IL                  | ML   | L    | EL   |
|  | Indicador   |                     |      |      |      |
| <b>Experiencia identitaria</b>             | Pensé y reflexioné en una idea personal que me identificara para realizar mi trabajo.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración   | 10 %                | 0%   | 20 % | 70 % |
| <b>Experiencia estética</b>                | Experimenté con la luz para buscar la mejor manera de proyectar una sombra (corregí luz, probé con objetos, etc.)<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración                                   | 20 %                | 40 % | 0%   | 40 % |

<sup>25</sup> Dos de los alumnos que se evalúan con *excelentemente logrado*, marcan todas las alternativas con el máximo puntaje, lo que difiere fuertemente en la observación de su actitud, participación y comprensión de la temática abordada en clase. Por otra parte, en las posteriores heteroevaluaciones sumativas, ambos bajan significativamente su porcentaje de logro situándose en *el medianamente logrado*. El resto del curso responde su autoevaluación con más autocrítica, lo que se ajusta más a lo evidenciado en clases.

|  |  |      |      |      |      |
|--|--|------|------|------|------|
|  | Realicé boceto a lápiz de mi idea inicial antes de comenzar a trabajar con los materiales.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración                           | 10 % | 0%   | 30 % | 60 % |
|  | Me esforcé en utilizar de la mejor manera los materiales para formar un volumen/escultura para proyectar una sombra.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración | 0%   | 0%   | 50 % | 50 % |
|  | Utilicé mi bitácora durante la clase para dejar registro escrito o gráfico.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 0%   | 10 % | 40 % | 50 % |
|  | Entendí claramente que debo hacer para construir un mural de sombras.<br><b>Instrumento:</b> escala de valoración  | 10 % | 0%   | 20 % | 70 % |

La tabla 2, arroja que un 70% de los y las estudiantes marcó con el máximo logro el objetivo de reflexionar e identificarse con alguna idea personal con la consigna *mis formas de la noche se hacen visibles en la oscuridad*, mientras que un 20% marcó con un *logrado*. Solo un 10% marcó como *insuficientemente logrado* su objetivo. Este resultado puede deberse a que una parte importante de los y las estudiantes, pese a una cierta dificultad observada por integrar el concepto de no-visible, consiguió distinguir elementos personales a través del dibujo.

En cuanto a la *Experiencia Estética*, menos de la mitad de los y las estudiantes pudo experimentar técnicamente con la luz para proyectar una sombra, y esto se debió principalmente por contar con poco tiempo para realizarlo. La segunda columna de esta dimensión evidencia que una gran parte se esforzó por utilizar correctamente los materiales, cuestión que denota un dominio y conocimiento del trabajo técnico. La tercera fila refleja que una gran parte de los y las estudiantes utilizó su bitácora<sup>26</sup> para registrar esta experiencia, sea de manera gráfica o escrita. Y finalmente, la última columna describe que el 70% entendió cabalmente la consigna de qué se debía hacer para construir un mural de sombras. Esto se debió probablemente a que el docente dio un ejemplo de como esta debía realizarse (ver Anexo 3. 3.9). Finalmente, un 10% comprendió escasamente la explicación sobre este punto.

**Tabla 3. Lista de Cotejo para evaluación de bitácora**

| <div>Producto</div> <div>Dimensiones del enfoque</div> | Heteroevaluación sumativa de bitácora individual, con lista de cotejo                                       | Porcentaje de logro |    |      |    |
|--|---|---------------------|----|------|----|
|  |   | IL                  | ML | L    | EL |
| Descriptor   |   |                     |    |      |    |
|  | Se observa en la bitácora diversos registros como esbozos, escritos, tickets de salida adjuntos, dibujos de | 72 %                | 0% | 38 % | 0% |

<sup>26</sup> La distorsión de los resultados también ocurre en esta autoevaluación, al evidenciar que algunos estudiantes marcan todas las casillas con un excelentemente logrado, lo que contrasta con lo observado en clase y la evidencia del uso de la bitácora en esta actividad. (ver gráfico 1, columna 3).

|                                |   |      |    |      |      |
|--------------------------------|---|------|----|------|------|
| <b>Experiencia identitaria</b> | la clase, que permiten evidenciar registro riguroso de una experiencia  |      |    |      |      |
| <b>Experiencia estética</b>    | Se observa que el/la estudiante ha utilizado la bitácora para reflexionar sobre aspectos personales y el contenido abordado en la unidad, por medio de dibujos, textos y otros medios | 50 % | 0% | 38 % | 12 % |

La tabla 3 representa los resultados de la heteroevaluación sumativa de la bitácora (en total se evaluaron 12) en las dimensiones *Experiencia Identitaria* y *Experiencia Estética*. En ambas, predominó un porcentaje de logro bastante bajo, con un 72% y un 50% de *insuficientemente logrado* respectivamente. Las diferentes formas de registro en bitácora, en forma de esbozo, textos o reflexiones, fueron escasos en la mayoría de los y las estudiantes. En uno de ellos, no hubo registro alguno. Por el contrario, solo uno logró un registro destacado que fue evaluado con un *excelentemente logrado*, encontrando en esta elementos gráficos clarificadores y desarrollados, además de reflexiones personales sobre su proceso que le valieron un *logrado*. En ambas dimensiones, tan solo un 38% de los y las estudiantes reflejaron su experiencia con una evaluación de *logrado*, es decir, 5 de 7 estudiantes, lo que refleja un significativo contraste entre quienes utilizaron y vincularon la bitácora como parte del proceso y quienes, con un 70% y 50% le dieron escaso uso y ninguno, lo que se puede considerar como una tendencia mayoritaria. El uso de este instrumento, como se describió con anterioridad en este artículo, se debe probablemente a la escasa identificación de los y las estudiantes tienen con ella. Así, aunque finalmente el uso de la bitácora tuvo un uso limitado, para el porcentaje de *logrados* y *excelentemente logrado*, su existencia como recurso de aprendizaje se identifica como relevante en tanto permitió dejar registro de su proceso, al mismo tiempo que fue útil para el docente como evidencia de aprendizaje.

**Tabla 4. Rúbrica analítica para trabajo final**

| Producto<br>Dimensiones del enfoque | Heteroevaluación sumativa con Rúbrica analítica para evaluar el trabajo final mediante una exposición individual-oral con la creación de un artefacto/volumen que proyecte una sombra |   | Porcentaje de logro |      |      |      |
|-------------------------------------|---|---|---------------------|------|------|------|
|                                     |   |   | IL                  | ML   | L    | EL   |
|                                     | Evidencia   | Criterio, aspecto evaluado  |                     |      |      |      |
| <b>Experiencia estética</b>         | Instalación: Volumen y montaje  | El procedimiento técnico en la construcción del volumen y proyección de sombra considera:<br>-Uso de diversidad de materiales<br>-Soluciones técnicas y buena aplicación<br>-Volumen proyecta sombra<br>-Calidad estético-visual en la elección de las formas y los materiales y en rigor de aplicación de los recursos técnicos. | 0%                  | 10 % | 50 % | 40 % |
| <b>Experiencia identitaria</b>      | Proyección de sombra y exposición oral  | -Crea un artefacto final personal para proyectar sombra y así redescubrir su identidad<br>-Se identifican en la proyección de la sombra los elementos personales/identitarios no-visibles.<br>-Se exponen oralmente los elementos personales/identitarios   | 0%                  | 50 % | 50 % | 0%   |

|                               |                 |  |    |      |      |      |
|-------------------------------|-----------------|--|----|------|------|------|
| <b>Interpelación Ironista</b> | Exposición oral | La interpelación ironista se evidenciará cuando:<br>-En exposición oral el estudiante se apropie de la idea de no-visible y argumente sobre ella.<br>-En exposición oral, cuestione argumentando la idea de no- visible. | 0% | 50 % | 30 % | 20 % |
|-------------------------------|-----------------|--|----|------|------|------|

La tabla 4, refleja los resultados de la heteroevaluación sumativa con rúbrica analítica en 3 dimensiones del enfoque pragmatista. La primera fila refleja la *Experiencia Estética* y se toma como evidencia la instalación del volumen y su montaje. Un 40% obtuvo el máximo puntaje de logro y un 50% obtuvo un *logrado*. En este punto se destaca la familiaridad de los y las estudiantes con las herramientas utilizadas para la construcción del volumen que facilitó su creación en un tiempo significativamente más corto<sup>27</sup>. Así, tan solo un 10% del curso obtuvo un *medianamente logrado*. La obtención de un 50% de logrados en esta dimensión se considera positiva porque pese a la reducción de clases, que acortaron los tiempos de reflexión individual, se evidenciaron exposiciones, que, si bien no lograron la excelencia, tenían importantes cargas personales e identitarias y vinculadas a la proyección de la sombra. Así, el 50% de *medianamente logrado*, reflejó un menor uso de palabras, profundidad y ejemplos en la exposición. Durante la exposición oral individual, el docente realizó preguntas y promovió el diálogo lo que permitió a los y las estudiantes el desarrollo de sus ideas.

Finalmente, la *Interpelación Ironista*, obtuvo un 20% de logro máximo en exposiciones que dieron cuenta de una apropiación del concepto no-visible mediante ejemplos y argumentos destacados. La adecuaciones realizadas en este punto de la implementación por los motivos ya argumentados, se ajustaron muy bien a la dimensión *Ironista*, mediante el diálogo y preguntas permitieron ampliar la exposición, explorando y cuestionando las *definiciones últimas* de los y las estudiantes. Con un 30% se sitúa el porcentaje de *logrados*, con exposiciones que se apropiaban parcialmente de la idea no-visible y demuestran comprensión, pero no profundización. Y con un 50% de *medianamente logrado*, se reflejó una comprensión básica del concepto con una argumentación débil o escasa.

Como conclusión a los resultados obtenidos de las evaluaciones vinculadas a las diferentes dimensiones del enfoque pragmatista, se observa en primera lugar la relevancia de realizar de manera oportuna, las adecuaciones necesarias para, por un lado, dar respuesta a los vacíos conceptuales que los y las estudiantes van teniendo. La *experiencia identitaria*, relacionada a consignas reflexivas obtuvo un buen porcentaje de logro en la autoevaluaciones, mientras que, en las posteriores evaluaciones realizadas por el docente, los resultados cambian y descienden. En ese sentido, la conclusión apunta a examinar la autoevaluación como una estrategia de evaluación que puede distorsionar los resultados y el seguimiento del aprendizaje en clase, toda vez que esta no sea retroalimentada por el docente. Por otra parte, por los resultados reflejados en las tablas, la *experiencia estética* obtuvo un porcentaje de logro superior que la *experiencia identitaria*, lo que en parte evidencia, en los y las estudiantes, un mayor manejo de tareas relacionadas a la producción. La *interpelación ironista* presente en la exposición oral, obtiene un porcentaje que puede calificarse como regular, esto debido a estar relacionado a una mayor capacidad de argumentación y reflexión, contrastando con los porcentajes de logro de la *lectura inspirada*, donde los y las estudiantes fueron capaces de reconocer mayoritariamente la idea de no-visible en la cultura Sami.

Por otra parte, los resultados obtenidos por el uso bitácora, reflejan un claro desaprovechamiento como instrumento de registro y reflexión. Las evidencias físicas fueron pobres y no lograron ser un aporte a la experiencia de aprendizaje para un porcentaje de los y las estudiantes.

<sup>27</sup> Por razones de calendario escolar, se perdieron dos clases de producción lo que motivó al docente a realizar adecuaciones que facilitaran el trabajo, la exposición oral y entrega del producto.

## 6. Reflexión sobre la práctica docente y propuestas de mejora

En el siguiente punto, se expone un análisis de carácter reflexivo sobre la práctica docente, además de los resultados obtenidos del diseño de unidad didáctica titulada *La experiencia de lo no-visible a través de los sentidos*. Posteriormente, siguiendo la línea reflexiva, se presentan algunas propuestas de mejora de la propuesta didáctica, donde se identifican fortalezas y debilidades. Para el desarrollo de esta reflexión, se ha considerado la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) de Sensevy<sup>28</sup> y Mercier<sup>29</sup> (2007), el Perfil de Egreso del Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado (2023) y los Estándares de la Profesión Docente de la Carrera de Artes Visuales (2021).

La Acción Didáctica Conjunta hace referencia a una *acción conjunta* en el contexto educativo, que es orgánicamente cooperativa (Sensevy y Mercier, 2007), “producida en general en la duración dentro de una *relación* ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos (la relación didáctica)” (Sensevy y Mercier, 2007, p. 6). Sensevy y Mercier mencionan una *tripleta fundamental* de esta acción conjunta, la mesogénesis, la topogénesis y la cronogénesis. y que es utilizada en esta reflexión para fundamentar las diferentes acciones que emergieron en la implementación. En primer lugar, la mesogénesis abarca los procesos mediante los cuales el contenido se estructura, organiza y se pone en juego dentro del aula, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes. Además, implica un posicionamiento docente frente a saberes disciplinares, la forma de utilizarlos y seleccionarlos en la forma de recursos didácticos o el uso de una metodología u otra. Para Sensevy y Mercier, utilizar esta categoría para describir la actividad didáctica “significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y el alumno” (2007, p. 20). El concepto de no-visible, por un lado, generó una cierta confusión inicial en los y las estudiantes que estaban acostumbrados a tratar temáticas e ideas más concretas que no demandaban un gran posicionamiento y reflexión, además, como se describió en el diagnóstico, la asignatura de Artes Visuales en el liceo se centra fuertemente en la producción. A pesar de esto, los y las estudiantes, aunque no con un dominio sobresaliente, fueron capaces de ir construyendo su propia definición del concepto, relacionándolo con hechos y aspectos identitarios e íntimos de su vida vinculados al pasado, presente y futuro. El momento donde esto quedó evidenciado con mayor fuerza fue en la presentación del trabajo final, donde los y las estudiantes encontraron soluciones creativas y personales que reflejaban su apropiación, facilitadas en parte por el docente con el diseño de 5 preguntas enfocadas en las dimensiones pragmatistas que fueron verbalizadas durante la exposición y que permitieron mayor comprensión y expresión del concepto no-visible. Las preguntas fueron: *¿Qué título tiene tu obra? Explicame brevemente tu obra: ¿por qué creaste esta forma y usaste esos materiales?, ¿Qué cosas te identifican en esa sombra, es decir, qué cosas tuyas, personales (no hace falta que des detalles íntimos si quieres) hay en esta sombra? Después de trabajar la idea de lo que no podemos ver, ¿crees que existe lo invisible?, ¿Cómo definirías lo no-visible en una sola palabra?*

La propuesta de trabajar con el concepto de no-visible/invisible requirió pensar en presentar el contenido de manera muy diferente a como se acostumbraba a presentar en la asignatura, es decir, utilizando variedad de referentes, ejemplos y el modo en que este se presentaba, con el objetivo de enriquecer y *ampliar lo visual* (Agirre, 2006), y desarrollando mapas conceptuales en la pizarra que plasmaran las palabras que ellos y ellas utilizaban habitualmente en la construcción de su propio concepto. Los Estándares de la Profesión Docente para la carrera de Artes Visuales expresan que, el

---

<sup>28</sup> Gérard Sensevy: profesor de ciencias de la educación en la IUFM de Bretaña (Universidad de Bretaña Occidental). El eje principal de su investigación es el estudio, en didáctica, de la enseñanza y el aprendizaje, y sus relaciones. Sus últimos trabajos le han llevado, en el seno de un colectivo nacional e internacional, a desarrollar una teoría de la acción conjunta en didáctica, dentro de la cual busca en particular vincular la didáctica con otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

<sup>29</sup> Alain Mercier: Ex catedrático de Educación de didáctica comparada y didáctica de las matemáticas en la Escuela Normal Superior de Lyon (ENS Lyon), Instituto Francés de Educación.

docente “utiliza un repertorio de estrategias didácticas para lograr que sus estudiantes ejerciten, practiquen y apliquen las habilidades generales del currículum (...)” (CPEIP, 2021, p. 32).

Otra variable mesogénica observada como fortaleza fue el trabajo técnico. Durante la construcción del artefacto final, los y las estudiantes presentaron un dominio adecuado y versátil del material. La gran mayoría ya estaba familiarizado con el trabajo manual, que puede considerarse como parte de uno de los sellos de un liceo técnico. Este se desarrolló autónomamente, probaron materiales y reformularon sus trabajos sustituyendo las ideas originales por otras más nuevas. Todo esto considerando la exigencia que representó hacer entrega del trabajo final con dos días menos. El docente, además, realizó una breve simulación de la exposición oral, utilizando un modelo que sirvió de ejemplo (ver Anexo 3. 3.9) para que los y las estudiantes se orientasen en la construcción del artefacto y la proyección de sombra.

Parte relevante de la reflexión pedagógica en torno al diseño de la unidad tiene relación con la planificación inversa. El diseño inverso propone que primero identifiquemos los resultados esperados, para luego determinar los indicadores y posteriormente planificar las actividades, o como lo describe Wiggins y Mc Tighe (2005), el docente debería preguntarse qué es lo que espera de sus estudiantes, qué aceptaría como evidencia de logro y finalmente qué actividades realizarán para que esto se logre. Así, en vista de presentar una propuesta innovadora que se diferencie de lo observado en el diagnóstico de las clases de la asignatura (la creación de un producto final a lo largo de muchas clases), se escoge como evidencia de logro un mural de sombras para romper con el tradicional trabajo plástico y su proceso basado en esbozo de obra-obra final. Para la realización de un mural de sombras se requiere entonces de la reflexión sobre qué tipo de actividades son las más adecuadas para su logro, los referentes artísticos y culturales y que, desde el enfoque pragmatista resulta más versátil construir. La temática de lo no-visible en este sentido, se construye a partir de preguntas esenciales o ideas claves que facilitan la reflexión pedagógica del docente que las formula y la de los y las estudiantes, retomando la idea de la relevancia del proceso y no tan solo del producto final, cuestión que va en la línea los Estándares de la Profesión Docente cuando hace referencia a la planificación en el *foco de diseño de experiencias de aprendizaje*, donde el docente “diseña experiencias de aprendizaje efectivas y desafiantes que promueven el aprendizaje profundo, el compromiso y la disposición positiva hacia el aprendizaje(...)” (CPEIP, 2001, P. 34)

Por otra parte, algunas dificultades relacionadas a la mesogénesis, fue el limitado uso de la bitácora por una parte importante del curso como recurso para dejar registro gráfico o escrito. La reflexión derivada de su uso se explica porque para los y las estudiantes, es un instrumento nuevo y casi desconocido en su proceso de aprendizaje. Si bien acostumbran a utilizar croqueras durante todo el año como instrumento de apunte, esta no tiene la connotación de proceso y reflexión de la bitácora, lo que no permite hacer por parte de los y las estudiantes, una conexión entre una y otra. Ante esto, el docente priorizó hacer la entrega y la recogida de la bitácora para garantizar su prescencia a lo largo de la unidad, además de entregar consignas específicas para su uso que también fueron hechas al inicio, durante el desarrollo y cierre de la clase. Sin embargo esto tampoco implicó que la mayoría de los y las estudiantes la utilizaran.

Algunos otros recursos utilizados como las velas e inciensos en la creación de un ritual cumplieron solo su cabal objetivo la segunda clase, durante el Power Point del pueblo Sami y el dibujo en carbón y parte de la tercera, con la presentación del contenido en Power Point y su trabajo posterior de experimentación con materiales y proyección de sombra. Las velas representaron un elemento distractor que llamó la atención de los y las estudiantes ya que constantemente intentaban manipularlas, y, por otra parte, el olor del incienso creó malestar en algunos estudiantes lo que provocaba que abrieran las ventanas y la puerta, rompiendo el contexto de semioscuridad y la concentración. Finalmente, también fue necesario estudiar más en profundidad la creación de un ambiente de oscuridad en la sala (ver Anexo 3, 3.5). Los amplios ventanales dejaban entrar bastante luz y las telas utilizadas en algunos momentos de la clase se transparentaban, lo que demandó un esfuerzo extra cada clase materializar la semioscuridad.

Por otro lado, la Topogénesis, refiere a la descripción de la *acción conjunta in situ*, es decir, una categoría que observa las interacciones didácticas y describe “la fuerza de las transacciones” (Sensevy y Mencier 2007) para evaluar “hasta qué punto estas mismas se sustentan orgánicamente en una actividad compartida por el profesor y el alumno, diferenciando perfectamente la necesidad de la acción del alumno de su densidad cognitiva” (Sensevy y Mencier, 2007, p. 17). En el análisis topogénico de la implementación se describe la acción constante del docente por retroalimentar a los y las estudiantes ante las dificultades conceptuales, además de tener una disposición activa a lo largo del proceso de construcción del artefacto, pese a la autonomía evidenciada de los y las estudiantes. Esta actitud se expresa el *Perfil de Egreso de Pedagogía para Profesionales 2023*, como una competencia necesaria que contempla el contexto y los requerimientos educativos de los y las estudiantes, adecuando y “considerando las normativas y políticas vigentes sobre inclusión” (Pedagogía para profesionales, 2023, s.p.) para el logro los objetivos de aprendizaje considerados en el diseño didáctico.

Una acción docente que tuvo repercusiones positivas en los y las estudiantes tuvo lugar durante la exposición oral del trabajo final. El docente realizó adecuaciones que buscaron atender dos dificultades detectadas: por un lado, la reducción de tiempo en la implementación, y por otro, la dificultad para expresar oralmente ideas y conceptos e incluso, la negación a hablar frente a otros compañeros y compañeras. Ante esta última dificultad, el docente redactó una serie de 5 preguntas enfocadas en las dimensiones pragmatistas evaluadas en la rúbrica (reflexión mesogénica), y las utilizó como guion para sostener y profundizar en la exposición oral individual de los y las estudiantes. Lo relevante de construir un guion en base a preguntas verbalizadas, es que posibilitó la creación de un clima relajado y significativamente más fluido en el estudiantado. Producto de esto, la exposición oral adquirió matices de diálogo entre docente y estudiantes, que expresaron, aunque algunas veces de manera escueta, respuestas íntimas y abiertas vinculadas a lo no-visible, y que, por su peculiaridad, tal vez necesitaban de un espacio más “protegido”.

Una dificultad observada en el análisis topogénico de la implementación, hace referencia al clima de aula generado por la actitud irrespetuosa y disruptiva de un pequeño grupo de estudiantes. El uso constante de un lenguaje agresivo y ofensivo entre pares, creó momentos en los fue necesario detener la clase y establecer límites a la actitud de los y las estudiantes, que fueron reforzadas además, por la intervención del docente/tutor de la asignatura de Artes Visuales, intentando abordar las “conductas y actitudes que son contrarios a la convivencia”(CPEIP, 2021, p.43). Estas acciones se reflejan frecuentemente en muchas de las asignaturas dentro del Liceo y se corroboraron en conversaciones y comentarios de los y las docente (ver Anexo 1. 1.5) lo que evidencia el impacto que tiene en su comportamiento y actitud, el entorno y contexto en el que viven muchos de los y las estudiantes. Además, suelen estar presente gran parte del año en menor y mayor proporción (Diagnóstico pedagógico del curso observado, p.6 del artículo).

Finalmente, la Cronogénesis describe la distribución y gestión de los tiempos didácticos que son necesarios para el estudio y la comprensión de los diversos contenidos dentro del proceso de aprendizaje. La distribución del tiempo en la planificación era de 7 clases, identificado como el tiempo correcto para realizar la implementación, sin embargo, esta se vio condicionada por dos motivos. El primero, durante dos semanas seguidas no hubo clases a nivel nacional, cuestión que interrumpió el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, y el segundo, derivado de eso, obligó a ajustar los días de implementación a 5, debido al calendario particular del Liceo. Ante esto, fueron necesarias adecuaciones que permitiesen completar la entrega de contenidos, el trabajo productivo y garantizar la entrega del trabajo final, considerando que estas impactasen lo mínimo en el aprendizaje de los y las estudiantes y en el cumplimiento de los objetivos, lo que va en la línea que expresa el *Perfil de Egreso para la especialidad de Artes Visuales* que especifica una actitud del docente que “evalúa sistemáticamente la implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje a partir de la reflexión basada en evidencias obtenidas en la propia práctica”(Pedagogía para Profesionales, 2023, s.p). Por los motivos anteriormente explicados, los tiempos de las clases debieron replantearse para fortalecer



el aprendizaje con la entrega de contenido de manera práctica y sencilla. Esto implicó detallar y profundizar los inicios de cada clase, por ejemplo, con el desarrollo colectivo de mapas conceptuales en la pizarra, reforzar la retroalimentación individual durante la creación del artefacto proponiendo soluciones técnicas, deteniendo la clase en cualquier momento para aclarar dudas y recordar los objetivos, promover el diálogo con los y las estudiantes para indagar en sus procesos creativos, etc. Finalmente, los cierres se redujeron a breves diálogos en base a preguntas o utilizando tickets de salida.

## 6.1 Propuestas de mejora

Producto de la observación y la reflexión del diseño didáctico implementado se elaboran las siguientes propuestas de mejora:

- Diversificar las dinámicas de trabajo: Es decir, promover el trabajo grupal, en parejas o colaborativo, que implique la interacción entre estudiantes en torno a la reflexión que emerge del contenido tratado en clase. De este modo, el trabajo grupal, al ser entre pares, permite que se expongan diferentes puntos de vista que enriquecen la experiencia de aprendizaje, posibilitando entre otras cosas, que estudiantes que tienen más dificultades aprendan de otros que no las tienen. Estas actividades grupales o en pareja se podrían localizar en momentos de la implementación como la *experiencia sensorial* de la primera clase que hubiesen enriquecido la experiencia, o posterior a la presentación Power Point del pueblo Sami creando un dibujo colectivo o en parejas donde se pueden compartir diferentes visiones sobre la relación entre la oscuridad, la noche polar ártica y el concepto de no-visible. De este modo, con esta propuesta de mejora se espera abordar parte de la reflexión mesogénica en torno a la dificultad que tuvo parte de los estudiantes por comprender el concepto de no-visible.
- En relación con la reflexión topogénica en torno al clima de aula, en primer lugar, el docente debe analizar conscientemente el impacto del entorno en el comportamiento y la actitud de los y las estudiantes, después de todo, toda acción docente debe ser contextualizada. Este análisis puede realizarse en conversaciones con el profesor o profesora jefe, otros docentes, o el o la encargadas de Convivencia Escolar, identificando factores personales o derivados del entorno que estén afectando e influyendo en la motivación, el compromiso y conducta de los y las estudiantes. Derivado del análisis y reflexión docente en torno al mal clima de aula, se sugiere, por una parte: I) Conocer las normas del reglamento interno para comunicarlas con sus respectivas consecuencias. II) Implementar técnicas de gestión que prevengan las conductas violentas y disruptivas dando tiempo a aquellos estudiantes que lo necesiten, para calmarse o explicar su conducta, con el objetivo de evitar consecuencia punitivas. III) Fomentar un ambiente de respeto y empatía mediante acciones que implique el trabajo grupal y colaborativo. Estas acciones pueden ser concretamente, desarrollar trabajos grupales que impliquen organización, responsabilidad y búsqueda de un objetivo en común, donde cada estudiante tenga asignado un rol claro previamente asignado.
- Estudiar el uso de la autoevaluación sumativa como instrumento para recoger información y así evitar distorsiones que dificulten el seguimiento del aprendizaje adquirido por los y las estudiantes. Antes esto, la reflexión pedagógica va en la línea de complementar la autoevaluación con una retroalimentación por parte del docente, para proporcionar a los y las estudiantes, una visión más ajustada y equilibrada, y así hacer seguimiento de sus debilidades y fortalezas.
- Reforzar el uso de la bitácora mediante asignación de tareas específicas y dedicar más tiempo al inicio de la unidad para introducir y motivar su uso mediante ejemplos de artistas u otros estudiantes que las hayan utilizado en sus proyectos.
- Posibilitar mejoras en la comprensión del contenido y conceptos mediante consignas que conecten y se vinculen más fuertemente con las vivencias diarias de los y las estudiantes. Por ejemplo, destacando mediante una actividad concreta la importancia de la música Yoik, Sami, en la identidad personal y colectiva del pueblo para establecer un nexo con la música que oyen

los y las estudiantes. De esta forma, se amplía la “familiaridad y sensibilidad” (Agirre, 2006, p.17) hacia otras formas artísticas y culturales que se vinculan al concepto de no-visible.

- Ante la necesidad de realizar un cambio en los recursos didácticos, sea por motivos distractores, de ineficiencia o falla, se propone estudiar previamente alternativas que puedan cubrir estas necesidades. En relación con el uso de las velas, estas pueden ser sustituidas por otros artefactos como lámparas o linternas. El incienso puede reemplazarse por plantas aromáticas que no distorsionen el ambiente con humos y, finalmente, con el objetivo de propiciar un mejor contexto de semioscuridad dentro del aula solo cabe reforzar la entrada de luz con más elementos cubrientes.

## 7. Conclusiones

*Fue en medio de la acción didáctica, en un momento y circunstancia donde el clima de aula no acompañaba, cuando uno de los estudiantes expresa a viva voz entre en barullo: “la luz nos proyecta a nosotros”. Este detonador era lo que el docente estaba esperando: una certeza que transportase el contenido a lugares insospechados, allí donde el juicio racional tambalea y la pregunta rortyana queda suspendida en el aire. La acción inmediata, casi instintiva, fue inmortalizarla en el pizarrón (ver Anexo 5. 5.5), para sobrevivir en parte, a los momentos efímeros de la clase. (Pablo Fuentes, registro en bitácora escrita)*

El presente artículo expone el proceso de diseño, implementación y reflexión de la unidad didáctica titulada *La experiencia de lo no-visible a través de los sentidos*, realizado en el 1ro medio de un Liceo Industrial de larga tradición, ubicado en la región Metropolitana. Esta propuesta, exploró mediante diferentes referentes y experiencias estéticas, el concepto de lo no-visible, fundamentado en la propuesta teórica del enfoque pragmatista de la educación artística que plantea Imanol Agirre. Esta posición frente a la educación artística, el arte y sus actores, posibilitó la creación de un marco de acción y reflexión que tuviese como objetivo dar respuesta al diagnóstico observado en la asignatura de Artes Visuales de un liceo industrial que centra principalmente sus objetivos, en formar a hombres y mujeres para el mundo laboral. Este modelo educativo, que ya tiene una larga trayectoria en Chile, representa una acción concreta que ya es cercana a la vida de los y las estudiantes, porque por un lado parte de las especialidades impartidas en el Liceo guardan relación directa con las actividades laborales de algún miembro de sus familias, y, por otro lado, son una opción para que parte de un segmento de nuestra sociedad pueda eventualmente salir de una situación de marginalidad. Esta última realidad, aprovechando la familiaridad con el concepto, es en definitiva muchas veces no-visible. Y aunque esta parte del artículo no tiene como objetivo profundizar en las dificultades que atraviesan muchos de los y las estudiantes y sus familias, si resulta pertinente revelar que, tras muchos de ellos y ellas, existe en la actualidad, un complejo y frágil entramado de dificultades que obstaculizan parte de la filosofía deweyana, como la participación activa, la experimentación y el aprendizaje significativo. Ante eso, la acción pedagógica de las Artes Visuales se torna imprescindible ya que permite, entre otras cosas, *hacer visible* el mundo en el que viven los y las estudiantes por medio del arte y otras formas culturales.

En el mundo cambiante de hoy “no es fácil confeccionar un traje a quien no para de moverse y cambia de forma y lugar constantemente” (Agirre, 2006, p. 1), lo que supone hacernos cargos como docentes, del desafío de ir buscando las formas de ir moviéndonos con él.

El diseño didáctico implementado durante la práctica profesional docente, entonces, representa un intento de situar la práctica pedagógica de la asignatura de Artes Visuales en consonancia con “los nuevos contextos y desafíos contemporáneos” (Pedagogía para profesionales, 2023, s.p) que dan

espacio a la reflexión, el pensamiento crítico y la producción. En la práctica, esto pudo materializarse en diferentes grados a través de un diseño didáctico que dio respuesta al gran predominio del trabajo manual y técnico por sobre el reflexivo que se observó en la asignatura. Así, los diferentes referentes artísticos y culturales utilizados, distanciados de la *alta cultura* (Agirre, 2006) junto a la vivencia de diferentes experiencias estéticas y el uso de gran variedad de materiales, posibilitó originales y diferentes posiciones y reflexiones individuales frente a la temática de lo no-visible, que se plasmaron finalmente, en la creación de artefactos y proyecciones de sombra.

Finalmente, para cumplir con las metas de aprendizaje previstas enfocadas en las diferentes dimensiones pragmatistas, fue necesario realizar diversos ajustes y adecuaciones, muchas de ellas justificadas también, por la reducción de días en la implementación. Acciones concretas como crear material didáctico para dar ejemplos, reforzar conceptos mediante el desarrollo de mapas conceptuales en la pizarra al inicio de la clase, realizar una breve simulación de la exposición oral o facilitar la exposición oral mediante preguntas, fueron fundamentales para sostener la comprensión y el compromiso de los estudiantes. Estas medidas no solo contribuyeron a alcanzar los objetivos de aprendizaje, también propiciaron que esta nueva experiencia desde la asignatura de Artes Visuales fuese más satisfactoria. Así, a pesar de los desafíos temporales y reflexivos que trajo consigo esta implementación, se logró materializar una experiencia educativa que sintonizó con aspectos íntimos e identitarios muy presentes en las vidas de los y las estudiantes.

## Referencias bibliográficas:

- Agirre, I. (2006). *Hacia un imaginario de la Educación artística*. Congreso internacional de educación artística y visual.
- Agirre, I. (2006). *Modelos formativos en la educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en la educación*. S.N
- CPEIP. (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales. En <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Artes-visuales.pdf>
- Decreto 67 de 2018 [MINEDUC]. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 Y N° 83 DE 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Fernández, R. (2015). Conversando con Richard Shusterman: Pensar desde el cuerpo, de la estética pragmatista a la somaestética. *Laocoonte. Revista de estética y teoría de las artes*, 2, (2), 99-123. DOI 10.7203/LAOCOONTE.1.1234
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós Básica
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata
- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Paidós Estética
- Efland, A et al. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Arte y Educación
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- LGE. Ley General de Educación [MINEDUC]. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza ley N°1, de 2005. 16 de diciembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Liceo. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Mattio, E. (2007). *Retorciendo textos. Algunas notas acerca de la dicotomía uso-interpretación*. Porta Producciones en Estudios Sociales.  
[https://www.academia.edu/44854496/Retorciendo\\_textos\\_algunas\\_notas\\_acerca\\_de\\_la\\_dicotom%C3%ADa\\_uso\\_interpretaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/44854496/Retorciendo_textos_algunas_notas_acerca_de_la_dicotom%C3%ADa_uso_interpretaci%C3%B3n)
- MINEDUC (2023). *Actualización de la priorización curricular. Para la reactivación integral de aprendizajes. Arte Visuales*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331949\\_priorizacion.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331949_priorizacion.pdf)
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2°medio*.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- McMillan, J y Schumacher. (2005). *Investigación educativa 5.ª edición*. Pearson Educación.
- Pimentel, L. (2021). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En Jiménez, L, Agirre, I y Pimentel, L (Eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.129-135). Santillana.

- Programa Pedagogía para Profesionales. (2023). *Competencias del perfil de egreso de la carrera*. Universidad Alberto Hurtado.
- Raquimán, P. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos* 43, (1): 439-456.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000100025](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100025)
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y solidaridad*. Paidós Básica
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sensevy, G. y Mercier A. *Actuar juntos: la acción didáctica conjunta del profesor y los alumnos*. Rennes: PUR. Pp. 5-34.
- Silva, A., Raquimán, P. y Zamorano, M. (2020). Experiencia inerte de las artes visuales: revisión crítica al currículum chileno. *(pensamiento), (palabra)...* Y *Obra*, (24).  
<https://www.redalyc.org/journal/6141/614170237002/html/>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD

## ANEXOS

## **1. Anexo 1: Evidencia de observaciones**

### **1.1 Registro en bitácora personal: Clase con débil estructura**

“No se identifica una estructura en la clase que evidencie un inicio, desarrollo y cierre. Más bien esta está centrada en un gran tiempo de desarrollo como con la intención de otorgarle a los alumnos todo el tiempo para que trabajen en sus obras.”

### **1.2 Registro en bitácora personal: Hechos de violencia**

A lo largo de la reunión de GPT se trata ampliamente el hecho de violencia en el que vieron involucrados los y las estudiantes durante la semana del colegio. Por lo expresado por la directora “esto no había ocurrido nunca en todos los años que llevo en el liceo y ya son bastantes”. De la misma manera replicaron dos inspectores avalando la magnitud de los hechos. Muchos

### **1.3 Registro en bitácora personal: Arte como espacio de expresión y creatividad**

La docente me comenta en diálogo abierto que generalmente los y las estudiantes aprecian la asignatura ya que “hacen algo diferente”, además pueden decir y expresar cosas que sienten. Esto es constatado en conversaciones con estudiantes:

Estudiante 1: “Aunque también me gustan las matemáticas, está bacán la asignatura de arte porque trabajamos con materiales y podemos imaginar cosas. Es una clase más libre”

Estudiante 2: “Aquí podemos hacer cosas para nosotros, trabajar con materiales (y señala un alambre que tiene en la mano) y estar tranquilos”

### **1.4 Registro en bitácora personal: el deporte como práctica habitual y parte de la cultura escolar del Liceo**

Docente 1: “Aquí hay una parte de los cabros que juega bien al ping-pong. Traen sus paletas y pelotas y juegan todo el rato, en el recreo...y aquí le tenemos sus mesas para que hagan deporte. Hay varias actividades deportivas en el Liceo para que hagan deporte.”

Docente de Artes Visuales: “Me están pidiendo salir antes a recreo porque hay un campeonato y fútbol y les toca jugar.”

Registro personal: “Buena parte de la clase se la pasa hablando del partido que les toca jugar ahora. Parece que el curso que les toca es difícil. Todos los alumnos parece que tienen sus roles dentro del juego bien asignados.”

### **1.5 Registro en bitácora personal: Dificultades para realizar la clase por estudiantes disruptivos y desafiantes.**

Docente 1: “...algunos no les interesa hacer nada y ahí se quedan, sin responder, sin participar...cómo si uno no existiera. Cansa. Además, quieren usar el teléfono todo el tiempo y eso lo dificulta todo”

## 2. Planificación

\*) Título: Lo no-visible se hace visible

|                |   |   |  |   |   |   |
|----------------|---|---|--|---|---|---|
| Nº 1<br>SESIÓN | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Reconocer conocimientos previos sobre la temática de lo no-visible.<br>-Conocer ideas y conceptos sobre lo no visible<br>-Identificar las diferencias entre lo visible y lo no visible<br><b>Procedimentales:</b> Realizar interpelación ironista sobre la percepción de lo visible y no visible<br>-Experienciar mediante una actividad de dibujo y percepción la idea de no-visible<br><b>Actitudinales:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Respetar opiniones diferentes<br>-Participar activamente. | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b><br>-Conocimientos previos sobre lo no visible.<br>-Características de la idea y concepto de lo no-visible.<br><b>Procedimentales:</b><br>-Interpelación ironista con cuestionamiento entre la valoración de lo visible y lo no visible en la vida cotidiana.<br>-Experiencia estética mediante dibujos que indagan lo visible y no visible.<br><b>Actitudinales:</b><br>-Capacidad para reflexionar<br>-Respeto a las opiniones diferentes<br>-Disposición participativa ante las actividades planteadas. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Dibujos<br>Ticket de salida:<br>Registro en bitácora personal<br>Ficha de evaluación diagnóstica | <b>Experiencias de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (20 min.)</b> Los y las estudiantes ingresan a la sala con antifaces e intentan ubicarse en su asiento a ciegas.<br>Presentación de la unidad y de los objetivos de la clase.<br>Se presenta la bitácora como elemento de registro y trabajo a lo largo de la unidad<br><b>Evaluación diagnóstica inicial:</b> Ficha con preguntas dialogada con el docente<br><b>DESARROLLO: (55 min.)</b> Experiencia sensorial: dibujar un objeto que no se puede ver, pero sí palpar con la mano.<br>-Se exponen los resultados de la experiencia.<br>-Diálogo abierto sobre la experiencia.<br><b>Presentación PPT:</b> Concepto de no-visible y percepción + <b>Inclusión:</b> La discapacidad visual vinculada al mundo de lo sensorial.<br><b>CIERRE: (15 min.)</b> Ticket de salida en base a preguntas en la bitácora. | <b>Espacio y Recursos didácticos</b><br>Presentación PPT.<br>Lápices.<br>Hojas para dibujos.<br>Variedad de objetos.<br>Bolsas o sacos tamaño bolsa.<br>Bitácora.<br>Antifaces. | <b>Evaluación Formativa diagnóstica</b><br>-Evaluación diagnóstica en base a preguntas con lista de cotejo. |
|----------------|---|---|--|---|---|---|

Título: Las formas de la noche y la oscuridad.

|                |   |   |   |  |   |   |
|----------------|---|---|---|--|---|---|
| Nº 2<br>SESIÓN | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Reconocer conocimientos previos sobre el pueblo Sami y la noche polar ártica.<br>-Conocer características de la noche polar ártica en la vida del pueblo Sami y su relación con la oscuridad.<br>-Identificar las formas de la noche/oscuridad en la experiencia personal.<br><b>Procedimental:</b> Dibujar en la semioscuridad.<br>-Experienciar mediante una actividad de dibujo las dificultades que plantea hacerlo desde la oscuridad.<br>-Comprender la relación del pueblo Sami con la noche polar ártica y la oscuridad.<br><b>Actitudinal:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Respetar opiniones diferentes<br>-Participar activamente | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b><br>-Relación del pueblo Sami con la noche polar ártica y la oscuridad.<br>-Características específicas del pueblo Sami y su relación con la noche polar ártica y la oscuridad.<br><b>Procedimentales:</b><br>-Lectura inspirada a partir de referente: Samis, rituales y noche polar ártica.<br>-Experiencia estética a partir de dibujo realizado en semioscuridad.<br>-Las formas personales de la noche/oscuridad.<br><b>Actitudinales:</b><br>-Capacidad para reflexionar<br>-Respeto a las opiniones diferentes<br>-Disposición participativa ante las actividades planteadas. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Dibujos<br>Ticket de salida.<br>Bitácora personal | <b>Experiencias de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (10 min.)</b> Presentación de los objetivos de la clase.<br>Activación de conocimientos previos mediante juego-competición por equipos.<br><b>DESARROLLO: (70 min.)</b> Presentación PPT y brevísimo video sobre el pueblo Sami, noche polar ártica: objetivo de evidenciar a los estudiantes la relación entre el pueblo Sami y la noche polar ártica y su profunda conexión y respeto por la naturaleza a través de la interpretación de cantos, rituales y la creación de seres de la oscuridad.<br><b>-Desarrollo de actividad:</b><br>-Se crea contexto de ritual Sami apagando luces, encendiendo velas, etc.<br>-Diálogo a través de preguntas.<br>-Dibujo con carbón sobre papel a partir del título "La formas de la noche"<br>-Verbalización individual y voluntaria de la experiencia.<br><b>CIERRE: (10 min.)</b> Autoevaluación como ticket de salida. | <b>Espacio y recursos didácticos</b><br>Presentación PPT<br>Velas<br>Incienso<br>Reproducción musical.<br>Recipientes reciclados de plástico<br>Polvo de carbón.<br>Hojas para dibujo.<br>Bitácora. | <b>Sumativa del proceso</b><br>Autoevaluación con escala de valoración. |
|----------------|---|---|---|--|---|---|

Título: Sombras en la oscuridad (exploración)

|                |   |   |   |   |  |  |
|----------------|---|---|---|---|--|--|
| Nº 3<br>SESIÓN | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Reconocer conceptos previos sobre la sombra.<br>-Conocer el concepto y uso de la sombra a través de un referente.<br>-Estudiar la manera de crear objetos con el objetivo de proyectar su sombra.<br><b>Procedimentales:</b> Conocer obra de referente para construcción de sombra.<br>-Experienciar la construcción de un objeto con el objetivo de proyectar sombras en condiciones de semioscuridad.<br><b>Actitudinal:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Responder responsablemente ante actividad planteada.<br>-Participar activamente | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b><br>-Concepto de sombra.<br>-Proceso técnico para construir sombras.<br><b>Procedimentales:</b><br>-Lectura inspirada a partir de un referente.<br>-Procedimiento específico de manipulación técnica para la proyección de sombras.<br>-Experiencia estética en la creación de objetos para proyectar sombra.<br><b>Actitudinales:</b><br>-Capacidad para reflexionar<br>-Responsabilidad ante trabajo<br>-Disponibilidad a participar ante actividad planteada. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Creación de volumen<br>Ticket de salida.<br>Bitácora personal | <b>Experiencia de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (10 min.)</b> Presentación de los objetivos de la clase.<br>-Activación de conocimientos previos en base a preguntas en debate abierto.<br><b>DESARROLLO: (70 min.)</b> Presentación de la obra de los artistas Tim Noble y Sue Webster para relacionar el concepto de lo no visible con lo visible a través de las sombras.<br>-Se crean las condiciones en aula para realizar trabajo que propicie la aparición de sombras.<br>-Explicación técnica de proceso que posibilita la proyección de una sombra.<br>-Experimentación previa con las sombras, a través del cuerpo o proyectando objetos encontrados o fabricados, hechos con diversos materiales a través de la luz.<br>-Descripción grupal y verbal de la experiencia.<br><b>CIERRE: (5/10 min.)</b> Ticket de salida: preguntas en bitácora. | <b>Espacio y Recursos didácticos</b><br>Presentación PPT<br>Velas<br>Incienso<br>Reproducción musical<br>Variedad de objetos<br>Base de cartón para creación de objeto<br>Cinta masking<br>Tijeras<br>Alicates<br>Bitácora | <b>Evaluación Formativa</b><br>Acompañamiento tutorial |
|----------------|---|---|---|---|--|--|



**Título: Sombras en la oscuridad: “Mis formas no visibles, se hacen visibles en la oscuridad” (producción)**

|   |   |   |  |   |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|
| <b>N° 4/ SESIÓN</b><br><br>Experiencia identitaria y Experiencia estética | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Identificar mis formas no visibles a través de la sombra.<br>-Definir las características de mis formas no visibles a partir de una sombra.<br><b>Procedimental:</b> Experimentar en la construcción de un objeto para proyectar una sombra.<br>-Diseñar un boceto como propuesta para crear sombra de mis formas no visibles.<br><b>Actitudinal:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Respetar las opiniones diferentes<br>-Participar activamente | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b> Procedimiento de construcción de objeto para proyectar una sombra.<br>-Formas no visibles e identidad.<br><b>Procedimentales:</b> -Construcción de objeto para proyectar una sombra.<br>-Boceto<br><b>Actitudinales:</b> Capacidad para reflexionar<br>-Respeto a las opiniones diferentes<br>-Disposición participativa ante las actividades planteadas. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Boceto<br>Creación de Volumen para proyectar sombra<br>Ticket de salida<br>Bitácora personal | <b>Experiencias de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (15 min.)</b> Presentación de los objetivos de la clase bajo el título: “ <b>Mis formas no visibles, se hacen visibles en la oscuridad</b> ”<br><b>DESARROLLO: (65 min.)</b> Explicación completa y detallada de la construcción de un mural de sombras.<br>-Realización individual de boceto en bitácora bajo el título: “ <b>mis formas no visibles, se hacen visibles en la noche</b> ”<br>-Proceso de creación de volumen individual en contexto de semioscuridad.<br><b>CIERRE: (10 min.)</b> Autoevaluación como ticket de salida. | <b>Espacio y Recursos didácticos</b><br>Variedad de objetos. Cinta Maskin Velas. Linternas. Bases de cartón para creación de objeto. Tijeras. Alicates. Bitácora. | <b>Sumativa del proceso</b><br>Autoevaluación con escala de valoración. |
|---|---|---|--|---|---|---|

**Título: Sombras en la oscuridad: “Mis formas no visibles, se hacen visibles en la oscuridad” (producción)**

|  |   |  |  |   |   |  |
|--|---|--|--|---|---|--|
| <b>N° 5/6 SESIÓN</b><br><br>Experiencia identitaria y Experiencia estética | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Identificar mis formas no visibles a través de la sombra.<br>-Definir las características de mis formas no visibles a partir de una sombra.<br><b>Procedimental:</b> Experimentar en la construcción de un objeto para proyectar una sombra.<br><b>Actitudinal:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Respetar opiniones diferentes<br>-Participar activamente | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b> Procedimiento de construcción de objeto para proyectar una sombra.<br>-Formas no visibles e identidad.<br><b>Procedimentales:</b> Construcción de objeto para proyectar una sombra<br><b>Actitudinales:</b> Capacidad para reflexionar<br>-Respeto a las opiniones diferentes<br>-Disposición participativa ante las actividades planteadas. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Creación de volumen para proyectar sombra<br>Ticket de salida<br>Bitácora personal | <b>Experiencias de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (10 min.)</b> Recordar objetivos de la primera clase bajo el título: “ <b>Mis formas no visibles, se hacen visibles en la oscuridad</b> ”, para creación de mural.<br><b>DESARROLLO: (65 min.)</b> Recordar explicación para la construcción de un mural de sombras mediante el uso de la luz.<br>-Proceso de creación individual en contexto de semioscuridad.<br><b>CIERRE: (10 min.)</b> Ticket de salida en base a preguntas | <b>Espacio y Recursos didácticos</b><br>Variedad de objetos. Cinta Maskin Velas Linternas Bases de cartón para creación de objeto. Tijeras. Alicates. Bitácora. | <b>Evaluación Formativa</b><br>Acompañamiento tutorial |
|--|---|--|--|---|---|--|

**Título: Fin de la travesía**

|  |   |  |  |  |   |   |
|--|---|--|--|--|---|---|
| <b>N° 7 SESIÓN</b><br><br>Experiencia identitaria. | <b>Habilidades clave</b><br><b>Objetivos específicos</b><br><b>Conceptuales:</b> Reconocer elementos identitarios en las sombras proyectadas.<br>-Identificar las formas no visibles en la sombra. individual.<br><b>Procedimental:</b> Organizar los elementos necesarios para proyectar mis formas no visibles en el muro.<br>-Organizar los elementos necesarios para creación de mural de sombras colectivo.<br>-Exponer la proyección de mis formas no visibles en el muro.<br>-Exponer mural colectivo.<br><b>Actitudinal:</b> Reflexionar grupalmente<br>-Respetar opiniones diferentes<br>-Participar activamente | <b>Adquisición de conocimientos clave</b><br><b>Conceptuales:</b> Elementos identitarios en mis formas no visibles a través de la sombra.<br>-Diferencias entre lo visible y lo no visible.<br><b>Procedimentales:</b> Procedimiento técnico de montaje para proyección de sombra individual.<br>-Procedimiento técnico de montaje para proyección de sombras en la creación de mural colectivo.<br><b>Actitudinales:</b> Capacidad para reflexionar<br>-Respeto a las opiniones diferentes<br>-Disposición participativa ante las actividades planteadas. | <b>Evidencias de aprendizaje</b><br>Mural de sombras<br>Objeto creado<br>Sombra proyectada<br>Ficha con preguntas (reflexión final)<br>-Bitácora personal. | <b>Experiencias de aprendizaje y tareas de desempeño</b><br><b>INICIO: (10 min.)</b> Presentación de los objetivos de la clase.<br><b>DESARROLLO: (70 min.)</b> Montaje: presentación individual proyectando la sombra sobre el muro explicando experiencia personal sobre el trabajo.<br>-Proyección final de todas las sombras sobre el muro para obtener un mural de sombras.<br>-Cierre reflexivo sobre la experiencia individual y grupal.<br><b>CIERRE: (10 min.)</b> Actividad reflexiva final en base a preguntas. | <b>Espacio y Recursos didácticos</b><br>Velas<br><b>Foco de luz:</b> teléfono celular, linternas, lámpara<br><b>Fuente de energía:</b> batería externa para cargar teléfono celular.<br>Variedad de objetos y herramientas de clases previas. | <b>Evaluación Sumativa del proyecto final</b><br>Heteroevaluación con Rúbrica analítica<br>Heteroevaluación con Pauta de cotejo para Bitácora |
|--|---|--|--|--|---|---|

### 3. Anexo 3: Material didáctico

#### 3.2 Extracto de presentación clase 1

|   |   |
|---|---|
| <p>LO NO-VISIBLE</p> <p>(SE HACE VISIBLE)</p>   | <p>¿Conocen la expresión?</p> <p>"ES SOLO LA PUNTA DEL ICEBERG"</p>  |
| <p>Y PARA SABER MÁS...</p>  <p>Manual de lenguaje inclusivo en Chile</p> | <p>POR EJEMPLO, ALGUNOS ASPECTOS DE NOSOTROS, DE NUESTRA IDENTIDAD, COMO NUESTRAS EMOCIONES, PENSAMIENTOS, IDEAS...</p>                                 |

#### 3.3 Clase1: Antifaces y objetos que deben ser dibujados sin verlos.



### 3.4 Extracto de presentación clase 2

# LOS SAMIS

## Formas **no-visibles** en la **oscuridad** del invierno polar ártico

Diagrama de la bandera Sami con círculos concéntricos de colores que representan elementos culturales y espirituales:

- SOL
- AGUA
- VIDA ESPIRITUAL (PORO O EL CIRCULO)
- NATURALEZA
- FUEGO
- LUNA

Para los Samis, el Lobo se llama "Gumpe"

Los Sami temen del lobo y de los daños que hacen, sobre todo a los renos durante la noche. Se cuenta que el lobo puede hechizar a los hombres y hacer que estos desaparezcan.

Solo los cantos de los chamanes pueden alejar a los lobos del hombre

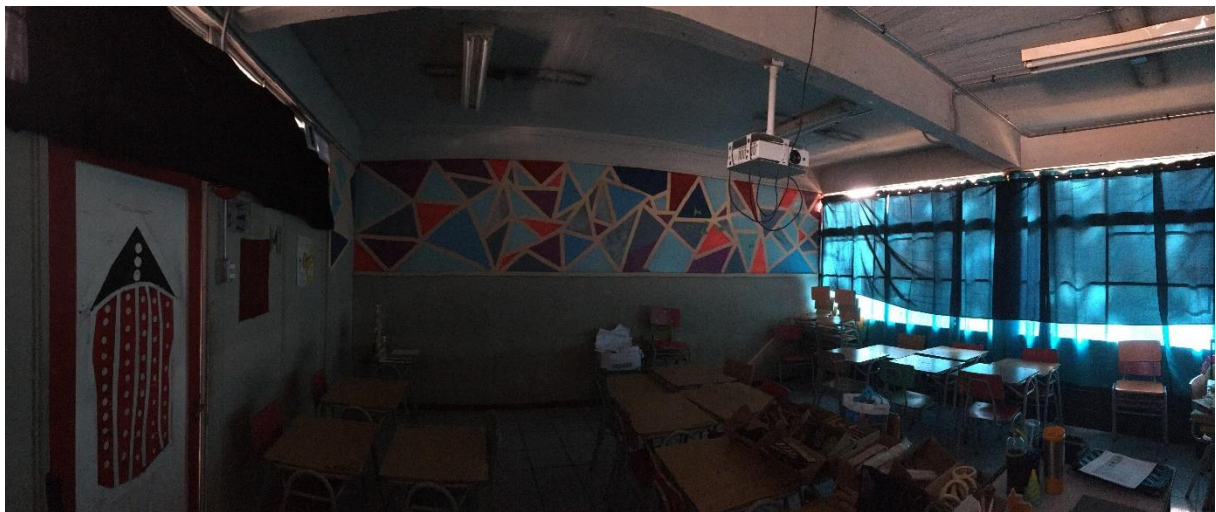
Según la creencia el lobo es un peregrino nocturno que puede proteger el espíritu del Chaman y acompañarlo en sus viajes de trance. En algunos cuentos tradicionales el lobo puede atravesar a toda velocidad los nueve pantanos en una sola noche...

Los nueve valles pantanosos son las etapas espirituales en la representación Sami del Mundo que se divide en tres zonas: el Mundo de abajo, del centro y de arriba.

Población aproximada de 100.000 Samis

- Su economía y forma de vida está condicionada por la pesca, la recolección, el ganado de renos y también el turismo.
- Los Samis tienen su propio parlamento y han creado sus propias normas de convivencia.

### 3.5 Oscurecimiento de la sala (Clase 2, 3, 4, 5, 6 y 7)





### 3.6 Extracto presentación clase 3

Obras de luz y obras de sombra

**“Somos una pareja, estamos casados hace ya unos años: hacemos obras con luz y con sombra...eso de algún modo representa la personalidad de uno y de otro”**



Fabricación de artefacto y proyección de sombra



LOS SAMIS IMAGINABAN SUPER ANIMALES. PORQUE ADMIRABAN Y RESPETABAN LA NATURALEZA, PORQUE LE TEMIAN A LA NOCHE.

**¿QUÉ FORMAS PODEMOS HACER APARECER EN LA OSCURIDAD CON LAS SOMBRAS?**

Obra hecha con animales disecados



**SOMBRAS,**  
HACEMOS VISIBLE LO NO-VISIBLE  
Proyecto final

### 3.7 Ejemplo de proyecto final: dibujo de sombra, artefacto y proyección de sombra (Clase 4)



### 3.8 Parte de los materiales para la construcción de un artefacto (Clase 3, 4, 5 ,6 y 7)







### 3.9 Ejemplo de montaje y explicación para presentación individual final







## 4. Anexo 4: Instrumentos de evaluación

### 4.1 Autoevaluaciones con Escala de valoración durante la clase 2 y 4

Autoevaluación sumativa con Escala de valoración como ticket de salida que se adjuntará en bitácora (2da clase)

| Marca con una X la alternativa que represente mejor tu desempeño en la clase de hoy   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| Indicadores   | <br>Excelentemente Logrado | <br>Logrado | <br>Medianamente logrado | <br>Insuficientemente logrado |
| Comprendí las características del pueblo Sami y su relación con la noche y la oscuridad   |   |   |   |  |
| Logré hacer un dibujo que representara "las formas de la noche"   |   |   |   |  |
| Pude pensar y reflexionar sobre el significado de lo no-visible a través de un dibujo   |   |   |   |  |
| Utilicé el carbón para realizar el dibujo   |   |   |   |  |
| Me adapté a las condiciones de semioscuridad de la actividad de clase, buscando una manera cómoda y adecuada para trabajar.         |   |   |   |  |
| Presté atención a las instrucciones que se dieron durante la clase  |   |   |   |  |
| Participé durante el montaje del ritual: ordenar sillas, encender velas, encender incienso, poner cortina negra, apagar luces, etc. |   |   |   |  |
| Utilicé mi bitácora durante la clase para dejar registro escrito o gráfico  |   |   |   |  |
| Escuché y respeté la opinión de mis compañeros/as durante la clase  |   |   |   |  |
| Participé activamente durante la clase  |   |   |   |  |

Autoevaluación sumativa con Escala de valoración como ticket de salida que se adjuntará en bitácora (4ta clase)

| Marca con una X la alternativa que represente mejor tu desempeño en la clase de hoy                                      |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Indicadores  | <br>Excelentemente Logrado | <br>Logrado | <br>Medianamente logrado | <br>Insuficientemente logrado |
| Experimenté con la luz para buscar la mejor manera de proyectar una sombra (corregí la luz, probé con objetos, etc.)     |   |   |   |  |
| Pensé y reflexioné en una idea personal que me identificara para realizar mi trabajo.                                    |   |   |   |  |
| Realicé el boceto a lápiz de mi idea inicial antes de comenzar a trabajar con los materiales.                            |   |   |   |  |
| Me esforcé en utilizar de la mejor manera los materiales para formar un volumen/escultura para proyectar una sombra.     |   |   |   |  |
| Utilicé mi bitácora durante la clase para dejar registro escrito o gráfico   |   |   |   |  |
| Entendí claramente que debo hacer para construir un mural de sombras   |   |   |   |  |
| Participé durante el montaje: ordenar sillas, encender velas, encender incienso, poner cortina negra, apagar luces, etc. |   |   |   |  |
| Realicé preguntas ante algunas dudas y realicé comentarios durante la clase  |   |   |   |  |

## 4.2 Lista de Cotejo para evaluar la Bitácora durante la 7ma clase

Evaluación sumativa: Lista de cotejo para Bitácora (20% sobre la nota final)

| Descriptor  | Excelentemente Logrado (4ptos.) | Logrado (3 ptos.) | Medianamente Logrado (2 ptos.) | No logrado (1 pto.) |
|---|---------------------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------|
| Se observan en la bitácora diversos registros como esbozos, escritos, tickets de salida adjuntos, dibujos de la clase 1, que permiten evidenciar registro riguroso de una experiencia |                                 |                   |                                |                     |
| Se observa que el/la estudiante ha utilizado la bitácora para reflexionar sobre el contenido abordado en la unidad por medio de dibujos, textos y otros medios                        |                                 |                   |                                |                     |
| Se hace un correcto uso de la bitácora en cuanto al cuidado físico de ella, sin roturas, tickets de salida y dibujo de clase 1 correctamente adjuntos.                                |                                 |                   |                                |                     |

## 4.3 Ficha con preguntas evaluación diagnóstica clase 1

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Estas preguntas tienen el objetivo que conocer cuanto sabes o conoces del contenido que pasaremos en esta unidad sobre lo **NO-VISIBLE**.

Por favor, responde escribiendo al lado de cada pregunta intentando argumentar lo mejor que puedas.

|   |   |
|---|---|
| ¿Qué entienden por lo no-visible o lo que no podemos ver?   | que no lo que no podemos ver<br>se siente de diferentes maneras.  |
| ¿Qué sentidos utilizamos en la vida diaria? Por ejemplo, cuando comemos, escribimos, dibujamos, etc.                | vista, tacto, oído, gusto, olfato   |
| ¿Qué emociones o sensaciones te producen las cosas que no puedes ver?   | inquietud, A veces miedo, ansiedad  |
| ¿Qué objetos o elementos podrían simbolizar lo invisible?   | Los espíritus se sienten, las emociones, se sienten.  |
| Imagina que hay un objeto que no puedes ver ¿Qué haces para recordarlo?   | describir el objeto.  |
| ¿Crees que todos percibimos las cosas de la misma manera? ¿por qué?   | no, no creo que todos percibamos las cosas de la misma manera, porque no todos pensamos igual y no todos pueden haber pasado lo mismo, todos perciben las cosas a lo que venían y a lo que han pasado |
| ¿Tienes alguna historia o experiencia relacionada con algo que no se pueda ver, pero si sentir? Describe brevemente | si las emociones diariamente, también cosas paranormales, me han tirado el pelo.  |
| ¿Crees que las emociones como por ejemplo el amor, son invisibles o no se pueden ver?                               | si son invisibles uno demuestra las cosas que siente pero no se ven   |



#### 4.4 Lista de Cotejo con 5 dimensiones para evaluación diagnóstica clase 1

Tabla para evidenciar resultados de evaluación diagnóstica: Se adjuntará ficha con preguntas que será debatida con los y las estudiantes de modo que de este modo se puedan despejar dudas.

| Evaluación formativa Diagnóstica a través de lista de cotejo para proporcionar una perspectiva externa y objetiva de los conocimientos de los y las estudiantes.<br>Marcar con una X en la casilla que corresponda |          |                       |                       |           |                      |
|--|----------|-----------------------|-----------------------|-----------|----------------------|
| Nombre de estudiante   | Concepto | Exploración sensorial | Metáfora y simbolismo | Reflexión | Experiencia personal |
| 1  |          |                       |                       |           |                      |
| 2  |          |                       |                       |           |                      |
| 3  |          |                       |                       |           |                      |
| 4  |          |                       |                       |           |                      |
| 5  |          |                       |                       |           |                      |
| 6  |          |                       |                       |           |                      |
| 7  |          |                       |                       |           |                      |
| 8  |          |                       |                       |           |                      |
| 9  |          |                       |                       |           |                      |
| 10   |          |                       |                       |           |                      |
| 11   |          |                       |                       |           |                      |
| 12   |          |                       |                       |           |                      |
| 13   |          |                       |                       |           |                      |
| 14   |          |                       |                       |           |                      |
| 15   |          |                       |                       |           |                      |

#### 4.5 Ticket de salida como evaluación formativa, clase 1

- ¿Qué sensaciones tengo cuando no puedo ver los objetos o el entorno?  
nieto dudar

- ¿Por qué es importante el tacto cuando no se puede ver?  
para saber distinguir cosas

- ¿Del 1 al 10, qué nota le pondrías a esta clase?  
un 10

- ¿Qué sensaciones tengo cuando no puedo ver los objetos o el entorno?  
me desespero.

- ¿Por qué es importante el tacto cuando no se puede ver?  
porque ~~siento~~  
sientes los objetos.

- ¿Del 1 al 10, qué nota le pondrías a esta clase?  
9/10 porque nos enseña  
un poco de como se sienten  
las personas con discapacidad



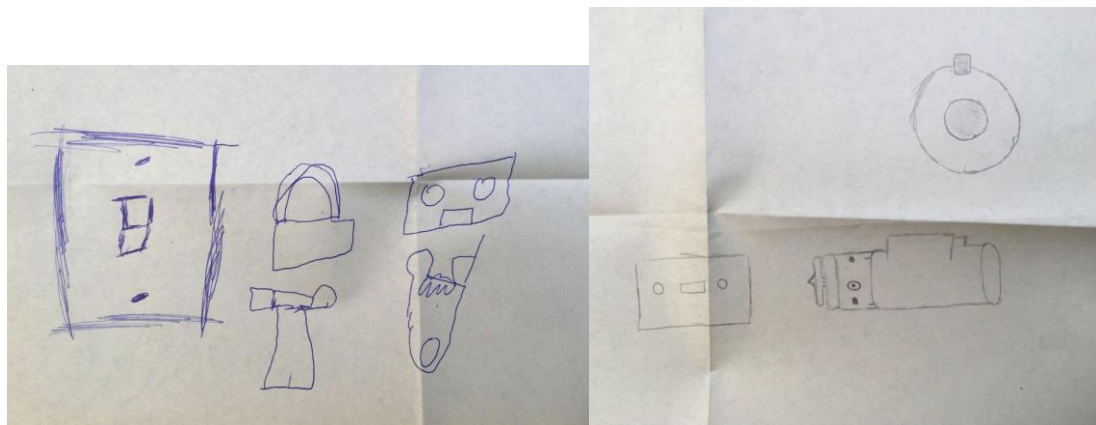
#### 4.6 Rúbrica analítica para evaluación de producto final (clase 7)

Evaluación 7a clase: Heteroevaluación sumativa con rúbrica analítica sobre idea de lo No-Visible y proyección de sombra a través de la construcción de volumen.

| Dimensión enfoque Pragmatista | Evidencia                              | Criterio aspecto evaluado   | Excelentemente logrado (4 pts)  | Logrado (3 pts)  | Medianamente logrado (2 pts)   | No Logrado (0,5 pts)   | Pts. |
|-------------------------------|--|---|---|--|--|--|------|
| Experiencia estética          | Instalación: volumen y montaje         | El procedimiento técnico en la construcción del volumen y proyección de sombra considera:<br>-Uso de diversidad de materiales<br>-Soluciones técnicas y buena aplicación (especificar)<br>-volumen proyecta sombra<br>-Calidad estético-visual en la elección de las formas y los materiales y en rigor de aplicación de los recursos técnicos. | Cumple: con todos los criterios técnicos en la construcción del volumen y proyección de sombra.<br>Cumple excelentemente con el logro de calidad estética por la elección de formas y materiales y por la buena aplicación de los recursos  | Cumple: con la mayoría de los criterios técnicos en la construcción del volumen y proyección de sombra.<br>Logra calidad estética en gran parte de sus elecciones de formas y materiales   | Cumple: parcialmente con los criterios técnicos en la construcción del volumen y proyección de sombra y falta cumplir con calidad estética en varias elecciones de materiales y formas sin que armonicen ni cumplan con los criterios técnicos | No cumple suficientemente con ninguno de los criterios técnicos en la construcción del volumen y proyección de sombra, ni logra calidad estética.  |      |
| Experiencia identitaria       | Proyección de sombra y exposición oral | -Crea un artefacto final personal para proyectar sombra y así redescubrir su identidad<br>-Se identifican en la proyección de la sombra los elementos personales/identitarios no-visibles.<br>-Se exponen oralmente los elementos personales/identitarios.  | Cumple: excelentemente con la creación del artefacto personal, que refleja mediante la proyección de una sombra y una exposición oral, los elementos personales/identitarios no-visibles de manera significativa, reflexiva y clara.  | Cumple: mayoritariamente con identificar los elementos personales/identitarios no-visibles que se observan en la creación del artefacto personal, logrando proyectar una sombra y realizar una exposición oral que comunica aspectos           | Cumple: parcialmente con identificar los elementos personales/identitarios no-visibles, que se observan en la creación del artefacto personal, logrando proyectar una sombra y realizando una exposición oral                                  | No cumple: La creación de un artefacto personal proyecta una sombra donde los elementos identitarios/personales no son evidentes, y se realiza una exposición oral que carece de reflexión y es poco clara |      |
| Interpelación ironista:       | Exposición oral                        | La interpelación ironista se evidenciará cuando:<br>-En exposición oral el estudiante se apropie de la idea de no-visible y argumente sobre ella.<br>-En exposición oral, cuestione argumentando la idea de no-visible.   | Cumple: excelentemente con la exposición oral argumentando de manera clara y reflexiva sobre la idea de no-visible. Demostrando una evidente comprensión del tema, expone una interpelación que cuestiona la relación con lo no-visible utilizando ejemplos concretos y realizando comparaciones. | Cumple: relevantes e importantes<br>Cumple: mayormente en la exposición oral, en una argumentación que demuestra comprensión sobre la idea de no-visible, pero sin profundizar. Cuestiona dando algunos ejemplo o dando algunas comparaciones. | adecuada, pero incompleta<br>Cumple: parcialmente con la exposición oral, demostrando una comprensión básica sobre la idea de no-visible, argumentando escasamente, sin cuestionar y dando escasos detalles.                                   | No cumple: exposición oral con escasos o ningún argumento sobre la idea de no-visible, sin cuestionar y dar ejemplos o detalles específicos.   |      |

## 5. Registro del proceso

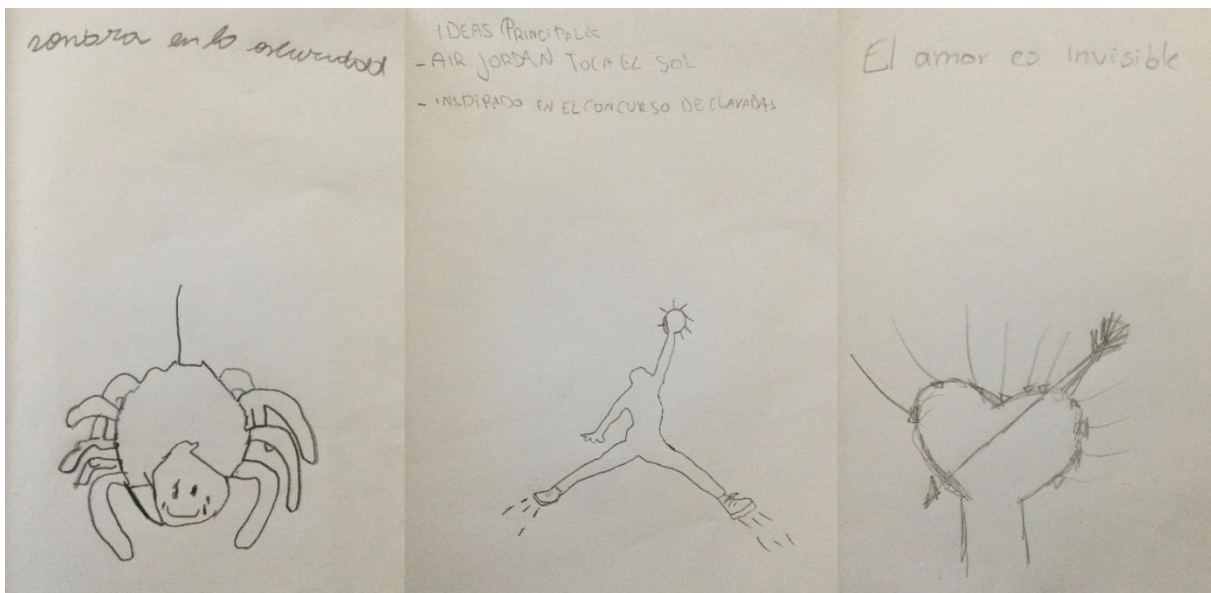
### 5.1 Evidencia actividad clase 1: Exploración sensorial (dibujo de objeto cubierto)



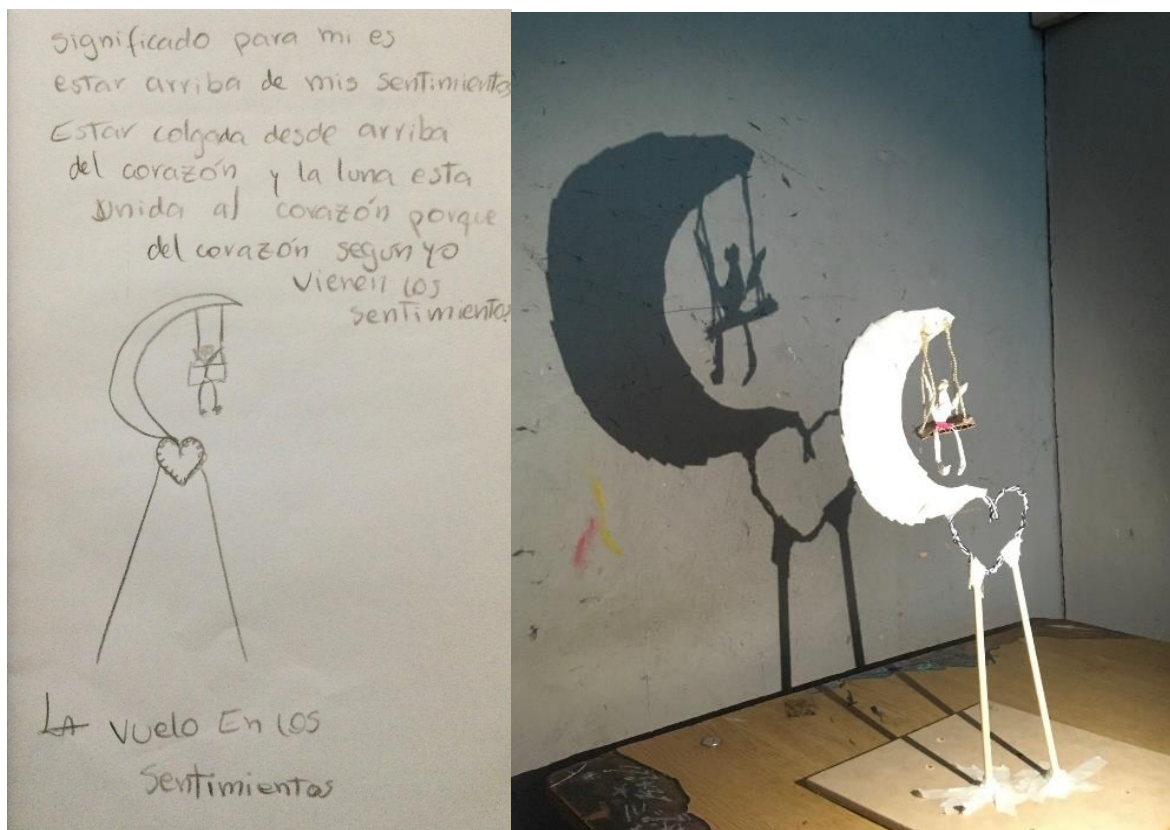
### 5.2 Evidencia de actividad clase 2



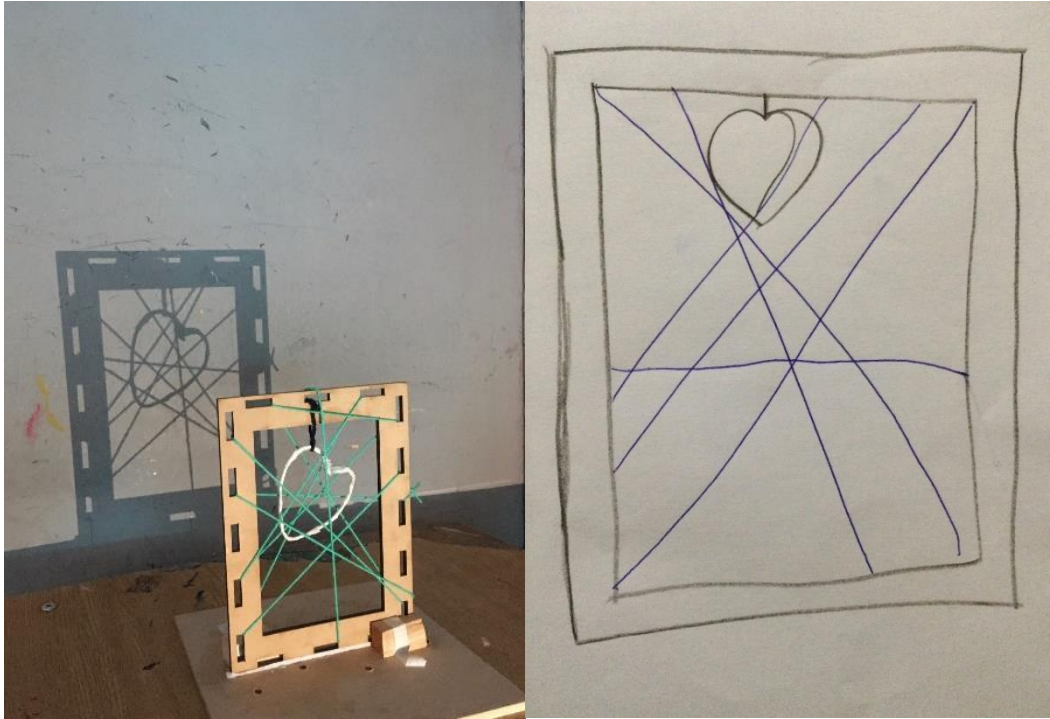
### 5.3 Evidencia de la actividad clase 3

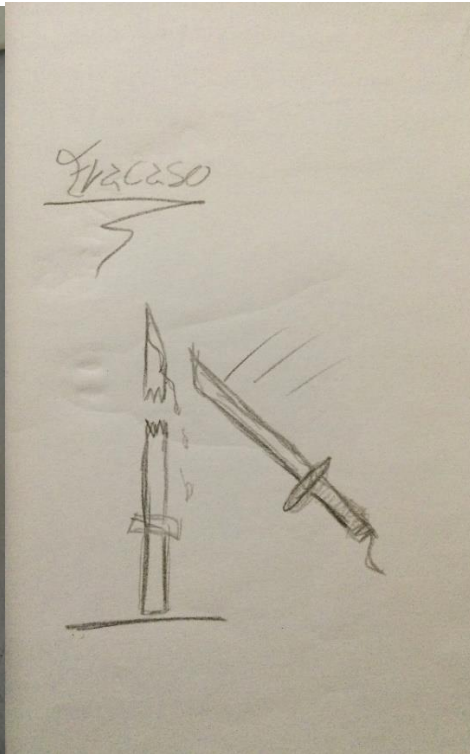
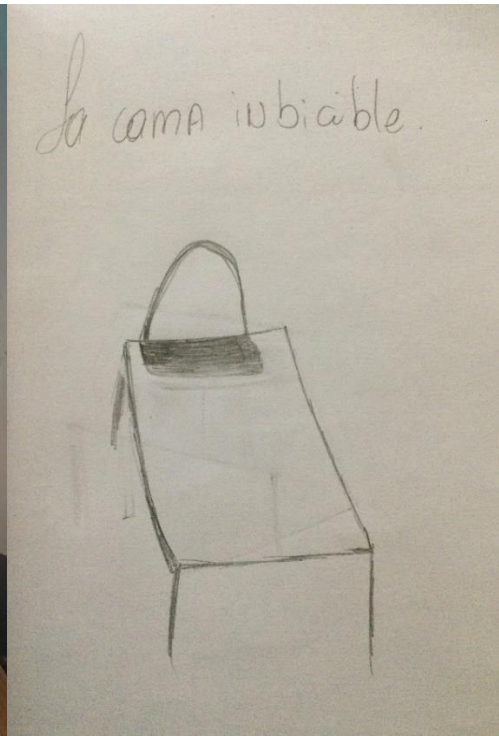


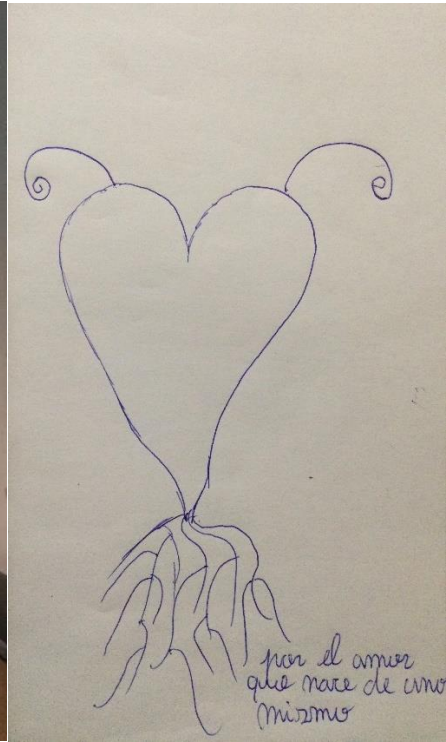
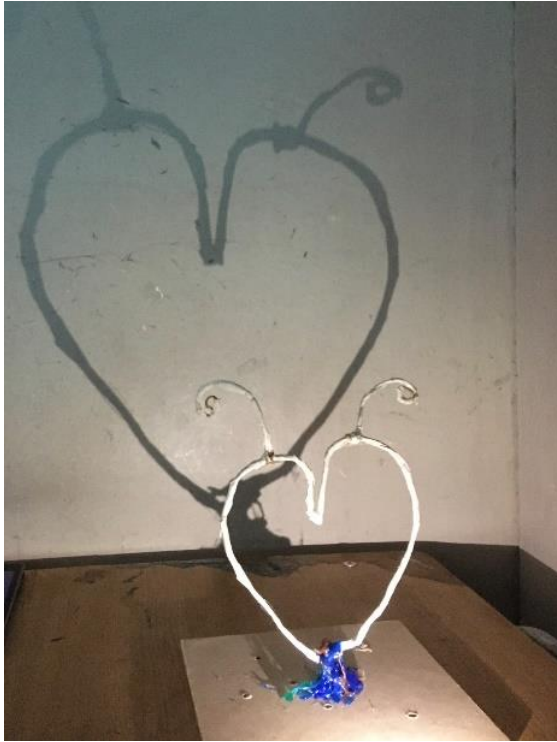
### 5.4 Evidencia de productos “mis formas no-visibles, se hacen visibles en la oscuridad: dibujo en la bitácora del artefacto diseñado y el resultado final de su sombra proyectada.











### 5.5 Registro escrito en la pizarra de clases.

