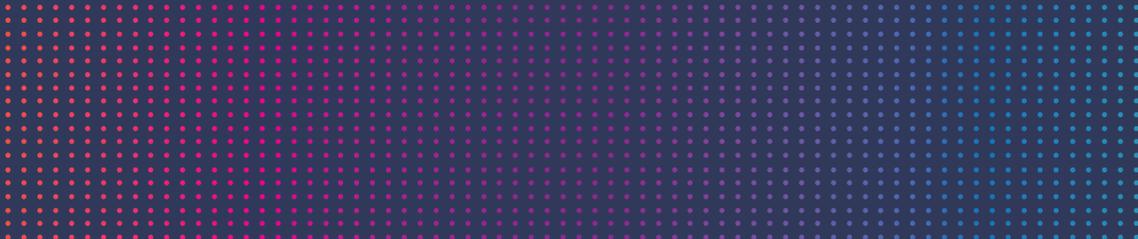




Ministerio de
las Culturas,
las Artes y
el Patrimonio

Gobierno de Chile



ESTUDIO SOBRE EL APORTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LAS COMPETENCIAS LABORALES TRANSVERSALES

INFORME FINAL

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Marzo, 2013



© Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales

Informe final

Estudio a cargo de
Departamento de Ciudadanía y Cultura y Departamento de Estudios

Ejecución
Asesorías Para el Desarrollo

¿Cómo citar este estudio?

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2013). *Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales*. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado de www.observatorio.cultura.gob.cl/

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

www.observatorio.cultura.gob.cl/

CONTENIDO

I. PRESENTACIÓN	3
II. METODOLOGÍA.....	6
1. FOCOS Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO	6
2. TÉCNICAS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	8
a. Trabajo cuantitativo: Encuesta de habilidades socioafectivas estudiantiles.....	8
b. Trabajo cualitativo: Estudio de casos en seis regiones	10
3. DIFICULTADES DEL PROCESO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN	12
III. MARCO CONCEPTUAL	14
1. PRINCIPALES CONCEPTOS	15
a. Habilidades socioafectivas.....	16
b. Competencias.....	18
c. Competencias genéricas o de empleabilidad	19
2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS	20
3. COMPETENCIAS LABORALES.....	24
4. RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y COMPETENCIAS LABORALES.....	26
IV. RESULTADOS CUALITATIVOS.....	29
1. INFORME DE CASO: COLEGIO SAN NICOLÁS DE VALDIVIA	29
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico	29
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	31
c. Panorama de egreso	33
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	34
2. INFORME DE CASO: COLEGIO SANTA MARÍA DE PAINE.....	36
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico	36
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	39
c. Panorama de egreso	42
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	43
3. INFORME DE CASO: LICEO CARLOS HAVERBECK RICHTER DE CORRAL.....	45
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico	45
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	47
c. Panorama de egreso	49
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	50
4. INFORME DE CASO: LICEO PEDRO DE VALDIVIA DE LA CALERA.....	52
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de	

liceos HC con proyecto artístico	52
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	55
c. Panorama de egreso	58
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	60
5. INFORME DE CASO: LICEO LAS SALINAS DE TALCAHUANO	62
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico	62
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	68
c. Panorama de egreso	70
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	71
6. INFORME DE CASO: COLEGIO JOSÉ MIGUEL CARRERA DE LA SERENA	73
a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico	73
b. Efectos de la educación artística en los estudiantes.....	75
c. Panorama de egreso	77
d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo	78
7. PERSPECTIVAS DESDE EL MUNDO LABORAL.....	79
a. Caracterización de jóvenes que ingresan al mundo laboral.....	80
b. Expectativas y demandas del mundo laboral hacia los jóvenes	82
c. Aportes del sistema escolar al desarrollo de competencias de empleabilidad.....	84
V. RESULTADOS CUANTITATIVOS: ENCUESTA DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA HUMANISTA CIENTÍFICA	87
1. ANÁLISIS DE DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS.....	87
2. PROPÓSITO Y FUNDAMENTOS DE APLICACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL	88
3. EXAMEN DE LOS DATOS.....	89
a. Extracción de los factores.....	92
b. Interpretación de los factores	96
4. RESULTADOS: HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN JÓVENES ESTUDIANTES DE LICEOS HUMANISTAS CIENTÍFICOS.....	98
5. ANÁLISIS DE CREATIVIDAD	106
a. Definición teórica de la creatividad.....	107
b. Resultados generales en las distintas dimensiones de la creatividad	114
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	119
1. CONCLUSIONES	119
2. RECOMENDACIONES.....	123
VII. BIBLIOGRAFÍA	126

I. PRESENTACIÓN



El presente documento corresponde a la versión corregida del informe final de resultados del *Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales*, encargado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a Asesorías para el Desarrollo, cuyo objetivo general fue “Identificar el aporte de la educación artística en el desarrollo de las competencias laborales transversales de los estudiantes de enseñanza media científico humanista, pertenecientes a instituciones educativas que desarrollan iniciativas artísticas como parte de su proyecto educativo institucional”.

El informe presenta un análisis integrado de los resultados obtenidos mediante información cualitativa y cuantitativa, estructurándose en cuatro grandes capítulos. En el primero de ellos se expone la metodología aplicada. En el segundo se presenta el marco teórico conceptual elaborado a partir de una revisión bibliográfica. El tercer capítulo es el más extenso y condensa los resultados cualitativos de los estudios de caso realizados en seis establecimientos que han implementado talleres artísticos como actividades extracurriculares. Se incluye aquí también un análisis sobre las percepciones cualitativas de encargados de recursos humanos de empresas y representantes de Oficinas Municipales de Información Laboral (OMIL) respecto de las competencias laborales de los estudiantes. El cuarto capítulo presenta el análisis cuantitativo en base a una encuesta de habilidades socioafectivas aplicada a 600 estudiantes, tanto participantes como no participantes en los talleres artísticos. También aquí se desarrolla el análisis específico de dos preguntas abiertas con las cuales se midió creatividad e innovación en los estudiantes participantes de los talleres artísticos. Finalmente, el informe cierra con un capítulo de conclusiones, donde se resumen los principales hallazgos y se plantean algunas reflexiones y recomendaciones sobre como potenciar a través de la educación artística el desarrollo de habilidades socioafectivas en estudiantes de enseñanza media del país que viven en contextos vulnerables.

De acuerdo a lo definido en los términos de referencia, este Informe contiene, a través de los Capítulos IV y V, los contenidos solicitados en el Producto nº 3 (Informes de casos regionales y Resultados de la encuesta a estudiantes). El Capítulo V, además, da cuenta de lo requerido en el Producto nº 4 (Resultados integrados que incorporan puntos críticos y oportunidades de fortalecimiento de la educación artística en la enseñanza media HC). A su vez, se integran también los resultados presentados en los avances anteriores del estudio, según lo indicado para el Producto nº 5 (Metodología y marco conceptual, además de Informes de casos regionales, Informe de resultados de la encuesta, Análisis integrado y Base de datos encuesta).

Cabe señalar que junto con la versión preliminar de este informe entregada en



diciembre del 2012 se entregó como anexo un CD donde están la totalidad de los audios y matrices de vaciado de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Dicho CD con los anexos incluye:

- Matrices de vaciado.
- Audios entrevistas.
- Pautas de entrevista.
- Cuestionario de la Encuesta.
- Anexos del análisis cuantitativo.
- Base de datos.

II. METODOLOGÍA

A continuación, se expone el diseño metodológico con el que se abordaron los objetivos del estudio, el cual incluyó metodología cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se exponen los focos, dimensiones y variables del estudio, y posteriormente se describen las técnicas de recolección de información tanto del trabajo cuantitativo como del trabajo cualitativo.

1. FOCOS Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Para dar respuesta a los objetivos de la licitación, el estudio se estructuró a partir de tres grandes focos de observación, que a su vez dieron origen a las dimensiones y variables que permitieron abordar la investigación y construir los instrumentos para la recolección de información. Estos focos corresponden a:

- Habilidades socioafectivas que desarrolla la educación artística en estudiantes de enseñanza media de liceos humanístico-científico (HC) con proyecto artístico.
- Competencias laborales transversales que demanda actualmente el mercado del trabajo, con especial énfasis en creatividad e innovación.
- Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística, de liceos HC con proyecto artístico.

En torno a los tres focos recién señalados se configuró un conjunto de dimensiones y variables que se exponen en el cuadro que sigue a continuación, actualizado de acuerdo a los resultados de la revisión bibliográfica:

Cuadro 1. Dimensiones y variables preliminares

Focos	Dimensiones	Variables	Fuentes de información
Habilidades socioafectivas que desarrolla la educación artística en estudiantes de enseñanza media de liceos HC con proyecto artístico	Habilidades de comprensión de sí mismo	Reconocimiento de emociones Autovaloración Autoconocimiento Reconocimiento de intereses, valores y habilidades	Estudio de casos Encuesta a estudiantes Revisión de literatura y estudios
	Habilidades de comprensión del otro	Empatía Toma de perspectiva	
	Habilidades de autorregulación	Autocontrol, manejo de impulsos y conducta Manejo y expresión adecuada de emociones	

		Automotivación, compromiso, logro de metas personales	
	Habilidades de relación interpersonal	Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes Involucramiento en su comunidad Trabajo en equipo, cooperación Diálogo y participación Comunicación asertiva Resolución pacífica de conflictos	
	Habilidades de toma de decisiones responsables	Razonamiento moral Conciencia de estándares éticos, normas sociales Conciencia de consecuencias probables Resiliencia Probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo	
	Habilidades para la innovación y desarrollo de creatividad	Resolución no violenta de conflictos Aprender a aprender	
Competencias laborales transversales que demanda actualmente el mercado del trabajo, con especial énfasis en creatividad e innovación	Innovación y creatividad aplicada a contextos laborales ¹	Habilidades de comunicación Trabajo en equipo Pensamiento crítico Resolución de problemas Habilidades para procesar información Dominio de TICs Competencias sociales y cívicas Sentido de la iniciativa y proactividad	Estudio de casos Entrevistas a nivel regional Revisión de literatura y estudios
Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística, de liceos HC con proyecto artístico	Gestión institucional y pedagógica en educación artística	Autonomía de los centros educativos Flexibilidad para innovación Formación docente Inserción de la educación artística en PEI Objetivos y plan del liceo en torno a educación artística Recursos materiales y humanos dispuestos por el liceo para la educación artística Capacidades técnico pedagógicas del liceo para la educación artística	Estudio de casos Ficha a directores de liceos
	Características	Institución que implementa el	

¹ La literatura sobre competencias transversales o genéricas incluye una multiplicidad de otras variables, algunas de ellas correspondientes a competencias básicas —como por ejemplo el dominio de la lengua materna y algún idioma extranjero— y otras a aspectos vinculados a lo socioafectivo —tales como el trabajo en equipo, comunicación interpersonal, entre otras—. Muchas de ellas exceden el alcance de este estudio y otras se superponen con las habilidades socioafectivas, por lo que, siguiendo los términos de referencia, optamos por focalizarnos en la innovación y creatividad y cómo estas se logran aplicar en distintas áreas de desempeño valoradas en el ámbito laboral: trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas, etc.

	del/los proyecto(s) artístico(s) que se implementan en el liceo	proyecto Características de su ejecución Número de jóvenes que participan de los proyectos Orientación de los proyectos Cantidad de horas que implica la ejecución de los proyectos	
--	---	--	--

2. TÉCNICAS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

a. Trabajo cuantitativo: Encuesta de habilidades socioafectivas² estudiantiles

El propósito central de la encuesta es explorar una medida de las habilidades socioafectivas, y los aspectos de creatividad e innovación, que muestran los(as) estudiantes de enseñanza media. Junto con abordar a estudiantes que participan en talleres artísticos, se cuenta con un “grupo de comparación” de estudiantes que no participan de estos proyectos. La hipótesis básica a explorar es si se registran diferencias entre los jóvenes que participan de los talleres y aquellos que no

i. Muestra

De esta población la muestra diseñada correspondió a estudiantes de una selección de 30 liceos con proyecto artístico. Luego, dentro de cada uno de los establecimientos se encuestaron aproximadamente a 20 estudiantes, los cuales fueron contactados a través de los directivos y profesores. De este grupo de estudiantes en cada liceo, una mitad corresponde a estudiantes que participan en talleres y la mitad restante a estudiantes que no participan en talleres.

Cabe señalar que los estudiantes considerados en el grupo que sí participa de los proyectos artísticos deberá dar cuenta de al menos un semestre continuo de participación. En total, se encuestaron entonces a 596 estudiantes, de los cuales 316 (53%) participan en talleres artísticos, y 280 (47%) no participan en talleres. La Tabla 1 presenta el detalle de la información para el total de la muestra y cada uno de los liceos incluidos en la muestra.

² Esta encuesta mide habilidades socioafectivas y no competencias laborales transversales propiamente tal, dado que estas últimas deben medirse a partir de la observación en la práctica y no únicamente por medio del raciocinio. No obstante, como se ha señalado en el marco teórico de esta propuesta, las habilidades socioafectivas son valoradas en el mercado laboral como un factor clave que eleva la empleabilidad y aumenta las posibilidades de un buen desempeño de las personas.

Tabla 1. Distribución de casos según Establecimiento y Participación en talleres
(número de casos)

Establecimiento (RBD y Nombre)	P7 ¿Participaste durante el último año de un taller artístico que imparte tu colegio?		
	Sí	No	Total
535 Colegio José Miguel Carrera	8	12	20
1422 Liceo Pedro de Valdivia	11	9	20
1967 Liceo Mary Graham	10	10	20
3823 Liceo Jorge Alessandri	10	10	20
3961 Liceo Tomas Herrera Vega	9	11	20
4124 Liceo Arturo Prat Chacón	10	10	20
4353 Liceo Cardenal Antonio Zamora	11	9	20
4483 Liceo Héroes de la Concepción	9	11	20
4507 Liceo Gonzalo Guglielmi	10	10	20
4708 Liceo Las Salinas	10	10	20
4829 Liceo Vicente Palacios	10	10	20
4949 Liceo Comercial Presidente Frei Montalva	7	16	23
5126 Liceo Politécnico José de la Cruz Miranda	10	10	20
7015 Liceo Carlos Haverbeck Ritche	10	10	20
7031 Liceo Gabriela Mistral de Máfil	10	10	20
7049 Liceo Fernando Santiván	11	8	19
7128 Colegio de Cultura y Difusión	17	3	20
7200 Liceo Amando Rodulfo Phillipi de Paillaco	10	10	20
7236 Liceo Vicente Pérez Rosales de Rio Bueno	10	10	20
7276 Escuela Rural de Crucero	9	7	16
9411 Centro Educacional Municipal Liceo Horacio Aravena Andaur	9	11	20
9690 Centro Educacional José María Caro	9	11	20
9865 Liceo Polivalente Dr. Luis Vargas Salcedo	16	4	20
10077 Liceo Cep - 87	13	7	20
10432 Liceo Polivalente C-82	10	10	20
13462 Colegio Cerro Guayaquil de Peralito	21	0	21
14697 Colegio Cordillera	6	14	20
22496 Colegio San Nicolás	7	10	17
25352 Colegio Polivalente Patricio Mekis de Padre Hurtado	12	8	20
25371 Santa María de Paine	11	9	20
Total (número de casos y porcentaje)	316 (53%)	280 (47%)	596 (100%)

La Tabla 2 muestra la distribución de casos según participación en los talleres, sexo y curso. En total, por sexo, la muestra está compuesta por 290 Hombres y 165 mujeres. Mientras, según curso se cuentan 46 estudiantes de primero medio, 314 de segundo

medio, 201 de tercero medio, 15 de cuarto medio y 20 casos en los cuales no se tiene información respecto al nivel que cursa el estudiante.

Tabla 2. Distribución de casos según Participación en talleres, por Sexo y Curso (número de casos y porcentaje)

Variables		P7 ¿Participaste durante el último año de un taller artístico que imparte tu colegio?					
		Sí		No		Total	
		Casos	%	Casos	%	Casos	%
Sexo	Masculino	151	47,8%	139	49,6%	290	48,7%
	Femenino	165	52,2%	141	50,4%	306	51,3%
Curso	1º medio	35	11,1%	11	3,9%	46	7,7%
	2º medio	181	57,3%	133	47,5%	314	52,7%
	3º medio	83	26,3%	118	42,1%	201	33,7%
	4º medio	8	2,5%	7	2,5%	15	2,5%
	NR	9	2,8%	11	3,9%	20	3,4%
Total		316	100,0%	280	100,0%	596	100,0%

ii. Características del instrumento y su aplicación

El instrumento consistió en un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas, y las dimensiones y variables que consideró fueron establecidas en la primera etapa del estudio (Cuadro 1). La encuesta a estudiantes fue autoaplicada. Se capacitó a un equipo de encuestadores³ que se distribuyó por regiones, coordinando con los(as) directores de cada liceo una fecha de visita para supervisar la aplicación simultánea de la encuesta. Los liceos facilitaron, además de una fecha y hora para la aplicación, una sala y una nómina de estudiantes que cumplen las condiciones requeridas (señaladas en el punto anterior) para contestar la encuesta.

b. Trabajo cualitativo: Estudio de casos en seis regiones

Una aproximación cualitativa al problema que subyace a este estudio es fundamental, ya que los focos que se quieren observar, y la relación que se busca entre ellos, no pueden ser aprehendidos únicamente a través de indicadores cuantitativos. Los efectos de la educación artística y cultural deben ser observados en relación a un contexto de acción, y dentro de un sistema de educación más amplio, donde múltiples factores, además de la educación artística, inciden en el comportamiento de los(as) jóvenes. Es

³ El trabajo de campo, la tabulación y validación de una base de datos final fue realizada por la consultora STATCOM, que ha participado en el desarrollo de este estudio en asociación a Asesorías para el Desarrollo.

así que el estudio de casos respondió a un objetivo global y apuntó a levantar información respecto de los tres focos señalados en el cuadro de dimensiones y variables preliminares que se expuso anteriormente (Cuadro 1).

El estudio de casos se llevó a cabo en paralelo con la aplicación de la encuesta a estudiantes de liceos con proyecto artístico. Los casos que se consideraron en el estudio fueron seleccionados de común acuerdo con la contraparte técnica del estudio, a partir de liceos HC que hubieran implementado proyectos artísticos en el marco del Programa Acciona.

i. Instrumentos y actores considerados

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron consistieron en entrevistas en profundidad y grupos focales, instrumentos que fueron diseñados en la primera etapa del estudio. El cuadro que sigue entrega un resumen de las técnicas de recolección de información y de los actores considerados por cada caso.

Cuadro 2. Actores y técnicas de recolección de información

Actores por caso regional		Cantidad	Instrumento a aplicar
Internos al liceo	Estudiantes	8	Grupo focal
	Egresados	Entre 4 y 8	Grupo focal
	Docentes	2	Grupo focal
	Directores	1	Entrevista en profundidad
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos	Entre 1 y 2	Entrevista en profundidad (grupal o individual)
	Orientadores (en caso de que exista)	1	Entrevista en profundidad
Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales	Entre 1 y 2	Entrevista en profundidad
	Representantes de los principales sectores productivos de la región	Entre 1 y 2	Entrevista en profundidad
	Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral.	Entre 1 y 2	Entrevista en profundidad

La muestra definitiva de establecimientos donde se realizaron estas actividades quedó conformada de la siguiente forma:⁴

Cuadro 3. Muestra de establecimientos para Estudios de Casos

⁴ El detalle de las entrevistas realizadas en cada caso se incluye dentro de los informes de casos (capítulo 3).

Nombre Establecimiento	Nombre Director	Región	Comuna
Liceo Las Salinas	Miguel Toledo	Biobío	Talcahuano
Colegio José Miguel Carrera	Jacqueline Palacios Araya	Coquimbo	La Serena
Colegio San Nicolás	Juan Carlos Neicul	Los Ríos	Valdivia
Liceo Carlos Haverbeck Ritche	Fernando Bahamondes	Los Ríos	Corral
Santa María De Paine	Dirinterina: Emaanatia	Metropolitana	Paine
Liceo Pedro De Valdivia	Guillermo Del Transito Armijo Marambio	Valparaíso	La Calera

3. DIFICULTADES DEL PROCESO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

De acuerdo a la propuesta técnica original, el estudio consideraría tres momentos de levantamiento de información, agregando uno inicial a los dos que se sugerían en los términos de referencia. Esto se dispuso así debido a que, a nivel de Mineduc, CNCA y estudios consultados, no existía información respecto del universo de “la totalidad nacional de instituciones educativas de dependencia municipal o particular subvencionada que declaren en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el desarrollo del arte como componente transversal en la formación de sus estudiantes”.⁵

Para suplir la ausencia de este dato se propuso entonces la consulta a una muestra de liceos HC respecto de la inserción de la educación artística en su PEI, al inicio del estudio. Posteriormente, se llevaría a cabo un estudio cualitativo con entrevistas en profundidad y grupos focales con diversos actores, dentro y fuera de los liceos, y se aplicaría un instrumento de carácter cuantitativo con el fin medir habilidades socioafectivas en estudiantes.

La propuesta metodológica para el primer momento consistía en la aplicación de una ficha a directores(as) de una muestra de liceos HC de las seis regiones sugeridas en los TTR con el propósito de determinar la existencia de iniciativas artísticas reconocidas en su proyecto educativo institucional. Los resultados de esta actividad permitirían identificar a los liceos que declaran formalmente la educación artística como componente de su PEI, en adelante, “liceos con proyecto artístico”. A partir de este grupo de “liceos con proyecto artístico” se realizaría luego las siguientes etapas del estudio.

La ficha a directores fue construida y dejada operativa en línea a través del sistema de formularios de Google Docs, enviándose por correo electrónico a una muestra de 344 establecimientos, compuestos de 299 seleccionados aleatoriamente en las regiones incluidas en el estudio, más 45 establecimiento con proyectos Acciona vigentes durante 2012. Sin embargo, pese a los correos informativos enviados desde Asesorías para el

⁵ Ver bases administrativas y técnicas de la presente licitación, p. 18.



Desarrollo y a sucesivas campañas enviadas con frecuencia semanal desde el CNCA, no se obtuvieron respuestas al instrumento, en un lapso de aproximadamente dos meses.

Frente a esta situación, de común acuerdo con la contraparte técnica del estudio, se modificó la estrategia metodológica inicial y se optó por hacer una selección intencionada de los seis casos a estudiar cualitativamente, para evitar mayores atrasos en la carta Gantt del estudio y lograr realizar el trabajo de terreno durante el mes de octubre, factor fundamental considerando el calendario escolar. La selección de los casos, así, tomó en cuenta los siguientes criterios:

- Establecimientos de enseñanza media.
- Con educación científico humanista.
- Que atendieran a estudiantes considerados vulnerables.
- Que pertenecieran a las regiones incorporadas en el estudio.
- Que tuvieron talleres artísticos en desarrollo.

En términos operativos, estos criterios se garantizaron tomando como marco muestral para seleccionar los casos, tanto para el estudio cualitativo como para la encuesta de habilidades socioafectivas, a los 45 establecimientos de las regiones del estudio, registrados en la base de datos del CNCA como participando de la ejecución de los talleres Acciona durante el 2012.

III. MARCO CONCEPTUAL

La educación artística constituye una acción que empieza a adquirir cada vez más peso en la educación. Organismos internacionales, como la UNESCO y la OEI han reconocido la importancia de la educación artística en la construcción de ciudadanos mediante conferencias y documentos hoy ampliamente socializados y conocidos.

En Chile, entre las acciones de política educativa destaca como una de las primeras iniciativas para potenciar la educación artística en el sistema escolar el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural en Enseñanza Media en Jornada Escolar Completa (Programa Okupa), coordinado por el CNCA en alianza con el Mineduc. Los estudios realizados por Asesorías para el Desarrollo y el CNCA (2007 y 2008) para evaluar el Programa Okupa revelaron que los talleres artístico culturales que se implementaron en el espacio de la Jornada Escolar Completa en estos liceos, facilitaron principalmente el desarrollo de destrezas socioafectivas en los(as) estudiantes, en dimensiones como expresión personal y comunicación, sociabilidad, apertura a nuevas experiencias, trabajo en equipo, autoestima, motivación y compromiso con el trabajo, y disciplina y concentración. El estudio también indagó en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. No obstante, dado el corto período de implementación de los talleres a la fecha en que fue evaluado el programa, el estudio no pudo llegar a conclusiones respecto de esta dimensión.

Actualmente, el CNCA a través de la sección de Educación Artística perteneciente al Departamento de Ciudadanía y Cultura, implementa tres acciones que merecen ser destacadas para esta propuesta. La primera de ellas es el Programa Acciona, que en similitud con lo que fue el Programa Okupa, se desarrolla a través de la implementación de talleres artístico culturales en el espacio de la JEC, en distintos niveles de enseñanza. Además de los talleres, el Programa Acciona se implementa a través de la inserción de la educación artística en el PEI de los establecimientos. Al año 2012, el programa se ejecuta en 76 establecimientos educativos. Por otra parte, el Programa Núcleo, mencionado en los TTR de esta licitación, interviene sobre el currículo y los docentes. Finalmente, el Programa de Fomento al Arte en la Educación (FAE) comprende un fondo concursable que financia proyectos educativos y artísticos en instituciones educacionales de diverso tipo en cuatro modalidades: perfeccionamiento docente y directivo, implementación y mejoramiento curricular, extensión y difusión, y equipamiento y material de enseñanza. Todas estas acciones dan cuenta de un decidido esfuerzo por instalar la educación artística como un componente central del sistema escolar en todos sus niveles, y no solo como una actividad extraeducativa o accesoria a la educación, como ha sido concebida tradicionalmente.

En relación a las competencias laborales transversales, interesa hacer mención a una

iniciativa actualmente en implementación, que puede aportar luces para mirar las habilidades socioafectivas que desarrollan los estudiantes a la luz de las competencias laborales transversales que demanda el mercado del trabajo. Se trata de la acción Preparado de la Fundación Chile, que consiste en un modelo de competencias de empleabilidad que ha sido aplicado en establecimientos educacionales chilenos para beneficiar a docentes y estudiantes en la transición educación-trabajo, en su mayoría entre los 16 y 18 años y provenientes de familias de bajos ingresos. El modelo entiende por competencias de empleabilidad el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para obtener un empleo dependiente o independiente, mantenerse en él y progresar en el mercado de trabajo. Las competencias consideradas son: Comunicación, Iniciativa y emprendimiento, Trabajo en equipo, Efectividad personal, Planificación y gestión de proyectos, Aprender a aprender, Resolución de problemas y Uso de las TIC. El modelo incluye una metodología destinada a favorecer la incorporación de dichas competencias en el currículo escolar, una estrategia formativa, un mecanismo de evaluación de aprendizajes y una herramienta específica para el seguimiento de los logros del individuo con respecto a sus competencias.

1. PRINCIPALES CONCEPTOS

De la lectura de los objetivos generales y específicos planteados en las bases técnicas de la licitación, se desprende una relación que se desea testear entre tres variables. El supuesto básico es que el acceso y participación de los estudiantes secundarios en *programas de educación artística* contribuirá a aumentar cierto tipo de *habilidades socioafectivas*, lo cual a su vez los dotará de ciertas *competencias transversales* claves para desempeñarse con éxito en el mundo del trabajo.



Cabe precisar que, en lo referente a la *educación artística* recibida, el estudio solicitado se enfoca hacia programas impartidos por instituciones públicas o privadas externas a los establecimientos y que benefician a estudiantes secundarios de liceos de la modalidad científico-humanista.

Con respecto a las *habilidades socioafectivas*, en las bases técnicas se hace referencia a ciertas habilidades que exceden la apreciación estética, tales como la capacidad de expresión, desarrollo de la creatividad, fortalecimiento de la autoestima, disposición

hacia la innovación, saber sentir y ser, entre otras.

Cabe mencionar que este tipo de habilidades contribuye a formar mejores ciudadanos en un amplio sentido. Uno de los múltiples ámbitos en los cuales estas habilidades pueden fortalecer las capacidades de los estudiantes es el laboral, razón por la cual se hace referencia a las *competencias laborales* transversales. Estas se caracterizan por ayudar a una mejor proyección laboral de los egresados. Dado que la literatura sobre el tema tiende a referirse a “competencias laborales” como aquellas que se ponen en juego en el desempeño de alguna función productiva en particular,⁶ resulta pertinente aquí tener en consideración especialmente los avances recientes sobre “competencias de empleabilidad”, “genéricas” o “conductuales”.

a. Habilidades socioafectivas

Diversos autores han desarrollado clasificaciones para organizar estas habilidades en subgrupos, áreas o dimensiones cuáles son y cómo se organizan estas habilidades.⁷ Un primer acercamiento a estas habilidades fue realizado por Howard Gardner,⁸ quien elabora una teoría de la inteligencia, criticando la idea de que esta sea una entidad única y general, y proponiendo la existencia de una serie de “inteligencias” independientes. Bajo la denominación de “inteligencias múltiples”, incluye habilidades diversas bajo la clasificación de: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinestésico-corporal e inteligencias personales. Dentro de esta última, incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, propuesta que abre el campo a la investigación de las habilidades socioafectivas y éticas.

Goleman⁹ contribuye a reforzar las ideas de Gardner con relación a las habilidades inter e intrapersonales, al realzar el concepto de “inteligencia emocional”. Este autor clasifica las habilidades emocionales de la siguiente forma:

- Competencias personales: determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: incluye la conciencia de sí mismo (conciencia de emociones y afectos, recursos y debilidades, intuiciones, confianza en sí mismo); autorregulación (control de estados, impulsos y recursos internos); y motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo).

⁶ Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

⁷ Basado en Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?*, Documento Valores UC Octubre 2007, en Portal de Convivencia Escolar Mineduc www.convivenciaescolar.cl.

⁸ Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: FCE.

⁹ Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

- Competencias sociales: determinan el modo en que nos relacionamos con los demás; incluye empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás); y habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

Un análisis reciente de dos grandes encuestas realizadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) —una sobre trayectorias y habilidades conducida en Chile y Argentina en 2008 y 2010 respectivamente, y otra sobre demanda de habilidades realizada entre empresarios de Argentina, Brasil y Chile en 2010—¹⁰ indica que las personas poseen un conjunto amplio de habilidades (destrezas y talentos) que las diferencia e incide en su desempeño socioeconómico durante el transcurso de sus vidas. Unas son las cognitivas (relacionadas con el coeficiente intelectual y los conocimientos de matemáticas y lenguaje) y otras las no cognitivas o socioemocionales (que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad y que usualmente se consideran “blandas”).

Según el estudio del BID, las *habilidades socioemocionales*, tradicionalmente subestimadas por la literatura económica, son tanto o más importantes que las cognitivas. En contraste con el desarrollo cognitivo —en el que la incidencia del componente genético es mayor y el entorno (incluyendo la escuela) puede influir casi exclusivamente en la etapa de la primera infancia—, las de carácter socioemocional responden en mayor medida a los estímulos del contexto y su período crítico de formación llega hasta la juventud (cerca de los 20 años). Por ello, aquí la ventana de oportunidad es significativamente más amplia y la escuela secundaria puede desempeñar una función primordial en su desarrollo.

La educación secundaria, indica el estudio del BID, puede fomentar competencias adicionales que tendrán un impacto significativo en la vida de los estudiantes, especialmente entre los que provienen de las familias más vulnerables. Aunque la ventana de oportunidad para incidir en las habilidades relacionadas con el desarrollo cognitivo se haya cerrado, todavía es posible moldear otras habilidades pertinentes, lo cual puede reducir las brechas para quienes han enfrentado desventajas en su entorno.

La importancia de las habilidades socioafectivas se ve confirmada por el estudio del BID al constatar que las empresas de los distintos países analizados valoran estas en mayor medida que los conocimientos o competencias específicas que dominan los jóvenes.

¹⁰ Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, D.C.: BID - Fondo de Cultura Económica.

b. Competencias

El concepto de competencia está ampliamente extendido en la literatura sobre formación, pero se caracteriza también por la gran diversidad y heterogeneidad de definiciones circulando. El informe de la iniciativa DeSeCo (Definición y Selección de Competencias, OCDE 2005), que es tal vez uno de los esfuerzos más importantes de sistematización conceptual de los últimos años, define que “una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de cubrir demandas complejas movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes)” (OCDE, 2005).

Desde las reflexiones vinculadas al ámbito productivo, Guy Le Boterf define las competencias como “un saber hacer o un saber actuar en forma responsable y validada en un contexto profesional particular, combinando y movilizandorecursos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes) para lograr un resultado (producto o servicio), cumpliendo estándares o criterios de calidad esperados por un destinatario o cliente” (Le Boterf, 2000). A su vez, Leonard Mertens señala que las competencias pueden ser entendidas como “Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer” (Mertens, 1997).

Por su parte, en algunas definiciones más vinculadas al ámbito educativo, Legendre (1993) presenta “la competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos”. Por su parte, según la definición de Ketele (1996), “la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones”.

Es relevante considerar que en general se distinguen tres grandes categorías de competencias en la experiencia internacional, con diversas nomenclaturas asociadas. En primer lugar, como competencias constitutivas o basales para un aprendizaje posterior más complejo, están las que se han dado en llamar las “competencias básicas”, que generalmente se relacionan con capacidades de lectoescritura y manejo de operaciones matemáticas simples. Algunos autores también incluyen en este nivel, en el marco del avance hacia la llamada “sociedad de la información” al manejo y uso de tecnologías de información y comunicación.

Sobre este piso mínimo se ubican otro tipo de competencias aplicables a múltiples

ámbitos de desempeño social, cultural, laboral, educativo, familiar y cívico, las que por este carácter “multiuso” suelen ser llamadas “competencias genéricas” o bien “transversales” o “conductuales”, dado que en ellas se incluye la capacidad de comunicarse efectivamente, trabajar en equipo con otros, lograr cumplir metas, etc. que se suponen repertorios de conductas que una persona debiera poder desarrollar para ser efectivos. En el campo de las organizaciones, a este grupo de competencias se les suele llamar “competencias claves”.

Finalmente, hay un tercer nivel de competencias que se distingue en la literatura, caracterizadas a diferencia de las anteriores por su mayor especificidad y aplicabilidad a ámbitos muy específicos de acción, generalmente laborales, aunque también pueden referirse a otras esferas de la vida en sociedad. Estas son las llamadas “competencias técnicas”, “específicas” o “funcionales” dado que se refieren a una función o campo de acción claramente delimitado, y demuestran aptitud para desempeñarse allí, siendo difícilmente transferibles a otros campos distintos de actividad.

De este modo podemos concluir que mientras las competencias básicas refieren a la resolución de un conjunto de problemas de un área específica del currículo, las competencias genéricas aplican a un conjunto flexible de problemas o situaciones diversas a lo largo de la vida.

c. Competencias genéricas o de empleabilidad

En las últimas décadas, el concepto de empleabilidad se ha convertido en el foco principal de las políticas públicas orientadas a la inserción laboral de las personas. Ello ha ocurrido debido a que, en el contexto de economías abiertas a los mercados globales, cambios tecnológicos y reorganización del trabajo, el mercado ocupacional es crecientemente fluido y cambiante. En este punto, podríamos proponer una mirada más crítica del concepto de empleabilidad, en tanto representaría una forma encubierta de abandono del Estado de su responsabilidad de asegurar la plena integración social de las personas (en este caso vía el empleo), puesto que la convierte en un asunto individual. Se asume por ende que el rol del Estado ya no es asegurar o promover el acceso de los ciudadanos a un conjunto de empleos, sino dotar a los individuos del máximo de capacidades (conocimientos, destrezas, habilidades, competencias) para desenvolverse en un entorno laboral imprevisible y volátil y así ser más “empleables”.

Si bien aún hay una cierta ambigüedad conceptual referente al término “empleabilidad”,¹¹ el buscador especializado ILOTERM del sitio web de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) propone la siguiente definición, tanto en castellano,

¹¹ Gasparini, L., Winkler, H., Haimovich, F. & Busso, M. (2006). *Employability in the Southern Cone*, en *Economic and Social Study Series*. IADB.

como en inglés, alemán y francés: “capacidad de conseguir y conservar un empleo; capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o de encontrar un puesto de trabajo”.¹² En efecto, la empleabilidad hace referencia a la capacidad de largo plazo de un individuo para construir su propia carrera o itinerario para desenvolverse en un mercado laboral dinámico, movilizand o múltiples recursos personales con flexibilidad.¹³

Diversos factores contribuyen a que una persona tenga mayores o menores condiciones de empleabilidad. Algunas de estas variables corresponden al entorno social y otras, a la organización en la cual trabaja o trabajará la persona. Sin embargo, los estudios indican que hay ciertas habilidades o competencias propias de los individuos que contribuyen decisivamente a su empleabilidad y hacen la diferencia fundamental que les permite enfrentar con éxito las distintas etapas de la vida laboral.¹⁴ Entre estas se incluyen un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y relacionamiento interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo.¹⁵

A continuación, se presentan los resultados de la revisión bibliográfica, literatura y estudios referentes a la promoción de habilidades socioafectivas a través de la educación artística, y su relación con competencias laborales actuales.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS

La mayor parte de la investigación sobre los efectos de la educación artística se concentra en los efectos que esta tiene sobre los resultados escolares: cómo influye la educación artística en el pensamiento matemático y en la comprensión verbal, como ejemplo. Existe aún escasa investigación sobre los efectos de la educación artística en las competencias laborales, no obstante, poner la atención sobre las habilidades socioafectivas que se desarrollan durante la vida escolar, y que son promovidas por la educación artística, constituye un modo de proyectar las competencias laborales transversales con que contarán las personas.

¹² International Labor Organization (2004). *R195 - Human Resources Development Recommendation concerning human resources development*. Geneva: ILO.

¹³ Australia. Department of Education, Science and Training (DEST) (2002). *Employability Skills for the Future*. Canberra: Commonwealth of Australia.

¹⁴ Fundación Chile (2004). *Competencias Laborales para Chile, 1999-2004*. Santiago: Fundación Chile.

¹⁵ Brunner, J. J. (2000). *Competencias de Empleabilidad, Revisión bibliográfica*.

Jean-Marc Lauret¹⁶ analiza la importancia que ha adquirido progresivamente la educación artística en la reflexión sobre los sistemas educativos y menciona un conjunto de competencias y aptitudes que pueden ser desarrollados en los(as) jóvenes por este tipo de educación en particular. En relación al rol de la educación artística en los sistemas educativos actuales, Lauret se refiere a un tipo de educación que no solo transfiere conocimientos y aprendizajes circunscritos a una disciplina, sino que principalmente transfiere la aptitud de aprender a lo largo de la vida y en distintos campos de conocimiento. Esa aptitud, señala Lauret, es crucial en las sociedades donde las tecnologías de la información superan y renuevan constantemente los conocimientos e ideas adquiridas.

Dada la amplitud de los efectos de la educación artística y la dificultad de asirlos, Lauret advierte sobre la complejidad de la tarea de evaluar esta acción. La educación artística implica un tipo de acción que no se sitúa en el plano de las acciones educativas que intentan lograr un resultado conocido con anterioridad, sino que abre horizontes en los cuales los resultados constituyen una multitud de posibilidades. De este modo, la acción de evaluar los efectos de la educación artística implica “estimar las condiciones que permiten que el proceso propuesto pueda desplegar todas sus posibilidades” (Lauret, 2011, p. 70). Pese a la potencialidad de la educación artística y al rol más protagónico que se le intenta dar desde los sistemas educativos, aislar el factor “educación artística” y sus efectos constituye una tarea difícil. En primer lugar, Lauret señala que “la complejidad de la experiencia vivida a lo largo de una secuencia artística y cultural hace problemática su reducción a una serie de comportamientos elementales” (Lauret, 2011, p. 65). Por otro lado, Lauret advierte que establecer el tiempo adecuado para juzgar los efectos de la educación artística puede ser una decisión arbitraria, dado que los desarrollos y aptitudes que se buscan dependen también de las características del proceso de maduración de las personas y del contexto donde se desenvuelven. Así, aptitudes como la creatividad, señala Lauret, son un constructo y no son efectos observables ni medibles directamente mediante indicadores. Podemos acceder a este constructo, pero a través de algunos rasgos de comportamiento que constituyen índices de creatividad.

Dentro la literatura especializada revisada a nivel nacional e internacional, no se cuenta con resultados de tipo causal, por lo que muchos estudios solo entregan como resultados correlaciones entre variables relacionadas con la educación artística y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas (OECD, 2011; Catterall, Dumais y Hampden-Thompson, 2012); lo que si bien otorga información importante al respecto, confirma la necesidad de contar con mayor investigación y estudios efectuados con un

¹⁶ Lauret, J-M. (2011). “¿Pueden ser evaluados los efectos de la educación artística y cultural?”, en *Políticas Culturales: Contingencia y Desafíos*, Colección del Observatorio de Políticas Culturales, Número 1, mayo del 2011. Santiago, Chile.



rango de temporalidad mayor —según lo expresado por los equipos investigadores— y de contar con información de los sujetos previa a su participación en programas de educación artística, de manera de poder comparar la incidencia de esta variable en el desarrollo de las habilidades socioafectivas.

Tomando como referente inicial que uno de los objetivos fundamentales de la educación artística y cultural es el desarrollo integral de los sujetos como participantes activos de una comunidad, y el dialogo intercultural, se hace necesario fortalecerla en todos los niveles de enseñanza (EACEA, 2009); ya que mediante la participación en programas de educación artística se promueven tanto las capacidades cognitivas como los procesos emocionales de los sujetos (UNESCO, 2006).

Así entonces se asume que la educación artística está a la base de un desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2010).

Ahora bien, tomando en cuenta el desarrollo de su autoestima y de reconocimiento de sus emociones, diversos estudios avalan que el desarrollo de competencias artístico-musicales contribuye al desarrollo de un autoconcepto positivo en niños, niñas y jóvenes, y a valorar sus propias destrezas. Así también, se afirma que son más perseverantes o persistentes¹⁷ en las tareas que se proponen, y desarrollan expectativas positivas sobre su futuro (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010; Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011).

En línea con estos hallazgos, es posible apreciar que los adolescentes y jóvenes que participan en programas de educación artística, ya sea curricular o extracurricularmente, desarrollan mejores habilidades para conectarse consigo mismos y con sus pares (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010).

Respecto de su involucramiento con su comunidad y el desarrollo de habilidades sociales, se aprecia que quienes han participado en actividades artísticas muestran mayor interés por involucrarse en las actividades escolares (incluso extracurriculares), mayor compromiso cívico y participación en voluntariado social, e interés por actividades que promuevan el desarrollo comunitario (Catterall, Dumais y Hampden-Thompson, 2012). De hecho, en casos cuando el desarrollo de la actividad artística tiene pertenencia o arraigo a nivel territorial o local (escuela, localidad, comuna, etc.) es posible apreciar un proceso de cercanía o identificación con la comunidad (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010; Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011).

¹⁷ En la evaluación en impacto escolar en niños, niñas y jóvenes que participan en la Orquesta de Curanilahue, realizada por Egaña, Contreras y Valenzuela el año 2010, el análisis sobre indicadores de persistencia de los participantes arrojó resultados positivos, lo que implica que son más perseverantes en lo que se proponen, en comparación con quienes no participan en la agrupación musical.



En relación al vínculo de los sujetos con su comunidad, diferentes estudios remarcan la necesidad y valoración de esta relación, y de hecho se propone que los programas de educación artística deben tener siempre en cuenta a la comunidad con la que trabaja, de manera de dar mayor pertinencia al logro de sus objetivos (Gouthier, 2009), pues se estima que cuando la educación artística incorpora elementos de la propia cultura, estimula la creatividad, iniciativa y la reflexión crítica. El conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerzan las identidades y los valores personales y colectivos, y ayudan a preservar y fomentar la diversidad cultural. La educación artística, entonces, fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra (UNESCO, 2006).

Las habilidades sociales, esto es la capacidad de establecer relaciones interpersonales respetuosas y constructivas, aparecen como un foco muy importante dentro de las capacidades a desarrollar por la educación artística; de hecho, se aprecia que quienes participan en clases de arte (en particular música) desarrollan más habilidades sociales que sus pares que no participan de este tipo de actividades (Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011).

De esta manera, según las investigaciones en este campo, se ha identificado que la participación en actividades artísticas promueve tanto las competencias sociales, como las comunicativas y expresivas de los sujetos; así como también promueve un mayor desarrollo de la creatividad y la innovación (EACEA, 2009; OECD, 2011), ya que a través del acceso y uso de una diversidad de códigos expresivos y comunicativos, se promueve la posibilidad y capacidad de expresarse y comunicarse en distintos lenguajes (Muiños de Britos, 2009).

De todas maneras, y teniendo presentes las diferencias e inequidades de los sistemas educativos —donde el caso nacional no escapa a esta situación— lógicamente no es posible generalizar estos resultados a todos los programas de educación artística, ni a todos los grupos que asisten a ellos. Sin embargo, es posible observar que, a nivel general, donde mejores resultados se aprecian —a nivel afectivo y logro de metas personales— es en grupos de niños y niñas de sectores vulnerables tanto a nivel socioeconómico como cultural (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010; OECD, 2011). De esta manera, se afirma que participar en actividades artísticas se puede vislumbrar como un factor de acortamiento de la brecha de inequidad del sistema educativo¹⁸

¹⁸ En el exhaustivo análisis correlacional de varias fuentes estadísticas sobre juventud en EE.UU., realizada por Catterall, Dumais y Hampden-Thompson el año 2012, los resultados arrojaron que los jóvenes en riesgo social que participan de actividades artísticas dentro y fuera de sus escuelas, exhiben desempeños académicos cercanos e incluso superiores a la media de la población juvenil general.



(Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011; Catterall, Dumais y Hampden-Thompson, 2012).

Junto con esto, y si bien no es posible hacer una relación causal, se vislumbra que quienes participan de actividades artísticas tienen mayor potencial de ser sujetos resilientes en su desarrollo, sin embargo, es necesaria mayor investigación en el tema (Lucchini, Cuadrado y Quiroga, 2011).

Para finalizar, es posible establecer que la educación artística aparece como un factor fundamental en el proceso de “aprender a aprender”, promoviendo la formación integral de los sujetos y la construcción de ciudadanía (Muiños de Britos, 2009), e incluso es posible establecer que quienes participan de programas de educación artística desarrollan mejores habilidades para conectarse las experiencias de aprendizaje con el mundo laboral (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010).

Sin embargo, no hay consenso respecto a un “modelo” único de enseñanza artística, puesto que la mayoría de las veces los programas se deciden a nivel nacional, lo que genera diferencias que afectan su comparabilidad; y más aún, en relación de las habilidades que se enfatizan, pues es posible apreciar diferencias ostensibles respecto de los resultados esperados de estos programas, pues por ejemplo, algunos focalizan principalmente la empleabilidad y los ingresos económicos en el sistema formal de trabajo (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2010; Catterall, Dumais y Hampden-Thompson, 2012), mientras en otros se enfatiza la formación artística como promotor de un desarrollo integral de los sujetos, donde aportaría a la resolución de los problemas sociales que enfrentan las sociedades actualmente (Unesco, 2006; Muiños de Britos, 2009); situación que enfrenta dos paradigmas diversos respecto del sentido último de la educación artística.

De todas maneras, se hace necesario universalizar la educación artística en todos los niveles de enseñanza, pues puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo, fortaleciendo su función en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural, el diálogo intercultural, la promoción de la paz y el cuidado del medioambiente (UNESCO, 2010).

3. COMPETENCIAS LABORALES

Para comenzar este subapartado, es necesario señalar que según las fuentes de información revisadas, existe gran cantidad de estudios respecto de las habilidades cognitivas (o habilidades “duras”) de los sujetos y su desempeño escolar y laboral; sin embargo, hay poca investigación sobre la influencia de las habilidades no cognitivas (o habilidades “blandas”), probablemente pues esta tarea presenta mayores dificultades



metodológicas, y las investigaciones existentes no permiten realizar relaciones causales, y tienen baja comparabilidad internacional. Por esto, se hace necesario contar con un sistema de medición unificado que facilite la promoción y asesoramiento en el desarrollo de las habilidades no cognitivas (Brunello y Schlotter, 2011; J-PAL, 2012; Ibarrarán, Ripani, Taboada, Villa y García, 2012; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Si bien hace algunos años se consideraba que las habilidades cognitivas eran los factores más importantes para el éxito en el mundo laboral, actualmente existe consenso respecto de la igual importancia tanto de las *habilidades cognitivas* como *no cognitivas* para el desempeño escolar y la empleabilidad de los sujetos. Dentro de las habilidades no cognitivas se cuenta el liderazgo, motivación, perseverancia, disciplina, creatividad, capacidad de resolución de problemas y habilidades sociales y comunicativas (Brunello y Schlotter, 2011; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Una de las características más importantes del mercado laboral actual, es que ha sufrido transformaciones sobre todo a nivel de procesos productivos, donde el manejo de tecnología ha adquirido gran relevancia. Sin embargo, en las condiciones económicas actuales, caracterizadas por el trabajo en equipo, alta rotación laboral, información compartida y fragmentada, y mayor uso de tecnología, los empleadores valoran mayormente las habilidades no cognitivas, como por ejemplo las habilidades comunicativas, motivación e iniciativa, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de liderazgo y finalmente la capacidad académica, que podríamos asumir como una habilidad cognitiva (Brunello y Schlotter, 2011; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). No obstante, según los empleadores consultados en un estudio reciente en diferentes países de Latinoamérica, existe dificultad para encontrar a jóvenes egresados de la educación secundaria con sus habilidades no cognitivas bien desarrolladas; lo que genera un desbalance entre las habilidades demandadas por el mercado laboral, y las que efectivamente han desarrollado los y las jóvenes en su proceso formativo (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Por esto, actualmente es posible establecer que la empleabilidad de los sujetos depende, por un lado, de las necesidades de las instituciones que regulan la oferta del mercado laboral, y por otro, de las habilidades —cognitivas y no cognitivas— efectivamente desarrolladas por los sujetos, junto con conocimientos adquiridos en su etapa formativa (Psacharopoulos y Schlotter, 2010).

Incluso se ha podido establecer que los ingresos (remuneraciones) en el mercado laboral tienden a ser superiores entre quienes tienen mejor desarrolladas sus habilidades no cognitivas o socioemocionales; y pueden servir como predictor de éxito laboral, de mayores ingresos económicos futuros, mayor empleabilidad, y menor probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo (delincuencia, abuso de drogas y alcohol, ETS, embarazo adolescente, etc.) que puedan incidir en su desempeño laboral

(Brunello y Schlotter, 2011;¹⁹ J-PAL, 2012; Ibarrarán, Ripani, Taboada, Villa y García, 2012; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). Así también se ha establecido que el desarrollo de habilidades no cognitivas son un factor que permite acortar la brecha de género respecto de las oportunidades de hombres y mujeres en el mundo laboral (J-PAL, 2012).

Tomando en cuenta los beneficios del desarrollo de las habilidades no cognitivas, no hay consenso respecto del rango de edad en que se deben potenciar dichas habilidades, aunque se asume que las habilidades no cognitivas pueden desarrollarse hasta la adolescencia y juventud, no así las habilidades cognitivas, que se desarrollan principalmente durante la infancia (Brunello y Schlotter, 2011; J-PAL, 2012). De todas maneras, se estima recomendable intervenir de manera temprana —esto es desde la infancia— en el desarrollo de las habilidades no cognitivas (J-PAL, 2012; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

4. RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y COMPETENCIAS LABORALES

En este subapartado se identificarán las relaciones existentes entre la promoción de la educación artística y el desarrollo de competencias laborales con énfasis en la creatividad e innovación.

Es necesario establecer que en América Latina, es mayormente la educación secundaria la que provee de trabajadores para el mercado laboral,²⁰ por lo que mejorar el desarrollo de las habilidades cognitivas y no cognitivas es un desafío para el sistema escolar en su conjunto (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). Sin embargo, las intervenciones desde el ámbito público en educación están orientadas mayormente al desarrollo de habilidades cognitivas, en desmedro de las no cognitivas, lo que genera un desacople entre la formación de la fuerza laboral juvenil y las demandas del mundo del trabajo (Vargas y Bassi, s. f.; Psacharopoulos y Schlotter, 2010;).

Por esto, se hace necesario que el sistema escolar promueva el desarrollo de las habilidades no cognitivas, como la capacidad de trabajo con otros, la regulación de las emociones y la capacidad de ser constructivo en la resolución de problemas (Brunello y Schlotter, 2011); y como se ha apreciado, el desarrollo de las habilidades no cognitivas impacta positivamente en la autoestima de los sujetos, tienen mayores expectativas de

¹⁹ En la evaluación realizada por Hsee y Rubinstein el año 2001 —y revisada por los autores— al programa GED de finalización de estudios secundarios con énfasis en habilidades no cognitivas, para jóvenes desertores del sistema en EEUU, se observó que los participantes del programa tenían mayor disciplina, paciencia y motivación en sus trabajos que sus pares que no asistieron al curso.

²⁰ Según datos del BID al 2009, sólo uno de cada dos jóvenes latinoamericanos terminan el nivel primario antes de los 19 años, y sólo dos de cada cinco terminan la secundaria antes de los 24 años.



éxito, planifican mejor su futuro y presentan menores probabilidades de involucrarse en conductas de riesgo (delincuencia, abuso de drogas y alcohol, ETS, embarazo adolescente, etc.) (Ibarrarán, Ripani, Taboada, Villa y García, 2012; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012).

Así también queda de manifiesto que, a través de la educación artística, el sistema escolar general fomenta las visiones y perspectivas, la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo que resultan imprescindibles para la vida en este nuevo siglo. (UNESCO, 2006). Por esto es de suma relevancia apoyar y promover la educación artística, pues se ha identificado como un factor determinante del desarrollo de los sujetos, sobre todo a nivel de creatividad e innovación (OECD, 2011), donde el desarrollo de estas habilidades incide en un alza de la empleabilidad de los sujetos (UNESCO, 2006; OECD, 2011).

De esta manera, se hace urgente la necesidad de innovación en el sistema escolar, tanto a nivel de metodologías como de formación docente y de uso innovador de TIC's, lo que aumentaría la permanencia en la escuela y la empleabilidad de los sujetos (Vargas y Bassi, s. f.; Psacharopoulos y Schlotter, 2010; Leadbeater y Wong, 2010; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012). Sin embargo, no solo la innovación es fundamental para mejorar el desempeño del sistema escolar, sino sobre todo identificar y desarrollar el sentido y finalidad que persigue la educación artística, puesto que debiese fortalecer diversas habilidades que, por un lado, mejoren la empleabilidad de los sujetos, y junto con esto, promueva su desarrollo integral, participación e involucramiento en su contexto social y cultural.

Es posible afirmar respecto de las características de los centros educativos que una alta autonomía administrativa y contar con evaluaciones externas aumentan las habilidades cognitivas y no cognitivas de los sujetos, las que incluso operarían de manera interdependiente (Psacharopoulos y Schlotter, 2010). Esta situación genera una contradicción muy relevante en el sistema escolar —tanto nacional como internacional— y que dice relación con las expectativas depositadas en la educación artística y el espacio social para realizarlo, pues si bien se espera que dicha formación promueva la innovación y la resolución diversa de los conflictos presentes dentro y fuera de la escuela, el sistema educativo —y la formación de los y las docentes— no es lo suficientemente flexible para lograrlo (OECD, 2011). De hecho, a nivel de desempeño docente, se les exige que promuevan el desarrollo de las habilidades de los sujetos utilizando metodologías innovadoras, pero muchas veces no están capacitados para realizarlo, esto pues su formación no enfatizó en las habilidades que ahora se le exige integrar en su desempeño, por lo que se hace necesario actualizar su formación y perfeccionamiento posterior de manera constante (EACEA, 2009; OCDE, 2011).

Esta situación presenta desafíos tanto a nivel de las políticas públicas diseñadas para la



educación escolar, pues por una lado se espera que promueva las diferentes habilidades de los sujetos, pero por otro, muchas veces —y en pos de mejorar resultados en pruebas internacionales— se enfatizan los contenidos relacionados con habilidades cognitivas clásicas, dejándose de lado el desarrollo de habilidades no cognitivas, las que se ha identificado, juegan un rol relevante tanto en el desarrollo evolutivo de los sujetos como en su participación constructiva en la sociedad.

De esta manera, si bien los sistemas tradicionales de enseñanza —enfocados en habilidades cognitivas— son importantes y necesarios para el desarrollo intelectual de los sujetos, actualmente no enfatiza habilidades como la creatividad, innovación, flexibilidad, capacidad de colaboración y emprendimiento, las que son necesarias para la nueva economía mundial; e incluso es posible establecer que, según las mediciones estandarizadas, las habilidades no cognitivas no están correlacionadas con las mediciones de inteligencia,²¹ como por ejemplo el Coeficiente Intelectual (Brunello y Schlotter, 2011; Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012), situación que presenta un desafío respecto de cómo se miden la inteligencia o las habilidades, y sobre todo, qué habilidades se miden con este tipo de métodos y en cuáles efectivamente se debiese enfatizar.

Por esto, se hace necesario explorar nuevas metodologías para desarrollar ambos tipos de habilidades, que incorporen diversas actividades no tradicionales, como la música, el deporte, las artes visuales, el teatro, etc. (Leadbeater y Wong, 2010; Results for Development Institute, 2012), y así promover el desarrollo integral de los sujetos y prepararlos tanto para el mundo de las relaciones laborales como para las relaciones interpersonales.

²¹ Según la Encuesta de Trayectorias y Habilidades (ETH) aplicada por el BID a jóvenes de Chile y Argentina en la que se medían habilidades cognitivas y no cognitivas, las habilidades cognitivas están poco correlacionadas con las habilidades socioemocionales, lo que implica que en nivel de habilidades socioemocionales de un sujeto no dicen mucho sobre su capacidad intelectual, y viceversa.

IV. RESULTADOS CUALITATIVOS

1. INFORME DE CASO: COLEGIO SAN NICOLÁS DE VALDIVIA

Región	Los Ríos
Comuna	Valdivia
Dependencia administrativa	Particular Subvencionado
Matrícula Enseñanza media 2010	101
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	97,03
Actividades extraprogramáticas para alumnos	No hay registro
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	215
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	195
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	370

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El Colegio San Nicolás es un establecimiento particular subvencionado creado en el 2004 que atiende a estudiantes vulnerables de un barrio periférico de Valdivia, desde el nivel de educación parvularia hasta enseñanza media en modalidades técnico profesional y científico humanista, en este último caso solo hasta segundo medio.

Según lo indicado por el director, en el contexto de la realidad de bajo rendimiento académico que debido a condiciones de entorno sociocultural presentan los estudiantes, el establecimiento ha optado en los últimos años por hacer todos los esfuerzos posibles por mantener a los estudiantes en el colegio el mayor tiempo posible evitando de esta forma tanto la deserción escolar como el contacto cotidiano con la calle. En esta línea, se menciona por ejemplo la implementación de la jornada escolar completa.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

En el plano propiamente pedagógico, el establecimiento busca focalizar los esfuerzos de su quehacer educativo hacia el reforzamiento de ámbitos educativos en que los estudiantes presentan resultados especialmente deficientes (en un marco general de bajo rendimiento académico estudiantil, como se señalaba antes), en particular en el área de matemáticas. Lo anterior, pensando como meta el lograr aumentar los puntajes

SIMCE de los alumnos de enseñanza media.

Considerando lo anterior, la educación artística tiene muy baja o incluso casi nula presencia dentro del conjunto de actividades formativas desplegadas por el establecimiento. De hecho, los profesores entrevistados señalan claramente que el colegio solo entrega lo mínimo que por currículum corresponde al área artística, pero no siendo en ningún caso considerado como una prioridad. Los estudiantes coinciden con esta visión, indicando que no hay una oferta permanente en temas artísticos (y en general, de oferta extraprogramática, pues también dicen carecer de actividades deportivas) y que, a su juicio, tienen casi solo las horas de clases de los ramos formales.

Es importante complementar esta mirada con la de los propios talleristas, quienes perciben que los colegios y liceos ven los talleres artísticos como una oportunidad de completar su oferta, sin embargo, existe un bajo compromiso de parte de los equipos directivos. Desde su visión no se entregan las herramientas adecuadas para formar habilidades ligadas a las expresiones artísticas, sino que los colegios están preocupados solo de la formación curricular, especialmente en lenguaje y matemáticas. Así, al no estar integrados los talleres dentro del plan o programa de los colegios o liceos, estos terminan viéndose solo como un espacio lúdico, pero no formativo.

ii. Características de los espacios de formación artística

En este contexto, los talleres Acciona son una iniciativa innovadora dentro del colegio. Los talleres comenzaron a implementarse el año 2011, insertándose no dentro del horario JEC sino de las horas del currículum normal. Lo anterior limitó para los estudiantes la elegibilidad de los talleres, dado que la asistencia fue obligatoria para todos los alumnos de un nivel sin dárseles la posibilidad de optar entre distintas alternativas.

(...) de repente llegaron así: ustedes tienen que ir a un taller (Estudiantes).

La no voluntariedad ni elegibilidad de la participación redundó a una diferenciación interna entre el grupo de los alumnos que se interesó y participó activamente de los talleres y otro grupo pasivo y a veces con problemas conductuales, que normalmente fue asignado por el tallerista al profesor dupla. En opinión de los profesores, la obligatoriedad del taller no permite un adecuado trabajo pues no todos los alumnos tienen interés genuino en lo que se está entregando, convirtiéndose estos estudiantes (los que no quieren participar) en distractores.

A este problema se suma el hecho de que, en opinión de los profesores, no existe una relación directa entre lo que ofrece el colegio y lo que se recibe desde los talleres

Acciona. Tampoco existe una relación entre el docente que acompaña el desarrollo del taller y la disciplina que este entrega.

Si bien en un modelo ideal los talleristas debieran responder y adecuarse a la variedad de necesidades e intereses del colegio, estudiantes y profesores, sin embargo, ocurre exactamente a la inversa porque la disponibilidad horaria de los talleristas es limitada y el colegio debe adaptarse a ella. Este es el motivo, según explica el director, de que a cada curso se le dé un solo taller Acciona en calidad de obligatorio.

(...) en realidad cuando uno dice vamos a incorporar los talleres Acciona...no es que tú digas vamos a dedicar los días martes de las dos de la tarde en adelante... en realidad a te dice...el tallerista de música puede venir el jueves a las ocho a diez treinta, entonces tú dices "chuta" quien está ahí en ese momento (Director).

Los talleristas agregan a lo anterior que la aplicación de los talleres Acciona ha sido una oportunidad para incorporar dentro de los colegios y liceos actividades que de otra forma no se desarrollarían, pero perciben de todos modos que muchas veces no se valora su experticia como guías y facilitadores expertos del proceso.

(...) a veces llegábamos y tenían otras actividades y no avisaban y se perdían días completos sin hacer nada, los colegios deben comprometerse con los talleres...es una falta de respeto a nuestro trabajo (Talleristas).

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

Con respecto a los resultados de los talleres de educación artística (en este caso Acciona) en los estudiantes, desde el punto de vista del director la ejecución de estas iniciativas ha tenido un impacto en la vida de los alumnos que aún no es dimensionable, pero que se puede ya apreciar en pequeños detalles y en casos individuales que permiten observar cambios conductuales, especialmente en lo que él observa como una evidente mejor adecuación a los espacios y relaciones sociales. Además, se puede identificar una mayor autoestima en los estudiantes participantes, que por su condición de vulnerabilidad tiende a ser normalmente bastante baja. Se lograría así posibilitar una mejoría conductual y un crecimiento valórico, a través de una experiencia personal que hace a algunos alumnos valorar las habilidades y capacidades que posee.

(...) tenemos un caso donde dado un fuerte oposicionismo, problemas conductuales y que tiene dos hermanos que han tenido problemas conductuales e incluso delictuales (...) él se incorporó al taller de música y tuvo un cambio total, se le abrió un mundo de expectativas...Otro caso tenía



problemas para relacionarse con otros y el taller de máscaras lo cambio drásticamente, se presentó haciendo una performance frente al colegio (Director).

En opinión de los profesores, el hecho de que los talleres se plasmen en obras o productos concretos es un elemento que facilita que los estudiantes sean capaces de ver reflejado su esfuerzo y compromiso y que este sea valorado por sus pares y profesores. Esto es así especialmente cuando el producto del taller es expuesto frente a toda la comunidad escolar en algún lugar o instancia destacada.

Los talleristas comparten la valoración por la importancia de los productos, aunque matizan señalando que el proceso en sí mismo es también un resultado relevante, aunque no del todo visible para la comunidad escolar, como es la vivencia personal de los estudiantes en la creación artística.

Se establecen lazos de confianza y cercanía con los estudiantes, construyéndose relaciones horizontales que enfatizan el dialogo y la expresión de la vivencia del estudiante (Talleristas).

Otro factor destacado como positivo es la integración de los docentes regulares en las actividades desarrolladas por los talleristas, lo que aumentaría las probabilidades de lograr cambios significativos y propiciaría de mejor forma el desarrollo de habilidades socioafectivas en los alumnos. Sin embargo, esta integración no siempre logra desplegar todo su potencial dada la forma en que el colegio designa a los profesores que acompañarán la ejecución del taller, en base más a las horas pedagógicas disponibles que a la afinidad del docente con los contenidos del taller a impartir.

No obstante lo anterior, los profesores visualizan que existe un desarrollo de la capacidad de adaptación, el desarrollo de la personalidad y experiencias vitales ligadas a la creación, en aquellos alumnos que realmente están interesados en los talleres. Estas capacidades se logran efectivamente desarrollar en los estudiantes más involucrados, pero es importante entender que requieren de una mantención en el tiempo, de forma de lograr un efecto multiplicador y permanente en los alumnos.

(...) ver la creatividad de los chicos, porque uno los ve tan poco motivado por las clases, que no tienen motivación por nada que no pueden creer nada a lo mejor y con esto al ver que fueron capaces de componer una canción...yo creo que les ayudó mucho para su personalidad, para desarrollar su creatividad (Profesores).

Los talleristas agregan que se desarrollan fuertemente competencias como innovación, creatividad, capacidad de adecuarse a diferentes roles y funciones, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso como parte del proceso artístico y que se pueden aplicar a otros ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes. Especial en la elevación de la autoestima de los estudiantes que observan.

(...) hay una carencia afectiva y por ello trabajamos la autoestima...este año lo mejoramos participando en varias actividades y además trabajamos en sobre su propia vida (Talleristas).

Finalmente, los alumnos entrevistados reconocen que han descubierto habilidades, capacidades y talentos que no sabían que poseían, lo cual ayuda a su valoración personal y mejora su autoestima. Gran parte de estas habilidades que los estudiantes reconocen haber desarrollado tienen que ver con esforzarse para lograr lo que se desea y, sobre todo, tener más conciencia de grupo y menos individualismo.

(...) ahora sabemos compartir más, a principio de año éramos más separados, ahora somos más unidos como grupo (Estudiantes).

c. Panorama de egreso

Con respecto a las posibilidades de inserción laboral y estudios posteriores de los estudiantes, es importante recordar que el Colegio solo imparte hasta el segundo medio. Adicionalmente, el director puntualiza que los talleres Acciona se iniciaron el año 2011 no contando aún con información sobre egresados, por lo tanto, le resulta difícil emitir alguna opinión fundada sobre cómo los talleres artísticos impactan en las trayectorias posteriores de los alumnos que en ellos participan.

Sin embargo, menciona que, en su opinión, todo lo que se entrega en los talleres forma parte de un proceso de acercamiento de la cultura y las artes a estudiantes que provienen de sectores vulnerables, por lo que de cualquier modo les abre nuevos espacios de conocimiento.

Desde el punto de vista de los profesores, las habilidades socioafectivas desarrolladas a través de los talleres artísticos no se vinculan desde el colegio a las posibles actividades futuras de los estudiantes una vez egresados, pero indudablemente son de utilidad si se logran mantener y potenciar.

(...) soy una convencida que esto les sirve para el futuro, sino no sería profesora de arte (...) yo les digo... ten la capacidad de observar, porque eso te va ayudar a ser más analítico (Profesores).



Por último, por parte de los estudiantes entrevistados, también se percibe que las habilidades desarrolladas en los talleres les serán de utilidad para su vida futura, aun cuando el alcance de sus expectativas es en general limitado por una suerte de “desesperanza aprendida” derivada del peso del entorno socioeconómico en que habitan.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

Desde el punto de vista del director del colegio, una primera recomendación que emana de la implementación de los talleres artísticos es que se debe mejorar la relación docente-tallerista por medio de actividades conjuntas de planificación, que permitan ir más allá de solo asignar tareas a los profesores para un taller que ya viene preformateado. Los profesores coinciden con esta opinión y destacan la importancia de incorporar a los docentes que acompañan la realización del taller como participantes activos de los mismos, como una forma de adecuar el diseño de los talleres a la realidad concreta de cada colegio y las características propias de los estudiantes.

Así mismo, en opinión del director se debiera avanzar hacia vincular a los docentes que acompañan los talleres con la ejecución del mismo, y que no solo se considere al docente como un agente de control de la disciplina del grupo, para aquel grupo de estudiantes que están más desmotivados por no haber podido elegir el taller de su preferencia. Tanto esta como la anterior recomendación implican la articulación de una forma de relación permanente y directa entre quien licita los servicios (en este caso la Universidad Santo Tomás) y los colegios donde se ejecutan los talleres.

Un tercer punto relevante es que se debiera propender a una muestra comunal-regional de los productos artísticos realizados por los estudiantes de manera de dar plusvalía al propio Programa Acciona, el cual desde la visión del director no es lo suficientemente conocido fuera de los establecimientos. Para lo anterior, debieran establecerse canales de difusión adecuados, pues los productos que los talleres logran son de alta calidad.

Un cuarto aspecto que debe ser considerado como recomendación, en este caso mencionado por los profesores, es la necesidad de contar con los materiales en el momento adecuado de manera de dar cumplimiento a la planificación, y cumplir con las expectativas creadas.

(...) si se plantea una actividad y no se hace por falta de materiales o cualquiera otra dificultad de este tipo, los chicos se decepcionan (Profesores).

Una quinta recomendación se refiere a considerar de mejor manera las opiniones de los estudiantes, de modo de reducir el problema que implica la obligatoriedad de asistencia. Para desarrollar los talleres de forma adecuada se debiera dar respuesta a los intereses e inquietudes de los estudiantes, y para que esto sea así, el colegio debe preguntar y dar respuesta.

(...) hay que tratar de conversar más con los chicos... que den sus puntos de vista, sus intereses para llevar a cabo los talleres, así están todos más motivados (Profesores).

(...) que sea más democrática la elección del taller, porque igual algunos no quieren ir y los obligan (Estudiantes).

Desde la perspectiva de los estudiantes, a lo anterior, como recomendación habría que agregar la posibilidad de realizar actividades fuera del colegio, como una forma de motivar y presentar las obras artísticas que ellos generan.

(...) por ejemplo, nos gustaría que saliéramos a pintar los muros y otras cosas a la calle, más para afuera (Estudiantes).

En un plano más operativo, a juicio de los talleristas entrevistados, es necesario distribuir mejor los recursos asignados a materiales, pues todos los talleres no requieren la misma cantidad para realizar las actividades. Se debe también proponer una estrategia de continuidad de manera de posibilitar los objetivos a largo plazo.

Esto implicaría comprometer mayores recursos desde los colegios, involucrándolos en la ejecución de los talleres y no ser meros receptores de una iniciativa. También supone integrar dentro de los talleres artísticos otras áreas del conocimiento, facilitando una mejor articulación entre lo artístico y el currículum.

Cuadro 4. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Colegio San Nicolás, Valdivia

Actores por caso		Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Estudiantes	8	Grupo focal
	Egresados	N/A ²²	
	Docentes Docente de artes visuales	2	Entrevistas individuales

²² El liceo cuenta con talleres artísticos solo desde 2011, por lo tanto, el grupo “estudiantes egresados que hayan participado de talleres artísticos” no aplica para este caso.

	Docente titular de educación física		
	Directores	1	Entrevista individual
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos Tallerista de música Tallerista de pintura	2	Entrevista grupal
	Orientadores	N/A ²³	Entrevista en profundidad
Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales	N/A ²⁴	Entrevista individual
	Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral: Jefe OMIL Valdivia	1	Entrevista individual

2. INFORME DE CASO: COLEGIO SANTA MARÍA DE PAINE

Región	Metropolitana
Comuna	Paine
Dependencia administrativa	Particular subvencionado
Matrícula Enseñanza media 2010	392
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	71,94
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	269
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	265
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	491,3

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El colegio Santa María de Paine pertenece a una corporación de desarrollo social laica focalizada en el ámbito rural, que administra 22 establecimientos de Iquique a Coyhaique, la mayoría de ellos de enseñanza técnico profesional. Este colegio, que existe hace 12 años, es la excepción porque imparte enseñanza científico humanista. El colegio obedece a un proyecto educativo institucional definido desde la Corporación, que a su vez se enmarca en los planes y programas del Ministerio de Educación, y en el

²³ El liceo no cuenta con orientador/a.

²⁴ El liceo sólo llega hasta 2º medio y no tienen información de seguimiento de trayectorias formativas y/o laborales posteriores de sus egresados. Además se señala que normalmente quienes trabajan lo hacen de empleos precarios de tipo independiente, por lo que no hay alguna empresa en especial que contrate a sus estudiantes.

cual se enfatizan cuatro elementos: formación humana integral, formación ética, capacidad de emprendimiento y capacidad de aprender por sí solo y de elaborar conocimiento.

El colegio está emplazado en pleno centro de Paine, al borde de la línea del tren, en una zona tranquila y con áreas verdes. El edificio que alberga al colegio es una construcción antigua que anteriormente funcionó como convento. Los espacios son amplios y los patios acogedores. El colegio desarrolla talleres artísticos propios en folclor y en artes plásticas. En folclor, el colegio se destaca a nivel regional. Esta disciplina está muy arraigada en la comuna por lo que se realizan festivales y presentaciones a menudo. Un grupo de al menos 50 alumnos de distintas edades participa de este taller, que existe hace más de dos años y realiza presentaciones dentro y fuera de Paine. El estudio en este colegio se centró en la experiencia de formación artística en torno a este taller.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

El colegio, además de impartir clases regulares de artes plásticas y música, imparte talleres extraprogramáticos propios en danza folclórica y artes plásticas. Junto con eso, el Programa Acciona opera en el colegio implementando cuatro talleres que están asignados a los alumnos de segundo ciclo básico en circo, teatro, danza y diseño.

La formación artística es importante en el proyecto cotidiano del colegio, cuestión en la que coinciden la directora, profesores y estudiantes. Esto se manifiesta en que los profesores de los talleres artísticos participan de las reuniones técnicas con el equipo directivo. Además, se desarrollan actividades conjuntas como el día de la cultura, donde se intersectan, a través de un trabajo planificado, actividades artísticas con contenidos de otras asignaturas, como historia, lenguaje, biología, etc. También, en artes visuales, se desarrolla un trabajo en sintonía con historia,

Se ha trabajado desde hace cuatro años con la asignatura de historia. Con lo que se pasa allá y lo que ven ellos en artes. Si pasan los romanos, ellos hacen una maqueta de la ciudad romana (Profesor artes visuales).

En la misma lógica, de acuerdo al relato del profesor de artes visuales, con la asignatura de química se proyecta desarrollar una actividad conjunta que permita conocer el proceso químico que se produce en la serigrafía. Además, a futuro, plantea este mismo profesor, se quiere implementar en el colegio un electivo artístico para los alumnos que se orientan hacia esa área. El profesor señala que ha encontrado buena recepción a esta propuesta en la dirección, la que está a la espera del proyecto formal que él debe elaborar y presentar.



Según la directora, los talleres se definen a través de una encuesta de intereses a los alumnos. Los profesores del taller de folclor ratifican esto, señalando que en este colegio han observado que se le da una importancia vital a la voz de los niños. Se les pregunta qué quieren, qué necesitan, qué les gustaría. Se hacen cosas de su interés. Se les dan oportunidades para que muestren lo que hacen.

Le dan mucha importancia a los talleres, a lo que los niños quieren, a lo que necesitan.

Ellos se motivan y nosotros a partir de eso nos motivamos.

(Profesores taller folclor)

La dirección da facilidades para que los niños que participan del taller salgan a ensayos y presentaciones. Además, favorecen las visitas pedagógicas y las exposiciones. Los niños retribuyen esto con compromiso y motivación. Si no pueden asistir a un ensayo, avisan con anticipación y dan una justificación:

Con lluvia o como sea llegan igual. Es la oportunidad que tienen para desarrollar algo (Profesores taller folclor).

Se involucran, les gusta participar, salir a representar al colegio dentro de la comuna o fuera de ella. Los papas orgullosos los acompañan (Directora).

Yo durante este año estuve trabajando en un proyecto de radio, postulamos a una instancia que dio el CNCA y me di cuenta que hay interés del colegio por fomentar la cultura y unificar una comunidad, a todos los miembros sean profesores, asistentes o los mismos alumnos. En algún momento se nota que es necesario, el día de la cultura, hay un interés, hartos interesados en participar (Estudiantes egresados).

Los espacios físicos del colegio no tienen una adecuación especial para el desarrollo de actividades artísticas, pero según lo que expresan desde el establecimiento, la infraestructura y el equipamiento no constituyen impedimento para este tipo de actividad. Se utilizan principalmente el patio y la sala de artes. Con respecto a la implementación, el profesor de artes visuales comenta que la dirección compró una prensa para grabar en metal para un futuro taller de serigrafía que se quiere impartir desde el próximo año. Esto demuestra la intención de ampliar la gama de posibilidades, no quedarse “solo con el clásico papel y pintura”.

ii. Características de los espacios de formación artística

Además de talleres, en el colegio se desarrolla un conjunto de actividades donde el arte y la cultura son parte importante: fiesta de la chilenidad, día de la cultura, café literario, entre otras. En estas ocasiones, el grupo de folclor realiza presentaciones y en artes visuales se preparan exposiciones.

Los talleres artísticos tienen un objetivo transversal que es la integración de los niños y jóvenes en torno a una actividad en común. De acuerdo a los profesores, los talleres no buscan la excelencia técnica, pero pese a ello, son exigentes y estrictos en cuanto a horarios, asistencia y presentación personal. Si un alumno falta a los ensayos sin avisar o si llega tarde reiteradas veces, queda fuera de las presentaciones. Solo se requiere motivación y compromiso para participar en el taller, no cualidades ni talentos extraordinarios. Que los jóvenes puedan experimentar con diversas actividades y que se “alfabeticen” en términos artísticos, son otros de los objetivos que rescata el profesor de artes visuales.

El taller de danza folclórica existe hace más de dos años en el colegio. Este taller se imparte para niños de básica y media. En este taller los jóvenes aprenden bailes típicos de distintas zonas de América Latina. Desde que se inició, el taller ha ido creciendo en cantidad de niños interesados y en proyección. Incluso alumnos que han egresado del taller continúan participando de este, asistiendo a los ensayos y presentaciones, cuestión que ha generado un vínculo del colegio con la comunidad que va más allá de lo netamente escolar. Inicialmente el taller se costeaba con un 50% de aporte del colegio, pero actualmente el taller funciona a través de un cobro a las familias. Los apoderados pagan una cuota y con eso se cubren los honorarios de los profesores. Los propios alumnos costean el material y confeccionan su vestuario, cuestión que los profesores rescatan como un valor agregado del taller.

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

El espacio que se le da a la formación artística en el Colegio Santa María de Paine a través de las distintas actividades y especialmente del taller de folclor, ha generado múltiples beneficios y efectos. En relación a la comunidad escolar, el taller de folclor ha significado que se forme un grupo reconocido de baile folclórico dentro del colegio, otorgando un sello y una identidad, no solo hacia el interior de la comunidad escolar, sino también dentro de la comuna. El Colegio Santa María de Paine es reconocido por esta cualidad, e incluso los mismos estudiantes señalan que en ocasiones los reconocen hasta en la calle. Este reconocimiento ha contribuido a su vez a validar el taller y la actividad artística frente a la dirección, que responde otorgando confianza y mayores



espacios para su desarrollo, facilitando la articulación y la inserción en el currículo de la actividad artística. A su vez, el reconocimiento fortalece el vínculo y la identificación de los distintos actores de la comunidad escolar con el colegio. De acuerdo a los profesores del taller de folclor, los alumnos se sienten importantes, valorados, mejora su autoestima.

Uno de los logros que más se destacan corresponde a la motivación y compromiso de los estudiantes. Esto se hace evidente en la cantidad de alumnos que cada año se inscriben en el taller de folclor, en el compromiso de los estudiantes egresados y en la proyección que ha ido adquiriendo el grupo de folclor, saliendo más allá de la rutina escolar, inyectándose de una cuota de seriedad e incluso profesionalismo. La actitud con que desde el colegio se ha asumido el taller de folclor permite que para los estudiantes la actividad sea tanto una actividad recreativa de la jornada escolar, como una actividad “seria”, que los acerca al mundo de las responsabilidades adultas:

La mayoría de los alumnos que está acá son responsables, y si son responsables acá, no les va a costar serlo en el ámbito laboral (Profesores taller folclor).

La asistencia y la puntualidad son conductas que han salido favorecidas entre los estudiantes que participan del taller:

Yo creo que es súper estúpido lo que voy a decir, pero aprendí a... yo era una niña porque hacía todo lento, me vestía lento, me bañaba lento. Pero aquí en el taller es todo súper rápido, hay que estar vestido en poco tiempo y aprendí a hacer todo más rápido (Estudiantes egresados).

Responsabilidad hartito... porque los profes ponen énfasis en que seamos responsables, en los horarios de los ensayos. Que los trajes que hacemos estén listos a la fecha (Estudiantes).

A nivel de relaciones interpersonales, el taller ha contribuido a afianzar vínculos entre los estudiantes. La intensidad de las actividades que implica el taller, como ensayos y presentaciones, ha densificado los lazos entre los estudiantes que participan de él. No solo en términos afectivos, sino también con respecto a habilidades de trabajo en equipo, la dinámica del taller ha promovido la generación de una orgánica entre los estudiantes, donde los más grandes apadrinan a los más pequeños, se hacen responsables de ellos en las presentaciones, los animan y los ayudan en el aprendizaje de la técnica. Esto ha hecho que surjan líderes positivos al interior del grupo de folclor.



Yo no les tenía paciencia a los niños chicos, pero con el taller como son 30 niñas chicas, ahora estoy muy simpática con mi hermana chica. Bajarse de la nube y compartir con gente más chica lo enseña el taller (Estudiantes egresados).

Asociado a lo anterior, el taller también ha desarrollado el compañerismo. La confección de los vestuarios por los propios estudiantes, por ejemplo, ha hecho que se desarrolle una solidaridad especial entre ellos. Por otro lado, poner en común el trabajo, exponerlo a la vista de los demás, ha hecho que los jóvenes aprendan a dialogar, a enfrentar sus errores, a escuchar la crítica, fortaleciendo la confianza, tanto entre pares, como entre pares y adultos.

Otros efectos se observan a nivel de aquellas habilidades relacionadas con el conocimiento personal y la experimentación. Desde mejoras en el estado de ánimo por el solo hecho de bailar, de construir algo armónico en grupo, hasta la reflexión sobre las propias capacidades, intereses y motivaciones en la vida.

Me bajoneo súper rápido... Pero [en el taller] se recalca que uno mantenga la sonrisa, y en la vida diaria eso se aplica bastante. Ser respetuoso, no ser cambiante, se hace mostrando la personalidad.

Conectarse con uno mismo.

Saber qué te gusta.

(Estudiantes)

Según los profesores y los estudiantes, el acceso al taller de folclor les ha abierto la mente, les ha mostrado realidades que no conocen a través de los bailes típicos de distintos lugares. Ello, según los profesores, fomenta la creatividad, el saber que en otras partes las cosas se hacen de manera distinta y que pueden tener buenos resultados:

Lo que más cerca tenemos son los bailes, y lo que más destaca en nuestro país es que todo lo celebramos y los bailes siempre están presentes y dicen muchas cosas... las influencias de otros lados, el modo de vivir de la gente, el apego a la religión, esas cosas se van aprendiendo mediante el baile (Estudiantes egresados).

Finalmente, en relación a las habilidades relacionadas con la creatividad y la innovación, los talleres han desarrollado aptitudes en los estudiantes a partir de la

experiencia de constituir un grupo que ha sabido alcanzar logros a partir de mínimos insumos. Como relata el profesor de artes visuales, los estudiantes han armado sus presentaciones, sus vestuarios a partir de sus propios recursos, que son limitados, y de su ingenio:

La creatividad... la autocrítica... avanzar en lo que están haciendo y en las condiciones que tengan para trabajar... que no es necesario tener lo mejor, sino que hacerlo con las cosas que se tienen (Profesores taller folclor).

c. Panorama de egreso

De acuerdo al relato de profesores y directivos, la comunidad que conforma el Colegio Santa María de Paine se compone de familias que tienen expectativas de surgir y aspiraciones altas. Se trata de una comunidad pujante, donde se observa que son cada vez más los estudiantes que tienen expectativas de entrar a la universidad. La alternativa de estudiar después de egresar del colegio, está instalada en la mayoría de ellos. De acuerdo a la orientadora, hay una demanda por información respecto de educación superior; muchos estudiantes piden charlas de universidades y orientación.

El colegio tiene un sistema de seguimiento que consiste en verificar, a través de datos disponibles en internet, datos como ingreso de los estudiantes del colegio a la educación superior, obtención de becas. Por esta vía se informan respecto del éxito de los estudiantes luego de egresar. Junto con ello, señala la orientadora, un grupo de estudiantes que egresan se mantiene vinculado al liceo a través del grupo de folclor o de actividades deportivas y a través de ellos, se conoce cómo le va a los estudiantes luego de egresar.

Desde el colegio señalan que la mayoría prosigue estudios universitarios y técnicos. Una fracción menor va directo al mundo laboral, pero esa fracción ha ido disminuyendo en los últimos años. Los padres buscan romper el círculo y empujar a sus hijos a que sigan estudiando y obtengan una profesión. En cuanto al mundo laboral, ingresan preferentemente a áreas como comercio y agricultura.

La formación artística que se imparte en este colegio da cuenta de cómo la actividad artística, cuando se implementa con seriedad, planificación, organización y exigencia, puede llevar a los niños y jóvenes a “probar” el mundo de las responsabilidades adultas, en combinación con una actividad que también les reporta goce y diversión. Esto es lo más destacado de la experiencia estudiada en el Colegio Santa María de Paine.

Otro aspecto significativo de este colegio es que el modo como se incorpora la educación artística en el currículo escolar posibilita la sustentabilidad de las habilidades que este tipo de formación genera en los niños y jóvenes. La incorporación de la educación artística desde la enseñanza básica y su persistencia más allá de un solo año, permiten



que los niños y jóvenes se desarrollen en un ambiente escolar que fomenta la creatividad y todas aquellas habilidades socioafectivas que se vinculan a la educación artística.

La formación artística también ha generado importantes beneficios al colegio en cuanto al clima y la convivencia escolar. El reconocimiento que se logra tras una actividad artística realizada con profesionalismo y dedicación, ha levantado el orgullo del colegio y de los estudiantes, mejorando aspectos como la identidad del colegio y la relación estudiantes / profesores y directivos. El participar de una comunidad escolar sana puede ayudar a formar jóvenes más comprometidos, motivados y competentes. El joven al que le va bien en la vida, de acuerdo a la orientadora, es aquel que tiene metas claras, aquel que persiste, que cree en lo que hace, que tiene una autoestima sana y motivación.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

Dado que en el colegio los actores entrevistados se muestran contentos con el lugar que tiene la educación artística en el colegio, lo que se demanda es que los talleres continúen y que se amplíe la oferta hacia otras áreas.

Aparece también el mejorar la articulación con el resto de las asignaturas. Si bien esto es algo que ya se hace en el colegio, desde la dirección señalan que se trata de una práctica que no se debe perder y se debe extender hacia otras asignaturas, como forma de hacer realidad el principio de la educación integral que se expresa en el proyecto educativo del colegio:

Un foco en la educación integral. La única forma de lograrlo es sistematizando e institucionalizando las prácticas. No sirve que en tal o cual disciplina se haga de una forma, sino que todas las disciplinas lo hagan y con acciones concretas. Si queremos que los alumnos aprendan a trabajar en equipo en el futuro, tienen que saber hacerlo desde ahora (Directora).

Los estudiantes piden aumentar las horas de educación artística. Piden concretamente que los talleres no se realicen únicamente en horario extraprogramático, sino también en el horario regular para facilitar la asistencia y la movilización.

El profesor de artes visuales insiste en la necesidad de implementar la alternativa de formación artística especializada a través de un electivo artístico para los estudiantes de 4º medio que se inclinan por profesiones de esta área.

Cursos donde se pudiera trabajar con herramientas como AutoCAD o diseño computacional (Profesor de artes).

Por otro lado, los estudiantes también piden potenciar las actividades extraprogramáticas con actividad física, vale decir que, así como se le da un espacio importante a la educación artística, ocurra algo similar con la formación deportiva. Por otro lado, el profesor de artes, en dirección hacia la dimensión intelectual que implica la educación artística, sostiene que se requiere potenciar actividades que permitan no solo practicar alguna actividad relacionada con el arte sino también desarrollar la capacidad de apreciación artística en los estudiantes. Para esto, propone potenciar actividades como visitas a exposiciones y exhibiciones. En el sector de artes visuales, que, aunque también es valorado por la comunidad escolar, no tiene aún la proyección que tiene el taller de folclor, se propone fomentar la participación de los alumnos de los talleres en exhibiciones fuera del colegio.

Cuadro 5. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Colegio Santa María, Paine

Actores por caso		Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Directora	1	Entrevista individual
	Orientadora	1	Entrevista individual
	Profesor de artes visuales	1	Entrevista individual
	Profesores del taller de danza	2	Entrevista individual
	Estudiantes	7	Entrevista grupal
	Estudiantes egresados	5	Entrevista grupal
Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales Encargado de personal Agrícola Llahuén Encargada de RRHH, Colmena Werner	2	Entrevista individual
	Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral: Jefe OMIL ²⁵	N/A	

²⁵ Se estableció contacto con la jefa de la OMIL de Paine y se agendó una entrevista, pero esta no se pudo concretar en dos oportunidades. Se intentó entrevistar telefónicamente a la encargada, pero no volvió a contestar los correos electrónicos.

3. INFORME DE CASO: LICEO CARLOS HAVERBECK RICHTER DE CORRAL

Región	Los Ríos
Comuna	Corral
Dependencia administrativa	Municipal
Matrícula Enseñanza media 2010	268
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	84,70
Actividades extraprogramáticas para alumnos	Taller de teatro-actuación Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas Taller de cine
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	230
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	207
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	439

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El Liceo Carlos Haverbeck de Corral es el único establecimiento de enseñanza media de la comuna. Más que como un último escalón para acceder al mercado de trabajo local, el paso por la institución educativa es concebido como una palanca para acceder a nuevas oportunidades de estudios superiores fuera de la comuna.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

El establecimiento muestra una alta valoración en importancia asignada a las actividades artísticas, aun cuando ello no se señala explícitamente en su PEI. De hecho, el Jefe UTP (entrevistado en representación del equipo directivo) señala que en el marco de la implementación de JEC el liceo imparte talleres artísticos con sus propios recursos, los que sin embargo de todos modos son considerados insuficientes, pues la dependencia municipal del establecimiento no lo facilita.

(...) el trabajo artístico es algo que se ha ido dando en el tiempo, pero no está reflejado en la misión o visión del liceo (Jefe UTP).

Los profesores, por su parte, confirman que, aunque no existe una acción permanente comprometida en el PEI destinada a la realización de talleres artísticos, estos han ido

surgiendo como iniciativas que permiten potenciar la JEC, además de talleres artísticos complementarios, que son reforzados con la ejecución del Programa Acciona.

Existe por parte de los estudiantes una exigencia de contar con talleres y una motivación por participar de ellos. Lo anterior obliga al establecimiento a tener una oferta complementaria a las actividades curriculares normales. En esta línea, la presencia de los talleres Acciona permite acceder a recursos.

ii. Características de los espacios de formación artística

Se ha establecido como obligatoria la participación de los alumnos en algún taller, pero la elección del mismo recae en los estudiantes. De hecho, un aspecto central de la implementación de los talleres a juicio de los profesores es la elección que realizan los estudiantes de los talleres de acuerdo a sus habilidades y expectativas.

Antes que llegaran los talleres Acciona, el liceo desarrollaba talleres por la JEC y esos talleres hay alumnos de distintos niveles porque ellos eligen y por eso cuando llega Acciona se mantiene esa misma lógica (Jefe UTP).

Siguiendo el relato de los actores entrevistados en el establecimiento, la articulación entre los talleristas y los profesores es en general adecuada, y existe una complementariedad, a pesar de que en el caso particular de los proyectos Acciona, al ser estos externos, necesariamente se requiere de adecuaciones a la realidad local.

Existe la percepción de parte de algunos profesores de que algunos talleristas no poseen las habilidades pedagógicas necesarias para desarrollar sus talleres.

(...) los talleres estaban planteados como que el tallerista venía a ayudar al desarrollo del taller que ya se hacía, pero no se da así, sino que al revés.

Es interesante complementar esta mirada con la de los propios talleristas. Según estos, los colegios y liceos en general tienden a ver los talleres del Programa Acciona como una oportunidad de completar su oferta, sin embargo, existe un bajo compromiso de parte de los equipos directivos. Más aún, desde su visión, no se entregan por parte de los establecimientos las herramientas adecuadas para formar habilidades ligadas a las expresiones artísticas, sino que los colegios y liceos están solo preocupados de la formación estrictamente curricular, problema que a su vez se ve profundizado por el hecho de que algunos profesores no valoren la experticia de los talleristas.

(...) a veces llegábamos y tenían otras actividades y no avisaban y se perdían días completos sin hacer nada, los colegios deben comprometerse con los

talleres...es una falta de respeto a nuestro trabajo (Talleristas).

Por su parte, los estudiantes opinan que el liceo si bien entrega talleres artísticos, no cuenta con los espacios adecuados para desarrollar estos en toda su potencialidad lo que influye en los resultados finales. Pese a su buena disposición para realizar actividades artísticas, muchas veces la calidad de los materiales que el liceo les entrega no es la mejor.

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

El jefe UTP tiene una impresión positiva con respecto a los efectos que tienen las oportunidades de educación artística otorgadas a los estudiantes. Desde su visión, la creación artística como un proceso continuo posibilita a los estudiantes vivenciar el proceso y aplicarlo a las diferentes acciones de su vida.

En términos más específicos, el jefe UTP señala que existe un desarrollo de habilidades personales y sociales que son percibidas como positivas dado que Corral posee un aislamiento geográfico respecto de la capital regional y ciudad más cercana, Valdivia. La participación en los talleres artísticos, en su impresión, aumenta la valoración personal (autoestima) así como el compromiso con su propio actuar y con su proceso de aprendizaje de parte de los alumnos participantes.

A través de la presentación pública ante la comunidad escolar de sus obras o resultados creativos, los estudiantes logran percibirse como iguales al resto, siendo capaces de mostrar sus actividades artísticas y relacionarse con otros de mejor forma.

(...) efectivamente los talleres han ayudado en mejorar la autoestima, hacer que los alumnos creen en ellos mismos y mostrar lo que ellos son capaces de hacer (Jefe UTP).

Los talleristas ponen especial acento en que los resultados de los talleres no son solo el producto final que se puede mostrar a otros, sino que el proceso en sí mismo es ya un resultado valioso que permite la expresión de la vivencia personal de estudiantes a través de la creación artística.

(...) hay una carencia afectiva y por ello trabajamos la autoestima...este año lo mejoramos participando en varias actividades y además trabajamos en sobre su propia vida (Talleristas).

Por su parte, los profesores entrevistados parten señalando que durante la

implementación de los talleres artísticos se logra dar cumplimiento a los resultados esperados, generando productos finales que son adecuados y valorados por los estudiantes y por la comunidad escolar.

Así mismo, se percibe en los estudiantes un compromiso y responsabilización mayor con su actuar la cual se traspasa y logra reflejar también en las actividades curriculares. Este mayor compromiso estudiantil es adjudicado por los docentes al hecho de que no exista en los talleres artísticos una evaluación de por medio. Resultaría interesante poder explorar en mayor profundidad el impacto que puede tener la presión evaluativa externa sobre el compromiso estudiantil con las actividades pedagógica en las que participan, ya sea curricular o extracurricularmente.

Los profesores coinciden con el jefe UTP en que los estudiantes logran desarrollar habilidades creativas y personales que los docentes no lograban percibir como posibles antes de los talleres. También, logran construir una nueva visión sobre ellos mismos, lo cual les permite valorarse como personas y relacionarse con otros en un plano de igualdad.

Sin embargo, un aspecto al que los profesores dan especial preponderancia en su discurso es que los estudiantes logran percibir la creación artística como un proceso que produce resultados no inmediatos, esto les hace darse cuenta que el esfuerzo personal y grupal también los tiene, configurando aprendizajes significativos para la vida.

(...) a los chicos la actividad distinta los hace trabajar de forma distinta...en los talleres son libres no existe la presión de la nota...y se comprometen más en su actividad.

Ahora van a otras actividades externas más seguros de sí mismos y del nivel que poseen.

(Profesores)

Finalmente, los estudiantes, consultados sobre los resultados de haber participado de los talleres artísticos en sus vidas, señalan como los aprendizajes más importantes el aprender a trabajar en equipo, valorarse como personas, conocer otros lugares y personas, descubrir habilidades artísticas que no conocían, desarrollar habilidades artísticas que ya poseían, y tener un lugar donde hacerlo. Todos estos aspectos son englobados en el desarrollar la creatividad y entender los procesos y usar técnicas adecuadas para lograr un producto.

(...) por ejemplo el trabajo en equipo...yo estoy en coro...cada uno hace distintas voces, pero si esa estructura no está completa no suena tan bien

(Estudiantes).

c. Panorama de egreso

Un primer elemento a ser considerado en lo relativo a las trayectorias de los estudiantes una vez que han egresado del liceo es que en su mayoría estos optan por proseguir estudios superiores, ya sea universitarios o técnicos, en Valdivia u otras regiones. Por su parte, quienes ingresan inmediatamente al mercado laboral, normalmente buscan empleos fuera de la comuna de Corral.

De este modo, el primer dato a tener en cuenta es que la principal proyección de los estudiantes del liceo, ya sea en el trabajo o en estudios superiores, es abandonar la comuna. Dentro de este escenario, el jefe UTP señala que las habilidades personales y sociales y desarrolladas por los alumnos a través de los talleres artísticos les deberían facilitar su inserción en nuevos contextos, posibilitando desarrollar otras habilidades, aunque no tiene ninguna certeza ni dato duro sobre aquello.

Lo mismo señalan los profesores, quienes dicen que no logran percibir de forma general el efecto que tienen los talleres artísticos posegreso del establecimiento, justamente debido a que la gran mayoría de los estudiantes una vez terminada la enseñanza media emigran de la comuna especialmente a continuar estudios superiores.

También los talleristas confirman que no existe un proceso de seguimiento formal de los estudiantes, sino que más bien por las relaciones creadas con algunos se mantienen en contacto a través de las redes sociales, donde se enteran sobre casos particulares de estudiantes que han logrado progresar en sus estudios o trabajos. Pero solo se trata de información anecdótica en base a casos puntuales, de los cuales no se sienten en condiciones de extraer conclusiones generalizables.

Los talleristas perciben que las habilidades adquiridas por los estudiantes son de utilidad para desenvolverse en otros ámbitos de la vida como por ejemplo los estudios superiores dado que estas habilidades tales como el trabajo en equipo, el comprometerse con una actividad, la valoración personal son parte importante de afrontar dichos desafíos.

(...) un chico de Corral que ahora está estudiando en la Universidad Sebastián y que participó de los talleres ha organizado festivales de rock en el fuerte de Niebla, yo creo que lo que aprendió le sirvió primeramente para hacer cosas, para gestionar eventos que sin duda él no tenía como organizar" (Talleristas).

Finalmente, los estudiantes no logran visualizar aún la utilidad de los talleres artísticos

a largo plazo, pero perciben que han desarrollado habilidades que les pueden llegar a servir para sus proyectos personales, estudiantiles y laborales de futuro.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

En primer lugar, es importante señalar que el Jefe UTP hace un positivo balance de la ejecución de los talleres artísticos y en el caso particular de los Acciona valora el contar con especialistas externo, ya que esto ayuda al desarrollo integral de los estudiantes mediante apoyo experto.

Por esto, y en coincidencia con la opinión de los docentes, plantea la importancia y necesidad de poder continuar con los talleres artísticos y ampliar la oferta de los mismos. De todos modos, se asume como desafío a profundizar una mayor articulación con los objetivos del Liceo e implementar otras acciones artísticas que se complementen con planes y programas de la formación general.

También se señala como otro desafío el dotar a los profesores y talleristas de los materiales necesarios para extraer todo el potencial que envuelven los talleres artísticos y una mayor vinculación con los DAEM para generar instancias conjuntas de apoyo.

Desde el punto de vista de los profesores, los talleres artísticos son un aporte, sobre todo por los recursos que tienen asociados, los cuales en la realidad habitual del liceo son insuficientes y deberían aumentarse en virtud de los objetivos del propio taller.

Una recomendación relevante formulada por los profesores dice relación con que es necesario contar con un proceso previo de diálogo y construcción conjunta de los talleres entre los distintos actores involucrados, de modo que no solo “llegue” un set de talleres predefinidos desde afuera, sino que el propio liceo pueda participar activamente en la definición de la oferta que más se ajusta a sus prioridades pedagógicas.

Por su parte los talleristas, afirman que es necesario distribuir mejor los recursos asignados a materiales, pues todos los talleres no requieren la misma cantidad para realizar las actividades. Se debe también, en su opinión, proponer una estrategia de continuidad de manera de posibilitar los objetivos a largo plazo.

(...) en la continuidad del desarrollo de los estudiantes está basado en compromiso de los colegios, que si un taller termina el 30 de noviembre después que... el director debe ser presente y los profesores integrados a lo que es el taller y que si los chicos pidan el espacio se le abran las puertas
(Talleristas)

Un aspecto importante es la percepción de los talleristas de que se requiere comprometer recursos adicionales desde los colegios, que puedan comprometerlos en la ejecución de los talleres y no ser meros receptores de una iniciativa externa que los beneficia.

Finalmente, los estudiantes, recomiendan que los distintos talleres pudieran realizar actividades conjuntas entre sí, de modo de introducir una mayor interdisciplinariedad artística.

Que los talleres puedan hacer algo juntos...que se integren y que se puedan trabajar con otros estudiantes de otros talleres (Estudiantes).

También sugieren que se pueda proponer más actividades dentro de lo planificado, mayor tiempo para hacer y mejores materiales. En otras palabras, hay allí una demanda clara por flexibilizar la implementación de modo de hacerla más pertinente a las inquietudes estudiantiles.

Cuadro 6. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Liceo Carlos Haverbeck, Corral

Actores por caso		Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Estudiantes	6	Grupo focal
	Egresados	N/A ²⁶	
	Docentes 2 Docentes de artes visuales Docente de música Docente de lenguaje y filosofía	4	Grupo focal
	Jefe UTP	1	Entrevista individual
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos Tallerista de música Tallerista de pintura	2	Entrevista grupal
Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales	N/A ²⁷	Entrevista individual
	Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral: Jefe OMIL Corral	1	Entrevista individual

²⁶ El liceo cuenta con talleres artísticos solo desde 2011, por lo tanto, el grupo “estudiantes egresados que hayan participado de talleres artísticos” no aplica para este caso.

²⁷ El liceo sólo llega hasta 2º medio y no tienen información de seguimiento de trayectorias formativas y/o laborales posteriores de sus egresados. Además, se señala que normalmente quienes trabajan lo hacen de empleos precarios de tipo independiente, por lo que no hay alguna empresa en especial que contrate a sus estudiantes.

4. INFORME DE CASO: LICEO PEDRO DE VALDIVIA DE LA CALERA

Región	Valparaíso
Comuna	La Calera
Dependencia administrativa	Municipal
Matrícula Enseñanza media 2010	536
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	88,06
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	218
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	198
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	392

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El Liceo Pedro de Valdivia educa a jóvenes de la comuna de La Calera hace más de 40 años, en modalidad científico humanista y técnico profesional.²⁸ El actual director del liceo lleva apenas un par de meses en la conducción del establecimiento, aunque lleva 27 años dentro del liceo, primero como profesor, luego como jefe de UTP y ahora como director subrogante.

El liceo da cuenta de un caso donde la educación artística tiene presencia casi exclusivamente por la implementación de los talleres Acciona. Pese a que los distintos actores de la comunidad escolar reconocen la importancia de la formación artística y la necesidad de intensificar esta área, en la práctica el liceo no otorga un espacio especial a ello. Esto se manifiesta en la tensión que generó la implementación de los talleres artísticos en el liceo, generando cierta confusión en docentes y directivos, y ubicándose como una actividad anexa, sin vínculo con las asignaturas regulares.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

Los espacios de formación artística que tiene el liceo, además de las clases regulares de artes visuales, son los talleres Acciona, que se implementan por primera vez en este

²⁸ Este liceo fue incluido como liceo científico humanista en la selección, ya que aparecía en los listados entregados por el CNCA para la selección de la muestra. El liceo se encuentra actualmente en proceso de transición a liceo técnico profesional, para dejar atrás la enseñanza polivalente. En los contactos al liceo, pese a que se indicó que se trataba de un estudio enfocado en la enseñanza científico humanista, no se informó al equipo investigador de esta situación, sino cuando ya se estaba en plena visita al liceo. Se decidió llevar a cabo el estudio en este liceo, enfatizando en el área de formación científico humanista.

establecimiento desde 2012. Antes de la llegada de los talleres, no había habido otros espacios de formación artística desde el fin de las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLES) a principios del 2000. En esa época, según el actual director quien en ese momento fue coordinador de las ACLES en el liceo, había al menos 15 talleres artísticos y deportivos funcionando paralelamente, implementándose los fines de semana, con alta participación de la comunidad. Después de las ACLES no se había vuelto a activar otro espacio importante de formación artística, por lo que la llegada de los talleres Acciona al liceo fue vista como una buena oportunidad para llenar un espacio que llevaba algunos años sin poder ser cubierto, y que el liceo no tiene los recursos para cubrir de otra forma.

Para el director, independientemente de la presencia de los talleres Acciona, la formación artística en el liceo es “pobre”. Los profesores coinciden y señalan que esto se debe a razones de tipo económico. Las clases de artes visuales son “una asignatura más” y significan apenas dos horas semanales. Solo hay clases de artes visuales y los estudiantes que tienen intereses en el área musical no tienen posibilidades de desarrollar este interés en su educación. La comunidad escolar expresa una necesidad respecto de más y mejores espacios para la formación artística que, según declaran, no tienen la capacidad de afrontar por sí solos como establecimiento. El actual director, a juicio de docentes, talleristas y estudiantes, se muestra más interesado por este tipo de formación que el anterior. De acuerdo a los talleristas, antes de la salida del director anterior, el liceo estaba en “absoluta crisis”, había problemas administrativos:

(...) uno llegaba a la sala y el piso estaba siempre sucio, entonces uno tenía que gestionar eso directamente con el personal de aseo.

(...) se podía mandar diez correos al colegio y nadie respondía, así que uno aprende a hacer todo uno mismo.

(Talleristas)

Con el nuevo director, esto cambió. De acuerdo a los talleristas, el director actual fue más receptivo, dio facilidades para realizar actividades contempladas en el desarrollo de los talleres, como una visita de los estudiantes a Valparaíso y sus museos. Los estudiantes señalan que al nuevo director se le ve más en los pasillos, se puede hablar con él, se acerca a los alumnos:

Está pendiente... si necesitamos cámara, nos presta, y si pasa por el taller, nos pregunta qué necesitamos (Estudiantes).

Respecto del primer director, los talleristas señalan que este hablaba de trabajar las

competencias socioafectivas de los estudiantes, pero que en la práctica su actitud era “conductista”. Prometía apoyo y facilidades, pero finalmente no cumplía. Respecto de los profesores, los talleristas identifican escaso interés por la educación artística, *pobreza artístico-cultural* y ejemplifican esto citando el caso de un paseo a Valparaíso, donde participaron estudiantes, talleristas y profesores titulares de los talleres:

Las profesoras querían que paráramos a hacer un picnic en la playa, para ellos era un paseo (Talleristas).

El liceo adolece de recursos e infraestructura adecuados para el desarrollo óptimo de los espacios de formación artística. Los implementos para un taller de video, por ejemplo, son escasos, y tienen mucha demanda en el liceo, no solo para talleres de formación artística. Lo mismo ocurre con los espacios. Las salas disponibles para realizar actividades artísticas no están en óptimas condiciones, por ejemplo, les falta iluminación y cuestiones aún más básicas, como vidrios en las ventanas.

El PEI, de acuerdo al director, no tiene una orientación especial hacia la formación artística. Tampoco es un documento que guíe actualmente la conducción del liceo, ya que este se encuentra en un proceso de tránsito hacia la formación técnico profesional, y el PEI se orienta básicamente hacia la formación científico humanista, por lo que, de acuerdo al director, urge reformarlo: “es muy general, y habla de cuestiones de desarrollo integral, algo que todos los colegios hacen... el nuevo PEI debe ir orientado a que los alumnos sean felices” (Director).

ii. Características de los espacios de formación artística

Como ya se señaló al inicio, los espacios de formación artística no abundan en el Liceo Pedro de Valdivia. Los talleres Acciona constituyen la única iniciativa desarrollada en el liceo al menos en los últimos cinco años, además de las clases regulares de artes visuales. Estos talleres aterrizaron en el liceo de manera fortuita. No surgieron por una demanda, sino que llegaron por un ofrecimiento del Departamento de Educación, luego de que los talleres hubieran sido rechazados por un liceo de otra comuna antes de ser implementados. Los talleres venían ya definidos y eran cinco: circo, teatro, danza, video y artes gráficas.

La llegada de los talleres a principios del 2012 obligó a hacer algunas modificaciones al calendario que ya había sido establecido a fines del año anterior. La disponibilidad de los talleristas para asistir al liceo obligaba a que los talleres se desarrollaran en horas de clases destinadas a biología, química e historia, situación que provocó un primer roce con directivos y docentes quienes señalan que esto generó un caos en el liceo. Para el director, estos talleres debían haberse desarrollado en los horarios de libre



disposición y haber sido incorporados en el momento en que se estableció el horario del año 2012 y no cuando esto ya había sido establecido. Los talleres se insertaron finalmente como una actividad impuesta desde afuera y no como un proyecto del establecimiento. En ocasiones los talleres fueron incluso más un problema más que un recurso educativo a disposición del liceo.

En el liceo conocían la experiencia de otros liceos con estos talleres, por lo que se hicieron altas expectativas. Ya habían captado directivos y profesores que el “liceo estaba fome”, según lo que transmitían los propios alumnos. No obstante, las expectativas de la comunidad escolar, no fueron satisfechas por los talleres. Más de la mitad de los estudiantes de cada taller desertó antes de que estos finalizaran. Los docentes y directivos se muestran disconformes con el desarrollo de los talleres, principalmente en cuanto a planificación y flexibilidad de los talleristas.

Los estudiantes, en principio, mostraron interés por los talleres, pero en el transcurso del año, se fueron desmotivando y dejaron de asistir. Un taller empezó con más de 30 alumnos y terminó el año con cuatro. Esto sucedió, con algunas diferencias, en los cinco talleres Acciona que se desarrollaron en el liceo.

Los talleristas coinciden en señalar que el foco de los talleres estaba puesto no tanto en el aprendizaje de la técnica de cada disciplina, sino en el desarrollo de competencias personales; no tanto en los resultados, sino en el proceso.

Los talleres contaban con técnicas de relajación, ejercicios de preparación, juegos de roles para fomentar el trabajo en equipo. Otra técnica dispuesta en el taller de danza era el “plenario”, que consistía en que dos veces en la clase se reunían y se sentaban en círculo, cada estudiante daba su opinión y se generaba un debate. El monitor de teatro señala que intentaba aplicar la técnica de las habilidades múltiples, tratando de reconocer la forma particular de aprender de cada uno y fomentando que cada uno pudiese aprender de la manera que mejor le acomodaba.

Los talleres impartidos en el liceo se pueden agrupar en dos categorías. En la primera, talleres de trabajo colectivo, donde caben teatro, circo y danza. En la segunda categoría, talleres de trabajo básicamente individual, donde cabe artes gráficas y video. En los primeros, se enfatizaron habilidades de trabajo en equipo, relaciones interpersonales, roles. En los segundos, se potenció el trabajo de expresión personal y reconocimiento de capacidades.

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

Pese a que los estudiantes que efectivamente participaron de los talleres terminaron siendo solo una proporción de los que se habían iniciado en ellos, el grupo que persistió reconoce espontáneamente un conjunto de aprendizajes vinculados a sus capacidades

sociales y afectivas, además de los aprendizajes técnicos que implica cada disciplina (como malabares en el taller de circo, edición en el taller de video, etc.).

Talleres como circo, danza y teatro desarrollaron en los alumnos capacidades vinculadas a las habilidades de relación interpersonal. Por ejemplo, estos talleres, dado su carácter de actividad colectiva, generaron lazos entre alumnos que no estaban habituados a compartir porque no se conocían o porque no habían tenido la oportunidad de compartir en ningún otro espacio. A partir de esto, los alumnos del taller de circo señalaron haber aprendido a “confiar en el otro”, porque la práctica circense implicaba:

(...) confiar plenamente entre nosotros: si alguien se va a caer siempre va a estar ahí el otro.

(...) nada que “tú me caes mal”, todos se tenían que apoyar.

(Estudiantes)

Desde la perspectiva de los talleristas, el mayor logro en cuanto a habilidades de relación interpersonal se dio en el establecimiento de vínculos entre alumnos de diferentes cursos y grupos de amigos. Trabajar con el que no es amigo o al que no se conoce, para los talleristas constituye un logro importante de los talleres, sobre todo porque a juicio de estos, se observa “mucho *bullying*” entre los alumnos:

En un caso particular, la alumna típica, súper tímida, la que no quiere hacer las cosas en público, fue maravilloso verla como tomó confianza, se fue soltando y terminó bailando ante el colegio.

Una chica llegaba, se sentaba con su mp3, no se lo sacaba. Yo creo que [bailar] le gustaba, pero no se atrevía. En la tercera más o menos se sacó el mp3, después empezó a salir adelante, luego explotó y terminó organizando el grupo.

(Talleristas Acciona)

Relacionado con lo anterior, los estudiantes señalan que la dinámica del taller les hace entender:

(...) que no tenemos que ser tan cerrados en nuestro núcleo.

(...) que hay que ser más expresivos con los compañeros de trabajo, donde estés estudiando, con los jefes también.

(Estudiantes)

Otras habilidades adquiridas por los estudiantes se vinculan a la capacidad de comprensión de sí mismos. Aprender de los errores, perseverar, fue algo que apareció con fuerza en los alumnos del taller de circo:

(...) a motivarse más y no caer tan bajo.

(...) seguir adelante.

(...) ser alguien en la vida.

(Estudiantes)

Junto con ello, los estudiantes identifican el reconocimiento de las propias capacidades y el desarrollo de la personalidad y la posibilidad de expresión:

A mí el taller me ayudó a desarrollar más personalidad, porque tuve que estar grabando, haciendo entrevistas.

Aprender más de las facilidades que uno tiene.

(Estudiantes)

Los docentes se refieren a esta habilidad como el reconocimiento por parte de los estudiantes de que pueden “hacer cosas bonitas”, de que pueden reflejar algo positivo al exterior.

Los estudiantes rescatan que la existencia de los talleres les ayuda a desarrollar un *hobby*, a probar vocaciones distintas y que les permite adquirir un saber que después pueden traspasar a otros.

Se observan otros aportes de los talleres que también se relacionan con las habilidades socioafectivas, pero que impactan en la dinámica cotidiana del liceo.

Por ejemplo, la motivación que producen los talleres en los estudiantes redundan en mejores niveles de asistencia y puntualidad, dato no menor, ya que, según los docentes, una de las principales debilidades de los estudiantes del liceo son la inasistencia y baja puntualidad. Para los estudiantes, los talleres los ayudaban a “seguir la rutina”, botar tensiones acumuladas. El director reconoce que la motivación con la actividad, mejora el compromiso y la identificación de los estudiantes con el establecimiento, cuestión que se manifiesta no solo en asistencia y puntualidad, sino también en otras conductas como el cuidado de los implementos y de la infraestructura del liceo, y también en el orgullo y el gusto por representar y defender al liceo.

Respecto de la creatividad, tanto docentes como directivos señalan que la formación



artística es central para ayudar a fortalecer esta capacidad, no obstante, los estudiantes, por el tipo de educación que reciben regularmente en el sistema escolar, están acostumbrados a esperar que se les diga qué hacer y cómo hacerlo. No están habituados a que se les permita crear a partir de la nada. Cuando se les entrega un papel en blanco y se les pide que creen algo, en principio se bloquean, porque creen que si no siguen una instrucción precisa, lo que hagan tendrá un resultado incorrecto. Los talleres se iniciaron con este bloqueo en los estudiantes, pero a poco andar lograron que los estudiantes se atrevieran y desarrollaran sus creaciones. En danza, las estudiantes crearon su propia coreografía y la presentaron a fin de año ante sus compañeros. Lo mismo en el taller de gráfica, donde los estudiantes crearon sus propios afiches. Los docentes señalan además que disciplinas como la danza, donde la técnica es menos estructurada y donde se exige más iniciativa y capacidad de inventar e improvisar, los jóvenes aprenden que el mundo puede ser mirado de otra forma, expanden su mente.

c. Panorama de egreso

El liceo no maneja datos respecto de la trayectoria de egreso de sus estudiantes. Perciben, de manera subjetiva, que sus estudiantes tienen bajas expectativas y aspiraciones cortoplacistas. Algunos entran a estudiar, pero varios de ellos desertan al poco tiempo, de acuerdo al director. Según los docentes, los estudiantes se conforman con lo mínimo, no ven la universidad como una meta.

En relación a posibilidades futuras, el liceo destaca la existencia de convenios con centros de formación técnica. En relación a perspectivas laborales en la comuna, la minería es un sector que se está desarrollando y hacia el cual se orientan muchos jóvenes de la comuna.

Los estudiantes entrevistados se muestran esperanzados y con proyecciones de continuar estudios en diversas áreas, a los cuales piensan acceder “con esfuerzo” y trabajando.

La experiencia de los talleres de formación artística en el liceo Pedro de Valdivia muestra logros en un grupo pequeño de estudiantes, sin embargo, se debe señalar que este caso también muestra un conjunto de dificultades respecto de la inserción de la educación artística en un establecimiento escolar. Dado que los talleres no constituyen un proyecto arraigado en la comunidad escolar y tienen además una corta trayectoria en el establecimiento, las conclusiones que se puede extraer respecto del aporte de la formación artística en las proyecciones futuras de los estudiantes y específicamente en su desempeño laboral, son escasas.

La formación artística en este liceo entrega lecciones respecto de la importancia de que esta sea apropiada e intencionada desde el propio liceo, de manera que constituya, no

una actividad anexa, sino un sello del establecimiento, de manera que la formación cuente con un espacio adecuado en la jornada escolar. En caso contrario, como da testimonio este establecimiento, la formación artística pasa a ser una actividad accesoria a la educación.

Pese a lo anterior, se debe reconocer que las habilidades socioafectivas mencionadas en la sección “Trabajo cuantitativo: Encuesta de habilidades socioafectivas estudiantiles” de este informe constituyen capacidades adquiridas y/o desarrolladas por los estudiantes que deben ser valoradas, no obstante, no se tiene evidencia respecto de cómo esas habilidades se manifiestan en los estudiantes que egresan, ya que no se cuenta con ese tipo de informante en este liceo. Sí se puede relacionar estas habilidades con aquellas competencias que el mercado laboral demanda de los jóvenes, de acuerdo a la percepción de docentes y de representantes del entorno productivo local.

Según los docentes, que conocen el mercado laboral porque están cercanos a las especialidades técnico profesionales que imparte el establecimiento, las habilidades centrales que demanda el mercado laboral, relacionado con el sector del *retail*, se vinculan a capacidades de relación interpersonal: cómo presentarse frente a otros, mostrar hábitos y valores, servicio a público, cordialidad. Junto con ello, obediencia, responsabilidad, honradez y presentación personal.

Por otro lado, vinculado con la creatividad y la innovación, los docentes también destacan la habilidad de adecuarse a los cambios que ocurren dentro de una empresa, de adaptarse a los distintos roles que implica una organización.

La educación artística, según los docentes, despierta en los estudiantes la motivación, el obedecer por amor a una tarea y no solo por sumisión. Otorga un sentido y un objetivo. El presentar un producto creado por los mismos jóvenes fortalece esa motivación y desarrolla la autoestima.

Según una docente, la dimensión artística está en todo:

Hasta para ser mamá hay que tener un poco de arte para arreglar al chiquito... No hay que dejarlo de lado [la formación artística], sobre todo en algo que estudian ellos, como ventas (Profesores).

Desde el entorno productivo y laboral, se reconoce una habilidad que conecta fuertemente con las capacidades que se han mencionado en este informe: la motivación. La motivación por la tarea se manifiesta en el compromiso con el trabajo, habilidad que los actores representantes del entorno productivo reconocen en forma unánime como central para el desempeño laboral. Desde el punto de vista de las empresas el buen trabajador es aquel que se compromete y acepta las condiciones que las empresas le están entregando. Aquel que respeta los reglamentos internos y está dispuesto a ir a

trabajar a cualquier lado sin importar el ingreso:

Hay profesionales que han llegado pidiendo trabajo sin importar si lo mandan a trabajar al campo... Que logre entender cuál es el funcionamiento y para qué está contratado, sin querer cambiar el sistema instalado dentro de una empresa (Representantes del entorno productivo).

Junto con lo anterior, el mundo laboral demanda habilidades como honestidad, capacidad de servicio al cliente, cumplimiento de normas establecidas, puntualidad, asistencia, empatía y sensibilidad para tratar público, buena presentación y vocabulario. Algunas de estas habilidades se relacionan con aquellas que son promovidas por la educación artística, como sensibilidad, empatía y compromiso, no obstante, creatividad e innovación, habilidades sobre las cuales este estudio pone un foco especial, no aparecen en el discurso de los representantes del entorno productivo y laboral de La Calera.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

Para el liceo contar con más espacios de formación artística es visto como una necesidad, no obstante, señalan que las capacidades que tienen de encarar esta área de formación de manera autónoma, sin un apoyo externo, es débil. La inserción de estos espacios depende entonces de programas externos, como Acciona. No obstante, señalan desde la dirección, estos espacios deben insertarse en el liceo con mejor organización, con planificación, y con un trabajo previo de diagnóstico en el liceo que permita detectar en qué áreas artísticas se requiere formación.

Desde la perspectiva de quienes ejecutan los talleres en los liceos, las condiciones para desarrollar un buen espacio de formación artística recaen en el apoyo de la dirección, que debe consistir en dar facilidades, como, por ejemplo, incentivar a los estudiantes, difundir los talleres, reforzar el compromiso de los estudiantes, de lo contrario, como ocurrió en este liceo:

El que quería entraba a taller y los demás vagaban por el patio (Talleristas).

Otra condición importante para la inserción de espacios de formación artística radica en la calidad y cuidado de los espacios físicos. Pisos sucios, vidrios rotos, falta de electricidad eran dificultades habituales en el liceo para la realización de los talleres, de acuerdo a sus ejecutores. Esto, más que un tema de recursos materiales, explican los talleristas, era correlato de la disposición de la dirección anterior del liceo al desarrollo de los talleres. De acuerdo a los talleristas, la inserción de los talleres se daba como si

el liceo le hiciera un favor a los talleristas y al Programa Acciona:

No solo deben abrir y cerrar la puerta cuando uno se va, sino que debe existir un trabajo mancomunado, al menos una o dos reuniones con el director del liceo, jefe de UTP y quienes están involucrados con los programas educativos. Se debe trabajar en conjunto (Talleristas).

Los alumnos proponen más trabajo al aire libre, que la formación artística implique variar de lugar de trabajo, salir de la sala de clases. Añaden mejor infraestructura y equipamiento, más motivación y compromiso de sus compañeros.

Los profesores recomiendan recuperar las clases de música, las que por modificaciones curriculares hoy no son obligatorias. Los docentes perciben mucho interés de los estudiantes en la música, pero señalan que estos no tienen cómo ni dónde desarrollar esa inquietud en el espacio escolar.

Cuadro 7. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Liceo Pedro de Valdivia, La Calera

	Actores por caso	Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Estudiantes	8	Grupo focal
	Egresados	N/A ²⁹	
	Docentes Docente de artes visuales y titular de taller de video Docente titular de taller de danza Docente titular de taller de teatro	3	Entrevistas individuales
	Directores	1	Entrevista individual
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos Tallerista de teatro Tallerista de danza	2	Entrevistas individuales
	Orientadores	N/A ³⁰	Entrevista en profundidad
	Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales Gestión de personas, Sopraval, La Calera Gerente Falabella, La Calera	2
Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral: Jefe OMIL		1	Entrevista individual

²⁹ El liceo cuenta con talleres artísticos solo desde 2012, por lo tanto, el grupo “estudiantes egresados que hayan participado de talleres artísticos” no aplica para este caso.

³⁰ El liceo no cuenta con orientador/a.

5. INFORME DE CASO: LICEO LAS SALINAS DE TALCAHUANO

Región	Biobío
Comuna	Talcahuano
Dependencia administrativa	Municipal RBD: 4708
Matrícula Enseñanza media 2010	363
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	74,66
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	209
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	189
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	408

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El Liceo Las Salinas educa a estudiantes de la comuna de Talcahuano en modalidad polivalente³¹ a partir de este año 2012, ya que hasta el año pasado solo entregaba enseñanza de carácter científico humanista. La oferta de educación técnica en el liceo se orienta a la “Operación Portuaria”, y se pretende extender a la carrera de “Logística” hacia el año 2014. Las áreas de formación técnica son consistentes con el contexto económico de la comuna caracterizada fuertemente por la actividad en esta área. El director del liceo, que posee formación como profesor de filosofía, se desempeña en su cargo desde el año 2010.

El liceo cuenta con Jornada Escolar Completa (JEC), lo cual se expresa en una planificación de dos días a la semana en los que se realizan actividades artísticas, culturales o deportivas para los estudiantes. En la propuesta original los talleres Acciona se ejecutarían en este espacio de actividades, sin embargo, el equipo directivo del liceo decidió incorporarlos en el horario regular de clases. A nivel de las actividades específicas desarrolladas los talleres Acciona implementados en el liceo se incorporan el teatro, la fotografía, las artes visuales y la danza. En el área deportiva del colegio se ofrece a los estudiantes talleres de tenis de mesa y voleibol.

El liceo es el único establecimiento de la comuna que participa en la implementación del Programa Acciona. La incorporación se dio mediante el ofrecimiento del programa al liceo (se atribuye que ello se fundamentó en el diagnóstico sobre la vulnerabilidad de los estudiantes) y fue aceptada con gran expectativa por parte del equipo directivo.

³¹ La educación polivalente implica entregar enseñanza científico humanista y técnico-profesional. Los alumnos cursan un plan común hasta el 2do año de educación media, y luego pueden acceder —según su preferencia— a la educación técnica o continuar en la modalidad científico-humanista.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

El colegio tiene jornada completa, contexto en el cual se desarrollan talleres de libre elección para los estudiantes. En el PEI propio del liceo se organizaron talleres de basquetbol, voleibol, pinturas y carpintería, los cuales son implementados por los profesores del establecimiento. En general, existe entre los directivos y profesores una buena acogida de las actividades artísticas y hay preocupación e interés por desarrollar esta área, aun cuando señalan las dificultades derivadas de la limitación de recursos y el trabajo con alumnos de alta vulnerabilidad.

En el caso particular de los talleres Acciona, estos son vistos por el equipo directivo y docente como un aporte adicional a su trabajo. De hecho, una apuesta por parte del equipo directivo fue incorporar los talleres de Acciona dentro del horario regular de clases con el propósito de destinar el tiempo suficiente para su realización, realzando su relevancia para la comunidad escolar y favoreciendo la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, esta predisposición positiva hacia las actividades artísticas no necesariamente se tradujo en efectos positivos, ya que los talleres fueron asignados cursos completos de estudiantes de un nivel, sin elección de los alumnos respecto al taller específico en el que participarían, lo que generó un estado de ánimo de incertidumbre con respecto a los resultados de esta medida.

Los talleres se implementaron por curso, ya que es obligación para el colegio llevar a cabo talleres, pero se pudo insertarlas en estas horas, ya que había que realizar selección a partir del gusto de los alumnos y por un tema de horario, entonces se tomó la decisión de asignar por curso (Docente).

El plan Acciona está inserto dentro del estudio dirigido, donde a los “chiquillos” se les va enseñando a hacer sus tareas, entonces se está ocupando el arte para eso (Orientadora).

Con la apatía de los cursos, teníamos ciertas interrogantes si iba a funcionar (Director).

Considerando las visiones generales, la evaluación que podemos señalar respecto a la decisión de designar los talleres a cursos completos en horarios regulares es dispar. En el caso del director su evaluación es positiva, mientras que los profesores se muestran más críticos, y los alumnos manifiestan un claro rechazo a la medida.



(...) los talleres se incorporan dentro de las horas normales de clase, para no entorpecer nada, y dio resultado (Director).

Sucedió, excepto en danza, que los alumnos se empezaron aburrir después de un tiempo. En fotografía, al principio todos estaban entusiasmados, pero después, ya la monotonía, a nadie le gustaba (Docentes).

Nos pusieron que era obligatorio estos talleres de Acciona.

(...) algunos se aburrían en los talleres, iban a puro leer en los talleres.

(Alumnos)

El punto de controversia principal que plantean los alumnos es la capacidad de elegir respecto a los propios intereses, y justifican su falta de atención y motivación (que varía entre los talleres realizados) a partir de esta imposición de la actividad. Sin embargo, cabe discutir esta percepción desde la perspectiva de los profesores, quienes indican que la actitud de los estudiantes es similar frente a todas las propuestas de trabajo que se generan en el contexto escolar. En tal sentido, si bien la imposición puede ser un problema, hay condiciones propias de los estudiantes que pueden afectar la motivación y la atención. Incluso, apuntan que es importante que se enfrenten a tareas que no les gustan en principio, pues de este modo pueden reconocer intereses y capacidades que no conocían de sí mismos. Desde este análisis, proponen con una rotación cada cierto número de meses en función de resultados de corto plazo.

En principio, los talleres Acciona tuvieron un rechazo en los alumnos, por el miedo que tienen los alumnos a exponerse a la gente.

Pero es bueno que el alumno tenga actividades que le gustan y que no le gustan.

Para los alumnos todo es aburrido, no se dan cuenta que están aprendiendo.

(Docentes)

Los alumnos que se vinculan con las actividades artísticas son los más desordenados, porque les muestran algo nuevo, y si les gusta, ellos se entregan (Orientadora).

Un elemento relevante que es considerado en la implementación de los talleres, y que



la comunidad valora positivamente (especialmente directivos y profesores) respecto a Acciona, es la disponibilidad de nuevas orientaciones y recursos para desarrollar actividades. El diagnóstico es que el liceo cuenta con espacios e infraestructura mínima, como también recursos escasos para generar actividades extraordinarias (se destacan las salidas a terreno, como por ejemplo ir a presenciar una obra de teatro). Se considera que estos aportes permiten ofrecer nuevas oportunidades a los estudiantes, y expandir sus horizontes con experiencias que, por su situación socioeconómica, están habitualmente fuera de su alcance.

Es mínima la infraestructura del colegio (...) Sin embargo, a través del mismo Acciona, había recursos para materiales y viajes a exposiciones o exhibiciones, lo que permitía hacer los talleres, porque del colegio no salió nada, solo lo que había fue el espacio del colegio (Docentes).

Nuestra población es carente de muchas cosas, y nosotros como colegio vamos a recibir cualquier cosa que beneficie afectivamente a nuestros alumnos. Son alumnos vulnerables, que no pueden conocer más allá de los límites de la comuna (Director).

Acciona tenía buses o taxi buses para llevar a los chicos. El departamento de educación, pensó que significaba un costo, pero los talleres han salido cero costo, ya que el sueldo de los talleristas, y los materiales vienen de afuera. El gasto mínimo lo ha hecho el colegio (Director).

Otro aspecto relevante en la implementación de los talleres artísticos Acciona en las escuelas es la modalidad de relación entre los talleristas y los profesores. En el caso del Liceo Las Salinas, inicialmente los talleristas se relacionan con un jefe técnico y luego son derivados a un(a) profesor(a), conformando una dupla para el trabajo en el aula. El tallerista es el encargado de la planificación de las actividades y entregar los contenidos a los estudiantes, mientras que el profesor apoya lo que el tallerista propone. El profesor es central en tanto abordar la situación de clases y la relación con los estudiantes.

La evaluación que existe de la relación entre profesores y talleristas es positiva. No se trata de una simple, ya que se trata en general de profesionales con culturas de trabajo disímiles, en especial por el tipo de contenidos, las dinámicas de trabajo en el aula, y el tipo de relación que establecen con los estudiantes. En este sentido, los profesores manifiestan una mayor preocupación por la planificación y el logro de metas, mientras que los talleristas se orientan más a una modalidad de trabajo flexible, en la cual se da

mayor énfasis al proceso. A pesar de estas diferencias, la relación evoluciona en el tiempo, con el mayor conocimiento mutuo, y el aprendizaje de los aportes de cada uno.

Los profesores, en un comienzo, miraron los talleres con cierta reticencia y le costó “entrar”, sobre todo debido a que el colegio que tienen alta tasa de vulnerabilidad en sus alumnos. Sin embargo, igual hubo entusiasmo de cierta manera, en tratar de experimentar, y en el fondo, para ellos, “cualquier aporte les sirve” (Tallerista).

En la perspectiva de los profesores el aporte que ellos realizan es vital para que los talleristas puedan trabajar adecuadamente con los estudiantes, principalmente porque asumen tener una capacidad para generar un ambiente de mayor disciplina. El aspecto negativo es que aquello implica un rol de desventaja frente a los alumnos que los perciben como la figura que pone autoridad y que no contribuye en los aspectos sustantivos de las actividades. Lo anterior es consistente con las afirmaciones de los estudiantes respecto al rol jugado por los profesores en el desarrollo de las actividades en los talleres, y más aún, estiman que no hay un efectivo involucramiento entre el tallerista y los profesores.

Los profesores jefes están ahí, lo que hacen es pasar la lista y poner orden un poco.

(...) la profesora solo pasa la lista se queda ahí, y cuando hay desorden se pone a gritar.

(Alumnos)

A pesar de la perspectiva crítica de los estudiantes, el resultado del trabajo entre profesor y tallerista es más bien positivo, y se apunta la posibilidad de fortalecer esta colaboración. En este sentido, un elemento interesante señalado por la Orientadora, es que los talleres también pueden servir como un espacio para desarrollar capacidades en los profesores. La experiencia del tallerista en el área artística ofrece un campo novedoso para los profesores

Los profesores están aprendiendo en los talleres, están visualizando otras cosas. Da como ejemplo la relación que se ha formado entre la profesora de química y el taller de fotografía (Orientadora).

ii. Características de los espacios de formación artística

En el marco de la implementación del Programa Acciona, en el liceo se implementaron



cuatro talleres: danza, teatro, fotografía y artes visuales. A juicio de los profesores y el tallerista, el principal objetivo de las actividades fue ofrecer a los estudiantes un espacio en el cual pudieran encontrar nuevas experiencias y desarrollar capacidades, a nivel colectivo e individual. Se destaca especialmente el aspecto del trabajo grupal como la dinámica principal que permitía ir integrando a los estudiantes al trabajo propuesto. En este sentido los talleres de danza y teatro tuvieron menos dificultades para motivar a los estudiantes, mientras que en artes visuales y fotografía el proceso fue más complejo. Probablemente una diferencia relevante es que en los primeros resulta más directamente aplicable una lógica grupal y de cooperación, mientras que en los segundos se trata de actividades que exigen un mayor trabajo de reflexión personal y el desarrollo de una capacidad de apreciación, de observación.

En general la propuesta de los talleres consistía en hacer que los estudiantes experimentaran a través de ejercicios algunos de los aspectos principales de cada una de las disciplinas, y fueran de este modo “aprendiendo el arte”, cuestión que requiere práctica y constancia. Sin embargo, a medida que se iba avanzando los talleristas comprendieron que para tener una mayor atención y motivación de los estudiantes había que modificar las metodologías, y con ello también las expectativas sobre los resultados.

Así se orientaron más bien a promover la participación y una dinámica de juego, donde se permitiera la experimentación y libre expresión, estableciendo algunos límites mínimos para encuadrar las actividades. También se indica que el aula resulta un espacio difícil para captar la atención, y que es muy importante ir “cambiando el entorno”, establecer nuevos contextos, para lo cual se realizaban ejercicios al aire libre (patio) o salidas a “terreno” (sacar fotos a la ciudad, ver una obra de teatro, asistir a una exposición, etc.)

La expectativa inicial era hacerlos vivir por esta experiencia, y ojalá terminar con un pequeño trabajo, que ellos pudieran sentir, además, en la práctica, la experiencia, y eso no fue posible, porque hubo que empezar desde antes. Hubo que hacer un trabajo (...) porque hubo que partir de cero, casi educar, casi enseñar a comportarse (Tallerista).

Sucedía que en un momento los chiquillos trabajaban, pero después se olvidan. Hay muchos chicos con déficit atencional (Docentes).

El teatro fue fenomenal, incluso nunca habían pisado las tablas de un teatro (Director).



En la perspectiva de los estudiantes, se encontraron visiones disímiles respecto a los talleres. Por un lado, existe una mayor satisfacción con las actividades y resultados de los talleres de danza y teatro, en comparación con los talleres de fotografía y artes visuales. Los estudiantes que participan de los primeros demuestran tener una mayor motivación con el trabajo, destacando especialmente el trabajo en grupo, y que ofrecen un espacio de cierta libertad.

Un elemento que parece ser clave en la recepción de los talleres por parte de los estudiantes es el elemento de la novedad, el cambio constante en las actividades que se hacen. Esto es valorado especialmente en danza y teatro, donde perciben que constantemente se ofrecen nuevos ejercicios, en cambio en fotografía o artes visuales señalan que luego de un tiempo se volvían monótonos, que hacían siempre lo mismo. Los profesores comparten este juicio, y lo atribuyen al bajo nivel de atención de los estudiantes, quienes requieren atención y estímulo constante.

Otro elemento que apuntan los estudiantes es su capacidad para comprender las actividades propuestas. Por ejemplo, quienes participaron del taller de artes visuales comentan que cuando asistieron a una exposición “no entendieron nada”. Sobre esto se podrían plantear una línea de discusión a profundizar en un estudio futuro: los alumnos no poseen un aprendizaje de una mirada “artística” del mundo, la apreciación artística supone manejar códigos, desarrollar una interpretación, una reflexión de lo que se vive y observa, sin embargo, dado el bajo capital cultural de sus familias de origen y el escaso acercamiento a este tipo de experiencias, no cuentan con antecedentes que permitan dar sentido y coherencia a estas nuevas perspectivas que ofrece el arte. Los talleres podrían apuntar en esta línea, pero aquello requiere un esfuerzo de largo plazo, que supera las condiciones en las cuales se implementan los talleres Acciona actualmente.

Con todo, a pesar de algunas de estas dificultades, los talleres son valorados por los distintos actores. Se destaca especialmente que ofrecen nuevos espacios de desarrollo y experiencia para los estudiantes. La visión es que los talleres deberían mantenerse en el tiempo, mejorándolos en función de las dificultades encontradas en la implementación.

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

Los profesores y directivos consideran que los talleres artísticos han aportado en la forma de trabajo de los estudiantes. No se trata de un avance radical, pero si hay elementos que se pueden seguir trabajando.

Con estos talleres de arte van desarrollando lentamente, no te digo un 100% porque sería mentirte, pero sí un 5%, y es un 5% que el chiquillo no tenía.

Nosotros estamos luchando para formar un niño tenga conocimiento, pero



a la vez, sea integral, que tenga todo lo que su personalidad necesita para, y todo lo que venga extra a ayudarnos es 100% bueno.

(Orientadora)

Para el director, los cambios más notables han sido en el cambio de conducta y el aporte en el trabajo grupal que se promueve, cita de ejemplo al caso 2º B, donde eran chicos bien conflictivos y desunidos, y ahora trabajan en conjunto. Asimismo, destaca que los talleres aportan una dinámica de trabajo basada en el afecto y en la cooperación, que es fundamental para promover actitudes de respeto mutuo entre los estudiantes.

(...) estos talleres han apuntado 100% a la parte afectiva, que va ligado con el respeto, con el trato con el alumno (Director).

La orientadora considera que hay una influencia de la educación artística en la creatividad. Sin embargo, es un proceso lento, que demora. Ha sido importante el desarrollo de las actividades del Acciona, ya que “ha sido un pasito importante para desarrollar estas capacidades”. Cree que es importante que continúen los talleres el próximo año para que los chicos puedan seguir desarrollándose como personas y van a poder seguir desarrollándose en autoestima, en personalidad, y van a ser capaces de ser una persona integral. A su juicio son tres las principales habilidades socioafectivas que se ven potenciadas a través de los talleres: la autoestima, el desarrollo de la imaginación, y la solidaridad grupal.

A juicio de los profesores, los talleres ayudan a fortalecer la autoestima, a no tener vergüenza en público, que es un aspecto que creen más difícil de trabajar dentro de las asignaturas tradicionales. Consideran que el aporte de taller Acciona es enorme, ya que son experiencias que los complementan como persona, y que no la podrían tener de otra forma, por la vulnerabilidad de los alumnos

Para los profesores se da la sensación que los talleres, aunque “no se vean frutos concretos de ellos”, son un aporte. Destacan así algunos elementos incipientes de las distintas actividades que se realizaron. Por ejemplo, en el taller de fotografía se desarrolló fuertemente la creatividad de los estudiantes, al igual que en el de teatro, donde los alumnos debieron construir una obra de manera autónoma, a partir de una temática entregada por el tallerista.

Para el tallerista, el objetivo inicial no se cumplió, el hacer algo específicamente de teatro. Siente que para los alumnos haber realizado el taller “no fue una experiencia vital, tal vez en uno u otro, pero en general no”. Lo que sí considera algo significativo para los estudiantes fue haberlos llevado al teatro, “eso marcó,

independiente de si les gustó la obra o no. La experiencia vivida y enfrentarse a eso si les sirvió”. El impacto de esta actividad, señala el tallerista, se debe a dos elementos: La experiencia de hacer algo que nunca habían experimentado, y recibir el mensaje en el registro de representación teatral y formarse una opinión respecto a eso.

Finalmente, desde la visión de los estudiantes, en especial aquellos que participaron de los talleres de danza y teatro, existe la percepción de que un aprendizaje central adquirido se refiere a ser más sociables entre los mismos compañeros de curso. Por ejemplo, quienes participaron del taller de danza dicen apreciar un cambio importante en la forma en que se relacionan entre compañeros y también con su profesor jefe. No obstante, se trata aquí de un efecto de corto plazo, constatado al poco tiempo de haber terminado los talleres. Cuando se consulta sobre el largo plazo, ninguno logra identificar para qué les puede servir más adelante en el futuro.

c. Panorama de egreso

Desde el colegio no hay un seguimiento para saber que hacen los estudiantes, y lo que se sabe es solo una impresión a partir de comentarios informales. De acuerdo a la información aportada por el director, en términos generales, después que los alumnos egresan, el 75% va a la vida laboral, el 25% restante intenta estudiar algo, y solo un 10% queda estudiando algo. También hay un grueso importante, destacan los profesores, de alumnos que se van a las fuerzas armadas, también al comercio. Muchos de estos chicos trabajan, pero tratan de seguir estudios técnicos, entonces trabajan con el propósito de estudiar.

Ahora este liceo se volvió polivalente, con el objetivo de que los alumnos ya vayan preparados a la vida laboral, y se desarrollen en algo más especializado. Por ejemplo, este año se está impartiendo el curso de operador portuario. Pero esto es recién ahora, los chicos cuando salen, tres cuartos de los alumnos son guardias, bomberos, más allá no pueden. Del otro resto, todos estudian una carrera técnica. Este año entró solo uno a la universidad (Director).

Los estudiantes, al ser consultados sobre su visión frente al egreso señalan en general que pretenden seguir estudiando, o bien, trabajar para juntar dinero que les permita costear una carrera posteriormente. En general, se enfocan en carreras técnicas, y se orientan a áreas donde creen que podrán encontrar estabilidad laboral y buenas remuneraciones.

La orientadora estima que parte importante del éxito futuro de los estudiantes está en el apoyo que reciben de sus familias:

Si no está el puntal familia, por todo el cariño, que de repente con todo el cariño que le entregas a los niños, tú puedes sacar un chiquillo adelante, pero, ¿cuánto le sacas?, poco, porque lo demás está en su casa (Orientadora).

Desde la perspectiva de la orientadora, la habilidad más importante para enfrentar al mundo laboral es la flexibilidad, en el sentido de tener un conocimiento acerca de temas variados, ligados al área en que los jóvenes se desempeñarán. Para esto considera centrales las habilidades sociales, ya que las empresas exigen personas que tengan disposición al trabajo y capacidad para relacionarse con otros. Sostiene que la educación artística es un pilar fundamental para tener estas habilidades sociales:

Yo te vuelvo a decir, hay cosas que entrega, el hecho de que te saquen al chiquillo para afuera, yo te digo, el comportamiento no es el mismo que trae de la casa al colegio (Orientadora).

Para el tallerista, por su parte, un aporte central de la educación artística, es ofrecer elementos para plantearse metas a futuro, para desarrollar una perspectiva más abierta, de largo plazo. Comenta que a lo largo del taller que muchos de los alumnos se limitaban a sí mismo respecto a pensar en un desarrollo de vida un poco mejor, sin embargo, al finalizar el taller, algunos sí pudieron visualizar un mejor futuro. Pone de ejemplo la proyección de uno de sus estudiantes que quiere ser profesor de educación física y poner su propio gimnasio. Pero en concreto no sabe cómo el taller que realizó les puede ayudar en su vida futura, porque, además, señala, la situación a la que se enfrentan los recién egresados de 4º medio, “es muy complicada”.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

Las recomendaciones respecto al trabajo realizado apuntan principalmente a la disponibilidad de tiempo y recursos materiales que permitan sostener las actividades en el tiempo. En este sentido, la orientadora afirma que este programa no debería cortarse, que den continuidad y “no los corten” de un año para otro, cuestión que es habitual en experiencias de este tipo.

Desde el punto de vista de los estudiantes se propone que se haga una planificación que permita recoger las preferencias de la comunidad escolar. En el fondo, dejar el tema libre. También se señala que haya más dinamismo en las clases

Para el caso concreto del Programa Acciona, los profesores señalan que podrían implementarse trabajos con dos talleristas por grupo, para poder atender con mayor

intensidad las necesidades de los niños. También destacan la importancia de las salidas en terreno como oportunidades para generar nuevas experiencias en los estudiantes

Finalmente, en la visión del tallerista un elemento central de mejora es otorgar más tiempo a los talleres, ya que siente que se trabaja con muy poco tiempo. A su juicio la educación artística es uno de los pocos trabajos donde los resultados se miden en la práctica, y con dos horas pedagógicas a la semana, el ejercicio no se hace constante. El tiempo también influye en la motivación que puedan experimentar los alumnos, ya que en una clase pueden estar muy entusiasmados y la otra semana no, debido a la poca constancia. Otra cosa que propone como sugerencia es que haya algún tipo de evaluación del taller, ya que no existe ningún tipo de herramienta para medir los avances.

Cuadro 8. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Liceo Las Salinas, Talcahuano

	Actores por caso	Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Estudiantes	7	Grupo focal
	Egresados	N/A ³²	
	Docentes Docente de química, encargada del taller audiovisual Docente de inglés, encargada del taller actividad escénica. Docente de artes visuales y educación tecnológica, encargado del taller de fotografías Docente de educación física, encargado del taller de danza.	4	Grupo focal
	Directores	1	Entrevista individual
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos - Tallerista de teatro	1	Entrevista individual
	Orientadora	1	Entrevista en profundidad
	Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales Gerente de Recursos Humanos y Relaciones Laborales de Empresa ASMAR Talcahuano Gerente de Estudios Cámara de la Producción y del Comercio de Concepción.	2
Jefa Departamento Empleo, Capacitación y Fomento al Microemprendimiento de la I.		1	Entrevista individual

³² El liceo cuenta con talleres artísticos solo desde 2012, por lo tanto, el grupo “estudiantes egresados que hayan participado de talleres artísticos” no aplica para este caso.

	Municipalidad de Talcahuano		
--	-----------------------------	--	--

6. INFORME DE CASO: COLEGIO JOSÉ MIGUEL CARRERA DE LA SERENA

Región	Coquimbo
Comuna	La Serena
Dependencia administrativa	Municipal
Matrícula Enseñanza media 2010	382
IVE-SINAE Enseñanza media 2011	72,73
Promedio SIMCE 2011 Lenguaje 2º medio	251
Promedio SIMCE 2011 Matemáticas 2º medio	251
Promedio PSU en Lenguaje y Matemática en las últimas 3 evaluaciones	448

Fuente: Datos CNCA e InfoEscuela.cl, Mineduc.

a. Características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística de liceos HC con proyecto artístico

El colegio se rige por los planes y programas del Ministerio de Educación. Sin embargo, no hay actividades extraprogramáticas en el área de las artes, dado que la planta docente es muy acotada y sus cargas horarias no permiten desarrollar estas actividades. Los estudiantes de 1º a 4º básico tienen 4 horas de educación artística, de 5º a 8º disminuyó el horario destinado a las artes y en educación media los alumnos deben escoger entre Música o Artes Visuales.

El sello del colegio es científico humanista, en función de lo cual no se persigue que tenga un sello artístico. No obstante, sí se trata de cubrir ciertas necesidades vinculadas a la educación artística a través de proyectos. Por ejemplo, a través de los proyectos participativos el colegio obtuvo algunos instrumentos, que son utilizados por los alumnos en horarios fuera de la actividad escolar. En definitiva, el área de educación artística no se encuentra vinculada de ninguna forma a otro subsector de aprendizaje, y por ende no constituye un elemento importante en el PEI.

El colegio cuenta con recursos materiales y de infraestructura muy escasos para desarrollar la educación artística. En este mismo sentido, los estudiantes muchas veces no cumplen con los materiales que los profesores solicitan para desarrollar las actividades, lo que dificulta de sobremanera el desarrollo de las actividades curriculares en el área de las artes.

i. Inserción de la formación artística en la planificación del liceo y su inserción en el PEI

Los talleres Acciona llegaron al colegio puesto que fueron ofrecidos por la Corporación Gabriel González Videla para implementarlos en prebásica. No obstante, a juicio de la directora en la ejecución del proyecto hubo muchas debilidades. A nivel institucional los talleres despertaron una alta expectativa sobre todo en las educadoras, que en un primer momento se vieron encantadas con los objetivos del proyecto. Sin embargo, la descoordinación y los disensos en las metodologías de enseñanza generaron una percepción más bien negativa entre los directivos.

Sobre esta diferencia en el enfoque metodológico, los talleristas señalan que el tipo de enseñanza de las tías a los niños es tradicional y hasta “traumática”, en la medida que se basa en repetir determinados patrones de creación artística, y no en fomentar la creatividad o la capacidad de reflexión. Por otro lado, ellos no buscan establecer una relación de autoridad con los niños, lo que también genera un conflicto con las tías en la medida que esto “los desordena”, y contradice la figura de autoridad que ellas buscan representar para sus alumnos.

En la situación de aula, la idea era que las tías y los talleristas trabajaran conjuntamente. Se buscaba que las tías también aprendieran distintas formas de enseñanza. Sin embargo, ellas no entendían en qué medida los talleristas aportaban con formas distintas de enseñanza: “ustedes los hacen dibujar, pero si nosotras también los podemos hacer dibujar, entonces ¿Cuál es la diferencia?”.

Respecto a la educación artística en educación media, más allá de artes visuales y musicales, no se hace nada más. Así, la única opción es realizar otras expresiones como actividades extraprogramáticas. Tal es el caso del taller de baile desarrollado por la profesora. Este taller funciona de forma esporádica, cada vez que el colegio requiere realizar una presentación para alguna actividad en especial, se prepara un baile. La dinámica del taller es que la profesora trae las coreografías hechas y estas se practican en horario extraprogramático. En él participan alumnos de enseñanza básica y media, por lo tanto, también se piensa en que enriquece la convivencia escolar.

La directora tiene expectativas en el taller, pues pretende que en el colegio haya más actividades que muestren la alegría y creatividad de los niños. En la medida que el taller es extracurricular, no falta espacio para desarrollar las actividades, no obstante, los recursos son limitados. En términos generales, no hay una gestión institucional de este tipo de actividades. Más bien todo funciona por la voluntad de profesores o apoderados por desarrollar actividades en horario extracurricular.

ii. Características de los espacios de formación artística



Respecto a los talleres Acciona en educación inicial, la expectativa de los profesores cuando ellos llegaron a trabajar era alta. Había confusión respecto en qué consistían los talleres, e incluso hubo reclamos. Por ejemplo, en expresión corporal esperaban danzas típicas y trajes, y en artes plásticas esperaban que ellos trajeran técnicas y materiales didácticos, siendo que el presupuesto del proyecto era más bien restringido para el tiempo y la cantidad de niños con los que se trabaja. Además, la entrega de materiales en ningún momento formó parte de los objetivos del proyecto.

La idea de ellos era trabajar con materiales de bajo costo, y desarrollar cosas distintas a la danza en expresividad corporal. Debido a esto, las tías de kínder y prekínder se sintieron decepcionadas, lo que generó algún tipo de problemas.

En cuanto a los talleres en educación media, los estudiantes participan en un grupo de baile folclórico que funciona al margen de las clases de Arte y Música, pero no opera como un taller con clases constantes. Solo se organizan y practican cuando es necesario realizar algún acto, desfile u otra actividad de la cual dispone el colegio. Estas actividades se realizan para los 18 de septiembre o en algunas presentaciones fuera del Colegio.

El taller de baile funciona gracias a la disposición de una profesora de matemáticas y otro de historia que tienen interés en estos temas y se organizan con los alumnos. Ellos van a las salas e invitan a los alumnos a participar. Institucionalmente la educación artística se limita a las clases de Arte y Música, en donde dibujan y aprenden ritmos.

En general, estos estudiantes ya tocaban instrumentos o practicaban bailes como actividades externas al colegio, aun cuando señalan que si tuvieran la posibilidad de realizar más actividades lo harían. Plantean que sería bueno que existieran talleres extraprogramáticos para que aquellos a los que les interesa el arte pudieran desarrollarse. También es necesario contar con mejor infraestructura, como salas de música o espacios para poder ensayar.

Denuncian la falta de profesores capacitados para desarrollar actividades artísticas, aun cuando valoran las ganas de los profesores que se motivan a realizar estos talleres como actividades extraprogramáticas.

b. Efectos de la educación artística en los estudiantes

En la perspectiva de los talleristas de Acciona en educación inicial, su objetivo principal es desarrollar la creatividad, el trabajo en grupo, en equipo. En términos prácticos, el desarrollo de estas habilidades se observa en la motivación que muestran los niños en la realización de los ejercicios. Por ejemplo, se les incentivó a pintar la primavera o a generar una reflexión ecológica. En general, buscan desarrollar en los niños la capacidad de elegir qué elementos (colores, formas, etc.) pueden incluirse en el proceso



de creación artística, bajo el supuesto que este tipo de ejercicios favorecería la creatividad y la libertad de expresión.

Asimismo, los talleristas apuntan a que la capacidad de crear vinculada al arte permite desarrollar la autoestima, en la medida que los jóvenes se dan cuenta que pueden producir cosas y obtener el reconocimiento del otro hacia su trabajo. En términos de resultados, se observa que los niños han logrado adecuarse a sus metodologías de trabajo, puesto que en un principio era mucho más difícil mantener el orden; aspecto que generaba molestia en las tías. No obstante, miran con preocupación que estos talleres no sean constantes en el tiempo, y que sus efectos puedan perderse. Recalcan que, en general, en la educación escolar no se fomenta la capacidad de elegir o el margen de acción en el proceso creativo, y que, para generar cambios duraderos en los niños, es necesario tener mayor constancia en el desarrollo de actividades que busquen fortalecer estas habilidades.

Por otro lado, cabe indicar la perspectiva más bien negativa de la directora sobre los talleres Acciona. A su juicio nunca hubo claridad respecto a cuáles habilidades se buscaba desarrollar en los niños a través de los talleres, puesto que las monitoras nunca presentaron una planificación. Ella pensaba que el proyecto iba a traer materiales propios para cubrir las necesidades del colegio en términos de la educación artística y esto no ocurrió. La entrevistada asocia la actividad artística a productos concretos (dibujos, pinturas, bailes, etc.), y muestra grandes dificultades para señalar capacidades que desarrolla la educación artística. Esto se debe a que hace alusión constante a su gestión como directora (y la evaluación de la misma se hace en base a productos concretos) más que a sus opiniones individuales.

En cuanto a los talleres en enseñanza media, la profesora que los implementa señala que el baile desarrolla la soltura, la rapidez para darse cuenta de ciertas cosas, el estado físico y la relajación mental. También indica la concentración, puesto que el niño que se prepara en diversas actividades además de aquellas asociadas al estudio desarrolla más habilidades. Esta diversidad de actividades permite un desarrollo más integral de la personalidad.

Quienes participan son más motivados. Sienten una motivación por participar en cualquier actividad que se le ofrezca, y por representar al colegio en actividades que se desarrollan fuera del mismo. Por otro lado, quienes no participan no se sienten identificados con el colegio.

Los estudiantes creen que el arte les aporta a desarrollar personalidad para presentarse ante los demás. Mejorar la convivencia y el trabajo en equipo. También la sociabilidad, en la medida que es posible conocer a más gente de otros cursos con los que no se interactúa en el espacio de clases.

Por otra parte, a nivel general el Orientador indica que el arte es central para aprender



a observar, la distinción entre mirar y observar, entendiendo a esta última como la capacidad de mirar con detención, comprensivamente las cosas. Esta capacidad permite también observar el momento histórico en el que está la sociedad, es decir, la reflexividad crítica. La creatividad, vinculada a la capacidad de observar, escoger e interpretar. Señala que normalmente no se desarrollan actividades que busquen fomentar la creatividad en los niños, sino que se privilegian otras enfocadas a fortalecer la psicomotricidad (copias de dibujo, por ejemplo).

Otro aspecto que indica el orientador es la autoestima, en la medida que permite a los estudiantes reconocer que ellos son capaces de realizar algo bello. En este sentido, el arte tiene una funcionalidad en el proceso de construcción de la propia personalidad. También cree que puede fortalecer el trabajo en equipo, y por ende mejorar la convivencia escolar. Pero más bien como un resultado o efecto indirecto, y propio de actividades musicales o de danza, puesto que la actividad plástica es más solitaria.

c. Panorama de egreso

En general, los egresados del colegio piensan en educación superior, alrededor de un 85% continúan estudiando, en carreras diversas y vinculadas a distintas áreas del conocimiento. La promoción del 2010 fue bien difícil, pues solo dos quedaron en universidades estatales y el resto en privadas. En el año 2011 hubo un repunte y una mayor cantidad de egresados ingresaron a universidades estatales.

Al consultar a los estudiantes sobre sus perspectivas de futuro, todos piensan en educación superior, sus intereses son diversos, pero en general les llaman la atención carreras con buena empleabilidad o retorno en ingresos, y no vinculadas al ámbito artístico. Sus padres saben de los proyectos e intereses que tienen, y señalan que cuentan con el apoyo de ellos para escoger lo que quieran estudiar.

Desde el punto de vista de los talleristas de Acciona, la principal contribución es la capacidad de resolver los problemas de forma creativa, y de sacar a flote sentimientos que de otra forma no sería posible, lo cual también es positivo para la salud o el autoconocimiento. La práctica y reflexión artística permite mirar las cosas desde un punto de vista distinto al del bien o valor de mercado, y por tanto permite desarrollar una mayor sensibilidad que se expresa en una conciencia social al momento de desempeñarse en cualquier profesión o trabajo. Esta reflexividad permitiría al sujeto entender que sus acciones se sitúan en un contexto histórico y social determinado, pero que tienen una influencia en este contexto.

Los talleristas señalan que en el mundo actual la diversidad es vista como un valor, como un aspecto enriquecedor. Ser distinto puede ser visto como un “plus” diferente, y en la medida que los jóvenes toman conciencia de este hecho, pueden sentirse

motivados a proponer cosas distintas, creativas, etc.

Desde la perspectiva del orientador, la educación artística permite desarrollar la capacidad de observación, y esta es útil transversalmente, en el ámbito científico, matemático, del dibujo técnico, etc. En la medida que este proceso permite transformar el “mirar” en un proceso metódico y reflexivo. Menciona a la creatividad, responsabilidad y la disciplina como las principales habilidades que desarrolla la educación artística, y que son de utilidad para el desempeño de los jóvenes en el mundo laboral. También la capacidad de desarrollar las actividades en función de un método o una planificación (inicio, desarrollo y finalización). No obstante, también entiende a la actividad artística como una necesidad del ser humano, y por ende señala que cualquier profesional enfrenta la necesidad de desarrollar actividades artísticas que complementen su quehacer profesional. En esta visión, el arte aparece ligado a las actividades que pueden desarrollarse en el tiempo libre.

d. Recomendaciones para mejorar la formación artística que ofrece el liceo

Las recomendaciones que emanan desde los talleristas apuntan a contar con profesores más motivadores e innovadores. Se percibe la necesidad de desarrollar la educación artística en base a criterios de planificación y no en base a la improvisación, ya que solo en base a la planificación se ve realmente posible desarrollar capacidades en los niños.

Por su parte, los profesores ponen énfasis en la necesidad de entregar mayores recursos e infraestructura para el correcto desarrollo de la educación artística. El trabajo en educación artística, a su juicio, debe ser sistemático y constante, pues solo así los procesos obtienen resultados, es decir, productos concretos.

Las recomendaciones que se obtienen de las entrevistas a los estudiantes, reforzadas por las opiniones emitidas por los talleristas, dicen relación con aumentar las horas de arte, puesto que las horas destinadas a desarrollo artístico son consideradas insuficientes (dos horas).

Finalmente, los directivos plantean la importancia de actualizar constantemente a los profesores vinculados al área, puesto que el arte se encuentra en un progreso constante y sus tendencias son múltiples. Este hecho permitiría que los profesores sintonizaran de mejor manera con los intereses de los jóvenes, y educarlos en las áreas que muestran más interés.

Cuadro 9. Resumen actividades trabajo de campo cualitativo, Liceo José Miguel Carrera, La Serena³³

Actores por caso		Cantidad	Instrumento aplicado
Internos al liceo	Estudiantes	6	Grupo focal
	Egresados	N/A	
	Docentes - Docente taller de danza	1	Entrevistas individuales
	Directores	1	Entrevista individual
	Ejecutores de proyectos artísticos en los liceos Talleristas de artes visuales Tallerista de danza	3	Entrevistas individuales
	Orientadores	1	Entrevista en profundidad
Externos al liceo	Encargados de recursos humanos de empresas locales Planta Coca-Cola Apro Ltda. Encargada Omil Municipalidad de La Serena	2	Entrevista individual
	Representantes de autoridades públicas regionales en materia de mercado laboral: Jefe OMIL	1	Entrevista individual

7. PERSPECTIVAS DESDE EL MUNDO LABORAL

El presente capítulo presenta las principales opiniones y percepciones que permiten tener una visión global respecto de cómo ve el mundo productivo a los jóvenes vulnerables que egresan de la enseñanza media en establecimientos científico-humanistas municipales o particulares subvencionados, con respecto a sus habilidades socioafectivas y competencias para el trabajo.

Es importante señalar que se trata de una visión general sobre el tema, a partir de una serie de entrevistas realizadas en el marco de los estudios de caso en 6 establecimientos del país, con representantes directos del mundo productivo (encargados de recursos humanos o similares de empresas) y con encargados de organismos de intermediación laboral en municipios (o equivalentes). En la mayoría de los casos, estos entrevistados no contaban con todos los conocimientos o elementos de juicio respecto de los jóvenes

³³ El liceo cuenta con talleres artísticos Acciona solo desde 2012, y estos han sido implementados en educación inicial y básica. Se entrevistaron a los talleristas que realizan este trabajo, pero para abordar la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media frente a la educación artística se entrevistó a una profesora del establecimiento que se encarga de un taller de danza, ya los estudiantes que participan del mismo.

que habían egresado específicamente de los establecimientos estudiados, ni tampoco en relación a las oportunidades e iniciativas de educación artística que estos implementan, por lo que sus puntos de vista se remiten a un análisis general sobre las temáticas del estudio.

Teniendo presentes los elementos antes mencionados, a continuación, se presentan las visiones del mundo productivo sobre los jóvenes, organizadas en torno a tres grandes temas:

- Opinión sobre las características de los jóvenes que ingresan al mundo laboral,
- Expectativas y demandas del mundo laboral hacia los jóvenes y
- Aportes del sistema escolar al desarrollo de competencias de empleabilidad.

a. Caracterización de jóvenes que ingresan al mundo laboral

La opinión de los entrevistados vinculados al mundo productivo tiende a ser mayoritariamente negativa con respecto a las características de los jóvenes vulnerables de sus comunas de localización para desempeñarse laboralmente. Se mencionan tres aspectos que juegan en contra de su adecuada inserción en empleos estables: sus expectativas desproporcionadas de ingresos, su bajo compromiso laboral, que se traduce en alta rotación, y deficiencias severas en sus competencias conductuales o genéricas.

Por lo general, los entrevistados perciben que los jóvenes egresados del tipo de establecimientos incluidos en el estudio tienen *expectativas demasiado altas de ingresos*, que no se condicen con la realidad local en que habitan.

En general, los jóvenes esperan que primero la empresa les otorgue un incentivo económico para luego mostrar mejores capacidades en el trabajo, lo cual le parece errado, pues cree que esa expectativa debería ser al revés: primero muestro mis capacidades para luego acceder a un beneficio económico (Empresa Coquimbo).

Junto con estas altas expectativas de ingresos, los entrevistados perciben que los jóvenes no tienen claro “a qué salen en el mundo laboral”, dado que, por un lado, el sistema escolar no los prepara en términos de orientación vocacional, y por otro, los profesores no tienen la capacidad de permitir que especialistas entren a los colegios para preparar a los jóvenes. Algunos entrevistados hacen mención de algunos intentos de las empresas por ingresar a los colegios para preparar a los estudiantes en cuestiones básicas de apresto laboral, pero su experiencia ha sido que la actitud no ha sido receptiva desde los establecimientos. Como resultado de este vacío de formación

para el trabajo, existe la percepción de que los jóvenes tienen conductas que son percibidas como “cómodas” por sus superiores en el trabajo.

Quieren trabajar poco y ganar mucho. Antes se trabaja mucho y no se aspiraba a sueldos altos. Pero hoy en día si no les gusta te dejan el trabajo botado. Los acostumbran a regalarle buenas zapatillas, buen celular. Los acostumbran a eso, a formar la autoestima en base al consumo y el conformismo. No hay un equilibrio. No les enseñan a ser independientes, el saber que las cosas cuestan. Tampoco tienen el concepto de jefatura. Ellos no reciben órdenes, toman las decisiones de forma individual. Si viene una orden se rebelan contra eso (Empresa Paine).

Lo antes mencionado, se traduce en un severo problema que enfrentan las empresas, consistente en una muy *alta tasa de rotación* que se produce en los trabajadores jóvenes. Desde la perspectiva de gran parte de los entrevistados, los jóvenes parecieran no valorar la capacidad de desarrollar carrera al interior de la empresa, prefiriendo en cambio optar por otras oportunidades que eventualmente podrían ofrecerles un mayor salario. En este sentido, los jóvenes en el mercado laboral parecieran orientarse por una racionalidad cortoplacista, que privilegia el ingreso antes que la estabilidad laboral.

Les falta la responsabilidad con el trabajo. Esto se debe a que no tienen la responsabilidad de mantener a una familia. Esto genera menor compromiso con el trabajo, y también que se le da poca importancia al respeto y las relaciones interpersonales. Son jóvenes que muestran dificultades en habilidades de comunicación. Como consecuencia de esto, sus primeros trabajos son de corta duración (OMIL La Serena).

El problema de fondo que, a juicio de los entrevistados vinculados al mundo productivo, presentan los jóvenes que ingresan a un empleo radica en sus serias deficiencias en competencias conductuales. Esto se expresa, como se mencionaba antes, en una cierta actitud de desinterés que hace que les cueste adaptarse a las normas y reglamentos que imponen los distintos tipos de trabajo.

“No tienen conciencia de que hay normas para protegerlos a ellos”, para ejemplificar la dificultad de adaptarse a las normas. También tienen un alto nivel de endeudamiento con casas comerciales que los hace faltar bastante, tampoco tienen proyecto de vida (Empresa La Calera).

Pero más allá de este desinterés percibido, hay una sensación predominante entre los

entrevistados de que los jóvenes salen “muy inmaduros” del sistema escolar y no plenamente aptos para el desempeño en el mundo del trabajo. Así, por ejemplo, se señala que la mayoría de los jóvenes que llegan a las OMIL lo hacen para buscar trabajos esporádicos, pero sin un proyecto personal de futuro claro, ni una conciencia clara de las obligaciones involucradas en cualquier trabajo. Luego, quienes ya logran insertarse en alguna empresa, tienden a ser tímidos, poco puntuales, no toman la iniciativa y esperan que los demás hagan el trabajo por ellos.

En general son trabajadores que no logran desarrollar compromiso, y esto lo asocia a un grado de inmadurez, sobre todo en el caso de los trabajadores que recién egresaron del colegio. En términos socioafectivos esta inmadurez se manifiesta en la incapacidad de respetar las normas de una empresa (baja productividad, ausentismo, etc.). Además, muestran una baja tolerancia a la frustración en el momento en que son enfrentados o corregidos por su jefatura (Empresa Coquimbo).

En todo caso, es importante señalar que en opinión de los entrevistados el tipo de comportamiento y actitud que desarrollen los trabajadores, en especial los jóvenes, depende mucho de su estatus social y sus responsabilidades familiares, mencionándose que generalmente los jóvenes que son papás son un poco más responsables que los demás.

Los más responsables son los que tienen familia a cargo. Hay una mayor preocupación por mantener el trabajo en la medida que esto asegura la subsistencia de la familia. También son buenos trabajadores aquellos que lo hacen para financiar sus estudios, puesto que desarrollan en igual medida una relación de responsabilidad con el trabajo (OMIL La Serena).

b. Expectativas y demandas del mundo laboral hacia los jóvenes

La caracterización que hacen de los jóvenes en el trabajo los entrevistados vinculados al mundo productivo contrasta fuertemente con las expectativas y demandas que las empresas tienen con respecto a quienes recién transitan desde el sistema educativo al ámbito laboral.

En términos generales, las entrevistas indican que las empresas buscan jóvenes que se comprometan con su trabajo y tengan habilidades para trabajar en equipo, asumir responsabilidades y mantener relaciones sociales, entre otras.

Se espera un trabajador con compromiso y responsabilidad. Que tenga



ganas de trabajar y que tenga capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales con sus jefes y con sus pares. Que tenga capacidad de trabajar en equipo (Empresa Coquimbo).

También se considera importante que tengan disposición para aprender y adquirir nuevos conocimientos según los requerimientos que vaya presentando el trabajo.

Se espera que sea responsable en las tareas encomendadas, la asistencia, tener la prestancia de que la persona esté presta para cumplir cualquier labor. Y adquirir los conocimientos, aprender (Empresa Paine).

Otra expectativa importante que se tiene sobre los jóvenes es la madurez, esfuerzo y proactividad, ya que se percibe que si estas características están ausentes eso tendrá una repercusión directa sobre el flujo de trabajo esperado.

Los jóvenes que no están dispuestos a esforzarse, por ejemplo, no están dispuestos a desplazarse para tener un buen trabajo, quieren la “pega” a la vuelta de la casa, no están dispuestos a ir a trabajar a Valparaíso o a Santiago durante el día y volver en la noche (OMIL La Calera).

Por última, una habilidad muy bien valorada por las empresas es la capacidad de relacionarse con otros y responder adecuadamente a los requerimientos de los clientes, lo cual es considerado como un atributo intangible que se puede aplicar en distintos sectores y rubros productivos.

Una orientación hacia el cliente, que sea empático, que piense en el cliente. Se espera que cumpla con los horarios y, en general, las normas básicas de cualquier trabajo. Que tenga una buena presentación (Empresa La Calera).

La combinación de estas habilidades que las empresas esperan los jóvenes dominen dan lugar a la construcción de un cierto “perfil ideal” del trabajador que se esperaría poder contratar, en condiciones de haber recién egresado del sistema escolar. A continuación, se citan algunos ejemplos de lo que para las empresas entrevistadas sería dicho “perfil ideal”. Puede apreciarse que entre lo que ellas esperan y lo que ellos mismos describen como las características de los jóvenes vulnerables egresados del sistema escolar hay una larga brecha, difícil de cerrar en el corto plazo.

Cuadro 10. Definiciones del “trabajador ideal” según entrevistas en empresas (párrafos seleccionados)

“Es un trabajador comprometido y que le gusta enseñar, que acoge muy bien a los trabajadores nuevos. Son líderes innatos en las líneas de trabajo. En general, son trabajadores que han aprovechado las oportunidades. Son los mismos que van a las nivelaciones y capacitaciones. Otros trabajadores llegan “pateando la perra” con mala disposición a las capacitaciones. Los destacados tienen otra forma de ver la vida y hacen carrera”. (Empresa La Calera)

“Es un trabajador con compromiso y responsabilidad, asociado a una historia familiar de carencias o dificultad. Es alguien con interés en surgir y hacer carrera en la empresa. Estos trabajadores participan en las actividades extraprogramáticas que ofrece la empresa (deporte principalmente) y desarrollan un vínculo más fuerte con la misma. En cierta medida, tienen la habilidad de visualizar las oportunidades que ofrece la compañía y valoran la estabilidad laboral”. (Empresa Coquimbo)

“Un trabajador, joven o no joven, debe cumplir dos temas: por un lado, que tenga las competencias técnicas que requiere el cargo, que sepa hacer lo que tiene que hacer; y, por otro lado, que tenga inteligencia emocional, habilidades blandas, que le permitan trabajar en equipo, tener compromiso y liderazgo en caso de supervisión”. (Empresa Talcahuano)

“Que sea responsable de lo que hace, que cumpla con los horarios, que efectúe las tareas encomendadas. Y una persona que esté dispuesta y predispuesta a cualquier trabajo que se le mande. Es necesaria la honestidad de una persona, decir “yo no sé” es una forma de evitar riesgos en una industria con altos riesgos implicados como la apícola”. (Empresa Paine)

c. Aportes del sistema escolar al desarrollo de competencias de empleabilidad

Finalmente, a partir del diagnóstico que sugieren los datos cualitativos, de un desajuste entre las características de los jóvenes vulnerables egresados del tipo de establecimientos incluidos en el estudio y las expectativas del mercado laboral, se consultó a los entrevistados acerca del aporte que ellos perciben puede hacer el sistema escolar y en particular la educación artística para reducir o definitivamente cerrar esta brecha.

Al respecto, un primer resultado importante de destacar como punto de partida es que desde el mundo productivo existe un profundo desconocimiento de los contenidos y programas que imparte el sistema escolar para apoyar la empleabilidad de sus estudiantes. Y más específicamente, sobre los programas e iniciativas de educación artística que se entregan a los jóvenes en la enseñanza media, este desconocimiento pasa ser total.

Partiendo de esta realidad, los entrevistados opinan que la expresión y conocimiento del arte podría facilitar la formación de habilidades sociales que permitan mejorar el acceso al trabajo y la permanencia en él. Así, por, ejemplo, desde el ámbito de la OMIL, se cree que es importante la educación artística, ya que le puede transmitir nuevas aristas a quienes se están enfrentando al mundo laboral, que pueden ayudarles a



desarrollar su personalidad y que se tengan más confianza. También se menciona la importancia de la educación artística para tener un mejor manejo emocional por parte de los jóvenes.

Además, la actividad artística ayuda en el desarrollo emocional, a reconocer las emociones y expresarlas. El desarrollo de estas habilidades favorece una mayor tolerancia a la frustración (OMIL La Serena).

Desde el mundo de la empresa, la relación entre educación artística y competencias para el trabajo en general no se realiza de forma espontánea en las entrevistas. Sin embargo, preguntados de manera más dirigida, consideran que el arte es una forma de canalizar energías y ayudar a los jóvenes a construir una cierta visión de proyección personal, conociéndose a sí mismo.

sirve para saber en qué soy bueno, qué quiero hacer con mi vida más adelante, en temas de desarrollo personal (...) siento que llegan en medio de la etapa de saber lo que quiero, quién soy, y eso se puede trabajar por medio de las artes (Empresa La Calera).

Lo antes mencionado lo ven muy asociado al fortalecimiento de la personalidad y la autoestima, aspecto crucial en jóvenes que viven en entornos socioeconómicos desfavorecidos, donde lo habitual es desarrollar una actitud de desesperanza aprendida frente a la falta de opciones para surgir.

Los talleres de educación artística pueden potenciar la personalidad, la autoestima, en presentarse ante gente que no conocen. También puede servir para desarrollar liderazgo, manejo de grupo, responsabilidad, todo el desarrollo de honestidad. Muchos valores que van insertos en este trabajo y se potencian, porque se ven enfrentado a un mundo laboral en donde se deben enfrentar de forma individual. Los puede distinguir de otros jóvenes que no participan en este tipo de instancias (Empresa Paine).

Sin embargo, el principal aporte que visualizan las empresas, aunque no de manera espontánea como se señalaba antes sino luego de formular una pregunta directa al respecto, es en la formación de lo que denominan habilidades “blandas”, tales como el trabajo en equipo, la capacidad de compartir con los demás y desarrollar buenas relaciones interpersonales.

La educación artística te permite sacar afuera sentimientos, emociones, y también tiene que permitirte canalizarla (...) un trabajador que aprende a



autoconocerse en sus debilidades afectivas y emocionales puede tener mucho éxito en el mercado laboral, en función de lo cual la educación artística podría ser de utilidad para formar un buen trabajador (Empresa Coquimbo).

En muchos casos, la educación artística podría tener un rol fundamental para el desarrollo de los jóvenes, porque permitiría justamente sacar a flote este tipo de habilidades, que los jóvenes no saben que tienen, es decir, de las cuales no tienen plena conciencia ni autoconfianza.

El desarrollo de estas habilidades, a juicio de las empresas, puede permitir a los jóvenes alcanzar mejores formas de socialización con sus pares y jefatura y también generar una mayor disposición hacia el trabajo. El arte permite ampliar el horizonte de intereses (“que la vida no gire exclusivamente en torno al trabajo”) y esta ampliación haría potencialmente más posible afrontar la vida laboral de mejor manera.

De todos modos, es importante señalar que también hay empresas que mencionan que no logran visualizar un aporte directo de la formación artística de los jóvenes en su desempeño laboral, ya que el trabajo que se realiza en ellas no sería un tipo de trabajo que permita la creatividad o innovación.

Hay que ejecutar solamente, si, por ejemplo, hay que hacer cajones de una medida ellos no pueden inventar otro cajón, porque lo que tenemos es lo que hay que ejecutar. No es algo para innovar acá (...) es necesario un término intermedio entre intro y extrovertido, porque un muchacho extrovertido puede generar riesgos y eso la empresa lo trata de evitar (Empresa Paine).

V. RESULTADOS CUANTITATIVOS: ENCUESTA DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA HUMANISTA CIENTÍFICA

En este capítulo presentamos los principales resultados de la encuesta diseñada para medir las habilidades socioafectivas de los estudiantes de enseñanza media en liceos científico humanistas. Esta encuesta mide habilidades socioafectivas y no competencias laborales transversales propiamente tal, dado que estas últimas deben medirse a partir de la observación en la práctica y no únicamente por medio del raciocinio. No obstante, como se ha señalado en el marco teórico de esta propuesta, las habilidades socioafectivas son valoradas en el mercado laboral como un factor clave que eleva la empleabilidad y aumenta las posibilidades de un buen desempeño de las personas. En este sentido, hipotéticamente las habilidades socioafectivas pueden ser consideradas como un predictor de las competencias laborales efectivas que los individuos desplegarán a futuro en el mundo del trabajo.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. Primero, se presentan los aspectos metodológicos de la encuesta de habilidades socioafectivas, exponiendo en detalle el diseño de muestra, las características del instrumento utilizado, y el plan de análisis de los resultados. En segundo lugar, se revisan las dimensiones analíticas del cuestionario diseñado, explorando su validez y confiabilidad a partir de los resultados empíricos obtenidos. De este modo se propone una base sólida para considerar la descripción e interpretación de los datos. Luego, en tercer lugar, se revisan los principales resultados en términos de habilidades socioafectivas, explorando las distintas dimensiones analíticas expuestas en el diseño de investigación de este estudio. Finalmente, en cuarto lugar, se exponen algunas conclusiones preliminares del análisis, los cuales serán retomados posteriormente para ser contrastados con los elementos relevantes identificados a partir de los estudios de casos y la información cualitativa.

1. ANÁLISIS DE DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS

Contando con una base de datos altamente confiable (ver anexos referidos al análisis de valores perdidos y procedimientos de imputación), en esta sección procedemos a explicar los resultados del análisis de la dimensionalidad de las preguntas de escala incluidas en el cuestionario, y cuyo propósito es medir las habilidades socioafectivas de estudiantes de enseñanza media en liceos científico humanistas.

La propuesta original de plan de análisis señalaba una estructura de dimensiones, subdimensiones e ítems definida a priori, en relación a una definición operativa de las

habilidades socioafectivas. En esta oportunidad, nuestro propósito es validar una estructura de dimensiones y ponderaciones para la escala de percepción, en base a las relaciones empíricas observadas entre las variables.

El método principal a utilizar es la técnica de análisis denominada Análisis Factorial mediante Componente Principales. En lo que sigue realizamos comentarios generales respecto al sentido y la interpretación de los datos. Para un acercamiento con mayor profundidad a los supuestos metodológicos se puede consultar la bibliografía de referencia a este documento.³⁴

2. PROPÓSITO Y FUNDAMENTOS DE APLICACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL.

El análisis factorial es una técnica estadística con la cual se pretende identificar un número pequeño de factores (dimensiones o constructos generales) que puedan ser utilizados para describir relaciones entre un amplio set de variables. Dicho de otro modo, se buscan aquellas dimensiones subyacentes no observables directamente, partiendo de un conjunto de variables observadas.

Una buena solución factorial debe permitir la comprensión del fenómeno en esas dimensiones subyacentes. Además, para que la solución factorial tenga un valor práctico, el número de dimensiones consideradas debe ser menor que las variables iniciales que componen el modelo. Con todo, queremos un modelo con una base estadística confiable que sea a la vez simple e interpretable.

El modelo matemático del análisis factorial es relativamente sencillo. El supuesto primero es que cada variable observada se define por la combinación lineal de una serie de factores latentes. Así, para n variables y p factores, una variable v se define por:

$$V_i = a_{1i}F_{1i} + a_{2i}F_{2i} + a_{3i}F_{3i} + \dots + a_{pi}F_{pi} + U_i$$

Donde, $F_1, F_2, F_3 \dots F_p$, corresponden a los factores comunes a todas las variables. U_i es el factor propio de V_i (la varianza no compartida por la variable y que no puede ser atribuida a un factor específico). Y $a_1, a_2, a_3 \dots a_p$, son las constantes para combinar los factores.

³⁴ En particular revisar Morales Vallejo, 2011; Nardo et al., 2008; Vivanco, 2005.

De lo anterior, se deriva que los factores son inferidos a partir de las variables observadas, y pueden ser estimados como una combinación lineal de ellas. Así el Factor i se define del siguiente modo:

$$F_i = b_{1i}V_{1i} + b_{2i}V_{2i} + b_{3i}V_{3i} + \dots + b_{ni}V_n$$

Donde b_{1i} , b_{2i} , b_{3i} ,... b_{ni} son las constantes para combinar las variables, llamadas coeficientes de valores factoriales (*factor score*). El punto que sustenta el análisis es que todas las variables contribuyen a la definición del factor, pero nuestro interés particular es identificar los subconjuntos de variables observadas que permiten definir significativamente un factor. Esto es, que gran parte de la explicación de un factor depende de las variaciones en número reducido de variables, de modo que el porcentaje explicado por las variables restantes resulta marginal en la interpretación.

Con esto, es posible reducir el número inicial de variables a un número menor de factores, comprendidas como dimensiones generales que dan cuenta de una estructura de relación que es posible interpretar conceptualmente. Los análisis factoriales parten del uso extensivo de las medidas de correlación entre variables, en el entendido que dos variables altamente correlacionadas entre sí están compartiendo (definiendo) un mismo factor.

A continuación, presentamos el análisis de las dimensiones entregando una descripción a través de las distintas etapas

3. EXAMEN DE LOS DATOS

El primer paso del análisis consiste en la revisión de las variables observadas de los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre variables (ítems). La tabla siguiente presenta las medias, desviaciones típicas de todas las variables, y el número de casos con información válida (sin valores perdidos en cada variable). Para observar las medias la referencia es la escala de valores en escala Likert, donde un valor igual a 1 corresponde a una respuesta en sentido negativo en una variable específica, y 5 una respuesta positiva, en relación al desarrollo de habilidades.³⁵

³⁵ Los ítems fueron formulados con el mismo fraseo "Ahora, frente a cada una de las siguientes afirmaciones, indica marcando con una X, cuan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de ellas". Las alternativas de respuesta fueron: 1 = Muy de Acuerdo; 2 = De Acuerdo; 3 = Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo; 4 = En Desacuerdo; y 5 = Muy en Desacuerdo. Luego, las respuestas fueron recodificadas según el sentido positivo o negativo de las frases en relación al desarrollo de

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de variables del cuestionario de habilidades socioafectivas

Ítems	N	Media	Desv. típ.
Ítem 8 Cuando estoy apenado/a trato de entender qué me pasa	597	4,0637	,93009
Ítem 9 Sé bien cuáles son mis virtudes y mis defectos	597	4,2261	,79688
Ítem 10 Cuando en el colegio mis compañeros(as) hacen acciones que no me parecen adecuadas, me resto de ellas	597	3,8174	1,05001
Ítem 11 Si me involucro en un proyecto, participo en él hasta que este llega a su fin	597	4,1910	,95909
Ítem 12 En la mayoría de las situaciones reacciono impulsivamente	597	2,9280	1,13509
Ítem 13 Me considero una persona interesante	597	3,7337	,95244
Ítem 14 Soy una persona que confía en sus capacidades	597	4,1524	,90406
Ítem 15 Reconozco aquellas situaciones que me generan alegría	597	4,5243	,71992
Ítem 16 Me importa que los demás me reconozcan como una buena persona	597	4,1173	,88024
Ítem 17 Tengo la capacidad de ponerme en el lugar de otros	597	4,1776	,84661
Ítem 18 Trato de comprender los puntos de vista y argumentos distintos a los míos	597	4,0218	,83618
Ítem 19 Siento que me pasan más desgracias a mí que al resto de las personas	597	2,8425	1,16952
Ítem 20 Sé cuáles son mis intereses en los distintos ámbitos de la vida	597	4,1709	,85390
Ítem 21 Me gusta reflexionar sobre las cosas que me pasan	597	4,0285	,90905
Ítem 22 Soy una persona con talentos que los demás reconocen	597	3,5561	1,00282
Ítem 23 Cuando hago algo, pienso varias veces antes de actuar	597	3,4858	1,07529
Ítem 24 En clases cuando no sé algo, siempre pregunto para no quedarme con la duda	597	3,5896	1,03824
Ítem 25 Me acomodo fácilmente a las normas que se imponen en la escuela o el liceo	597	3,7605	,99895
Ítem 26 Creo que me falta talento para lo que verdaderamente me gusta	597	2,8057	1,22300
Ítem 27 Si me gusta alguien, me aseguro de que esa persona se dé cuenta de mi interés	597	3,6415	1,10770
Ítem 28 Cuando me propongo algo, hago lo posible por llevarlo adelante	597	4,3116	,80482
Ítem 29 Me cuesta encontrar el tiempo para las cosas que realmente me interesan	597	2,4422	1,06284
Ítem 30 Sé reconocer a las personas que me hacen bien y las que me hacen mal	597	4,2362	,90644
Ítem 31 Me involucro en los asuntos que afectan a las personas que me rodean (familia, curso, vecinos, etc.)	597	3,7320	1,13894
Ítem 32 Evito juntarme con personas que son mala influencia para mí	597	3,6817	1,15823

habilidades, de modo que una respuesta en sentido positivo tuviera puntaje igual 5 y una respuesta negativa un puntaje igual a 1.

Ítem 33 Suelo participar de las actividades convocadas en mi Liceo o Colegio	597	3,4020	1,21754
Ítem 34 En el liceo me gusta participar en trabajos grupales con otros compañeros	597	3,7772	1,03412
Ítem 35 Cuando trabajo en grupo, tiendo a dejar que otros tomen las decisiones	597	2,8559	1,10946
Ítem 36 Prefiero hacer trabajos en grupo, que solo	597	3,6817	1,16545
Ítem 37 Me gusta debatir con mis compañeros(as) de curso	597	3,5343	1,05435
Ítem 38 Me gusta participar en clases	597	3,6231	,98325
Ítem 39 Me gusta buscar varias posibles respuestas para una misma pregunta	597	3,7186	,96475
Ítem 40 Cuando tengo una dificultad con alguien, acostumbro a resolverlo conversando	597	3,7956	1,02246
Ítem 41 Me cuesta expresar lo que siento	597	2,4975	1,22560
Ítem 42 Cuando tengo rabia, suelo perder el control y muestro mucho mi enojo	597	2,8442	1,30468
Ítem 43 Cuando quiero lograr algo, organizo mi tiempo y me pongo metas	597	3,8861	,97988
Ítem 44 Me cuesta hacerles caso a mis papás	597	3,1742	1,26642
Ítem 45 Cuando otra persona vive una situación dolorosa, siento su pena y frustración	597	4,1558	,84990
Ítem 46 Puedo confiar en la mayoría de las personas que me rodean	597	3,2479	1,08939
Ítem 47 Me gusta participar de las actividades que se realizan en mi barrio (parroquia, centro deportivo, centro cultural, etc.)	597	3,1407	1,26131
Ítem 48 Ante una situación de conflicto, tengo claridad de lo que es bueno y malo para mí	597	4,2010	,79203
Ítem 49 Cuando quiero comunicar algo, los otros acostumbran no entenderme	597	2,8861	1,05730
Ítem 50 Creo que me expreso correctamente con mis palabras	597	3,7219	,92308
Ítem 51 Cuando tengo un conflicto con alguien, fácilmente llego a los insultos y/o a los golpes	597	3,5377	1,17039
Ítem 52 Antes de actuar, mido las posibles consecuencias de mis actos	597	3,5226	1,07202
Ítem 53 Sé salir adelante después de un problema	597	4,2044	,82644
Ítem 54 Me gusta explorar nuevas situaciones, independiente que estas signifiquen un riesgo para mí	597	3,8057	1,01784
Ítem 55 Me importa lo que le pasa a los demás tanto como me importa lo que me pasa a mí	597	3,9162	,94816
Ítem 56 Cuando peleo con mis amigos(as) busco una solución rápida y positiva al problema	597	3,9899	,90110
Ítem 57 Lo que he logrado en la vida, lo he hecho venciendo obstáculos	597	4,1474	,85238
Ítem 58 Trato de evitar situaciones que dañen mi bienestar personal	597	4,0888	,91985
Ítem 59 Sé cuáles son las condiciones en las que aprendo mejor lo que me enseñan	597	4,1189	,77779
Ítem 60 Cuando algo me interesa, intento aprender sobre ello aunque no me lo enseñen en el liceo	597	4,1809	,91452

Luego, como parte del examen de los datos, se aplican los test de adecuación de la

muestra y que permiten determinar si es viable el análisis factorial. Los test tienen como objeto general medir la fuerza de la relación entre las variables. La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos en las pruebas más comúnmente utilizadas para comprobar la adecuación de los datos.

Tabla 4. Test de adecuación de la muestra para análisis factorial

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,860
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4962,903
	gl	630
	Sig.	,000

El Test de esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una identidad (esto es, que los valores diagonales son iguales a 1 o tienden a 1, y los valores no diagonales son más cercanos a 0). Se consideran válidos los resultados con bajos valores del test, donde la fiabilidad es menor al valor crítico de 0,05. En nuestro caso observamos que esta condición se cumple, de modo que rechazamos la hipótesis nula asumiendo la conveniencia de proseguir el análisis.

En cuanto a la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), su fin es indicar hasta qué punto las variables están compartiendo factores comunes (la medida tiene un rango de 0 a 1). Se consideran valores aceptables resultados superiores a 0,5, y muy buenos aquellos superiores a 0,8. El resultado obtenido aquí es de 0,86, lo que apunta nuevamente al sustento del análisis realizado.

a. Extracción de los factores

Determinamos inicialmente el número de factores necesario para representar los datos, las relaciones entre variables y el método para calcularlo. El análisis factorial de componentes principales es el más comúnmente utilizado. En este procedimiento, los factores se obtienen formando combinaciones lineales de las variables observadas, según lo expuesto en los fundamentos de aplicación.

Para obtener una solución final, realizamos primero un análisis exploratorio con todas las variables, y evaluamos si las distintas variables incluidas contribuyen a generar un esquema de interpretación clara. Nos interesa obtener un modelo en el cual la solución permita resumir los datos, pero manteniendo a la vez una alta proporción de la información, esto es, considerar una alternativa en la cual podamos contener una mayor proporción de la varianza de las variables iniciales (porcentaje de varianza explicada).

En la Tabla 5 observamos los resultados del modelo final con la mejor solución

encontrada. Este modelo resulta luego de ingresar todos los ítems en un análisis inicial, para luego ir excluyendo aquellos que no se asocian claramente a un único factor (por convención, aquellos que presentaban puntuaciones sobre 0,3 en dos o más factores), lo cual se fundamenta en que nuestro objetivo es encontrar una estructura de fácil interpretación. A la vez, se estimó un modelo que permitiera

retener al menos un 50% de la varianza total de las variables ingresadas. De este modo, de los 52 ítems iniciales, el modelo final se compone de 36 ítems.³⁶

Tabla 5. Valores propios y varianza explicada por el modelo

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,863	19,065	19,065	6,863	19,065	19,065	3,005	8,347	8,347
2	2,372	6,590	25,655	2,372	6,590	25,655	2,228	6,188	14,535
3	1,929	5,359	31,014	1,929	5,359	31,014	2,114	5,872	20,406
4	1,505	4,180	35,194	1,505	4,180	35,194	2,107	5,851	26,258
5	1,465	4,069	39,263	1,465	4,069	39,263	1,975	5,487	31,745
6	1,289	3,581	42,844	1,289	3,581	42,844	1,880	5,224	36,968
7	1,196	3,323	46,166	1,196	3,323	46,166	1,817	5,048	42,016
8	1,124	3,122	49,289	1,124	3,122	49,289	1,803	5,009	47,025
9	1,058	2,940	52,229	1,058	2,940	52,229	1,477	4,104	51,128
10	1,031	2,863	55,091	1,031	2,863	55,091	1,427	3,963	55,091

La columna “Autovalores iniciales” refleja la varianza explicada por cada combinación lineal. En principio se pueden extraer tantas combinaciones lineales (factores) como variables. La varianza total es igual al número de variables, dado que en este caso todas comparten la misma unidad de medida —i.e. los valores en la escala tipo Likert—.

Las columnas siguientes recogen el porcentaje de varianza explicada por cada factor y el porcentaje acumulado de varianza explicada. Se observa en los resultados que, el primer factor constituye aquella combinación lineal que explica la mayor proporción de la varianza total (19%). El segundo factor es la segunda combinación lineal en relación a la varianza explicada (6,6%), y así sucesivamente con los factores siguientes.

Para decidir cuántos factores se incluyen en el modelo para explicar adecuadamente los casos, el criterio general se basa en el porcentaje de varianza explicada por cada factor,

³⁶ Cabe indicar, que los ítems excluidos pueden tener interés desde el punto descriptivo. En este caso nos interesa un análisis sintético, de modo que, sobre la aparente relevancia de cada ítem por separado, nos interesa más su análisis conjunto. Así, por ejemplo, si tomáramos el presente estudio como un esfuerzo exploratorio, sería recomendable excluir definitivamente algunas de estas preguntas en un cuestionario revisado.

considerando en la solución solo aquellos que registran autovalores mayores a 1. El punto es que aquellos factores con valores inferiores no ameritan ser mantenidos, ya que en efecto explican menos variación de lo que explicaría una variable por sí sola. En este caso se tiene una solución de 10 factores, los que en conjunto explican un 55% de la varianza total.

Una vez extraídos los factores, es fundamental interpretar el modelo obtenido en función de los pesos de las distintas variables en cada factor. No obstante, suele resultar complicado llegar a conclusiones con la matriz factorial inicial, debido a que las variables pueden tener pesos altos en más de un factor. Para corregir esta dificultad, se utilizan los llamados procedimientos de “rotación”, cuyo objetivo es convertir la matriz factorial para que cada variable tenga un coeficiente alto en uno de los factores y muy bajo en el resto, obteniendo patrones de interpretación más sencillos. La rotación no afecta las comunalidades de las distintas variables y la varianza total explicada por el modelo, mientras que sí lo hace la varianza explicada por cada factor (autovalor). Las tres columnas de la derecha en la Tabla 2 señalan los cambios en los autovalores de cada factor en la matriz rotada respecto de la matriz inicial.

Existen diversos procedimientos de rotación. En este caso utilizamos el algoritmo de rotación denominado “Varimax”, y que es el más comúnmente aplicado. Tiene como propósito maximizar las varianzas de los factores de forma que el número de factores en los que una variable tenga un peso significativo sea mínimo. Normalmente, cada variable llegará a tener un coeficiente máximo en uno de los factores, y próximo a cero en el resto.

La Tabla 6 corresponde a la matriz de saturaciones (que puede ser considerada como una imagen resumida de la matriz de correlaciones entre variables), en la que figuran los componentes y las variables del modelo inicial, incluyéndose solo aquellos componentes mantenidos en la solución según lo expuesto para los resultados de la Tabla 5.

Lo más relevante es considerar los pesos de cada variable en los distintos factores, donde los coeficientes indican la intensidad de relación entre las variables y el factor (el signo no incide en la interpretación). Una buena solución presenta una estructura en la cual las variables que se asocian a un factor no lo hacen en los demás

Tabla 6. Matriz de saturaciones (componentes y variables asociadas)

Nombre Componentes	Ítems	Componente									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientación al logro	Ítem 59 Sé cuáles son las condiciones en las que aprendo mejor lo que me enseñan.	,706		,148			,188		,117		

	Ítem 60 Cuando algo me interesa, intento aprender sobre ello aunque no me lo enseñen en el liceo	,645		,269							,102
	Ítem 58 Trato de evitar situaciones que dañen mi bienestar personal.	,605	,310							,180	,111
	Ítem 57 Lo que he logrado en la vida, lo he hecho venciendo obstáculos.	,567	,122	,108		,318	,133				
	Ítem 43 Cuando quiero lograr algo, organizo mi tiempo y me pongo metas	,522	,322	,209		,226					
	Ítem 53 Sé salir adelante después de un problema	,514				,327		,310	,132		,106
Capacidad para establecer normas	Ítem 30 Sé reconocer a las personas que me hacen bien y las que me hacen mal	,116	,632			,218		,188			
	Ítem 25 Me acomodo fácilmente a las normas que se imponen en la escuela o el liceo.	,196	,623	,238	,127					,279	
	Ítem 32 Evito juntarme con personas que son mala influencia para mi		,608	,124			,100	,220			
	Ítem 18 Trato de comprender los puntos de vista y argumentos distintos a los míos	,158	,495	,175			,239		,380		,178
Capacidad para elaborar y expresar ideas	Ítem 38 Me gusta participar en clases.	,213	,105	,697		,133	,146		,189	,179	
	Ítem 24 En clases cuando no sé algo, siempre pregunto para no quedarme con la duda	,149	,233	,640			,104	,165		,155	
	Ítem 37 Me gusta debatir con mis compañeros(as) de curso	,116		,593		,119			,471		
	Ítem 39 Me gusta buscar varias posibles respuestas para una misma pregunta		,146	,585			,189	,254			,111
Autorregulación	Ítem 49 Cuando quiero comunicar algo, los otros acostumbran no entenderme.		,102		,657	,200		,242			
	Ítem 42 Cuando tengo rabia, suelo perder el control y muestro mucho mi enojo.	,108			,655			,218	,156		,288
	Ítem 51 Cuando tengo un conflicto con alguien, fácilmente llego a los insultos y/o a los golpes	,144	,270	,109	,647	,156		,160			
	Ítem 44 Me cuesta hacerles caso a mis papás.			,155	,600			,116	,142		
	Ítem 12 En la mayoría de las situaciones reacciono impulsivamente.		,125		,555	,258		,353	,135		,144
Autovaloración	Ítem 13 Me considero una persona interesante					,707				,147	
	Ítem 14 Soy una persona que confía en sus capacidades	,282				,676				,123	
	Ítem 9 Sé bien cuáles son mis virtudes y mis defectos	,178	,257			,542	,141				
Empatía	Ítem 45 Cuando otra persona vive una situación dolorosa, siento su pena y frustración.	,177	,115				,702			,163	,116
	Ítem 31 Me involucro en los asuntos que afectan a las personas que me rodean					,112	,662				

	(familia, curso, vecinos, etc.)										
	Ítem 55 Me importa lo que le pasa a los demás tanto como me importa lo que me pasa a mí	,213		,140		,121	,659	,226		,177	
	Ítem 17 Tengo la capacidad de ponerme en el lugar de otros.	,313	,306	,100	,154	,187	,393		,284	-	,151
Toma de decisiones	Ítem 23 Cuando hago algo, pienso varias veces antes de actuar.		,258	,224				,630		,140	-
	Ítem 52 Antes de actuar, mido las posibles consecuencias de mis actos	,235		,215				,598		,121	-
	Ítem 48 Ante una situación de conflicto, tengo claridad de lo que es bueno y malo para mí.	,424	,234			,167	,180	,454			
	Ítem 50 Creo que me expreso correctamente con mis palabras.	,298	,188	,155	-	,109	,214	,130	,394		,268
Trabajo en grupo	Ítem 36 Prefiero hacer trabajos en grupo, que solo.								,780		-
	Ítem 34 En el liceo me gusta participar en trabajos grupales con otros compañeros	,133	,183	,135					,687	,302	
Participación	Ítem 47 Me gusta participar de las actividades que se realizan en mi barrio (parroquia, centro deportivo, centro cultural, etc.).						,165	,139		,774	
	Ítem 33 Suelo participar de las actividades convocadas en mi Liceo o Colegio.	,144	,143	,143		,183			,269	,601	
Compromiso personal	Ítem 29 Me cuesta encontrar el tiempo para las cosas que realmente me interesan.					-	,103	-	,137		,720
	Ítem 26 Creo que me falta talento para lo que verdaderamente me gusta		-	,103	,158	,164					,713

Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

b. Interpretación de los factores

Finalmente, para proceder al análisis se requiere interpretar cada uno de los factores, considerando que cada uno corresponde a una nueva variable que resume el sentido de los ítems que lo definen. La columna “Componentes” de la Tabla 6 presenta los nombres que definen cada uno de los factores, y que dan cuenta de distintas dimensiones relevantes en relación al desarrollo de habilidades socioafectivas

Las habilidades que se vinculan a la educación artística comprenden un conjunto amplio y diverso de capacidades. Originalmente, en las etapas iniciales del estudio, estas habilidades habían sido clasificadas en seis categorías: comprensión de sí mismo, comprensión del otro, autorregulación, relación interpersonal, toma responsable de decisiones, e innovación y creatividad. En esta oportunidad, los resultados del análisis factorial llevan a reagrupar estas habilidades en dos categorías, y luego en diez

componentes.

La agrupación de los distintos ítems en diez factores revela una estructura en la que aparecen componentes que se asocian a habilidades que se manifiestan en el ámbito personal y habilidades que se despliegan en el ámbito social. Esta distinción es analítica y no implica que habilidades que puedan ser clasificadas dentro del ámbito personal no tengan implicancias sociales, y viceversa, o que pueda identificarse una clasificación más precisa. El cuadro que se presenta a continuación reagrupa teóricamente estos componentes y desarrolla una breve definición para cada uno:

Cuadro 11. Interpretación de factores

Categoría	Descripción del componente
Ámbito personal	<p>Orientación al logro Agrupa todas aquellas habilidades relacionadas con la capacidad de organizar la propia acción en pos del logro de metas. Organización y planificación, empeño, resiliencia, evitar situaciones de riesgo, son habilidades que permiten a los sujetos, pese a los obstáculos que puedan aparecer, alcanzar los objetivos propuestos.</p>
	<p>Autorregulación Apunta a la capacidad de autodomínio. Los ítems que la componen refieren a la asertividad, la templanza, el acatamiento de normas, y el manejo de impulsos.</p>
	<p>Autovaloración Reúne aquellas habilidades que refieren a la autoestima: valoración y reconocimiento de las cualidades y defectos personales, y autoconfianza</p>
	<p>Toma de decisiones Habilidades relacionadas con la medida y la toma responsable y reflexiva de las decisiones.</p>
	<p>Compromiso personal Relacionada con la orientación al logro, esta dimensión se asocia a la capacidad de lograr lo que se desea y se propone lograr, sin encontrar impedimentos personales para ello.</p>
Ámbito social	<p>Capacidad para establecer normas Refiere a la capacidad de establecer relaciones interpersonales respetuosas y constructivas. Concretamente se le asocian la capacidad de identificar vínculos y relaciones sanas, y la capacidad de acatar normas y estándares sociales</p>
	<p>Capacidad para elaborar y expresar ideas Agrupa habilidades relacionadas con las competencias comunicativas y expresivas, como la disposición al debate y a la expresión de ideas para ser puestas en común dentro de un colectivo</p>
	<p>Empatía Habilidades que tienen que ver con la capacidad para comprender y compartir las situaciones vividas por otros, y también sus puntos de vista. Es también la capacidad de ver e identificar lo que sucede en el entorno</p>
	<p>Trabajo en grupo Disposición a realizar un trabajo cooperativo y en equipo dentro del entorno próximo de desempeño</p>
	<p>Participación</p>

	Disposición e interés por involucrarse en la comunidad que le rodea y de influir en sus asuntos.
--	--

4. RESULTADOS: HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN JÓVENES ESTUDIANTES DE LICEOS HUMANISTAS CIENTÍFICOS

Finalmente, para realizar un análisis sintético, creamos nuevas variables para cada uno de los factores señalados en la sección anterior, y cuyos valores corresponden al promedio del puntaje entre los ítems que los componen. De esta manera podemos analizar las nuevas variables considerando los puntajes en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a un menor desarrollo (declarado) de una habilidad y 5 a un mayor desarrollo. Nuestro enfoque se centra principalmente en reportar las diferencias entre grupos de la muestra, definidos del siguiente modo:

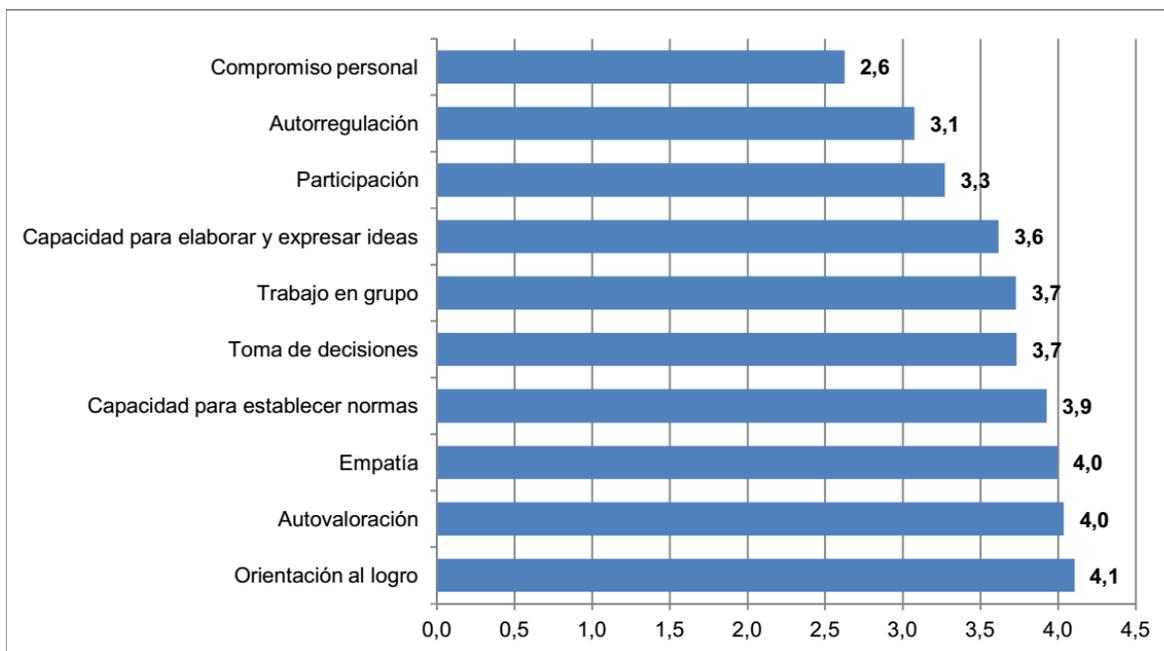
Cuadro 12. Variables de segmentación para análisis de resultados

Variables	Definición
Sexo	Categoría Hombre y Mujer
Promedio de Notas	Promedio de Notas del estudiante durante el primer semestre del 2012. La nota es reportada por el mismo estudiante. Para el análisis se consideran dos categorías: a) estudiantes con promedio bajo 6,0 y b) estudiantes con promedio 6 o más.
Escolaridad del jefe de hogar	Corresponde al último nivel de enseñanza alcanzado por el jefe de hogar donde reside el estudiante. La información es reportada por el propio estudiante. Para el análisis se agrupa esta variable en tres categorías: a) Menos que educación media completa, b) educación media completa, y c) educación superior a media.
IVE	Corresponde al Índice de Vulnerabilidad Educacional. La escala tiene un rango de 1 a 100, donde 100 corresponde a la máxima vulnerabilidad. Los resultados corresponden al valor señalado en las bases de datos entregadas por el CNCA. Para el análisis se distinguen dos categorías (cada una equivalente aproximadamente al 50% de la muestra total): a) establecimientos con IVE menor o igual a 83,9, y b) establecimientos con IVE mayor a 83,91.
Participación en talleres artísticos	Se distinguen dos categorías: a) estudiantes que participaron en talleres artísticos y b) estudiantes que no participaron en talleres artísticos

El Gráfico 1 presenta los puntajes promedios para el total de estudiantes encuestados en cada uno de los componentes en el desarrollo de habilidades socioafectivas. Observamos que las áreas donde encontramos un mayor grado de desarrollo son la orientación al logro, la autovaloración, la empatía y la capacidad para establecer

normas. Es interesante que estas áreas correspondan tanto a aspectos de establecimiento de metas y normas, como aspectos afectivos. Por otra parte, las áreas con menor desarrollo son el compromiso personal, la autorregulación y la participación.

Gráfico 1. Puntajes promedio en variables de resumen (componentes) (Puntaje promedio. Escala: 1 = Menor desarrollo y 5 = Mayor desarrollo)



Ahora bien, el propósito central del análisis que proponemos es considerar los puntajes promedios obtenidos en los distintos componentes de habilidades socioafectivas, y establecer si se encuentran diferencias significativas entre los grupos definidos por las variables de análisis. La Tabla 7 presenta los resultados principales obtenidos como referencia a un nivel descriptivo. Se mencionan los puntajes promedio obtenidos según distintas variables de control, resaltando en amarillo y anaranjado aquellos componentes en los cuales se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre subgrupos.

Tabla 7. Puntajes Promedio según sexo, notas, escolaridad de los padres, IVE y Participación en talleres (Puntajes promedio. Escala: 1 = Menor desarrollo y 5 = Mayor desarrollo)

Componentes	Sexo	Promedio de notas	Escolaridad de los padres	IVE (agrupado)	Participación en talleres
-------------	------	-------------------	---------------------------	----------------	---------------------------

	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Menos que media	Media	Más que media	<= 83,90	83,91 +	Sí	No
Orientación al logro	4,06	4,14	4,08	4,27	4,11	4,09	4,15	4,14	4,06	4,20	4,01
Capacidad para establecer normas	3,84	4,01	3,90	4,02	3,89	3,97	3,90	3,90	3,95	4,01	3,83
Capacidad para elaborar y expresar ideas	3,60	3,64	3,58	3,79	3,56	3,64	3,73	3,64	3,59	3,71	3,51
Autorregulación	3,05	3,10	2,98	3,40	3,04	3,10	3,15	3,08	3,07	3,08	3,07
Autovaloración	4,06	4,02	4,06	4,05	4,05	4,04	4,02	4,07	4,00	4,07	4,00
Empatía	3,83	4,15	3,99	4,09	4,00	3,97	4,03	4,02	3,97	4,02	3,97
Toma de decisiones	3,73	3,74	3,72	3,81	3,67	3,79	3,79	3,75	3,71	3,84	3,61
Trabajo en grupo	3,71	3,75	3,75	3,68	3,74	3,83	3,54	3,71	3,75	3,81	3,65
Participación	3,29	3,26	3,26	3,34	3,26	3,35	3,12	3,23	3,32	3,52	2,99
Compromiso personal	2,69	2,56	2,58	2,85	2,52	2,75	2,74	2,62	2,63	2,64	2,61

De mayor interés es la evaluación sistemática de las diferencias entre los grupos desde un punto de vista estadístico, información que se resumen en la Tabla 7. A continuación comentamos brevemente estos resultados principales:

En primer lugar, revisamos los resultados del componente “Orientación al logro”, en la cual solo se verifican diferencias según nota y Participación en talleres artísticos, siendo mayor el desarrollo reportado por los estudiantes con notas sobre 6 y aquellos que han participado en talleres.

En el componente “Capacidad para establecer normas” se observan diferencias según sexo y participación de los talleres, siendo mayor el puntaje obtenido por las mujeres y quienes participan en talleres artísticos.

En el componente “Capacidad para elaborar y expresar ideas”, se dan referencias entre los estudiantes de acuerdo a su nivel de calificaciones, la escolaridad de los padres y la participación en talleres. Así, se observan un mayor puntaje en el desarrollo de las habilidades reportadas para los estudiantes con notas sobre 6, quienes residen en un hogar donde el jefe de hogar tiene educación superior a media, y aquellos que participaron en talleres artísticos.

En el componente de “Autorregulación” solo se tienen diferencias significativas según notas, con un puntaje más favorable para quienes poseen calificaciones sobre 6,0.

En el componente de “Autovaloración” no se registra ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los grupos analizados, esto es, que los niveles de valoración reportados por los estudiantes son muy similares. Cabe indicar que en esta dimensión se encuentran los segundos puntajes promedio más altos para el total de la muestra, después de “orientación al logro” (ver gráfico 1).

En el componente “Empatía”, se encuentran solo una diferencia significativa según sexo, de modo que las mujeres declaran actitudes de mayor empatía en comparación a los hombres.

En el componente de “Toma de decisiones” se observan diferencias según la participación en talleres artísticos, con puntajes relativamente mayores entre quienes sí participan de estas actividades.

En el componente de “Trabajo en grupo” se tienen diferencias según escolaridad de los padres y participación en talleres. Quienes residen en hogares con un jefe con educación media completa presentan una actitud más favorable para el trabajo grupal respecto de aquellos con jefes de hogar con educación superior. No obstante, esta diferencia no se verifica respecto al grupo con jefes de hogar con menor educación. Por otra parte, en este componente nuevamente se observa una diferencia favorable a los estudiantes que han participado de talleres artísticos.

En cuanto al componente Participación, solo se tienen una diferencia relevante estadísticamente para quienes participan en talleres.

Por último, en el componente “Compromiso personal” se dan diferencias según notas y escolaridad de los padres. En este caso son los jóvenes con mayores notas los que reportan un mayor compromiso, y también aquellos que residen en hogares con jefes que tienen educación media o superior —en comparación al grupo con jefes con educación media incompleta o menos—.

Tabla 8. Comparación de medias

Componentes	Sexo		Notas		Escolaridad de los padres			IVE (agrupado)		Participación en talleres	
	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Menos que media	Media	Más que media	<= 83,90	+ 83,91	Sí	No
	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(A)	(B)
Orientación al logro				A						B	
Capacidad para establecer normas		A								B	
Capacidad para elaborar y expresar ideas				A			A			B	
Autorregulación				A							
Autovaloración											
Empatía		A									
Toma de decisiones										B	
Trabajo en grupo						C				B	
Participación										B	
Compromiso				A		A	A				

personal												
----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: a/ Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor aparece debajo de la categoría con una media mayor.

Considerando los resultados descritos más arriba, cabe señalar algunas conclusiones generales, básicamente respecto a las dimensiones encontradas y las diferencias observadas entre grupos.

En primer lugar, se encontraron 10 componentes que permiten resumir las respuestas entregadas por los estudiantes al cuestionario sobre habilidades socioafectivas. En este sentido, asumiendo que es posible una agregación simple de las dimensiones, desde un punto de vista teórico se podrían señalar dos grandes áreas: por un lado, el desarrollo de habilidades eficaces para emprender metas o proyectos (orientación al logro, capacidad para establecer normas, capacidad para elaborar y expresar ideas, autorregulación y toma de decisiones). Por otro lado, contamos con una serie de habilidades referidas al desarrollo afectivo y a la relación con otros (autovaloración, empatía, trabajo en grupo, participación, y compromiso personal). En cualquier caso, estos resultados deben ser considerados con cautela, dado que la metodología de este estudio es más bien exploratoria. De hecho, parece recomendable profundizar las conclusiones considerando un diseño más sistemático, capaz de evaluar los hallazgos aquí presentados.

En segundo lugar, al evaluar las diferencias según variables de segmentación relevantes, se concluye que los principales aspectos que parecen generar diferencias en el desarrollo de habilidades socioafectivas reportado son el rendimiento académico (notas) y la participación en los talleres artísticos. También se encuentran diferencias según sexo y nivel educacional de los jefes de hogares. Ahora bien, esto no significa que sea posible asumir una relación de causalidad entre estas variables, sino más bien nos indica una dirección en la cual explorar. En este sentido cabe considerar —a nivel descriptivo, al menos—, la interacción entre los grupos de estudiantes según calificaciones promedio y participación en los talleres

Por un lado, resulta razonable considerar que las mayores calificaciones se relacionan con funcionamientos básicos de los estudiantes que obtienen mejores resultados académicos, basados en habilidades como la orientación al logro, la capacidad para expresar ideas y la autorregulación. Pero la pregunta es en qué medida la educación artística recibida impacta en el desarrollo de estas actitudes.

En cuanto a la educación artística, resulta de gran interés para los propósitos de este estudio observar las diferencias entre los estudiantes que participan y los que no participan. A nivel descriptivo se tienen resultados más favorables para los estudiantes

que participan en talleres en áreas como la relación con los otros (trabajo en grupo y participación), la capacidad para elaborar ideas y orientarse a metas. La pregunta en este caso es de qué modo la educación artística influye en el desarrollo de habilidades, y si acaso el aporte significa un refuerzo de las habilidades previas de algunos estudiantes (en este caso, aquellos que tienen mejores calificaciones).

La Tabla 9 presenta una comparación de las calificaciones entre aquellos estudiantes que participan de los talleres y los que no participan. Observamos que hay una diferencia importante, con una mayor proporción de estudiantes con calificaciones sobre 6 en el grupo que participa en talleres (27,2% frente a un 19,1%). Lamentablemente, como la selección final de los estudiantes entrevistados fue realizada por los directores y profesores de los establecimientos, no tenemos los fundamentos para poder evaluar las condiciones de este sesgo. En cualquier caso, y más bien a modo de hipótesis, antes que suponer un impacto de los talleres en el rendimiento académico de los estudiantes, parece más plausible que exista un sesgo de autoselección de los estudiantes con mayores calificaciones: esto es, que están más dispuestos a participar, o bien pueden tener una menor probabilidad de deserción.

Tabla 9. Participación en talleres por Nivel de Notas

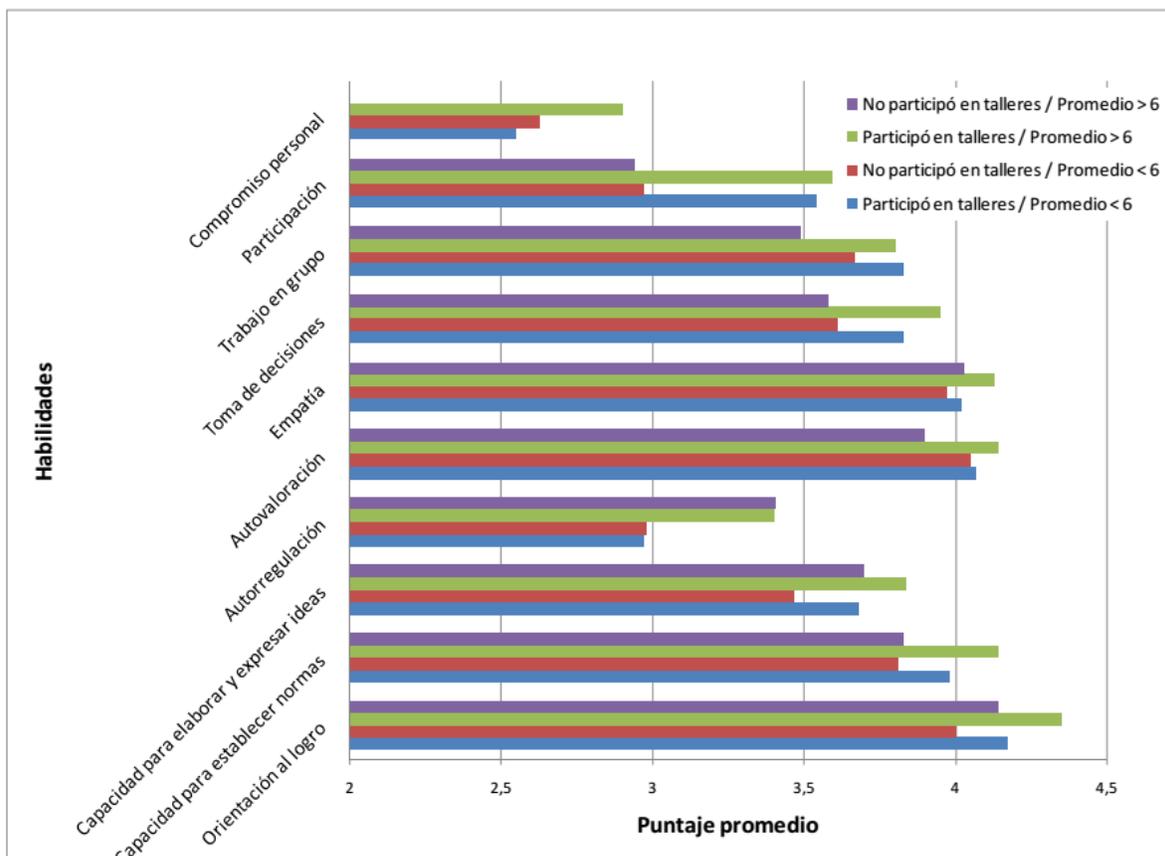
Habilidades			Participación en talleres		Total
			Sí	No	
Notas	Bajo 6	N	209	207	416
		% Columna	72,8%	80,9%	76,6%
		%Fila	50,2%	49,8%	100%
	Sobre 6	N	78	49	127
		% Columna	27,2%	19,1%	23,4%
		%Fila	61,4%	38,6%	100%
Total		N	287	256	543
		% Columna	100,0%	100,0%	100,0%
		%Fila	52,9%	47,1%	100%

La Tabla 10 y el Gráfico 2 presentan, con propósitos descriptivos, los puntajes promedios obtenidos en los distintos componentes por los estudiantes según su participación en talleres artísticos y las calificaciones reportadas.

Tabla 10. Puntajes Promedio según Notas y Participación en talleres (Puntajes promedio. Escala: 1 = Menor desarrollo y 5 = Mayor desarrollo)

Habilidades	Promedio de notas			
	Bajo 6		Sobre 6	
	Participación en talleres		Participación en talleres	
	Sí	No	Sí	No
Orientación al logro	4,17	4,00	4,35	4,14
Capacidad para establecer normas	3,98	3,81	4,14	3,83
Capacidad para elaborar y expresar ideas	3,68	3,47	3,84	3,70
Autorregulación	2,97	2,98	3,40	3,41
Autovaloración	4,07	4,05	4,14	3,90
Empatía	4,02	3,97	4,13	4,03
Toma de decisiones	3,83	3,61	3,95	3,58
Trabajo en grupo	3,83	3,67	3,80	3,49
Participación	3,54	2,97	3,59	2,94
Compromiso personal	2,55	2,63	2,90	2,77

Gráfico 2. Puntajes Promedio según Notas y Participación en talleres



De mayor interés resulta la evaluación sistemática de las diferencias (Tabla 10). Se observa, tanto para el grupo de estudiantes con calificaciones “bajo 6” como para el grupo con calificaciones “sobre 6” (que participaron en talleres artísticos), un mayor puntaje en el desarrollo de las habilidades reportadas. En especial, se destacan los resultados en “orientación al logro”, “capacidad para establecer normas”, “toma de decisiones” y “participación”.

Sin embargo, independientemente de que la participación en los talleres artísticos contribuya a mejorar las habilidades antes mencionadas, hay otras donde el promedio de notas obtenidas ejerce un efecto adicional. Así, por un lado, el grupo de estudiantes con promedio bajo 6 registra un puntaje mayor en capacidad para elaborar y expresar ideas entre quienes participan de talleres. Por otro lado, en el grupo de estudiantes con calificaciones sobre 6, hay un mayor desarrollo de la habilidad de trabajar en grupo entre los que participan en talleres. Estos resultados sugieren la hipótesis, que cabría explorar de un modo más sistemático, de que la educación artística permite reforzar algunas habilidades entre los estudiantes y desarrollar otras nuevas en aquellos aspectos donde hay mayor debilidad.

Tabla 11. Comparación de medias, según Notas y Participación en talleres

Habilidades	Promedio de notas			
	Bajo 6		Sobre 6	
	Participación en talleres		Participación en talleres	
	Sí	No	Sí	No
	(A)	(B)	(A)	(B)
Orientación al logro	B		B	
Capacidad para establecer normas	B		B	
Capacidad para elaborar y expresar ideas	B			
Autorregulación				
Autovaloración				
Empatía				
Toma de decisiones	B		B	
Trabajo en grupo			B	
Participación	B		B	
Compromiso personal				

Nota: a/ Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor aparece debajo de la categoría con una media mayor.

A la vez, al observar los cambios en las medias de los grupos definidos según promedio

de notas, se tiene que la tendencia es más pronunciada entre aquellos que tienen mejores calificaciones, lo que apunta a nuevamente al hecho de que la educación artística (definida por los talleres implementados en este programa al menos) parece funcionar especialmente como un refuerzo de capacidades y habilidades previas ya instaladas (Ver gráficos en Anexo).

5. ANÁLISIS DE CREATIVIDAD

El punto de partida de la elaboración de un instrumento especial para los fines de este estudio fue el reconocimiento de que, para avanzar en la medición de los logros del programa, era necesario ir más allá de la sola *percepción* de los distintos actores al respecto, y complementarla con una metodología que midiese la creatividad de manera directa y más objetiva. En este sentido se tomó como referencia el antecedente que constituye un estudio anterior de Asesorías para el Desarrollo, en asociación con el CNCA, en torno a la evaluación de los resultados del Programa Okupa.³⁷

Si bien desde el campo científico (en particular desde la psicología) se han desarrollado en las últimas décadas una diversidad de test que miden creatividad, estos resultan demasiado largos o complejos como para aplicarlos en el contexto de las características de este estudio. Por ello, en este caso se recurrió a la experiencia acumulada en el estudio del Programa Okupa, replicándose algunas preguntas del instrumento aplicado en dicha ocasión.

En concreto, se definió un set de preguntas basadas en una definición operacional de la creatividad que releva tres de sus principales dimensiones: fluidez, flexibilidad y originalidad. La aplicación del instrumento reveló que esta condición efectivamente se cumplió tanto en el primer y en el segundo momento de medición (alumnos con respuestas originales son significativamente más fluidos y más flexibles que sus pares), lo que es el criterio central para corroborar la validez interna del instrumento.

La idea original era que el instrumento midiera de manera aproximada la creatividad de los alumnos, y por eso se definió su aplicación en el momento “antes” y en el momento “después” de los talleres, considerando que la ejecución de los talleres se desarrollaría a lo largo de todo el año escolar.

El retraso en el proceso de implementación que tuvo como consecuencia que el período de ejecución se viera reducido a aproximadamente dos meses y medio al final del año, cambió el sentido de la aplicación del instrumento. No es posible impactar

³⁷ Véase CNCA - Asesorías para el Desarrollo (2009). *Estudio de Seguimiento y Evaluación del Programa Fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural en Enseñanza Media en Jornada Escolar Completa 2008*. Santiago: CNCA.

significativamente en tan poco tiempo y mediante un proceso de intervención que tuvo características heterogéneas, sobre una capacidad tan compleja como es la creatividad. De este modo, la función de haber realizado dos mediciones o aplicaciones, como línea de base para evaluar el impacto (teóricamente nulo) del Programa sobre la creatividad, fue cambiada por poner a prueba la confiabilidad de la información producida por el instrumento.

Basados en estas dos aplicaciones del instrumento, podemos informar sobre lo detectado en estas dimensiones de la creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad) de los jóvenes escolares chilenos, independiente del impacto del programa. Ofrece un punto a partir del cual el CNCA puede profundizar su comprensión y trabajo sobre una materia (la creatividad) que es reconocida en el discurso como una capacidad crucial para participar en la sociedad contemporánea.

En otras palabras, lo que se ofrece a continuación es un instrumento original, con cierta validez para medir la creatividad, que da algunas pistas sobre la situación de la creatividad en el sistema escolar chileno, ofreciendo la posibilidad de ser aplicado nuevamente en el contexto de una intervención programática más extensa y sistemática.

a. Definición teórica de la creatividad

Las diferentes definiciones de creatividad coinciden en que se trata de una capacidad humana presente potencialmente en todos los sujetos, pero cuyo desarrollo depende de los estímulos a los que estos sean sometidos (contexto familiar y social, escolar y procesos de entrenamiento creativo).

La creatividad se define como la capacidad de establecer una relación nueva y útil/adaptativa entre elementos preexistentes, hasta ese momento no relacionados (Ulman, 1972). Ulman puntualiza que el pensamiento creativo se distingue porque produce muchas relaciones buenas y no solo encuentra la correcta. A su vez, se sostiene que la probabilidad de que estas relaciones se establezcan dependerá en gran medida de la profundidad con que se dominen los temas a relacionar. Esto último se apoya en investigaciones sobre personas creativas que han encontrado como una de las pocas características significativas comunes entre ellas, la profundidad con que abordan los temas, la intensidad y fervor con que trabajan y la diversidad de asuntos por los que se interesan (Roe, 1953; Gardner, 1995 en Mena, 2000).

La creatividad requiere de una actitud activa frente a experiencias y conocimientos, y consiste en poner en práctica un conjunto de habilidades frente a problemas o desafíos,

o en la producción de productos o ideas, no necesariamente artísticas.³⁸ Estas habilidades son:

- **Fluidez:** es la facilidad para generar un número elevado de ideas en respuesta a un determinado estímulo. Pueden distinguirse la fluidez ideacional (producción cuantitativa de ideas), fluidez de asociación (referida al establecimiento de relaciones) y fluidez de expresión (facilidad en la construcción de frases). Ejemplo: A un niño se le entregan cierta cantidad de legos, con los cuales él deberá ser capaz de construir una serie de figuras, si al finalizar la tarea el niño logró formar varias figuras, se puede afirmar que posee esta habilidad.
- **Flexibilidad:** Involucra una transformación, un cambio, un replanteamiento o una reinterpretación, y supone la capacidad de responder a un estímulo moviéndose en campos semánticos o áreas temáticas distintas. La flexibilidad puede ser de dos tipos: espontánea (si el sujeto es capaz de variar la clase de respuesta que da) y adaptación (cuando el sujeto realiza ciertos cambios: de estrategia de solución de planteamiento para tener éxito). Ejemplo: Después de leer una historia los alumnos deben ser capaces de cambiar el final.
- **Originalidad:** Es la aptitud o disposición para producir respuestas y relaciones inusuales, remotas, ingeniosas o novedosas. Las observaciones empíricas identifican esta cualidad como esencial a todos los productos que han tenido origen en procesos creativos. Ejemplo: Dar a los alumnos una cantidad variada de materiales para que diseñen una ropa de extraterrestre, la originalidad se manifiesta en la recurrencia (alta o baja) de una misma idea al interior de un grupo.

A continuación, se describe el procedimiento seguido para la codificación de las variables P61 y P62 de la base consolidada.

En términos generales se intentó replicar la metodología utilizada en el informe Okupa del año 2008, siguiendo los criterios utilizados en ese entonces para operacionalizar el concepto de creatividad. En función de aquello se decidió codificar las tres dimensiones principales de la creatividad señaladas en la construcción analítica desarrollada en el informe en cuestión: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad. A continuación, se expone una breve definición operativa de cada una de las dimensiones codificadas para cada variable.

³⁸ Franco, Clemente (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 10, n. 2. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm

Cuadro 13. Definiciones operacionales para variables de creatividad

1. **Fluidez:** Se refiere a la cantidad de ideas que menciona el sujeto para responder a la pregunta.
2. **Flexibilidad:** Se refiere a la capacidad de vincular ideas relativas a distintos campos temáticos al momento de responder la pregunta.
3. **Originalidad:** Se refiere a la capacidad de responder a la pregunta exponiendo ideas de baja frecuencia dentro del grupo al cual pertenece el sujeto. Este indicador constituye una medida relativa y se determinó que una idea original es aquella que alcanzaba una frecuencia menor al 1% de las respuestas válidas en la variable en cuestión.

De esta forma para codificar las distintas dimensiones el proceso fue el siguiente:

i. Fluidez

Para la codificación de la fluidez se realizó una revisión previa de todas las respuestas para P61 y P62, y se crearon categorías lo más exhaustivas y excluyentes posibles. Se trabajó teniendo en cuenta las categorías generadas en el Informe Okupa 2008, a las cuales se agregó otras nuevas en función de la diversidad y novedad de las respuestas observadas en esta muestra. Para P61 se identificaron un total de 43 ideas distintas, mientras que para P62 un total de 52. Posteriormente, se identificaron los casos en el que un sujeto señalaba el número máximo de ideas en P61 y en P62. Así, se observa que el máximo de ideas señaladas por un mismo caso es de 7 para P61 y de 5 para P62. En función de aquello, se crearon 7 variables de “mención” para P61 y 5 para P62.

Tabla 12. Variables de mención para la codificación de la fluidez

Variables mención P61	Variables mención P62
P61cat1	P62cat1
P61cat2	P62cat2
P61cat3	P62cat3
P61cat4	P62cat4
P61cat5	P62cat5
P61cat6	
P61cat7	

Para el cálculo de la fluidez, se contabilizó el total de “variables mención” que adquirirían un valor válido. La frecuencia total de valores observados (excluyendo “no sabe”; “no responde”; “ninguna”; o “no entiende la pregunta”) constituye la cantidad de ideas señaladas por cada caso. Este indicador se observa en las variables P61_FLUID y P62_FLUID.

ii. Flexibilidad

Para la codificación de la flexibilidad se asignó cada una de las menciones en cada variable, a un campo temático en específico. Este trabajo también se desarrolló tomando en cuenta los campos señalados en el Informe Okupa. En la P61 los campos temáticos del informe 2008 se mantienen, mientras que en P62 se estimó conveniente agregar el campo “Semejanza metafórica”. A continuación, se presentan los campos y las categorías correspondientes a cada uno de ellos para P61 y P62.

Tabla 13. Campos o áreas temáticas P61

Campos o áreas temáticas	Valor	Desventajas de tener un auto (Categorías de respuesta)
1 = Costos monetarios para el dueño	1	Gasto en bencina
	2	Partes o multas
	3	Costo de mantenimiento
	4	Servicio técnico
	5	Gastos en general
	6	Peajes o TAG
	7	Pago de estacionamientos
2 = Costos o problemas físicos para el dueño	8	Sedentarismo
	9	Accidentes
	10	Daños a la columna
	42	No poder tomar alcohol
	40	Obesidad
3 = Costos o consecuencias sicosociales para el dueño	11	Estrés
	12	Indiferencia al entorno social
	13	Peleas
	14	Provoca que piensen que tienes plata
	15	Dependencia
	16	Tener que llevar gente
	17	Gusto por la velocidad
	18	Que me acusen de robo
	19	Volverse obsesivo y querer tener siempre un mejor auto
	20	Descuidar los estudios
	21	Perjudicaría mi vida social
	22	Pérdida de independencia
	23	Se te acercarían por interés
	24	Creerme más poderoso
	25	Que te miren como otra persona
	39	Me lo pasaría con mis amigos
43	Saldría mucho a carretear	

4 = Incomodidades del objeto	26	Tacos
	27	Robos o daños al auto
	28	Limpieza
	29	Mucha responsabilidad
	30	Indiferencia al entorno natural
	31	Uso de mucho espacio o no tener espacio para estacionar
	32	Cabe poca gente o no toda la que necesito
	33	No conocer los caminos
	34	Que se eche a perder
	35	Implica cuidarlo y dedicarle tiempo
	36	No poder viajar cómodamente
5 = Costos o consecuencias para el medio ambiente	37	Contaminación y daños al medio ambiente en general
6 = Malos usos con malas consecuencias	38	Carreras clandestinas
Otras categorías	90	Ninguna
	91	No sabe
	92	No responde
	93	No entiende la pregunta

Tabla 14. Campos o áreas temáticas P62 Semejanzas entre un computador y una escoba

Campos o áreas temáticas	Valor	Categorías de respuesta
1 = Utilidades	1	Son útiles para el ser humano
	2	Sirven para mantener limpio
	3	Los usa una persona
	4	Sirven para ordenar o borrar cosas
	5	Sirve para pegar
	6	Se usan habitualmente
	7	Variedad de usos
	8	Sirven para guardar polvo, atrapar pelusas o acumular basura
	9	Sirven para buscar cosas
	10	Se compran
	11	Sirven para hacer el bien o el mal
2 = Propiedades / cualidades comunes	13	Son utensilios domésticos (están en la casa o el hogar)
	14	Son inventos del ser humanos
	15	Son objetos inanimados
	16	Se reciclan
	17	Han evolucionado en el tiempo
	18	Son tecnológicas

3 = Semejanzas parciales	19	Ocupan espacio y son visibles
	20	Se manejan o usan con las manos, brazos en movimiento, desarrolla habilidades motrices
4 = Semejanzas por diferencia respecto de un tercer objeto	21	Semejanza en color o forma
	22	Tiene muchos componentes
	23	Son para mujeres
	24	Ambos se fabrican en China
	25	Hay de distintos tipos
	26	Se pueden acariciar
	27	Hechos en fábricas
	28	Tienen piezas de plástico
	29	Son materiales o sólidos
	30	Son transportables
5 = Desventajas	31	No piensan, no hablan, no te ayudan a solucionar un problema
	32	Ambas te distraen de las cosas que estabas haciendo anteriormente
	33	Duele la espalda al usarlos mucho rato
	34	Se pueden caer
	35	Contaminan o dañan el medioambiente
	36	Se gastan ,ensucian, echan a perder, queman o rompen
	37	Ocupan tiempo
6 = Beneficios	38	Quedan obsoletos
	39	Facilita la vida, ayuda al quehacer doméstico o laboral
	40	Me mantiene ocupado
	41	Permiten distraerse o divertirse
	42	Fáciles de usar, apta para todo público
	43	Pueden venderse rápidamente
7 = Semejanza lingüística	44	Sirven para desarrollar nuestro intelecto
	45	Son sustantivos comunes
8 = Semejanza metafórica	46	"El computador se maneja con el mouse y la escoba, con el palo"
	47	"La escoba sirve para salir a volar y el computador para navegar"
	48	"La escoba tiene microbios y como los microbios son virus, los computadores también los tienen"
	49	"Las escobas sirven para limpiar el piso y los computadores, pueden barrer con una cuenta de banco"
		"Los pelos de la escoba, se parecen a los cables del computador"
	51	"Que la escoba barre la basura y el computador barre la inteligencia que tenemos"
	52	"El computador es rápido para explorar internet y la escoba es rápida para barrer"
Otras categorías	90	Ninguna
	91	No sabe
	92	No responde
	93	No encuentra semejanzas

El paso siguiente fue crear las variables para asignar un campo o área temática a cada mención contabilizada en cada caso. En función de aquello, se crearon 7 variables en P61 y 5 variables en P62 que situaban a cada mención en solo un campo o área temática. De esta forma las variables creadas son las siguientes.

Variables campo temático de pertenencia	Variables campo temático de pertenencia
P61campo_pertenencia1	P62campo_pertenencia1
P61campo_pertenencia2	P62campo_pertenencia2
P61campo_pertenencia3	P62campo_pertenencia3
P61campo_pertenencia4	P62campo_pertenencia4
P61campo_pertenencia5	P62campo_pertenencia5
P61campo_pertenencia6	
P61campo_pertenencia7	

Finalmente, para codificar la Flexibilidad de cada caso se crearon las variables P61_FLEX y P62_FLEX. Para codificar estas variables, se contó el total de campos temáticos distintos a los que cada caso hizo referencia al momento de responder la pregunta. Por ejemplo, en un caso con frecuencias “1, 1, 2” en las variables P61campo_pertenencia1; P61campo_pertenencia2; P61campo_pertenencia3, el valor de P61_FLEX es 2.

iii. Originalidad

La originalidad constituye un indicador relativo, que busca identificar aquellas ideas señaladas con mayor frecuencia en la muestra, tanto para P61 como para P62. Posteriormente, se buscaba identificar a aquellos casos que señalaron al menos una idea original en el total de menciones que realizaron para responder a la pregunta en cuestión. Para calcularla en las variables P61_ORIG y P62_ORIG, se obtuvo una tabla de frecuencias para el total de menciones agrupadas en P61 y en P62. Toda vez que se identificaron aquellas ideas con frecuencia menor a 1% de los casos válidos (en un máximo de 7 menciones agrupadas para P61 y 5 para P62), se procedió a asignar valor 1 a todos aquellos casos que, en alguna de las menciones, señalaron al menos una de estas ideas.

Tabla 15. P61 Originalidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Respuesta típica	506	84,8	84,8	84,8
Válidos Respuesta original	91	15,2	15,2	100,0
Total	597	100,0	100,0	

Tabla 16. P62 Originalidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Respuesta típica	532	89,1	89,1	89,1
Válidos Respuesta original	65	10,9	10,9	100,0
Total	597	100,0	100,0	

b. Resultados generales en las distintas dimensiones de la creatividad

Las tablas 17 y 18 presentan los resultados para la dimensión fluidez, la cual ha sido definida como el número de respuestas que menciona un estudiante frente a una pregunta específica (estímulo). De manera sistemática, al evaluar las diferencias entre los grupos según sexo, promedio de notas y participación en talleres, se observan solo diferencias significativas en la variable notas. En concreto, los estudiantes con mayores notas (promedio sobre 6) expresan mayor fluidez en sus respuestas en ambas preguntas. Cabe indicar también que, para todos los grupos, se verifica una mayor fluidez en las respuestas de P61 respecto a P62.

Tabla 17. Fluidez según Sexo, Notas y Participación en talleres (Número de ideas que menciona el estudiante)

	Sexo		Promedio de notas		Participación en talleres	
	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Sí	No
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
P61 Fluidez	2,10	2,07	1,93	2,72	2,11	2,06
P62 Fluidez	1,20	1,22	1,07	1,77	1,22	1,20

Tabla 18. Fluidez, comparación de medias según Sexo, Notas y Participación en talleres

	Sexo		Promedio de notas		Participación en talleres	
	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Sí	No
	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
P61 Fluidez				A		
P62 Fluidez				A		

Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor aparece debajo de la categoría con una media mayor. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Las tablas 19 y 20 presentan los resultados para la dimensión flexibilidad, la cual ha sido definida como el número de campos temáticos señalados en la respuesta que entrega un estudiante frente a una pregunta (estímulo). Al evaluar sistemáticamente las diferencias entre los grupos por sexo, promedio de notas y participación en talleres, se observan solo diferencias significativas en la variable notas. Es decir, los estudiantes con mayores notas (promedio sobre 6) expresan mayor flexibilidad en sus respuestas en ambas preguntas. Consistentemente con los resultados en fluidez, para todos los grupos, se verifica una mayor flexibilidad en las respuestas de P61 respecto a P62.

Tabla 19. Flexibilidad según Sexo, Notas y Participación en talleres
(Número de campos temáticos que menciona el estudiante)

	Sexo		Promedio de notas		Participación en talleres	
	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Sí	No
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
P61 Flexibilidad	1,93	1,92	1,87	2,15	1,94	1,91
P62 Flexibilidad	1,46	1,44	1,34	1,78	1,45	1,45

Tabla 20. Flexibilidad, comparación de medias según Sexo, Notas y Participación en talleres

	Sexo		Promedio de notas		Participación en talleres	
	Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Sí	No
	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
P61 Flexibilidad				A		
P62 Flexibilidad				A		

Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor aparece debajo de la categoría con una media mayor. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

A continuación, las tablas 21 y 22 presentan los resultados para la dimensión originalidad, la cual ha sido definida por la proporción de estudiantes que entregan respuestas de baja frecuencia (respuestas que representan menos del 1% sobre total de respuestas válidas) frente a una pregunta. En este caso, observamos resultados un tanto diferentes respecto a la fluidez y la flexibilidad. Así, para la pregunta P61 se observan diferencias significativas al comparar la proporción de estudiantes con respuestas originales según participación en talleres: entre quienes han participado en talleres se encuentra una mayor proporción de respuestas originales.

En el caso de la pregunta P62, solo se encuentra una diferencia significativa en la proporción de respuestas originales de los grupos definidos por el promedio de notas, donde en el grupo con notas mayores (sobre 6) se cuenta una mayor proporción de respuestas originales.

Tabla 21. Originalidad según Sexo, Notas y Participación en talleres
(Porcentaje de Estudiantes con respuestas originales)

		Sexo				Promedio de notas				Participación en talleres			
		Masculino		Femenino		Bajo 6		Sobre 6		Si		No	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P61	Respuesta típica	250	86,2%	256	83,4%	356	85,4%	101	79,5%	259	82,0%	246	87,9%
	Respuesta original	40	13,8%	51	16,6%	61	14,6%	26	20,5%	57	18,0%	34	12,1%
P62	Respuesta típica	262	90,3%	270	87,9%	380	91,1%	102	80,3%	283	89,6%	248	88,6%
	Respuesta original	28	9,7%	37	12,1%	37	8,9%	25	19,7%	33	10,4%	32	11,4%

Tabla 22. Originalidad, comparación de medias según Sexo, Notas y Participación en talleres

		Sexo		Promedio de notas		Participación en talleres	
		Masculino	Femenino	Bajo 6	Sobre 6	Sí	No
		(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
P61	Respuesta típica						A
	Respuesta original					B	
P62	Respuesta típica			B			
	Respuesta original				A		

Los resultados se basan en pruebas bilaterales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría con la proporción de columna menor aparece debajo de la categoría con mayor proporción de columna. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Considerando estas diferencias en originalidad según la pregunta realizada, vale evaluar las diferencias controlando la participación en talleres por el promedio de notas. Así, en las tablas 23 y 24 se presentan los resultados de la comparación de proporciones, de lo cual se observa que solo hay diferencias en la originalidad de las respuestas a la pregunta P62 entre quienes no han participado en los talleres, siendo mayor la proporción de respuestas originales entre los estudiantes con notas sobre 6.

Tabla 23. Originalidad según Participación en talleres y Notas
(Porcentaje de Estudiantes con respuestas originales)

		Participación en talleres							
		Sí				No			
		Notas				Notas			
		Bajo 6		Sobre 6		Bajo 6		Sobre 6	
		N	%	N	%	N	%	N	%
P61	Respuesta típica	172	82,3%	61	78,2%	183	88,4%	40	81,6%
	Respuesta original	37	17,7%	17	21,8%	24	11,6%	9	18,4%
P62	Respuesta típica	190	90,9%	65	83,3%	189	91,3%	37	75,5%
	Respuesta original	19	9,1%	13	16,7%	18	8,7%	12	24,5%

Tabla 24. Originalidad, Comparación de proporciones según Participación en talleres y Notas

		Participación en talleres			
		Sí		No	
		Notas		Notas	
		Bajo 6	Sobre 6	Bajo 6	Sobre 6
		(A)	(B)	(A)	(B)
P61 Originalidad	Respuesta típica				
	Respuesta original				
P62 Originalidad	Respuesta típica			B	
	Respuesta original				A

Los resultados se basan en pruebas bilaterales con un nivel de significación ,05. Para cada par significativo, la clave de la categoría con la proporción de columna menor aparece debajo de la categoría con mayor proporción de columna. Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Con todo, y a modo de conclusión del análisis de resultados de las dimensiones de creatividad, se puede indicar que la única variable donde se verifican sistemáticamente diferencias relevantes es el promedio de notas. Así, son los estudiantes con mayores notas los que expresan una mayor fluidez, flexibilidad y originalidad de respuestas, respecto a los estudiantes con menores notas. Cabría discutir, en la perspectiva de un estudio de mayor alcance, en qué medida la creatividad se vincula al mayor desarrollo de habilidades cognitivas, y si es posible a través de los talleres artísticos aportar al desarrollo de la creatividad.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, el informe concluye sintetizando algunos de los principales hallazgos del estudio y formulando recomendaciones para fortalecer y orientar más adecuadamente la inserción de la formación artística en el sistema escolar, particularmente en la enseñanza media.

1. CONCLUSIONES

El estudio se desarrolló principalmente a partir de dos fuentes de recolección de información. En primer lugar, una encuesta a estudiantes de enseñanza media de establecimientos donde se desarrollan talleres artísticos. La encuesta se enfocó en las habilidades socioafectivas que se asocian a la educación artística y apuntó a buscar diferencias en el desarrollo de esas habilidades entre estudiantes que han participado y que no han participado de talleres artísticos. La encuesta permitió agrupar estas habilidades en dos grandes categorías. En la primera, habilidades que se despliegan principalmente en el ámbito personal: orientación al logro, capacidad para elaborar y expresar ideas, autorregulación, autovaloración, toma de decisiones, y compromiso personal. En la segunda categoría, se agrupan habilidades que se manifiestan principalmente en la relación con otros: capacidad de establecer normas, empatía, trabajo en grupo y participación.

Los resultados de la encuesta revelaron que la participación en talleres artísticos explica diferencias en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas, principalmente en aquellas habilidades que hacen referencia al ámbito personal, como orientación al logro, capacidad para expresar y elaborar ideas y toma de decisiones. Además, la participación en talleres explica diferencias en el desarrollo de habilidades de tipo social, como capacidad para establecer normas, trabajo en grupo y participación. En concreto, los alumnos que han participado en talleres artísticos muestran mayor desarrollo de estas habilidades, según lo indicado en la encuesta. El promedio de notas es otra variable que explica diferencias en el desarrollo de habilidades socioafectivas. Estudiantes con buen promedio de notas muestran mayor desarrollo de estas habilidades, especialmente en orientación al logro, capacidad para elaborar y expresar ideas, autorregulación y compromiso personal. Otras variables como sexo y escolaridad de los padres también explican diferencias, pero en menor medida que las anteriores. Por otro lado, la vulnerabilidad de los establecimientos no explica diferencias en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas.



La encuesta además indagó, mediante un set de preguntas especiales que ya habían sido probadas anteriormente en otro estudio previo sobre los efectos de la educación artística, en la creatividad e innovación. Los resultados de la aplicación de este instrumento no mostraron efectos significativos de la educación artística sobre el desarrollo de la creatividad, cuestión que hace suponer que la promoción de la creatividad, así como de otras habilidades socioafectivas, requiere de procesos educativos de más largo plazo y que se gesta desde etapas más tempranas de la formación escolar.

La segunda fuente de recolección de información constó de un estudio de casos con metodología cualitativa. Por medio de este estudio se intentó indagar en las características particulares de la formación artística en seis establecimientos de enseñanza media de cinco regiones del país donde se implementa el Programa Acciona del CNCA. En estos establecimientos se intentó observar cómo se inserta la formación artística en el proyecto educativo de los establecimientos y en el currículo, qué particularidades tienen los espacios de formación artística de esos establecimientos, qué habilidades socioafectivas han desarrollado los estudiantes en esos establecimientos, y cómo ve la comunidad escolar el futuro de los estudiantes que egresan de esos liceos.

Por medio de este estudio se pudo observar que la presencia de talleres artísticos no implica necesariamente la incorporación de la formación artística en el proyecto educativo de los liceos. En algunos casos, los talleres Acciona llegan a los establecimientos y se incorporan como una actividad accesorio. En aquellos casos, se cuida que los talleres no interfieran con el resto de las actividades y asignaturas regulares, y no hay articulación alguna entre la formación artística y el currículo. En estos casos, el liceo más bien otorga un espacio para que los talleres se desarrollen; da más o menos facilidades para que esto suceda.

En otros casos, los talleres pasan a formar parte de un conjunto de actividades de formación artística que el establecimiento implementa con anterioridad a la llegada de este programa. La formación artística, en estos casos, es parte del proyecto educativo del establecimiento (proyecto que puede darse únicamente como práctica, o que puede estar escrito en un documento actualizado). Los espacios de formación artística articulan con otras asignaturas. La dirección y los profesores dan facilidades para que los jóvenes puedan asistir a las actividades adicionales que implican los talleres. En estos casos, los talleres Acciona son más que una actividad accesorio; son apropiados en la estructura del establecimiento. En aquellos casos donde la formación artística está incorporada en la vida del establecimiento, esta no se da como una actividad accesorio y temporal, sino que es transversal al currículo, se extiende en el tiempo (no ocurre solo una vez o solo una temporada), y se implementa en todos los niveles, no solo en un curso en particular.



Más allá de lo que ocurre en los establecimientos, el estudio cualitativo también entrega pistas respecto de cómo desde el entorno laboral que acoge a trabajadores jóvenes de las localidades donde se ubican los establecimientos estudiados, se percibe a los jóvenes recién egresados de la educación secundaria. Las entrevistas a representantes de este entorno revelan un panorama crítico hacia las competencias y habilidades con que los jóvenes egresan del sistema escolar para ingresar al mundo del trabajo. Asimismo, las competencias demandadas se vinculan a aquellas habilidades socioafectivas que, según se ha identificado en este estudio, son promovidas desde la educación artística (disciplina, compromiso, responsabilidad como las habilidades prioritarias). Sin embargo, algunas de estas habilidades, como la creatividad y la innovación, no aparecen en el discurso de los representantes del entorno productivo y laboral. Posiblemente, esto se debe a que los puestos de trabajo a los que acceden los jóvenes que pasan directamente del mundo escolar al mundo laboral, son puestos en su mayoría, de baja calificación. Habilidades como la creatividad y la innovación son importantes en el mundo productivo, pero principalmente en aquellos puestos más calificados, donde se requiere no solo que los individuos se adapten a una rutina de trabajo, sino también que tomen algunas decisiones.

Para cerrar este último apartado, se concluye que las habilidades socioafectivas son capacidades que requieren un tiempo largo de maduración en las personas. No se aprenden en un curso estructurado y delimitado en tiempos y contenidos, como ocurre con las habilidades cognitivas. Requieren de un entorno que posibilite la experimentación constante, ya que solo así estas habilidades pueden ser adquiridas. De ahí la importancia de la educación artística. Los casos estudiados permiten identificar un conjunto amplio de nuevas capacidades que aparecen en los jóvenes tras su participación en talleres artísticos. No obstante, estos casos no permiten concluir de manera acabada respecto de en qué medida esas habilidades podrán traducirse a futuro en aptitudes para un desempeño laboral óptimo, ya que la sustentabilidad de esas habilidades depende de su promoción constante en el tiempo. Solo en aquellos casos donde se observa una aplicación sistemática de la formación artística se puede sostener que esos entornos educativos desarrollarán en sus estudiantes habilidades sociales y afectivas que a futuro los harán individuos más competentes en el mundo laboral, y en la vida en general.

Ahora bien, así como en el estudio cuantitativo se pudo observar el desarrollo de habilidades socioafectivas en los jóvenes, las entrevistas con estudiantes, profesores de artes y directivos permitieron identificar un conjunto amplio de habilidades desarrolladas a partir de los espacios de formación artística. Entre estas habilidades, se cuentan aquellas relacionadas con la motivación por los proyectos y deseos personales, como compromiso y amor por la tarea, y disciplina y responsabilidad, expresadas en aspectos concretos como puntualidad y asistencia. Por otro lado, habilidades que



apuntan a la autovaloración, como autoestima, descubrimiento de aptitudes, superación de obstáculos como timidez, tolerancia a la frustración y autoconocimiento. Junto con ellas, habilidades más relacionadas con la sociabilidad, como el trabajo en equipo y la confianza en el grupo, aparecieron con énfasis en las entrevistas a estudiantes.

De esta forma, la evidencia recogida tanto a partir de la encuesta como del estudio de casos, apunta a sostener que efectivamente la educación artística sí desarrolla un conjunto amplio y diverso de habilidades sociales y afectivas en los jóvenes, independientemente de cuán inserta esté la formación en el currículo. La sustentabilidad de esas habilidades y su traducción a futuro en competencias para la vida en sociedad, especialmente en el mundo del trabajo, dependerá de cuán transversal y sistemática haya sido la formación artística a lo largo y ancho de la experiencia escolar de los niños y jóvenes. Esto lleva a destacar la relevancia de la educación artística en el proceso educativo, no solo como experiencia puntual y/o eventos, sino como elemento permanente y transversal en la formación de los niños y jóvenes, cuestión sobre la que se volverá a insistir en las recomendaciones de este informe.

De las distintas experiencias estudiadas pueden extraerse aspectos que permiten hacer distinciones en cuanto a la dimensión educación artística. Hay espacios de formación artística, como talleres de teatro, danza y circo, que promueven con mayor fuerza habilidades relacionadas con la sociabilidad, habilidades que en el contexto de la educación secundaria aparecen como muy valoradas por profesores y directivos. Otros espacios de formación artística, como talleres de artes plásticas y fotografía, en cambio, promueven con mayor énfasis el autoconocimiento y la capacidad reflexiva. Asimismo, los espacios de formación artística pueden estar enfocados a la recreación y a la sociabilidad, o pueden estar enfocados a la apreciación artística y al conocimiento y práctica de una disciplina. Los talleres que se desarrollan en los establecimientos se vinculan en mayor medida al primer tipo. El desarrollo de habilidades socioafectivas y su proyección hacia la vida futura dependerá en parte del enfoque de los talleres. El énfasis exclusivo en uno de estos dos focos puede ser parcial en cuanto al desarrollo de las habilidades socioafectivas que el arte puede potenciar. Por ejemplo, el foco en la recreación y sociabilidad, si bien promueve habilidades como el trabajo en equipo, deja de lado aquellas habilidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo y la capacidad reflexiva, entre las cuales sobresale la creatividad, que solo la práctica de una disciplina artística puede generar en profundidad. Esto es lo que hace que la educación artística se diferencie, por ejemplo, de la práctica deportiva, y es también lo que hace que la educación artística sea irremplazable en la formación escolar.

En relación a la inserción laboral de los estudiantes egresados, la información que se maneja en los establecimientos es limitada. En general, no existen prácticas ni



herramientas de seguimiento que permitan conocer qué hacen los que egresan. Desde el mundo productivo, se aprecia que el sistema escolar no prepara adecuadamente a los jóvenes que ingresan a trabajar, y desde el mundo escolar se señala que se desconoce cómo funciona ese mundo, revelando la brecha y ausencia de articulación que existe entre ambos. Entre las habilidades que el mundo productivo valora se cuentan principalmente la responsabilidad, la motivación, el compromiso y la capacidad de expresión y presentación personal. Habilidades como la creatividad, al menos en los sectores productivos estudiados, no aparecen entre las principales habilidades requeridas para el desempeño laboral.

Las habilidades recién mencionadas evidentemente se vinculan a aquellas que la educación artística puede potenciar. Dos cosas se deben señalar en relación a este punto. La primera es que se debe profundizar en el estudio de qué tipo de educación artística es la que permite desarrollar aquella formación integral que los establecimientos postulan. Cómo se incorpora en el proyecto educativo del liceo, cómo se articula en el currículo, qué objetivos debe perseguir, y qué alternativas debe ofrecer. La distinción que se formuló en el capítulo conceptual de este estudio respecto de una formación que enfatiza las competencias para la empleabilidad y una formación que enfatiza el desarrollo integral de los sujetos, cobra relevancia para un futuro debate.

La segunda cuestión que se debe apuntar es que, si bien se quiere intencionar que la formación artística permita un desempeño exitoso de los jóvenes a futuro, esta no debe concebirse como un tipo de educación funcional ni debe supeditarse a la formación de habilidades orientadas al desempeño en el mundo laboral. La educación artística promueve habilidades que no solo se traducen en competencias para el mundo laboral, sino también habilidades para el desempeño en la vida en general, entre ellas, habilidades que permiten el discernimiento ético y que se traducen a futuro en ciudadanos conscientes del entorno que les rodea.

2. RECOMENDACIONES

Finalmente, se delinearán algunas recomendaciones que apuntan a fortalecer la formación artística en el sistema escolar, ya sea a través de talleres Acciona, de las asignaturas regulares de artes y/o de actividades complementarias.

Fortalecer la educación artística continua en el currículo escolar, como asignatura y como componente de otras actividades curriculares y extracurriculares



Los resultados del estudio han puesto de relieve la importancia de la educación artística en la formación integral de los niños y jóvenes. Se hace necesario incorporar este tipo de educación con mayor intensidad en el proyecto educativo de los establecimientos, no solo en niveles específicos, sino a lo largo de todo el proceso educativo. No solo a través de asignaturas aisladas, sino en distintas actividades escolares que pueden tener o no tener un fin artístico y/o cultural. La articulación de la formación artística con las asignaturas regulares en los casos estudiados aporta evidencias respecto de la conveniencia de fomentar este tipo de prácticas en las instituciones educativas.

Diseñar mecanismos que fomenten la apropiación de las oportunidades de formación artística por parte de los establecimientos

Se ha visto en este estudio que la educación artística puede constituir una actividad accesoria o una actividad transversal en la formación escolar. Para que los esfuerzos invertidos en ampliar los espacios de formación artística en el sistema escolar no sean en vano se requiere potenciar la incorporación de estos espacios en el proyecto educativo de los establecimientos, de manera que se vuelvan una actividad transversal y no accesoria. Pero no solo como declaración formal en un documento, sino, sobre todo, como práctica educativa. La incorporación debe expresarse en articulación entre la formación curricular y la formación artística, donde espacios como los talleres artísticos puedan aprovechar y trabajar temáticas abordadas en las asignaturas regulares. Se recomienda para esto considerar la opción de incorporar los talleres artísticos dentro del Departamento de Artes en los establecimientos, de manera que esta orgánica les abra el paso a espacios como las reuniones técnicas y la planificación.

Atraer la gestión directiva de los establecimientos hacia la educación artística

En relación con lo anterior, se hace evidente la necesidad de sensibilizar y convencer a los equipos directivos y profesores en torno al potencial de la educación artística en la formación escolar, tanto para la promoción de la identidad de la comunidad escolar, como para lograr mejoras en el clima y la convivencia escolar; para potenciar a los estudiantes y para mejorar su rendimiento no solo en la actividad artística propiamente tal, sino también en las asignaturas regulares; para atraer a estudiantes y apoderados y mejorar su compromiso con el establecimiento. Se requiere convencer de que la educación artística no es “el recreo” de la jornada escolar, sino un espacio de formación irremplazable en el contexto escolar. Sin el respaldo de los equipos directivos, la educación artística difícilmente puede volverse una actividad transversal en el currículo escolar.

Velar por la calidad técnica de los talleres artísticos

Habiendo observado que la educación artística tiene un potencial en cuanto a promover capacidades como la responsabilidad y el compromiso con el trabajo riguroso, se debe hacer notar la importancia de velar porque las alternativas de formación artística que ofrece el sistema escolar, como los talleres Acciona, sean implementadas con rigurosidad y estándares de exigencia. No para que sean actividades selectivas en cuanto a cualidades de los jóvenes, sino para que efectivamente constituyan una experiencia de esfuerzo y dedicación, de manera que los talleres trasciendan en la experiencia escolar de cada estudiante que participa en ellos, contribuyendo efectivamente al desarrollo de habilidades socioeducativas, como responsabilidad, disciplina y compromiso.

Mejorar condiciones para el desarrollo de educación artística

Junto con el desarrollo de talleres extraprogramáticos, para ampliar el espacio que la educación artística tiene en el sistema escolar, se requiere potenciar otros espacios que permitan la transversalización de la educación artística. Estos espacios pueden constituir visitas de carácter cultural fuera del establecimiento, celebración de hitos y/o festivales culturales interestablecimientos, convenios con espacios locales para el desarrollo de la cultura, articulación con la actividad cultural de los municipios. Estas condiciones permiten ampliar el espectro de posibilidades de implementación de la educación artística en los establecimientos más allá de los talleres.

Vincular más estrechamente los establecimientos educativos con la oferta artística y cultural local

Como recomendación final, se propone pensar estrategias que permitan que los establecimientos educativos conecten de manera más fluida con la oferta cultural local, que, si bien en muchos territorios es escasa, en otros va en aumento gracias a la política de creación de nuevos centros culturales en diversas comunas del país. El acercamiento de los jóvenes al arte y la cultura y a los diversos beneficios que ella implica depende en buena parte de la exposición de las comunidades a diversos contenidos artísticos y culturales en el mismo medio en que viven. Esto permitiría no solo fomentar la apreciación de lo artístico, sino también sacar mayor provecho de los recursos culturales existente desde un punto de vista educativo.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas J. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina (Resumen Ejecutivo)*. BID Educación.
- Brunello, G. and Schlotter, M. (2011) *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. Italy: IZA Discussion Paper No. 5743
- Catterall, J., Dumais, S. and Hampden-Thompson, G. (2012) *The arts and achievement in at-risk youth: findings from four longitudinal studies. ResearchReport #55*. USA: NationalEndowmentforthe Arts.
- EACEA, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (P9 Eurydice) (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. España: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Egaña, P., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010) *Efectos de las actividades artísticas en el desarrollo de habilidades Cognitivas y no cognitivas en Estudiantes vulnerables: el caso de la Orquesta de Curanilahue*. Santiago: Serie Documentos de Trabajo (SDT 325), Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Gómez García, J., & Palarea Albadalejo, J. (2003). Inferencia basada en imputación múltiple en problemas con información incompleta. *IX Conferencia Española de Biometría*.
- Gouthier, J. (2009) “Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones”, en Giraldez, A y Pimentel, L. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI
- Ibarrarán, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. and García, B. (2012) *Life Skills, Employability and Training for Disadvantaged Youth: Evidence from a Randomized Evaluation Design*.
- J-PAL (2012) *J-PAL Youth Initiative Review Paper*. Cambridge: Abdul LatifJameel Poverty Action Lab.
- Leadbeater, Ch. and Wong, A. (2010) *Learning from the Extremes (Advanced Copy)*. Cisco Systems, Inc.
- Leite, W., & Beretvas, S. N. (2010). The Performance of Multiple Imputation for Likert-type Items with Missing Data. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 9(1), 64–74
- Lucchini G., Cuadrado B. y Quiroga P. (2011) *Niños y jóvenes en la música: aspectos*

- afectivos y sociales atribuibles a la participación en la Orquesta de Curanilahue*. Chile: Fundación Educacional ARAUCO.
- Medina, F., & Galván, M. (2007). Imputación de datos: teoría y práctica. *Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos 54*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas
- Muiños de Britos, S. (2009) “La educación artística en la cultura contemporánea”, en Giraldez, A y Pimentel, L. *Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S., Hoffman, A., & Giovannini, E. (2008). Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide
- OECD Workshop (2011) *Education for innovation: the role of arts and STEM education*. Workshop Summary Report. France: Directorate for Education. Centre for Educational Research And Innovation (CERI) Governing Board.
- Psacharopoulos, G. and Schlotter, M. (2010) *Skills for Employability, Economic Growth and Innovation: Monitoring the Relevance of Education and Training Systems*. EENEE Analytical Report No. 6
- Results for Development Institute (2012) *Innovative Secondary Education for Skills Enhancement Identifying Models to Effectively Deliver the Skills Needed for Future Employment*.
- Rubin, D. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. Wiley
- Schuschny, A., & Soto, H. (2009). *Guía metodológica Diseño de indicadores compuestos de desarrollo sostenible*. Santiago: CEPAL, Naciones Unidas UNESCO (2006) *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.
- UNESCO (2010) *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.
- Useche, L., & Mesa, D. (2006). Una introducción a la imputación de valores perdidos. *Terra*, XXII (31), 127–152
- Vargas, J. and Bassi, M. (sin fecha) *School to Work Transition. The skills gap and its impact on the employability of youth*. BID Educación.