



FACULTAD DE COMUNICACIONES

METODOLOGÍA DE DISEÑO PARA SUPLEMENTO DIDÁCTICO
INTERACTIVO SOBRE APRECIACIÓN DE ARTE CONTEMPORÁNEO Y
CONFECCIÓN DE UN PROTOTIPO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

POR

MARIACELESTE IGLESIAS CRUZ

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Comunicación Social
con Mención en Comunicación y Educación

Profesora guía:
Leonardo Mellado González

Enero, 2018
Santiago de Chile

© 2018, Mariaceleste Iglesias Cruz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

DEDICATORIA

“La gente aprende a leer y escribir la palabra “manzana”, a contarla y a darle un precio, pero no aprende a verla o a relacionarse con ella en la forma que, por ejemplo, lo haría Cézanne o Magritte.”

Luis Camnitzer

Con dedicación a mis colegas profesores, que con el mínimo de recursos, elaboran didácticas magistrales para acercar el Arte a los niños y jóvenes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que de alguna manera fueron oyentes e interpretes de las oscuras ideas que gradualmente fui conectando y aclarando para dar forma a este proyecto de grado. Dentro de este grupo de optimistas observadores de mis procesos - teóricos y creativos - quisiera destacar el apoyo que recibí de mis amigas/os, Rodrigo Araya, Marisol Verdugo, Pablo Aeloíza, Antonio Salazar, Karelly Azcorra, Claudia Sanhueza y América Molina.

En el ámbito estrictamente académico agradezco a mi profesor guía, Leonardo Mellado, por su rigor y constante orientación hacia la síntesis y puesta en práctica de mis ideas. Sin su edición este proyecto no habría logrado cumplir con los acuerdos temporales.

Agradezco al establecimiento educacional que me permitió entrar en sus dinámicas cotidianas para realizar el estudio que se convirtió en el eje de mi propuesta.

Finalmente agradezco a los docentes de la asignatura de Artes Visuales que siguen aferrados a sus convicciones, dispuestos a ver el potencial transformador del papel lustre.

Resumen

La presente propuesta educomunicativa consiste en diseñar una metodología de edición de suplementos didácticos interactivos, además de proponer un prototipo que se configure como mediador entre el Arte Contemporáneo, la Cultura Visual actual y la educación formal. El material didáctico se orientará por los Objetivos de Aprendizaje (OA) del Programas de Artes Visuales del MINEDUC (2016), para octavo básico, destinados a una audiencia de niños y niñas de entre 11 y 13 años de edad.

Dentro del espectro de la enseñanza de las Artes Visuales, este proyecto abordará lo relativo a la apreciación del Arte Contemporáneo, cuyas estrategias comunicacionales son similares a las utilizadas por la Cultura Visual infantil- fuera del aula - en el contexto de las nuevas tecnologías de la información. Desde ésta vinculación, el aporte al desarrollo de habilidades para la vida se practicaría a través de la alfabetización visual.

El problema sobre la falta de material didáctico vinculado con la apreciación del Arte Actual destinado a la educación formal, en el contexto de la Cultura Visual actual, plantea un tipo de solución destinada a reforzar la labor docente a través de un diseño metodológico para la edición de un suplemento interactivo que esté en sintonía con el consumo de productos multimedia adolescente, para lo cual en el marco de este estudio se presenta un prototipo que seguirá la secuencia de etapas propuesta en la metodología.

El material didáctico estaría orientado a ser un suplemento para la alfabetización de los estudiantes en la interpretación y apreciación del Arte Contemporáneo y de los símbolos visuales en otros contextos de la vida cotidiana, además de facilitar el desempeño docente, sus didácticas y dinámicas al interior del aula.

Palabras claves: Arte Contemporáneo, Cultura Visual, interacción, educación formal, TICs, alfabetización visual, mediación, diseño editorial.

ÍNDICE

1. Planteamiento del problema y definición de la necesidad.....	1
1.1 Ausencia de la reflexión sobre el arte en la educación.....	1
1.2 Un aporte: producción del material didáctico interactivo.....	5
1.3 Descripción y justificación del contexto.....	6
1.4 Psicología del desarrollo en niños de 11 y 13 años de edad.....	11
1.5 El Arte Contemporáneo en los Programas de Estudio (2016) en la Educación Municipal.....	12
2. Objetivos.....	13
2.1 Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos específicos.....	13
3. Marco teórico.....	14
3.1 Arte Contemporáneo, una manifestación cultural de la postmodernidad.....	14
3.2 Cultura Visual contemporánea y su vinculación con la comunicación digital.....	16
3.3 Arte Contemporáneo en la escuela y Mediación de la Cultura Visual adolescente: primer acercamiento a los códigos comunes.....	19

3.4	Apreciación del Arte Contemporáneo en la educación secundaria en el contexto Nacional: un ejemplo a partir del OA1 de los Programas de Estudio 2016.....	23
3.5	Referentes para la maquetación de los suplementos interactivos.....	26
3.5.1	De la interactividad del e-book a la interacción análoga con un fanzine didáctico.	27
3.5.2	Libros álbum informativos.....	29
3.5.3	Diseño editorial posmoderno.....	31
3.6	Síntesis e indicadores.....	32
4.	Metodología.....	34
4.1	Investigación sobre gustos y tendencias del consumo multimedia.....	34
4.1.1	Participantes.....	37
4.1.2	Estrategia y muestreo.....	38
4.1.3	Criterios de selección de la muestra.....	39
4.1.4	Producción de datos.....	40
4.1.5	Análisis de datos.....	40
4.1.6	Aspectos éticos.....	41
4.2	Maquetación de cuadernillo didáctico.....	41
4.3	Diseño de metodología para la construcción del material didáctico.....	42
5.	Desarrollo de la propuesta.....	47
5.1	Análisis de los datos.....	47
5.2	Construcción del prototipo para suplemento didáctico interactivo.....	53

5.2.1 Descripción de procedimientos técnicos en la producción del suplemento didáctico (prototipo).....	63
5.3 Metodología y criterios para la construcción del suplemento didáctico.....	67
Conclusiones.....	69
Bibliografía.....	71
Anexos	
i. 1.- Herramienta para la recolección de datos: entrevista semiestructurada.	
ii. 2.- Autorización Director establecimiento Educativo	
iii. 3.- Cartas de consentimiento de las cuatro participantes	
iv. 4.- Cartas de Asentimiento informado	
v. 5.- Clasificación jerárquica con párrafos de las entrevistas indexados.	

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Conversión de indicadores	36
TABLA 2: Correlación entre variables dependientes, indicadores y herramienta.....	43
TABLA 3: Planificación para maquetación de suplemento didáctico	54

1. Planteamiento del Problema y definición de la necesidad

1.1 Ausencia de la reflexión sobre el arte en la educación.

Una de las principales dificultades que es posible advertir en la construcción de habilidades para apreciar el Arte Contemporáneo parece tener relación con la modalidad de la enseñanza. Con la puesta en escena que construyen los educadores o comunicadores, o con las habilidades que los educadores poseen para potenciar el despertar de la capacidad reflexiva del estudiante frente a una obra.

A nivel internacional, especialistas en el ámbito de la mediación proponen una nueva figura del profesor, como un mediador que provoca en los espectadores o estudiantes, una reflexión autónoma sobre el Arte Contemporáneo. Esta metodología de enseñanza que se encuentra en un nivel de desarrollo precario, el que puede ser identificado en una publicación adjunta al *I Congreso Internacional: Los Museos en la educación, la formación de educadores* el 2008. En el artículo “*El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo*” se señala la existencia de un claro déficit en la formación de mediadores de un aprendizaje reflexivo para el arte. Las investigadoras describen el estado del problema como “un déficit en las metodologías de los educadores” (Olaiz & Soria, 2008) los que para abordar las obras, aplican didácticas en las que predominan acciones “informativas y univocas (...) o ponen énfasis en los aspectos formales, orientados a la imitación y a la admiración” (Olaiz & Soria, 2008). Todas ellas, actitudes basadas en las formalidades de la educación centrada en estructuras jerárquicas de enseñanza.

Para lograr tal reflexión en los público jóvenes, es preciso profundizar en algunas ideas vinculadas a la mediación. Chambers (2008), desde su especialidad como mediador de literatura infantil, es consiste dar a los niños la posibilidad de contar su propia historia a partir de una lectura: los buenos mediadores “los ayudan a contar la

historia de sus lecturas, los ayudan a descubrir por si mismos el potencial y la variedad de la literatura” (Chambers 197). Ésto es perfectamente aplicable a la enseñanza reflexiva del Arte Contemporáneo, como un mecanismo de interpretación o hermenéutica de las imágenes desplegadas, tanto en la Cultura Visual¹ adolescente como en el Arte Contemporáneo, entendiendo que ambas son manifestaciones de la cultura actual en constante reconfiguración polisémica. Chambers agrega que toda relectura y comentario sobre la experiencia de lectura de un libro es “ el libro que hacemos todos juntos” (196). Desde este punto de vista, y haciendo uso del desplazamiento estas ideas, la lectura de una obra de arte actual y su interpretación tendrá como consecuencia una nueva obra: *La obra que hacemos cada uno y todos en conjuntos*. Entonces ya no importa la obra original sino la experiencia que se obtiene de su lectura.

¹ En este proyecto la idea de Cultura Visual se abordara desde dos perspectivas complementarias. En primer lugar, Mirzoeff (2003), en su libro *Una introducción a la cultura visual*, señala que en la cultura visual es posible distinguir la importancia radical que se le da a la idea del punto de vista, y cómo éste se ha ido transformando, con avances y retrocesos de la evolución que plantea el autor, el renacimiento permite introducir a un tema que atraviesa los ejemplos del libro: el único punto de vista, como lo hegemónico, en oposición a las variadas posibilidades de la mirada, asimilado como lo democrático. Mirzoeff dice, “la vida moderna se desarrolla en la pantalla” (2003, 17). Esta afirmación introduce una serie de temáticas vinculadas con la pérdida de los límites del cuerpo, con los múltiples puntos de vista que ha generado la imagen tecnológica, y finalmente la dificultad de ésta para verificar la certeza de lo que reproduce.

En era de la pantalla, existiría una necesidad fundamental que exige definir una posición frente a lo que vemos. Lo que indicaría cómo el usuario utiliza los medios de información.

Como “la visualización de la vida cotidiana no significa que necesariamente conozcamos lo que observamos” (2003, 18), entonces es preciso definir el valor que le damos a nuestro consumo visual en términos de proveniencia de la imagen, época, lugar, dispositivo, etc. Definiendo la función de cada imagen, pero a la vez su interacción con otras y finalmente la interpretación que hacemos del conjunto.

EL segundo autor relevante para dar lugar a este concepto es lo que postula el pedagogo e investigador estadounidense Brent Wilson, quién en su ensayo *La Cultura Visual De Los Niños Jóvenes: Tres Escenarios De Pedagogía Transaccional* incluido en el libro *Arte infantil y cultura visual* de Manuel H. Belver (2005) , contrapone dos formas de educación artística, y hace una revisión de los diversos escenarios pedagógicos desde donde surge la cultura visual infantil. Señalando que para una optima educación de la Cultura Visual es necesario conocer los escenarios donde esta se aprende:

- El territorio fuera del aula, donde el niño consume y construye Cultura Visual.
- Las clases convencionales de los colegios, museos, centros comunitarios e instituciones artísticas
- El espacio intermedio de los dos anteriores.

Barbero (1999) plantea la crisis de la educación tradicional, unidireccional, producto de la revolución de los medios de comunicación, donde imagen, sonido y nuevas tecnologías, subvierten el orden escolar institucional, cuyo modelo comunicacional es el texto escolar impreso. Si todas las asignaturas utilizan ese formato, entonces, se reproducen sistemas sociales que se enfrentan a modos de vida emergentes, que reclaman otros aprendizajes. La multiculturalidad, es compleja de abordar desde la asignatura de Artes Visuales, si persiste la noción académica de la enseñanza del arte, en la que el canon europeo es el predominante y donde:

“una educación artística cuyos fundamentos permanecen arraigados en la noción de disciplina, el canon del arte occidental y los principios formalistas de la crítica - es decir, el modernismo - tiene muy pocas esperanzas de lograr nada más que la re-incorporación de estrategias "racistas" de contención” (Jagodzinski (1999) citado en Zupanic, 2012, p.30)

Una de las constataciones problemáticas respecto a la enseñanza del Arte en la educación secundaria tiene que ver con la precariedad en la que se desarrolla la asignatura en el marco de prioridades de la institución escolar, siendo particularmente notorias las condiciones de escasa innovación en la que se desarrolla su enseñanza, y con motivo de este proyecto, reviste un problema central la escasa presencia de didácticas visuales reflexivas y apreciativas del Arte Actual.

En el *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana (2011)* - quizás el más importante en esta materia- realizado por Verónica Pérez y Eugenio Llona, es posible comprobar que los profesores de Artes Visuales de la educación secundaria en el ámbito local poseen escasa especialización, y por tanto, evidencian falta de conocimientos específicos en Arte Contemporáneo. Además no cuentan con material de apoyo complementario a los planes y programas del

MINEDUC, para desarrollar didácticas que destaquen por desarrollar la apreciación del Arte Contemporáneo.

El abandono en el que se encuentra la asignatura es una deuda con la salud cultural de un país. Y los datos no son alentadores, ya que “el 70 % de los docentes de educación artística señala no haber recibido perfeccionamiento” (Pérez & Llona, 2011, p.151), aspecto que es importante en la medida que los procesos artísticos no se detienen, en tanto responden a los cambios sociales, por lo que un profesor que no ha podido someter sus cánones apreciativos a la luz de la discusión actual, poco puede transmitir o movilizar en sus estudiantes, quienes en la mayoría de los casos poseen una actualización superior en términos visuales en comparación al docente, debido a que se encuentran inmersos en la Cultura Visual de su generación.

Por otro lado, los programas de estudio del MINEDUC, no contribuyen al diseño e implementación de las didácticas al interior del aula, aspecto que se hace evidente al considerar que “un 97% de los docentes sin especialización en educación artística, señalan que el aporte de los programas de estudio aportados por el MINEDUC , es escasa o nula” (Pérez & Llona, 2011). Esta brecha conceptual es mayor si evidenciamos que los profesores no cuentan con material de apoyo para resolver vacíos conceptuales.

Frente la precariedad en la que se encuentra la asignatura de Artes Visuales en el contexto local, una solución inmediata consistiría en gestionar una metodología, que permita a los profesores diseñar material didáctico que pueda ser aplicado directamente en el aula, puesto que son escasos los suplementos significativos sobre Arte en general y casi nulos sobre Arte Contemporáneo, adaptados al contexto. Materiales que pueden otorgar un sustento teórico y práctico a la asignatura, modificando la imagen precaria que ésta representa: “La configuración de la educación artística en el sector municipal, es decir, de la educación pública, se presenta en desventaja respecto a sus marcos institucionales, cuya vulnerabilidad radica en estar carente de referentes y desfigurada en

su legitimidad y reconocimiento” (Pérez & Llona, 2011). Estado del arte que es preciso subvertir con aportes significativos en materia de los procesos de enseñanza.

Otro aspecto la precariedad de la asignatura es que “la mayoría de los docentes de establecimientos municipales estimulan el desarrollo de las habilidades técnicas y recreativas, mientras el énfasis en la reflexión sobre el arte se aprecia minoritariamente” (Pérez & Llona, 2011, p.155). Esta tendencia de los profesores a desarrollar en los estudiantes habilidades procesuales y no apreciativas del arte, es un efecto que está en directa relación con el problema planteado, cuyo posible origen, de acuerdo al estudio revisado (Pérez & Llona, 2011), es la falta de especialización de los profesores y la falta de aportes didácticos de los planes y programas del MINEDUC.

En síntesis, la propuesta a esta necesidad es el diseño conceptual y visual de suplementos didácticos interactivos que se presenten como un recurso para fortalecer la enseñanza y aprendizaje de la apreciación del Arte Contemporáneo.

1.2 Un aporte: producción del material didáctico interactivo².

En medio del panorama de la Cultura Visual y digital actual, la enseñanza del Arte Contemporáneo al interior de la institución escolar, supone el desarrollo de habilidades

² Lo interactivo está en directa relación con la idea de lo *transaccional* postulado por Brent Wilson – en el ensayo “*La Cultura Visual De Los Niños Jóvenes: Tres Escenarios De Pedagogía Transaccional*” que se encuentra en *La Cultura Visual De Los Niños Jóvenes: Tres Escenarios De Pedagogía Transaccional* incluido en el libro *Arte infantil y cultura visual* de Manuel H. Belder (2005) - , quién señala que existen dos formas de hacer pedagogía escolar artística: la simple “instrucción artística” en que el profesor se sitúa en un puesto de autoridad en el que se encuentra en posesión de la información que los alumnos deberán adquirir. El profesor entonces señalara qué hacer, qué pensar y cómo aprender. Por otro lado se encuentra la “pedagogía transaccional” que implica una red de interacciones que incluye los valores tanto de profesor, como alumnos, como toda obra o artefacto visual; tienen la misma cabida dentro del aula, con la posibilidad de platear y discutir los diversos intereses.

específicas en los docentes o bien una propuesta didáctica de fácil aplicación en el aula y que guíe al profesor en su elaboración.

Con el propósito de mejorar el desempeño del docente de Artes Visuales, la experiencia del aprendizaje de los estudiantes, y la calidad de las prácticas didácticas en el aula escolar sobre Arte Actual, en este proyecto se plantea una metodología para la producción de materiales didácticos cuya búsqueda y orientación del aprendizaje es la alfabetización para la apreciación del Arte Contemporáneo, mediante la interpelación del estudiante, para que se produzca una interacción entre el suplemento sobre Arte Contemporáneo y el adolescente inmerso en un ecosistema visual juvenil específico.

La propuesta educativa comunicacional consiste en diseñar suplementos didácticos interactivos para la alfabetización y apreciación del Arte Contemporáneo en niñas de Octavo básico (11 a 13 años), en un establecimiento Municipal de la Región Metropolitana de la comuna de Santiago, cuyo contenido se estructurará a partir de los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura de Artes Visuales, extraídos del Programa de Estudio de Octavo básico (2016) del MINEDUC.

1.3 Descripción y justificación del contexto.

Considerando que el éxito de un soporte o medio comunicacional se mide por la posibilidad de cumplir con un acuerdo implícito entre espectador y el formato de mediación, que Verón (1985) identificó como un contrato que “responde a las expectativas, motivaciones, intereses, y contenidos de lo decible y audible” (Verón, 1985, p.2). Con ello es posible suponer que para el diseño de un medio - impreso o digital – idóneo, que interpele a la audiencia antes señalada, será necesario explorar los gustos de los jóvenes a quienes se les aplicará el material didáctico, apelando a algunas interrogantes sobre ¿cuáles son las expectativas del grupo de las/los jóvenes

seleccionados, respecto de la visualidad de un contenido? ¿Qué es lo que aprecian, interpretan o entienden sobre lo que consumen en los medios audiovisuales de comunicación? Y ¿en qué medida es posible relacionar los objetivos de logro de la asignatura con las expectativas sobre la visualidad presente en su entorno de consumo?

A modo de una identificación general, la generación de los nativos digitales posee modalidades específicas sobre la interacción con las fuentes de comunicación mediática. Las que se pueden resumir por Scolari (2008) en “experiencias de consumo hipertextual como la navegación en internet, los videojuegos o el trabajo *multitasking* con diferentes aplicaciones-ventanas al mismo tiempo” (Scolari, 2008, p. 229). Lo que supone un perfil de consumidor de los medios cuyas acciones cotidianas en este ámbito están marcadas por la movilidad visual, con habilidades especiales para interpretar un collage y superposición de la información.

La especificidad del soporte, es decir, lo que haría particular el *contrato* o vínculo (Verón, 1985) entre la audiencia elegida y el objetivo comunicativo, implica captar la atención de niños y jóvenes que están acostumbrados a estímulos visuales constantes, que conocen narrativas dinámicas y *no secuenciales* (Scolari, 2008). Por lo que ha de suponerse que el diseño de los suplementos interactivos sobre Arte Contemporáneo, debería imitar los “artificios de encuadre” (Morley, 1996, p.121) propagados por la hipertelevisión (Scolari, 2008) ante lo que cabe preguntarse ¿cuál es la ideología tras, por ejemplo, de *mind-craft*? Ya que mientras más se identifiquen los mensajes invisibles (Morley, 1996) o las narrativas de los formatos interactivos de uso infantil-juvenil, mayor puede ser el éxito de los materiales didáctico-interactivos, en la medida que se reproduzcan sus modalidades discursivas.

Lo interesante de esta síntesis entre Arte Contemporáneo y Cultura Visual juvenil, es que no es una acción forzada, sino que responde a lineamientos de apropiación visual similares.

Al exponer la idea del único punto de vista, Mirzoeff (2003) presenta cómo la Cultura Visual y la historia de las tecnologías de propagación de la imagen, están estrechamente vinculados. Además genera una vinculación con aspectos hegemónicos respecto a quién determina lo que se puede ver, y postula que su opuesto es la variabilidad de la mirada o variedad de vistas, las cuales son asimiladas desde la postura democrática que ello conlleva. El punto de conexión entre consumo de medios, jóvenes, cultura visual y Arte Contemporáneo, se instala en esta multiplicidad de signos visuales que democratizan la mirada.

Scolari (2008) señala que “la cita indiscriminada y salvaje parece ser la principal innovación estética de gran parte de la producción cultural contemporánea” (p.236), acción que las obras de Arte Contemporáneo reflejan, y que la Cultura Visual juvenil al estar impulsada por la tecnología digital, configura de igual modo. Sobre esta idea María Acaso (2014) plantea un tipo de análisis sobre la postmodernidad cultural y por lo tanto apela al Arte Actual, que denomina *doble codificación*, asunto que señala a los *artefactos culturales* impuros:

“Soy ecléctica, llevo unas Nike, ropa Zara, un tatuaje Maorí en el brazo izquierdo y una toquilla de ganchillo que me ha hecho mi tía. Esta mañana he comido un cocido madrileño con Coca-Cola. Me gusta Cañas y Tapas, ese local de apariencia antigua donde toda la comida está ultracongelada” (Acaso, 2014, p.142)

Tanto el *eclecticismo* como el *plagio*, son “la característica formal de los textos visuales contemporáneos” (Acaso, 2014, p.143). Esta mezcla desigual de signos, es la medida de un tipo de manifestación estética de la cultura actual, ante la cual es pertinente tomar registro y deconstruir para entender cómo valoran y cómo interpretan

los jóvenes su entorno visual, y de este modo mediar entre la escuela, la enseñanza del Arte Contemporáneo y la vida cotidiana adolescente.

Problematizando lo anterior frente al desafío que supone hacer ingresar el consumo visual adolescente a la escuela, es posible especular si ¿los recursos didácticos interactivos podrían convertirse en un soporte medial capaz de competir con un video juego? En la medida que el diseño o maquetación de la información o contenidos didácticos pueda activar la movilidad del ojo del niño, utilizando como recurso de montaje una disposición de los elementos visuales que permita al lector completar lo que falta mediante los mecanismos de la composición, muy probablemente el interés por parte de los estudiantes aumentaría.

Dicho esto, es posible considerar que las formalidades de los medios vinculados con las lógicas visuales de las plataformas de comunicación actual, se convierten en los referentes más idóneos para estimular la alfabetización del Arte Contemporáneo en los nativos digitales al interior del aula, ya que supone un “reconocimiento de sus hábitos de recepción” (Colombo, 2005, p.118) y predisposición a la información visual.

Scolari (2008) señala que “para competir con los medios digitales, los *old media* deben simular la interactividad” (234). Acción³ que será considerada en el momento de diseñar el suplemento impreso –medio tradicional de comunicación-.

Los nativos digitales persiguen experiencias vinculadas a los medios digitales interactivos, acción muy próxima a lo que establece el Arte Actual respecto a los procedimientos de producción de obra, ya que los límites de ésta se relativizan, por lo

³ La simulación de esta *interactividad de los medio digitales*, tiene que ver con copiar los mecanismo de la hipertelevisión, más adelante descritos.

tanto, quién construye la obra en última instancia es el espectador, provocando su mutación en la interface obra-observador.

Lo anterior es relevante para educar en la apreciación del Arte Contemporáneo porque una de las lógicas que operan en la interpretación de una obra tienen que ver con la *deconstrucción*, lo que aplicado al ámbito del arte y definido por Acaso (2014) se relaciona con que para “llegar al corazón de un producto visual hay que releerlo, descuartizarlo, y llegar a discernir sus significados ocultos” (Acaso, p.144). Lo mismo puede extraerse de cualquier “artefacto cultural” (Acaso, p.145), por lo que esta modalidad de interpretación es factible de ser usada para interpretar no sólo obras sino también video juegos o series de televisión, con lo cual nos acercamos a una vinculación de esferas culturales aparentemente opuestas. Artefactos del presente cultural, en un extremo sacralizados por el museo o galería y en el otro secularizados por la digitalización, y reunidos de forma inédita en este proyecto en un medio didáctico, para alcanzar aprendizajes reflexivos sobre Arte Actual.

Las obras de arte son polisémicas, pero lo son aún más en el contexto de la cultura actual, en la que se valora el punto de vista del espectador. La “idea de texto visual [o artefacto cultural] incorpora la noción importantísima de que el texto lo acaba el lector” (Acaso, 2014, p.145) y por ello el individuo y su opinión o interpretación es de radical importancia, ya que justifica la polisemia de una obra contemporánea. Una didáctica que tome en cuenta estos aportes sobre *deconstrucción* visual, es consciente de las posibilidades y estrategias implícitas en el diseño del medio que se pone a disposición de un aprendizaje determinado, entendiendo que el medio también es un texto o artefacto que comunica o refuerza ideas.

En definitiva a partir de los datos obtenidos de las tendencias y valoraciones sobre el consumo relativo a la cultura visual de niñas de entre 11 y 13 años en un contexto escolar Municipal, se diseñará un prototipo de suplemento didáctico interactivo en

formato PDF para ser impreso, cuyo ambiente visual – narrativa visual o diseño editorial- interpele a los jóvenes y al mismo tiempo les permita introducirse en la apreciación del Arte Contemporáneo de acuerdo a los contenidos que propone el Ministerio de Educación, complementando el desarrollo de las habilidades para la vida al crear audiencias en etapa escolar.

1.4 Psicología del desarrollo en niños de 11 y 13 años de edad.

En el libro *Desarrollo de la capacidad creadora* de Lowenfeld y Brittain (1980), los autores sitúan el comienzo de la conciencia del otro, entre los 9 y 12 años de edad. Etapa del desarrollo que se caracteriza por “el descubrimiento que hace el niño de que es un miembro de la sociedad” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.213). Entendiendo la capacidad que adquiere el niño para ponerse en el lugar de otros, los autores señalan que “sólo a partir de los 11 años, pueden liberarse de su propio punto de vista” (p.215). Además, es en esta etapa cuando el niño “va tomando conciencia de su mundo real” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.215), de aquello que tiene que ver con la percepción personal de la apariencia de las cosas. A partir de los 12 años, en el ámbito intelectual, “se desarrolla la capacidad para el pensamiento abstracto” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.275). De este modo la importancia del trabajo colaborativo, la consideración del punto de vista del otro, la apertura a la variabilidad de lo real, y la incipiente inclinación por el pensamiento abstracto, hacen del joven a esta edad un candidato idóneo para comprender la multiplicidad de los puntos de vista que aborda el Arte Contemporáneo en su lógica colaborativa, plural, interpretativa y conceptual ligada a la abstracción de ideas y relaciones.

1.5 El Arte Contemporáneo en los Programas de Estudio (2016) en la Educación Municipal.

Si bien el Programa de estudio del MINEDUC tiene como finalidad sistematizar el aprendizaje, en la asignatura de Artes Visuales resulta especialmente complejo este aspecto sobre la apreciación del Arte Contemporáneo, por la falta de especialización de los profesores (Pérez & Llona, 2011) y por el escaso o nulo acceso a recursos didácticos concretos (digitalizados y descargables), lo que se expresa en la falta de regularización respecto de la enseñanza y aprendizaje de la apreciación de Arte Contemporáneo.

Para la confección del prototipo didáctico que se implementará en el marco de este proyecto, se exponen a continuación aquellos objetivos de aprendizaje (OA) presentes en el programa de estudio de octavo básico de Artes Visuales que coinciden con alguna de las características semánticas que promueve la apreciación del arte Actual:

OA1:

*Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la **relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos.***

OA 4:

*Analizar manifestaciones visuales patrimoniales y **contemporáneas**, contemplando criterios como: **contexto, materialidad, lenguaje visual y propósito expresivo.***

En el OA1 y el OA4 del Programa de Estudios para Octavo básico en Artes Visuales (2016), se puede identificar uno de los aspectos propios del Arte Contemporáneo que Efland, Freedman y Stuhr (2003) incluyen en su compendio sobre arte postmoderno: “El Arte como producción cultura” (p.70), es decir, la idea de que el arte está inmerso en las relaciones establecidas por la cultura, siendo éste “una especie de comentario sobre la cultura” (Efland, 2003, p.70). Los Objetivos de aprendizaje 1 y 2, sugieren al docente que manifieste la relación existente entre percepción estética y cultura.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Diseñar una metodología de edición y un prototipo didáctico como suplemento descargable para la alfabetización y apreciación del Arte Contemporáneo en niñas de Octavo básico (11 a 13 años), cuyo contenido se estructurará a partir de una selección de Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura de Artes Visuales, extraídos del Programa de Estudio de Octavo básico (2016) del MINEDUC.

2.2 Objetivos específicos

1- Documentar gustos, tendencias de consumo visual e interpretaciones, en el ámbito de la Cultura Visual actual, en estudiantes de un establecimiento de educación Municipal de la comuna de Santiago, de entre 11 y 13 años (octavo básico).

2- Diseñar un suplemento didáctico interactivo como prototipo, sobre apreciación del Arte Contemporáneo, que responda a los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura de Artes Visuales del programa de estudio, de octavo básico (2016) del MINEDUC.

3- Establecer criterios para una metodología de diseño editorial de suplementos didácticos para la apreciación del Arte Contemporáneo, como guía para la confección por el docente.

3 Marco teórico

3.1 Arte contemporáneo, una manifestación cultural de la postmodernidad.

La primera acción relevante para aproximarse a la comprensión del Arte Contemporáneo, supone hacer una distinción entre arte clásico, moderno y contemporáneo, entendiendo que los procedimientos mediante los cuales se elabora e interpreta una obra distan mucho entre periodos históricos, y lo que los diferencia estructuralmente son los signos que transporta las obras inscritas en uno de estos periodos.

Peter Burger (1987) en su libro Teoría de la vanguardia hace esta distinción, entre las obras orgánicas y las obras inorgánicas. Las primeras pertenecen al canon clásico, las segundas surgen asociadas al arte moderno. El Arte Contemporáneo comprende una complejidad mayor al intentar definirlo, en tanto que sus conceptos no suponen una alianza entre causa y efecto, y carece de reglas.

La comprensión y valoración del Arte Contemporáneo implica identificar las rupturas y crisis sobre la representación. Cambios radicales que modifican las características y delimitaciones del arte. Una de esas primeras grandes rupturas con la linealidad y sistema orgánico de la obra de arte tradicional se expresó en una serie de manifestaciones desde “un cuadro ‘blanco sobre blanco’ de Malevich; a las materias fecales guardadas en latas de conserva, de Manzoni; a un espacio cualquiera arbitrariamente delimitado por Yves Klein; o un tubo fluorescente de Dan Flavin” (Camnitzer, 2000, p.30), todas ellas manifestaciones tradicionales del arte (Camnitzer 2000) a la luz de los cambios actuales, aún más radicales y difíciles de clasificar. Sobre esto Camnitzer (2000) insiste:

“Las fronteras técnicas, las clasificaciones discretas finitas de los medios artísticos a disposición del artista, han perdido sentido. No que un cuadro al óleo haya dejado de ser una forma válida de expresar arte, sino que un cuadro al óleo no es más que un ejemplo entre infinitas posibilidades de expresión” (p.30)

Pese a las dificultades que significa definir los rasgos del Arte Actual, en el libro *La educación en el arte posmoderno* (Efland, Freedman & Stuhr, 2003), los autores identifican algunas tendencias que se distinguen en la producción de obras de arte hoy: *La obra como producción cultural; la obra representando el flujo temporal y espacial – crítica del progreso-; la obra reflejando la democratización e interés por la alteridad – atención por las minorías -; la obra como síntesis y aceptación del conflicto conceptual – validación de la contradicción del discurso- y lecturas múltiples – multiplicidad de los puntos de vista del espectador-*.

En esta caracterización del Arte Actual, se pueden identificar fórmulas para configurar didácticas al interior del aula, situando la producción artística en el centro de la expresión cultural, no como un aspecto aislado del desarrollo de ésta y en consecuencia, poner en evidencia cómo la cultura influencia el devenir del arte. Siendo

de alguna manera la reflexión o interpretación del Arte Contemporáneo una estrategia para la interpretación cultural.

3.2 Cultura Visual Contemporánea y su vinculación con la comunicación digital.

La estética visual de una época y de un contexto específico, responde a ciertos mecanismos de producción de imágenes. Svetlana Alpers (1983) acuñó el término Cultura Visual, cuando describió las características productivas de las pinturas flamencas del S. XVII.

Sabemos que la fotografía fue inventada en 1839, antes de esta tecnología, eran los artistas los productores de la visualidad cultural y por lo tanto eran los mediadores de las expectativas de representación. Configurando un público y una tendencia de consumo visual propias de un tipo de estética, estandarizada por un proceso de producción manual.

Carlos Scolari (2008), en su libro *Hipermediaciones*, señala que “las tecnologías generan estéticas” (p.224), con lo que establece un tipo de experiencia del espectador en un contexto determinado por el canon productivo de imágenes. Frente a los cambios sociales y sus especificaciones técnicas “los medios tradicionales deben adaptar su producción a estos nuevos perfiles de espectadores” (Scolari, 2008, p.225). En el ámbito de la cultura visual actual Scolari (2008) establece una progresión de la audiencia de acuerdo a las posibilidades que ofrecen los medios, en particular, la televisión:

“Si cada texto genera a su lector y, por extensión, cada interfaz construye a su usuario (Scolari, 2008), puede resultar pertinente preguntarse cómo afectan estas transformaciones a los medios tradicionales. O sea ¿qué tipo de espectador modelo están construyendo la televisión y otros medios basados en la lógica del

broadcasting? Desde el momento en que los nativos digitales (Vilches, 2001; Pisciatelli, 2005b) han desarrollado nuevas tendencias perceptivas y cognitivas - y, como bien apuntaría McLuhan, han narcotizado otras - a partir de sus experiencias hipertextuales, los medios tradicionales deben adaptar su producción a estos nuevos perfiles de espectadores” (Scolari, 2008, p.225)

En el ámbito escolar los medios tradicionales de comunicación están determinados por el libro de texto, el que se resiste a desaparecer, cuya característica es la linealidad de la información. Estructura y desarrollo de los contenidos que se opone al perfil del nuevo espectador o consumidor de datos. El desafío en este contexto tiene que ver con generar estrategias que establezcan conexiones entre la cultura visual del nativo digital y los procesos de aprendizaje experimentados al interior del aula escolar. Las habilidades de “las nuevas generaciones con competencias generadas en experiencias hipertextuales como la navegación en la web y los videojuegos” (Scolari, 2008, p.225), deberían orientarse e integrarse a las competencias desarrolladas por el currículum tradicional y al formato habitual del texto escolar.

Uno de los propósitos de este proyecto tiene que ver con develar la experiencia percibida por los usuarios respecto del consumo de productos mediales contemporáneos, con lo que se espera generar una transferencia de esa experiencia o parte de ella al interior del aula en el contexto de la asignatura de Artes Visuales, para activar aprendizajes significativos. Para ello es importante identificar los referentes de los jóvenes asociados al consumo de la visualidad contemporánea, con la intención de establecer correlaciones entre tendencias del Arte Actual y la producción de la Cultura Visual de nuestra época, y así poner en evidencia en los procesos de aprendizaje del Arte Contemporáneo los vínculos entre la producción cultural –medial- y las obras de arte, como un aprendizaje para la vida.

Una lista tentativa hecha por Scolari (2008) sobre las características discursivas presentes en la condición actual de la televisión o *Hipertelevisión* (2008), da cuenta de un modelo que supera cualquier expectativa de zapping tradicional, dentro de las que considera una “multiplicidad de programas narrativos”, “fragmentación de la pantalla”, “ritmo acelerado”, “intertextualidad desenfrenada”, “extensión narrativa”, “ruptura de la secuencialidad”, todas ellas provenientes de “experiencias de consumo hipertextual como la navegación en internet, los videojuegos o el trabajo *multitasking* con diferentes aplicaciones –ventanas al mismo tiempo” (p.229).

Por otro lado, respecto a la connotación inacabada del enlace múltiple y acelerado de la hipertextualidad, resulta fundamental identificar las citas que se instalan en cada producción de la Cultura Visual actual. Con el objetivo de definir esta intertextualidad como parte de los objetivos de aprendizaje que deberían instalarse en la enseñanza del arte. La posibilidad de interpretar y al mismo tiempo establecer relaciones, permite acceder a la lectura de imágenes y estimula la apreciación y reflexión a partir de la estética configurada por el código binario: “La tecnología digital, al reducir las imágenes, sonidos y palabras a un mapa de bits que pueden ser manipulados a placer, potencia y extiende la lógica de la recombinación intertextual hasta sus últimas consecuencias” (Scolari, 2008, p.237).

La audiencia que se formó en medio de “la revolución de la imagen conectada a las nuevas tecnologías” (Barbero 1999, p.13) se ha acostumbrado al vagabundeo digital. Saben “vagar por los catálogos electrónicos” (Pons 2014, p.18) de juegos, música, información atractiva para ellos, y generan sin demasiado prolijidad, una “constelación de datos” (Pons, 2014, p.18) intercambiable y proliferante, que los convierte en exploradores en busca de experiencias a través de la interfaz, “ampliando su perspectiva” (Pons, 2014, p.19). Características que pueden ayudar en la construcción de un medio para el aprendizaje reflexivo de las audiencias en torno al Arte Contemporáneo, acorde al contexto y al usuario inmerso en él.

3.3 Arte Contemporáneo en la escuela y mediación de la Cultura Visual adolescente: primer acercamiento a los códigos comunes.

Una de las interrogantes que surgen tiene que ver con reconocer las didácticas más adecuadas para promover aprendizajes reflexivos en torno a los símbolos de Arte Contemporáneo. Esta indagación obliga a reconocer la figura del educador como un mediador que activa las interpretaciones potenciales de su audiencia. En este rol, es necesario identificar cómo se relaciona al arte con los cambios sociales, cuál es la ideología que promueve, y cómo podría introducir a sus alumnos en la decodificación de una obra de arte en el contexto actual, utilizando el lenguaje cotidiano los jóvenes inmersos en su Cultura Visual.

La Cultura Visual (Mirzoeff, 2003) contemporánea, la *edad del dato* (Pons, 2014), *Convergencia cultural* (Jenkins, 2006), *la metáfora de la red* (Ferrés, 2014), son conceptos que definen, delimitan, y modelan a los jóvenes. Quienes a muy temprana edad poseen algún tipo de instrucción autodidacta en torno a la interpretación de imágenes, cuyo campo extendido de aplicación puede ser la interpretación del Arte Contemporáneo. Un espectador joven puede connotar las partes de una obra en múltiples niveles, a partir de códigos que ya posee, para generar una red de significados variables. Desde esta perspectiva, los jóvenes ya poseen un lenguaje que sirve para interpretar imágenes, y parece pertinente mostrarles los campos de aplicación de esos conocimientos adquiridos de forma autónoma.

La importancia del análisis del consumo de medios de los jóvenes inmersos en la Cultura Visual actual, se relaciona con los aprendizajes esperados, en la medida que “la interacción es fundamental” (Ferrés, 2014, p.145) es decir, para que un recurso

didáctico active algún aprendizaje, como medio comunicativo, debe poseer un lenguaje común a los medios consumidos y frecuentados por los jóvenes. Entendiendo que es central la interacción, la que puede ser digital o análoga. Ferrés (2014) destaca cómo la Zona de Desarrollo Próximo conecta “el nivel de placer de quién aprende” (p.146), con lo que aprende, refiriéndose al consumo visual en la cultura del espectáculo, o Cultura Visual actual.

La práctica laboral como educador o educadora de Artes Visuales, exige reconocer a los estudiantes como sujetos inmersos en una sociedad en conexión global. Incorporar didácticas vinculadas con la alfabetización para la apreciación del Arte Contemporáneo implica conocer qué ven o qué consumen los jóvenes. Esto incluye manejar nociones básicas sobre codificación de las imágenes mediales. En este sentido, Mar Fontcuberta (2001) aporta claridad a este problema, al segmentar y analizar significativamente cada una de las características del educador, educando, y de los medios de comunicación. Trazando nuevas rutas para el aprendizaje, desde la *transmisión de conocimientos*, hacia la *gestión de los conocimientos*, alude a que *el saber está hoy en todos lados*. Con esta advertencia, es el educador quien debería diseñar una experiencia de aprendizaje, donde el alumno pueda gestionar, significar y relacionar los signos de su aprendizaje. El material didáctico que será diseñado en este proyecto, para la apreciación del Arte Contemporáneo, pretende aportar en este tipo de experiencias para el aprendizaje reflexivo.

La enseñanza del Arte Contemporáneo a niños y jóvenes, reviste un problema específico, en tanto exige una bajada pedagógica o transposición didáctica que obliga al docente a tomar decisiones para seleccionar contenidos del área y vincularlos con la vida cotidiana y los intereses comunes de los estudiantes. El Arte Actual es en gran parte un espejo de realidades locales, que elude la configuración de un discurso universal, pese a que para apreciarlo y valorarlo precisemos del uso de un lenguaje global con códigos comunes. En definitiva alfabetizar, con el objetivo de formar audiencias en Arte

Contemporáneo a temprana edad, es un proceso de consenso entre lo que los adolescente ya conocen y lo que pueden hacer con eso entorno al arte.

El modelo de diseño de didácticas para conectar el Arte Actual con las audiencias jóvenes, puede presentarse como un procedimiento experimental en medio del ámbito tradicional de enseñanza en esta materia. Tomaz Zupanic en su artículo *Contemporary artworks and art education*, señala que:

“El canon del arte occidental sigue siendo el dominante en la mayoría de los sistemas formales de educación artística del mundo, como lo demuestra el predominio de los métodos de instrucción occidentales de dibujo y el énfasis en la “creatividad” en los programas, libros de texto, sistemas, etc.” (Zupanic, 2005, p.31)

En el contexto chileno, el panorama no es diferente, ya que los docentes reproducen ejercicios de imitación y revelan falta de innovación al evidenciar una “persistencia en los paradigmas tradicionales” (Pérez & Llona, 2011, p.155). Lo que puede subvertirse en alguna medida con un dispositivo didáctico que pueda ser introducido en el aula y difundido en formato digital como PDFs descargables para su impresión.

La alfabetización sobre Arte Contemporáneo, se vincula con desarrollar la capacidad para seleccionar signos visuales, apreciar su valor simbólico, relacionarlos e interpretarlos. “El concepto de analfabetismo, generalmente es utilizado en relación a las actividades de escribir y leer. Pero en la realidad es un concepto que funciona con cualquier forma de codificación y decodificación” (Camnitzer, 2008, p.25).

Es por lo anterior que la experiencia de mediación que se instala en torno a una obra de Arte Contemporánea debe considerar que la apreciación de una obra en el contexto

actual no puede utilizar métricas clásicas ni modernas, en la medida que el contexto local determinaría su lectura, y no premisas universales.

En el Artículo del 2015, *Altermodern art education: Theory and practice* de Marike Hoekstra y Talita Groenendijk, las autoras señalan que existen tres problemas en el ámbito de la mediación entre Arte Contemporáneo, cultura visual y jóvenes en edad escolar:

“El primer problema es que la educación artística no se relaciona suficientemente con los desarrollos actuales en el arte contemporáneo. El segundo problema es que la educación artística no incluye los temas actuales de la globalización, la migración, la cultura híbrida y la construcción híbrida de la identidad. Y tercero, la educación artística tiene muy poca relación con las vidas de los jóvenes que implica” (p.214).

Pese a que el contexto antes descrito se instala en la cultura Europea, es posible identificar rasgos que interpelan el contexto local, en tanto que la globalización lo hace posible. El Arte Contemporáneo plantea la diversidad de los puntos de vista y la *convergencia cultural* desarrollada por Jenkins (2006) es una propuesta medial de la deslocalización posmoderna. “Las tecnologías de los medios de comunicación y otras fuerzas dispersan las dimensiones del tiempo y del espacio” (Efland, 2003, p.57) configurando de este modo interrelaciones cotidianas que la institución escolar no administra al interior de su normativa y deja de interpelar a los jóvenes implicados en sus aulas.

Por otro lado, la interpelación de los jóvenes está en directa relación con aprendizajes significativos, los que marcan una diferencia entre lo que se espera y lo que realmente aprenden los estudiantes, sin establecer límites en las decisiones didácticas, las que pueden enriquecerse a partir de relaciones inesperadas entre cultura de masas y contenidos curriculares.

Dennis Atkinson (2012) en su artículo *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth* señala que “la tarea del maestro no es explicar sino exigir que el alumno emplee su inteligencia con rigor y apoye este compromiso intelectual” y continúa señalando que “los estudiantes deben ser capaces de manejar estados de incertidumbre a medida que surgen nuevos conocimientos y nuevas competencias” (Atkinson, 2012 p.12). Ambos aspectos –desde el profesor, y desde el estudiante- son fundamentales para alcanzar una educación reflexiva del Arte Contemporáneo y así comprender la conjugación polisémica del Arte Actual, reflejo de una cultura hiperconectada.

3.4 Apreciación del Arte Contemporáneo en la educación secundaria en el contexto Nacional: un ejemplo a partir del OA1 de los Programas de Estudio 2016.

Para crear audiencias es preciso proyectar un lenguaje común entre las expectativas y el medio que entrega el contenido. En el caso de este proyecto, tomando como eje de contenidos, los Objetivos de aprendizaje (OA) de los Programas de Estudio del MINEDUC, se espera diseñar un medio que se exprese en un lenguaje común a su audiencia, lo que, en términos conceptuales, tiene que ver con explorar los conocimientos previos, gustos y expectativas de los niños o las niñas elegidas.

El material didáctico sobre apreciación del Arte Contemporáneo, desde una aproximación a la cultura visual y mediante una vinculación con los sistemas visuales adolescentes, integrará los contenidos de la asignatura. La diferenciación entre los contenidos formales y su aplicación en los espacios cotidianos es un problema que hoy no se aborda de forma sistemática ni transversal en el aula escolar en el ámbito local.

El Programa de estudios (2016) del MINEDUC es un referente flexible, en tanto que solo se sugieren actividades con sus respectivos indicadores, pero la amplitud de la bajada pedagógica en el aula es muy variada, en gran medida porque no hay un libro de texto que complemente y oriente el recorrido de los contenidos, pudiendo quedar muchos aspectos fuera de la planificación anual. Así como los textos de estudio o de apoyo que se utilizan en las asignaturas de Matemáticas o Lenguaje, no existen una versión para la asignatura de Artes Visuales en Chile.

“El plan de estudios da la definición de qué cursos, con qué contenidos y en qué orden se necesitan para capacitar a alguien en algo. Es un instrumento útil, pero en el fondo no es más que una construcción utópica que trata de minimizar el daño que los malos profesores pueden causar a los estudiantes” (Camnitzer, 2000, p. 25).

En el programa Nacional de Estudios para la asignatura de Artes Visuales en Octavo básico, existen una serie de Objetivos de aprendizajes (OA) que requieren de una noción clara sobre qué se entiende por Arte Contemporáneo. En la Unidad I, Creación visual, persona y naturaleza, el OA 1 insta a los alumnos a “crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos” (MINEDUC, 2016, p.76) Objetivo que supone en primer lugar conocer con claridad el quiebre analítico del arte que surge a partir de los Impresionistas, y entender sus derivas, como aquella que surge de la fragmentación de la realidad, lo que generó el desinterés por los temas históricos, alejados de la realidad, y abrió una serie de investigaciones visuales sobre los fenómenos físicos de la luz o el movimiento. “Desde el Impresionismo en adelante, los artistas comenzaron a concentrarse en aspectos parciales del análisis y a profundizar en ese aspecto. Cada aspecto investigado produjo un ismo –un movimiento artístico” (Camnitzer, 2000, p.28), movimientos que concentran su atención en los fenómenos del ambiente como manifestaciones de una nueva estética. Luego de esta distinción

analítica, es preciso pensar en la permeabilidad que se materializó en los límites del marco, es decir, el recorrido que se extendió hacia el exterior del cuadro, y cómo la sociedad y su medioambiente pudo ser parte de una obra sin necesidad de ser representada con pigmentos.

Un ejemplo sobre lo que podríamos entender como un contenido que aborde el Objetivo de aprendizaje OA1 del currículum Nacional desde la perspectiva del Arte Contemporáneo, es el caso de uno de los trabajos realizados por El Grupo Atlas de Beirut, cuyos artistas se apropiaron de filmaciones ilegales hechas por un guardia de seguridad a las puestas del sol en horario laboral, las que exhibieron en una galería de arte, acción que transita por las ideas de “persona, naturaleza y medio ambiente” (MINEDUC, 2016). Sobre esto es relevante mencionar:

“las imágenes encubiertas de la puesta del sol expresan un anhelado mundo mejor, una búsqueda de la belleza (...) y una admiración por el secreto de la naturaleza (...) Estos actos secretos, a veces intuitivos, pueden ser entendidos como una manera inocente de escapar a mundos paralelos de la imaginación que un buen número de nosotros practica diariamente. Para fines educativos, este modo de arte podría ser llamado 'arte inconsciente'. Los alumnos podrían examinar sus propios actos intuitivos, sin razón, sin propósito y tratar de encontrar significado en ellos. Discutir esta obra con los alumnos y usarla para estimular la actividad práctica podría revelar sus deseos y actos más íntimos” (Zupanic, 2005, p.31)

Siendo el ejemplo anterior un caso extremo de “la relación entre personas, naturaleza y medioambiente” (MINEDUC, 2016) en contextos diversos, es un contenido concreto que puede ser abordado como ejemplo didáctico en uno de los suplementos digitales, capaz de ser desarrollado en una clase como ejercicio reflexivo en torno al Arte Contemporáneo, donde se abordarían contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales al mismo tiempo, con inicio, desarrollo y cierre de la actividad.

En síntesis, este proyecto didáctico se basa en el uso de los contenidos establecidos por el currículum Nacional, entendiendo que en él se han plasmado los mínimos necesarios para construir cohesión social en base a códigos comunes de entendimiento. Sin embargo, es pertinente hacer un esfuerzo por conectar los contenidos del currículum con los sistemas simbólicos que los jóvenes valoran, de tal modo que se pueda articular intercambios críticos entre conceptos y aprendizajes esperados. Una serie de suplementos digitales y descargables serían una contribución a la idea utópica de la regularización de los contenidos que se imparten y la modalidad didáctica que los expone, pero también serían una ventana al mundo cotidiano de los jóvenes, pero al interior del aula.

3.5 Referentes para la maquetación de los suplementos interactivos.

Es pertinente destacar que esta propuesta es inédita, y que pese a tomar como referencia manifestaciones y estrategias del diseño editorial ya existentes, en el contexto de este proyecto, se han reunido por primera vez, orientaciones relacionadas con el diseño editorial provenientes de diferentes ámbitos. En estos términos no existe un modelo específico que se adapte a la propuesta, sino que la unión entre aspectos visuales de e-books (Pdfs), fanzine, libro álbum, diseño editorial postmoderno y texto escolar es incipiente.

En el libro *No Más Normas*, Rick Poynor, el autor señala que la edición de libros postmoderna se aleja de la sentencia de Mies Van Der Rohe: *Menos es más* apostando por la idea de que la saturación del espacio y la exclusión de retículas que ordenen el contenido, son parte de la experimentación actual.

3.5.1 De la interactividad del e-book a la interacción análoga con un fanzine didáctico.

Una de las formas digitales a las que se ha adaptado el libro de texto escolar posee las características de un PDF interactivo. Los e-books introducidos en el ámbito escolar son PDFs con cierto grado de interacción. “Los libros electrónicos suelen tener características integradas como la búsqueda y (...) hipertextos, (...) objetos multimedia, y herramientas interactivas” (Oliveira, Camacho, Gisbert, 2014, p.89). Identidad de los textos digitales que permite entender su amplitud semántica, destacando la idea de hipertextualidad, la que podemos vincular con lo que señala Scolari (2008) sobre la modalidad de interacción que experimentan los nativos digitales.

Los e-books son PDFs extensos, que por el número de sus páginas son catalogados como libros y cuya interacción se produce en la precaria interfaz que permite acceder mediante hipervínculos a nuevas ventanas. Sin embargo, los PDFs de los suplementos diseñados para este proyecto, serán interactivos en su formato impreso. La interactividad en este caso tiene que ver con las posibilidades del montaje digital para publicaciones digitales o impresas, que permiten los nuevos procesadores de texto e imágenes. Además serán maquetados para conceder la intervención directa de los estudiantes cuando el suplemento sea entregado impreso, momento en que la interacción se concretaría. Además serán diseñados para ser utilizados como suplemento a las sub unidades de la asignatura que contengan aspectos vinculados con el Arte Actual. En ningún caso pretenden ser un compendio acabado, por lo que su extensión será acotada, similar a un folleto o fanzine.

Las publicaciones autoeditadas o microzines, gracias a las nuevas tecnologías de la edición de texto e imagen, se han convertido y proliferados entre los jóvenes con intereses a fines. Estas publicaciones poseen una visualidad sin normas, y dependerá del

mensaje que se transmite. En muchos casos su maquetación es confusa y caótica, pero sus seguidores la reconocen como una fuente de apropiación cultural que los refleja.

“Un microzine es un fanzine de poca tirada, de interés minoritario y que por lo general se reproduce en una fotocopidora. Históricamente eran panfletos en blanco y negro creados al margen de los canales habituales, y que a menudo incorporaban contenido que en estos canales hubiera sido tachado de inapropiado, subversivo o rayando en lo enfermizo” (Cladwell, 2014, p.48)

Los fanzines o microzines representan un espacio de intereses reconocido históricamente por los jóvenes. Al ser revistas de fácil personalización potencian su copia y la multiplicación de iniciativas vinculada a temas de interés juvenil, como los mangas, historietas de todo tipo, etc. Por otro lado su distribución gratuita aumentó por “la bajada de los precios de las fotocopias y, después, en la década de 1990, por la posibilidad de imprimir en casa” (48) llegando a ser un formato democratizado entre quienes quieran publicar en papel. Los artistas contemporáneo han explorado este formato realizando fanzines de sus exposiciones, en la lógica de los catálogos editados por galerías de arte. Con ello el fanzine es un formato editorial que mediante su materialidad comunica sistemas contemporáneos de edición impresa, y tomar sus códigos para insertar el arte contemporáneo en la escuela, puede configurar un puente mediador.

En esta dimensión de la alfabetización visual, en la que la apreciación del arte es susceptible de ser codificada y decodificada, y donde podemos establecer una sistematización de sus signos, es prioritario organizar las posibilidades de lectura a través de un medio para su aprendizaje. Un ámbito concreto de aplicabilidad, ligado con el uso de las nuevas tecnologías de la información vinculadas a los procesadores de textos e imágenes en formato digital, que permitirían la confección de los suplementos didácticos con interactividad análoga al ser impresos.

La finalidad de citar las producciones editoriales jóvenes para la enseñanza reflexiva del Arte Actual sería formar audiencias que se conviertan en agentes activos al recorrer museos y galerías e incluso al hacer análisis de imágenes publicitarias, cuyo escenario de posibilidades se configuraría en un inicio al interior del aula escolar, como un componente clave en la adquisición de habilidades para la vida. Dicho esto, un dossier digital de suplementos didácticos interactivos de contenidos y aplicaciones sobre distintos aspectos del Arte Contemporáneo, se convertiría en un mecanismo medial para la formación de audiencias a muy temprana edad.

3.5.2 Libros álbum informativos

El desarrollo del fomento lector ha configurado metodologías que en el contexto de esta propuesta, pueden ser desplazadas y utilizadas en la alfabetización del Arte Contemporáneo, en la medida que ambas apuntan al goce de la interpretación. Chambers señala que “se debe poner más interés en el gusto literario de los niños y publicar más libros que les hablen directamente a ellos” (Chambers, 2008 p.33), cuestión que, en el ámbito de las Artes Visuales, tiene que ver con el consumo de las imágenes y ¿qué imágenes y en qué formato disfrutaban más los niños y jóvenes la experiencia de su visionado?

La promoción de la LIJ (literatura infantil y juvenil) ha probado distintas estrategias para la inclusión literaria, y entre los formatos de diseño literario explorados, el Libro Álbum al estar relacionado con la utilización de imágenes en igual grado de importancia que el texto, favoreciendo la interactividad entre el libro y el lector, es un referente idóneo para la maquetación de los suplementos didácticos de este proyecto.

Como señala Josep M. Catalá “la cultura visual, sobre todo, no se trata de imágenes como objetos de carácter distinto a los textos, a los que por tanto podría anular, superar, borrar” (Catalá, 2005, p.43). En la cultura de la imagen actual, el texto es un elemento que participa de forma horizontal, y por lo tanto un suplemento didáctico para la educación secundaria debería responder a estas manifestaciones culturales, con la finalidad de aportar en aprendizajes significativos.

La producción de significado en el Libro Álbum considera todos los ámbitos de la producción literaria: formato, soporte, colores, espacios en blanco, texto e imágenes, entre otros lineamientos de la propuesta. “El álbum, también llamado “libro álbum”, es el tipo de libro que ofrece mayor correlación entre el tamaño, el número de imágenes y el formato del libro” (Van Der Linden, 2013, p.13). Desde esta definición es posible esperar que cada uno de los elementos compuestos en la hoja supongan ámbitos para la interpretación e interacción del lector o interprete.

Como parte de esta trama de signos, quien se enfrenta a este formato, activa las posibilidades de interacción que entrega, ya que en un Libro Álbum “todo tiene significado” (Van Der Linden, 2013, p.34), cada palabra y su tipografía, cada imagen y su ubicación, cada espacio vacío.

En un Libro Álbum se articula e invita a ser interpretado por medio de la complejidad de las imágenes abiertas, dispuestas a ser completadas por el observador, algo similar a lo que sugiere Eco (1990) en *Obra abierta* sobre la ambigüedad como valor, ya que se potencia como estrategia exponer con radical inacabado, la secuencia de elementos narrativos del libro, pero que al entenderlos en el contexto del Álbum, suponen la apertura a relatos posibles, y distintos en cada lector.

El libro álbum con su estilo y formato constituye un medio educacional que promueve una eventual iniciación de los niños en la cultura visual de su época y por

tanto en el Arte Actual. La cultura visual actual demanda la interpretación de una serie de imágenes que comunican o transmiten información, el Libro Álbum permite que los niños interactúen con el formato editorial. Los bordes son límites desde los cuales aparecen y desaparecen imágenes, la tipografía se superpone a la imagen o convive con ella. El Libro Álbum comunica al mismo tiempo que enseña a interpretar lo que acontece en su particular distribución de los elementos.

3.5.3. Diseño editorial posmoderno.

Blackwell y Carson (1997), señalan en su libro *2ndsight: Grafik Design After the End of Print*, advierten que en el trabajo editorial de Carson es preciso no confundir la legibilidad con la comunicación. Esta sentencia se complementa de una síntesis de sus lineamientos editoriales, los cuales privilegian la intuición y la experimentación, busca un fuerte impacto visual esperando provocar varias lecturas e interpretaciones, rompe con la retícula moderna de base, y hace un uso no convencional de la tipografía. Estas características del diseño editorial postmoderno coinciden con lo que plantea Scolari (2008) al referirse a la apropiación realizada por los artistas contemporáneos.

Por otro lado Poynor (2004) al referirse al diseño editorial postmoderno insiste y reconoce en él: la apropiación, el pastiche, el “saqueo”, la subversión de reglas tradicionales del diseño moderno, la cita, la ironía, el eclecticismo. Con todo ello el resultado de las publicaciones actuales presentan “dificultades” de lectura que es interpretada positivamente.

De acuerdo a lo anterior, el estilo visual del suplemento didáctico recogerá estas tendencias, asegurando un resultado saturado gracias a la superposición de capas en el programa editorial.

3.6 Síntesis e indicadores

Pese a lo detectado por Barbero (1999) sobre la crisis de la educación tradicional, amenazada por la revolución de los medios, en la actualidad, a casi 20 años de su sentencia, la escuela sigue apegada a estructuras tradicionales de enseñanza, adaptadas al modelo de comunicación del libro de texto, es decir centradas en experiencias de repetición y memorización de hechos y conceptos.

Los medios de comunicación digital, cuya tendencia hacia lo visual que según Scolari (2008) evidencia su multiplicidad narrativa, es muy posible que supere la secuencialidad del texto escolar. Pese al panorama visual contemporáneo, éste aún no ingresa con determinación al aula escolar. Lo que se puede apreciar por ejemplo, según Olaiz y Soria (2008), Pérez y Llona (2011), Zupanic (2012), María Acaso (2014), Marike Hoekstra y Talita Groenendijk (2015), Zupanic (2005), es que en la enseñanza del arte a nivel escolar, siguen predominando didácticas tradicionales, centradas en la reproducción, copia y admiración de las obras reconocidas por los manuales de historia del arte, con límites claros que apuntan a establecer puntos de vista unívocos sobre el valor de la representación artística.

La propuesta que se presenta en este proyecto se encuentra a medio camino entre lo tradicional, los avances en el diseño editorial para niños y los programas digitales que lo permiten, apelando a la convención del texto escolar, pero respondiendo en su diseño a las estrategias visuales hipertextuales de los medios digitales de comunicación.

Considerando que un referente adecuado para alcanzar este producto medial didáctico, es el Libro Álbum, un medio y formato editorial ecléctico, semejante a los modelos postmodernos de comunicación adolescente, como los videojuegos. Los formatos electrónicos o digitales facilitan la hipertextualidad, sin embargo el Libro

Álbum es un medio que puede suplir o imitar dicha interacción hipertextual en soportes análogos.

El diseño de un formato editorial híbrido –entre el fanzine, el libro-álbum y el folleto escolar -, sustituiría la secuencialidad del libro de texto escolar, ya que como asegura Van Der Linden (2013) en el Libro Álbum todo significa, nada es dejado al azar.

Para mediar los contenidos de la asignatura de artes visuales en estudiantes de octavo básico, acostumbrados y adaptados a dos mundos - el de la escuela y el de los medios de comunicación - es preciso reconocer las características de sus experiencias de consumo hipertextual (Scolari, 2008), con el propósito de interpelarlos ahí, donde ellos ya establecieron un contrato (Verón, 1985) de consumo medial con lo híbrido y ecléctico (Acaso, 2014) de la postmodernidad.

Las preferencias por determinados medios o artificios de encuadre (Morley, 1996), se pueden reconocer en la medida que existe una tendencia en los formatos narrativos y visuales más consumidos.

Para poner a los jóvenes como intérpretes de su propio consumo de medios a través de la apreciación del Arte Contemporáneo, se pretende activar la capacidad para decodificar, relacionar y conectar signos visuales, a partir de la estructura que Scolari (2008) propone sobre la hipertextualidad en el ámbito de la hipertelevisión, identificando en sus preferencias mediales:

- Multiplicidad de programas narrativos
- Fragmentación de la pantalla (o encuadre)
- Ritmo acelerado
- Intertextualidad desenfrenada
- Extensión narrativa

- Ruptura de la secuencialidad

Cada uno de estos aspectos que se verán reflejados en la maquetación editorial de los contenidos a trabajar en la asignatura de artes visuales en base a los objetivos de aprendizaje esperados, cumplen la función de indicadores que permitirán acotar lo que se va a explorar en la entrevista con las participantes, entendiendo que la cultura visual actual adolescente, comprende un amplio espectro de manifestaciones, dentro de los cuales, y para los fines de este estudio, se elige lo que las series de televisión entregan como campo de interpretación a los jóvenes, cuyo ámbito de análisis está mediado y orientado por los aspectos expuestos por Scolari (2008).

4. Metodología

La metodología se delinearé en tres etapas consecutivas. El proceso comienza con una investigación sobre las tendencias de consumo audiovisual y la interpretación que los niños le otorgan a lo que ven. Luego, a partir del análisis de los datos, se propone el diseño de un prototipo para el material didáctico interactivo. Finalmente, a partir del prototipo y los procedimientos de maquetación utilizados, se define una metodología por la cual, los docentes de artes visuales, puedan transitar para confeccionar suplementos didácticos que interpelen a los estudiantes y los introduzcan en la hermenéutica del Arte Contemporáneo.

4.1 Investigación sobre gustos y tendencias del consumo multimedia.

- a) Para alcanzar el objetivo general se establece una revisión bibliográfica, desde la cual se extraen los principales indicadores y tendencias que justifican la propuesta en términos conceptuales y teóricos.

- b) Luego, para establecer la valoración que los jóvenes le dan al consumo de medios, de acuerdo al paradigma interpretativo (Krause,1995), y para conocer los significados que los niños le dan a los medios que consumen, se define una instancia de investigación exploratoria e inductiva para obtener datos sobre ciertas representaciones de la audiencia destinataria de los suplementos didácticos, con la intención estratégica de interpelarlos en el seno de sus gustos visuales. La recolección de datos utiliza como instrumento una entrevista semiestructurada, la que se desarrolla como una conversación semejante a las de la vida cotidiana (Krause, 1995, p.27). La instancia de dialogo incluye el uso de un I-pad con conexión a internet para buscar los programas de tv, series, video juegos, etc., que los participantes quieran comentar. Es pertinente reconocer que si bien, la intención de la entrevista es generar un ambiente lo más cercano al visionado cotidiano de los jóvenes, un I-pad puede ser un dispositivo ajeno y no explorado del todo, y que un celular puede tener mejor recepción, en tanto formato utilizado, pero como uno de los objetivos es analizar la percepción estética, la pantalla de un I-pad podría entregar mejor definición y detalle de lo que se intenta discutir con los participantes. La idea es dejar que los participantes expongan sus opiniones sin influir en ellos, pese a que el aparato modifique en alguna medida su percepción habitual.

La variable dependiente se estableció como la *valoración estética que estudiantes de octavo básico le dan al consumo de productos multimediales para adolescentes.*

Los indicadores fueron estructurados con una orientación clasificatoria, tomando en cuenta seis posibles ámbitos para el análisis del consumo multimedia de los participantes extraídos y adaptados desde lo que Scolari (2008) comprende por *hipertelevisión.*

Variable dependiente		
Valoración estética que estudiantes de octavo básico le dan al consumo de productos multimediales.		
Indicadores		
Clasificación Scolari (2008) sobre la <i>Hipertelevisión</i>		Adaptación pertinente a la indagación
Multiplicidad de programas narrativos		Tipos de historias / orden de los personajes/ trama
Fragmentación de la pantalla (o encuadre)		Cantidad y tipo de imágenes en la pantalla
Ritmo acelerado		Velocidad/ interrupciones/ duración
Intertextualidad desenfadada		Similitudes identificadas en otros medios
Extensión narrativa		Otros formatos (videojuegos) /capítulos /versiones de la misma historia
Ruptura de la secuencialidad		Multiplicidad de los puntos de vista/ Elipses en el tiempo y espacio.

Tabla 1. Conversión de indicadores.

En síntesis, la metodología utilizada en el presente estudio es de tipo cualitativa porque se refiere a cualidades de lo estudiado y no al de registro de cantidades u otro tipo de dato reductible a números (Krause, 1995), es decir, intenta reconocer cómo perciben los productos mediales que consumen los participantes y no por ejemplo la cantidad de horas que están frente a un producto multimedial.

Esta investigación busca describir la valoración y las cualidades de las interpretaciones que los participantes le dan al consumo de productos mediales. Para tal efecto, la metodología cuantitativa es insuficiente porque no brinda los elementos necesarios para la construcción de conocimiento sobre la base de conceptos y su relación. Además, el estudio se basa en el paradigma interpretativo, pues se buscó comprender, desde el punto de vista de la persona, cómo se utilizan los productos mediales en tanto valoración estética, desde el punto de vista de la experiencia percibida. El alcance del estudio fue descriptivo, al explicar las posibilidades de los productos mediales como fuentes de información estética, para la interpelación de audiencias adolescentes en la búsqueda de aprendizajes significativos.

4.1.1 Participantes

Las participantes de la investigación son 4 estudiantes mujeres de octavo básico, cuyas edades oscilaban entre 11 y 13 años. Todos/as alumnos/as de un Liceo Municipal de la Región Metropolitana de la comuna de Santiago. Adicionalmente, se consulta datos relevantes para el estudio, a un/a docente del Liceo, como informante clave, para conocer el contexto, objetivos y lineamientos de los posibles usos del material didáctico suplementario sobre apreciación del Arte Contemporáneo en el aula.

4.1.2 Estrategia y muestreo

Para el muestreo de casos y grupos (Flicker, 2007), es preciso aclarar que ni una selección mediante un muestreo completo, ni el estadístico, con criterios abstractos, “desarrollados con independencia del material concreto analizado” (Flicker, 2007, p.76), son los más adecuados, porque el objetivo no es registrar las opiniones de todo el universo de alumno/as de octavo básico de la Región Metropolitana de Chile, en la medida que todos los contextos de aprendizaje son distintos y las didácticas deben adaptarse a las aulas con demandas específicas, por lo que se ha considerado realizar un muestreo de definición gradual en su primera etapa, es decir la selección acontece por la relevancia de los casos para las necesidades de la investigación en curso, la que en esta etapa inicial de la investigación requiere la identificación sobre los gustos y tendencias de consumo de formatos multimediales de las alumno/as específicas del nivel y liceo en que se aplicará un producto didáctico.

De esta forma se establece que la mejor elección se vincula con privilegiar la profundidad de lo que el participante o caso pueda aportar al proyecto, en tanto que “representa una subjetividad desarrollada como resultado de adquirir cierto caudal de conocimientos y desarrollar maneras específicas de actuar y percibir” (Flicker, 2007, p.85). Dado lo anterior, la estrategia de selección del grupo a entrevistar no fue aleatoria, sino deliberada en base a una estructura gradual de selección de acuerdo al criterio de conveniencia, que se refiere a la selección de “aquellos casos y grupos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones” (Flicker, 2007, p.82), debido a que son menores de edad y el estudio está altamente condicionado por permisos y aprobación de adultos.

4.1.3 Criterios de selección de la muestra.

Estos criterio fueron incorporados gracias a un informante clave, rol que en este caso cumplió la profesora jefe del curso.

Criterios de Inclusión seleccionados:

- a. Estar cursando octavo básico, por corresponder con la edad en que los niños comienzan a entender la representación abstracta, y pueden responder sobre aspectos estéticos.
- b. Estudiantes con opinión activa en el entorno escolar, capaces de elaborar respuestas con un punto de vista personal.
- c. Estudiantes con conocimientos previos sobre uso de dispositivos multimedia.

Criterios de exclusión seleccionados:

- a. Estudiantes que estuvieran cursando por segunda vez algunos de los niveles definidos,
- b. Alumnos que se caractericen por mantenerse al margen de la asignatura de Artes Visuales.
- c. Estudiantes con sesgos en relación al consumo de productos multimedia.
- d. Estudiantes con ingreso al liceo menor a 3 meses, debido a la falta de antecedentes en el comportamiento en la asignatura de Artes Visuales.

4.1.4 Producción de Datos

Se realizan entrevistas semi-estructuradas grupales con temas predefinidos y base flexible semejantes, en lo posible a una situación de la vida cotidiana (Krause, 2015). Las preguntas son elaboradas bajo el diseño de un guion temático y grabadas en audio para su posterior transcripción. Además, se incluyen productos mediales recomendados por los estudiantes, durante el proceso de la entrevista, para su análisis.

Como complemento de las grabaciones se registran por escrito las sensaciones durante la visita, para dar cuenta de la percepción del contexto. Todas las impresiones e ideas se registran en una bitácora personal que sirvió para el mejoramiento del guion temático y las conclusiones del estudio.

4.1.5 Análisis de datos

Con la intención de comprender cuales son las interpretaciones y valoraciones de los jóvenes sobre sus tendencias de consumo medial, se recurre a un método inductivo, que permite crear una formulación teórica basada en la realidad y cómo se establece la fidelidad de lo descrito por los participantes, buscando mantener la significación de sus protagonistas.

La fuente de datos, en este caso la entrevista grupal semiestructurada, se analiza de acuerdo a lo recomendado por la Teoría Fundamentada (Struss & Corbin, 2002), realizando un acercamiento a los participantes para observar sus percepciones frente al objeto estudiado. Para lograr una teorización de lo descrito por las participantes,

se siguen las orientaciones de la codificación abierta, estructurando el esquema de clasificación jerárquico a partir de los conceptos extraídos de lo representado por las participantes, buscando la saturación de datos.

4.1.6 Aspectos éticos

Se solicita autorización del director del establecimiento; también se informa a la familia de las estudiantes, cuyos apoderados hicieron llegar sus consentimientos informados, y las estudiantes reportaron su asentimiento informado para participar. Estas acciones corresponden a los principios y procedimientos éticos en el marco de estudio de las personas (Lira, 2013). Además de dicho procedimiento, se explican los objetivos y fases de la investigación y el rol de las estudiantes en ésta, poniendo énfasis en que se respetará el anonimato, el buen uso de la información y la libertad para participar o abandonar el estudio en cualquier etapa.

4.2 Maquetación de cuadernillo didáctico

Luego de haber identificado los contenidos conceptuales que incluyen los vínculos entre las tendencias de consumo visual de las participantes de la entrevista grupal y las obras de arte contemporáneo que se vincularan, se establecen los contenidos procedimentales que delimitan las secciones de desarrollo y cierre de las reflexiones en torno al Arte Actual. Con todos los elementos anteriores identificados y definidos, es confeccionada una maquetación visual para la edición de los contenidos del suplemento didáctico digital, que incluye en primer lugar los formatos de interés y valoración estética del consumo de los productos mediales de las participantes, identificando un

tipo de apropiación visual, y una articulación simbólica específica, desde la cual interpelar a la audiencia objetiva, para alcanzar aprendizajes significativos. Al mismo tiempo se consideran una serie de aspectos sobre producción editorial, ya especificados en el marco teórico, para estructurar la maquetación final de los suplementos digitales. Para aclarar procedimientos técnicos vinculados con la edición digital del suplemento, se realiza una aproximación al programa de edición utilizado, reconociendo los niveles de interacción con el documento.

4.3 Diseño de metodología para la construcción del material didáctico.

El diseño de la metodología para la confección de materiales didácticos sobre la apreciación del Arte Contemporáneo contempla una herramienta para el levantamiento de datos, que consiste en una entrevista semiestructurada, la cual se puede adaptar a los objetivos de aprendizaje (OA) que se deberían abordar en una unidad de contenidos determinados, además de recomendaciones para la edición editorial. A continuación se muestra un cuadro que organiza los indicadores, las variables y la herramienta para la recolección de datos. Lo importante de este esquema es tener siempre presente en la entrevista que la orientación de las preguntas y la conducción de la conversación está dada por los objetivos de aprendizajes (OA) previamente establecidos.

Tabla 2. Correlación entre variables dependiente, indicadores y herramienta.

<p>Levantamiento de datos para un aprendizaje significativo de los OA en el contexto de una cultura multimedia.</p>	<p>Objetivo de Aprendizaje (OA): Establecer relaciones entre Naturaleza, persona y medio ambiente.</p>	
<p>Variable dependiente</p>	<p>Indicadores</p>	<p>Herramienta: Entrevista semi-estructurada.</p>
<p>Valoración estética que estudiantes de octavo básico le dan al consumo de productos multimediales</p>		<p>¿Qué te gusta ver en internet? ¿En que aparato electrónico entras a navegar por internet y por qué?</p>
	<p>Tipos de historias / orden y tipo de los personajes/ trama.</p>	<p>¿Puedes comentar si te gusta ver alguna historia? Si son historias de ficción animada ¿Cómo es el tipo de dibujo que utiliza la historia? ¿Te gusta? ¿Crees que es difícil de imitar? Si son personajes reales ¿Te gusta su forma de vestir /de ambientar?</p>

		<p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué puedes decir sobre el paisaje, ambiente, locación? ¿Son impactantes? ¿Te agrada? ¿Te desagrada? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuales son las relaciones entre los personajes? ¿Cómo se desarrolla la historia/secuencia/etc?</p>
	<p>Cantidad, calidad y tipo de imágenes en la pantalla.</p>	<p>Cuando estas concentrada observado ¿En qué detienes la mirada?</p> <p>¿Consideras que hay mucha información en la imagen? Si es no, ¿le agregarías algo más?</p> <p>¿Puedes elegir qué partes ver y cuales no?</p> <p>Alguna vez durante el visionado ¿Has visto que la pantalla te muestra muchas imágenes a la vez?</p> <p>¿Te parece que se utilizan colores más bien oscuros o luminosos o ambos?</p>

	<p>Velocidad/ interrupciones/ duración</p>	<p>¿Cómo se desarrolla la historia? ¿Sigues la secuencia, no te pierdes?</p> <p>¿Consideras que son historias / videos / videojuegos de larga duración? Si es sí, ¿te gustaría que durara menos?</p> <p>¿Los productos multimedia presentan algún tipo de interacción entre el usuario y el medio o no? si es lo primero ¿qué tipo de interacción se experimenta?</p>
	<p>Similitudes identificadas en otros medios</p>	<p>¿Se parece a algo que has visto en otro lado (comerciales, noticias, otros)?</p> <p>Si es sí, ¿qué parecidos reconoces? ¿color, formas, ambientes, tipos de vestuario, de peinados, etc?</p>
	<p>Otros formatos (videojuegos) /capítulos /versiones de la misma historia</p>	<p>Esta historia / video /video juego ¿tiene versiones anteriores o posteriores, capítulos?</p>

		¿Cuáles? Si es sí, ¿los has visto o los quieres ver?
	Multiplicidad de los puntos de vista	¿Reconoces tomas (encuadres) aéreas, laterales, frontales? Los personajes ¿son todos muy similares o puedes notar variedad? Y ¿en qué notas esa variedad?

El proyecto supone la aplicación de un prototipo didáctico que contemple la valoración estética de la Cultura Visual actual de la audiencia y los objetivos de aprendizaje relativos a la apreciación del Arte Contemporáneo, presente en el Programa de Estudio del MINEDUC, para ello se aíslan los OA (objetivos de aprendizaje) vinculados con el Arte Actual, los que se seleccionan a la luz de las definiciones estéticas de los autores revisados en la revisión bibliográfica

Luego de conocer los objetivos (OA) de aprendizaje que delimitan la estructura del suplemento, se identifica un Artista contemporáneo y una obra en relación con los objetivos seleccionados y justificados, y que además genere vínculos con los datos extraídos de la entrevista grupal. Puesto todos estos elementos al interactuar, activan y guía la secuencia de la formulación del suplemento didáctico considerando un inicio, desarrollo y cierre.

5. Desarrollo de la propuesta

5.1 Análisis de los datos

Esquema de clasificación Jerárquico:

En este esquema se presenta un serie de conceptos extraídos de lo representado por las participantes en el contexto de la entrevista semi-estructurada. Cada uno de ellos va seguido por una letra “p” y un numero que señalan el párrafo en la transcripción de la entrevista, donde aparece alguna idea vinculada a dicha agrupación en el esquema. Todos los párrafos indexados en esta clasificación, serán presentados en un anexo.

1. Formatos narrativos del visionado

1.1 Novelas melodramáticas (p.6; p.8; p.11; p.13; p.26)

1.2 Series populares actuales (p.15; p.18; p.20; p.22)

1.3 Series de animación (p.26; p.28; p.33)

2. Multiplicidad de programas narrativos⁴ desde los aspectos ambientales y las locaciones, en dos series elegidas: Games of Thrones y Gravity Falls.

2.1 Intercepción de un muro y limite fronterizo en forma de portal (p. 87; p. 128; p.209)

⁴ Scolari (2008) señala que la Multiplicidad de programas narrativos es una característica de lo que el denomina *La Hipertelevisión* (2008), cuyo factor diferenciador para Scolari (2008) es la multiplicación de historias y de aventuras de personajes que son todos protagónicos, y de objetos comunes, cargados de significación.

2.2 Locaciones geográficas en consonancia con la propuesta narrativa (p. 187 – p.191; p.208; p.232)

2.3 verosimilitud en la estética elegida para la ficción (p.99-101; p. 161- p. 164 - p. 165; p.258-p.260)

3. Multiplicidad de programas narrativos desde los aspectos dramáticos, en dos series elegidas: Games of Thrones y Gravity Falls.

3.1 Intrigas familiares (p.93; p. 206)

3.2 Superposición y variedad de personajes (p.95; p.98; p.116; p.209; p.254; p. 89; p.109; p.149; p. 273)

3.3 Información oculta y paranormal (p.159; p.246-p.248; p.256)

Análisis descriptivo del esquema de clasificación jerárquica:

Es importante destacar que la entrevista grupal se enmarca dentro de uno de los objetivos específicos de esta propuesta, que busca identificar tendencias de consumo de los adolescentes con la intención de relacionar sus respuestas con el trabajo de artistas de Arte Contemporáneo que darán forma al prototipo del suplemento didáctico que se diseñará. Dicho esto, es necesario aclarar que las preguntas guiaron a las estudiantes a responder y analizar formatos narrativos de la hipertelevisión (Scolari, 2008) que pudieran ser vinculados con los objetivos de aprendizaje (OA) señalados para la didáctica.

A partir de la entrevista grupal fue posible observar formatos narrativos disímiles consumidos por las participantes, los que comprenden melodramas en formato

de teleseries entre las que destaca *¿Qué culpa tiene Fatmagul?*, sobre la que una de las participantes reconoce: “no me identifica mucho, pero me hizo llorar” (Entrevista grupal I, Párrafo 13), además todas las participantes señalan haberla visto, sin embargo además de esta evidente preferencia por el melodrama, complementan su visionado con series populares cuyo público objetivo son adolescentes. Nombrando a *Pretty Little Liars* y *Soy Luna*. Otro ámbito comentado, fueron las series destinadas a públicos variados, nombrando entre sus favoritas a *American Horror History*, *The Walking Dead* y *The Game Of Thrones*, siendo esta última la que generó mayor interés entre las participantes: “a mi una serie que me gusta por lo visual y por los efectos especiales que tiene, es *Game of Thrones*” (Entrevista grupal I, Párrafo 15). Por último las participantes manifestaron sentirse fuertemente atraídas por las series de animación. En algunos casos señalan que las ven acompañadas: “yo tengo un hermano que es chiquitito, y lo acompañaba a ver monitos. Una serie que me gusta mucho es *Dino Tren*” (Entrevista grupal I, Párrafo 28), o por fanatismo, alegando con entusiasmo ser seguidoras de *Kick Buttowsky* y *Gravity Falls*. Esta última generó un reconocimiento particular en una de las participante quién aclara: “yo el capítulo que aparezca lo veo, pero también la veo en orden, he visto los capítulos como cinco veces, me sé los diálogos de memoria” (Entrevista grupal I, Párrafo 215), con lo que deja de manifiesto su preferencia ineludible por esta serie de animación. Con todo lo anterior es posible establecer que las participantes se encuentran en una etapa de búsqueda de formatos, argumentos visuales y narrativos, desde lo novelesco con las telenovelas de consumo masivo, hasta los relatos breves de aventuras animadas, como *Gravity Falls*.

Siguiendo con la estructura de la entrevista, de todo el repertorio que conformó el visionado comentado por las participantes, fue necesario elegir dos ejemplos para analizar grupalmente con el apoyo de un Ipad conectado a internet para visibilizar las imágenes más representativas de las series seleccionadas. Estas fueron *Game Of Thrones* y *Gravity Falls*.

Los aspectos ambientales y las locaciones de las series seleccionadas son un aspecto que tuvo recurrencia a lo largo de la entrevista. En ambas series - *Game Of Thrones* y *Gravity Falls* – fue posible distinguir que las participantes nombraban la intercepción de un muro como eje divisorio: *“la historia va en 7 reinos, ya..., lo que pasa es que hay un muro que divide”* (Entrevista grupal I, Párrafo 87). Las participantes agregan que en ese límite es posible identificar una figura similar a un portal: *“todos estos reinos están ubicados en este continente y el muro que los separa con el más allá”* (Entrevista grupal I, Párrafo 128), refiriéndose a *The Game of Thrones*. Algo similar se observó en la percepción que las participantes tienen de *Gravity Falls*. Serie en la que también identifican un límite entre dos mundos: *“Es que el hermano era científico y se dio cuenta que él tenía 6 dedos y se dio cuenta que ahí había mucha anomalía, y creó un portal con la ayuda de un ser mágico”* (Entrevista grupal I, Párrafo 209).

Las participantes reconocen que los límites, fronteras o divisiones ambientales, expresados en forma de muros o portales, son también la manifestación concreta de comportamientos y acciones de los personajes de cada serie. De acuerdo es lo anterior las locaciones geográficas también están en consonancia con la propuesta narrativa: *“o sea es que eso también, como es un continente, tienen que tener, un lugar desierto...entonces Winterfeld que está más pegado al muro es mucho más frío, cae mucha nieve”* (Entrevista grupal I, Párrafo 187), descripción que tiene consecuencias simbólicas, ya que relaciona la división producto del muro con un clima adverso. La nieve puede vincularse con devastación, deforestación, inclemencia, inmovilidad, y amenazas diversas, entre ellas el temor a la otredad que espera tras el muro. Circunstancia ambiental que articula los argumentos narrativos de los personajes: *“Lo que pasa es que hay unos seres mágicos que se llaman caminantes blancos, que ellos venían a atacar estos siete reinos, entonces la gente que vivía en estos siete reinos, suben un muro para separar de los caminantes blancos estos siete reinos”* (Entrevista grupal I, Párrafo 89). Sobre lo anterior, en la serie *Gravity Falls*, las participantes

perciben y declaran que la existencia de la zona limítrofe o portal, también surge a partir de un conflicto: *“su papá le echó la culpa porque no puedo ir a la universidad y hubo una pelea, se pelearon y se fue por un portal, y desde ahí intentó reparar el portal para que el hermano vuelva”* (Entrevista grupal I, Párrafo 208). En ambos casos, las situaciones vinculadas al muro o portal, recrean una representación de migración y exilio de los que están del otro lado de la zona divisoria.

De acuerdo a la verosimilitud en la estética elegida para dar forma a la ficción de las series elegidas, las participantes reconocen que hay coherencia y es creíble lo que se representa con elementos estéticos – escénicos y de montaje visual - : *“una cosa que me gusta mucho, mucho, mucho, es la introducción, cuando empiezan a decir los nombres, por que son como unas maquetas”* (Entrevista grupal I, Párrafo 99) *“lo que pasa es que es un continente que se llama Westeros, entonces Westeros empiezan a grabarlo todo, como que se empiezan a subir las maquetas”* (Entrevista grupal I, Párrafo 101). Las maquetas descritas, son el vínculo estético, el acuerdo visual de inicio a cada capítulo. La representación en movimiento de un conjunto de edificaciones en miniatura y de un detallado modelado continental, connota el territorio en constante modificación, tema central que atraviesa la serie. Otro aspecto de verosimilitud que es posible reconocer en el relato de las participantes, es lo que tiene que ver con la indumentaria y el entorno de las escenas: *“por ejemplo si están en una escena de lucha van a poner puros colores oscuros, mucho tierra, si es algo de felicidad, van a poner colores claros”* (Entrevista grupal I, Párrafo 164) *“está bien en la vestimenta como con la época, porque igual, la rubia, la Calesi (khaleesi), siempre está como con muchos colores y escotes”* (Entrevista grupal I, Párrafo 165). En la serie Gravity Falls, las participantes reconocen que hay coherencia entre el vestuario de uno de los personajes y el contexto que se desarrolla, ya que la ropa: *“siempre es la misma, la única diferencia es el polerón de Mabel. Tiene muchos polerones”* (Entrevista grupal I, Párrafo 258) Mabel: *“usa los colores de la bandera cuando hay elecciones, una torta cuando hay un cumpleaños ”* (Entrevista grupal I, Párrafo 260).

Los aspectos dramáticos reconocidos por las participantes, que dan cuenta del nivel de comprensión de las series y de la importancia que le dan a los personajes de cada relato, pueden ser agrupados, en un primer acercamiento de acuerdo a las intrigas familiares en Game Of Thrones: *“si muy enredado, si por eso.. y ella es su tía, y ellos dos tiene una relación y no lo saben”* (Entrevista grupal I, Párrafo 93) y en Gravity Falls: *“ellos dos son hermanos, y su tío ya casi al último también se enteran que también tiene un gemelo, que era nerd estudioso, y el era rebelde. Y Mabel es la tipo rebelde, y el es el estudioso”* (Entrevista grupal I, Párrafo 206). Relaciones familiares conflictivas que están presentes en ambas series. En segundo lugar, la superposición y variedad de personajes en su mayoría protagonistas y no jerárquicos como en Game of thrones: *“Pero lo más interesante es que van a llegar los caminantes blancos y todos se tienen que defender”* (Entrevista grupal I, Párrafo 95), y también niñas guerreras como Arya: *“la cosa es que la niña se convierte en una guerrera”* (Entrevista grupal I, Párrafo 116) o en Gravity Falls donde hay un personaje con forma de pirámide: *“ese es como el ser que viene de otra dimensión y quiere que esa dimensión se una al mundo para controlarlo”* (Entrevista grupal I, Párrafo 254). Es relevante en este ámbito de la pluralidad de personajes, el reconocimiento que hacen las participantes sobre la dificultad comprensiva que les genera la diversidad de rangos etarios y cruces generacionales: *“Stand intenta devolver a su tío, que es Stanford, y así , y no entendía”* (Entrevista grupal I, Párrafo 273), *“Son tantas cosas que no se pueden explicar”* (Entrevista grupal I, Párrafo 274). Finalmente es pertinente rescatar la recurrencia de aspectos narrativos vinculados con la información oculta y lo paranormal de los personajes en ambas series: *“en esta serie, hablan de lo que había pasado antes de que nace Jone Snow, muestran todo lo que pasa, porque hay un niño que se llama Brand, el cuervo de tres ojos, que el se cae y se queda inválido. Pero él tiene la capacidad de ver lo que pasó o de lo que va a suceder”* (Entrevista grupal I, Párrafo 159). Resulta interesante en este punto, reconocer que las participantes identifican el misterio como un elemento que atrapa: *“yo creo que la trama, de cómo... encuentra el libro! Es de*

misterio y por eso te atrapa” (Entrevista grupal I, Párrafo 146), intriga que relatan con precisión, identificando incluso la resolución del misterio o conflicto: *“hay como una fisura, y si se rompe, Bill puede pasar al mundo”* (Entrevista grupal I, Párrafo 156), interpretación que expresa cómo reconocen en las fronteras una situación anormal o paranormal.

5.2 Construcción del prototipo para suplemento didáctico interactivo

De las series de televisión elegidas por las participantes en la entrevista grupal realizada para este estudio, y a partir de los conceptos definidos en la clasificación jerárquica de los datos es posible destacar la presencia de los siguientes criterios:

- i. Hechos fantásticos o sobrenaturales, pero verosímiles y validados en el relato.
- ii. Muro, límite o portal que separa concepciones de mundo.
- iii. Locaciones geográficas en consonancia con la propuesta narrativa
- iv. Verosimilitud en la estética elegida para la ficción
- v. Intrigas familiares
- vi. Variedad y superposición de personajes protagónicos.
- vii. Información oculta y paranormal.

De estos siete criterios que son la entrada para establecer relaciones con obras de arte que en algún nivel de significación aludan al mismo elemento connotativo, es posible elegir aquellos que respondan con mayor evidencia a las comparaciones con la selección de una obra de arte lo suficientemente flexible para abordar a la vez los objetivos de aprendizaje (OA).

Para esto se establece a continuación un esquema de correspondencia, entre la percepción de las participantes sobre su consumo medial, reflejada en los criterios, y una obra de Arte Contemporáneo con ámbitos semánticos similares. Además, en este esquema de correspondencia, se inserta una tercera columna en la que se detalla la presentación didáctica de la relación establecida. Bajada didáctica que se estructura por una introducción que presenta algún aspecto vinculado con los conocimientos previos, luego un desarrollo conceptual donde se aísla un elemento que permita vincular conocimientos previos con estrategias del Arte Actual y finalmente se presenta al Artista, la obra elegida y la invitación a una reflexión por parte de la estudiante. Adicionalmente se incluye una actividad de cierre, que se caracteriza por la interacción entre los contenidos y el estudiante, a través de una acción creativa.

Tabla 3. Planificación para maquetación de suplemento didáctico.

Planificación para maquetación de contenidos del suplemento didáctico: una metodología para establecer conexiones en su edición.			
<u>Objetivos de aprendizaje (OA):</u>			
<u>OA1:</u>			
<i>Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la <u>relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos</u> (MINEDUC, 2016).</i>			
<u>OA 4:</u>			
<i><u>Analizar</u> manifestaciones visuales patrimoniales y <u>contemporáneas</u>, contemplando criterios como: <u>contexto</u>, <u>materialidad</u>, <u>lenguaje visual</u> y <u>propósito expresivo</u> (MINEDUC, 2016).</i>			
Criterios sobre	Ideas y	Artista y	Bajada

percepción e interpretación de series de ficción.	conceptos relacionables con obras de Arte Actual	obra que aborda los conceptos elegidos para establecer el vínculo.	pedagógica y presentación didáctica de la problemática reflexiva.
<p>i. Hechos fantásticos o sobrenaturales, pero verosímiles y validados en el relato.</p>	<p><u>Alegorías</u> de lo excéntrico: la <u>Otredad lo diferente, lo alternativo</u>, es representado como un suceso extraordinario que responde a una lógica interna, apoyada en antecedentes reales, cómo en The Gravity Falls, en que la existencia de anomalías o paradigmas multidimensionales se relacionan con una zona geográfica concreta de EEUU y a un portal que puede activarse ahí.</p>	<p><u>Francis Alÿs</u>, es un artista Belga-Mexicano, que aborda temas contingentes, de impacto geopolítico y migratorio, utilizando alegorías, que se expresan en acciones extraordinarias.</p> <p>Ejemplo: Bridge-puente (2006), es una acción realizada entre la Habana y Cayo Hueso. El artista aborda el problema de los inmigrantes</p>	<p>Según la RAE una alegoría es: 1. f. Ficción en virtud de la cual un relato o una imagen representan o significan otra cosa diferente.</p> <p>En general las historias que podemos encontrar en los programas que consumimos utilizan alegorías a través de la ficción. En The Gravity Falls, la existencia de anomalías o paradigmas multidimensionales es la alegoría de aquello que es diferente a uno, y</p>

		<p>cubanos en EEUU mediante la acción metonímica y alegórica (extraordinaria) de pedir a los pescadores de la Habana y de Florida, que unieran sus barcos para crear un puente flotante que conecte los puntos geográficos en conflicto.</p>	<p>cuyo puente de conexión o portal es el invento de Stand, máquina extraordinaria que es difícil de entender o clasificar, pero que funciona como alegoría de la conexión entre fenómenos normales y anormales.</p> <p>El artista contemporáneo Francis Alÿs realiza alegorías en sus obras para restablecer discusiones que han perdido la posibilidad de ser expresadas o representadas por conflictos políticos y geopolíticos. En su obra Bridge-Puente (2006) moviliza a pescadores de las</p>
--	--	---	--

		<p>costas norte americanas y cubanas para ser parte de la construcción de un puente flotante utilizando sus barcos de pesca.</p> <p>Al unir los barcos, los convierte en un puente, y activa una conexión alegórica, al darle una nueva función al navío, que antes de ser puente sólo podía ser barco.</p> <p>La legislación migratoria de los EEUU señala que los balseros arrestados en el mar deben ser deportados. Francis Alÿs, con este puente flotante de barcos unidos, relativiza la concepción del balsero y con la unión de las flotas</p>
--	--	--

			<p>transforma su condición de inmigrante ilegal en altamar y los convierte en transeúntes de un puente. De esta forma aquello que es raro e ilegal, adquiere una dimensión extraordinaria y poética.</p> <p>En esta obra el límite natural (mar) y la legislación migratoria actúan como frontera, como límite que separa dos concepciones de mundo, dos culturas, en que una tiene connotaciones amenazadoras (cubanos) y la otra es víctima de la “invasión” (norteamericanos)</p>
--	--	--	--

			<p>Preguntas para la reflexión:</p> <p>¿Has pensado cuántas funciones puede tener un objeto? ¿un auto puede convertirse en un instrumento musical? ¿Un edificio puede ser cortado por la mitad? ¿Podemos mover una montaña con palas?</p> <p>Tal vez la respuesta correcta a todas estas preguntas es una negación, pero en el ámbito del arte, los artistas se dedican a poner a prueba estas preguntas.</p>
ii.	Muro, límite o portal que separa concepciones de mundo.	Limite divisorio o frontera , invisible o evidente, que separa dos mundos o dos formas de vida , una extraordinaria	<p>En la obra Bridge-Puente (2006) Alÿs trabaja a partir de la frontera, límite o muro legal que</p> <p>Según la RAE frontera es un límite y este a su vez es una línea real o imaginaria que separa dos terrenos,</p>

	<p>con clara tendencia invasiva o amenazante y otra normal semejante a la vida que conocemos o podríamos experimentar o haber experimentado.</p> <p>En The Game Of Thrones, el muro que separa los siete reinos de los caminantes blancos (amenaza) funciona como frontera geopolítica.</p>	<p>separa y que impide a los migrantes cubanos entrar a EEUU a través de la costa .</p>	<p>dos países, dos territorios.</p> <p>En The Game Of Thrones, el muro que separa los siete reinos de los caminantes blancos es un límite que impide la entrada de aquel grupo de seres que desde el punto de vista de los habitantes de Westeros, son inmigrantes amenazadores.</p> <p>Algo similar ocurre con la historia de los balseros cubanos que intentan entrar a EEUU, solo que en esta historia el muro es de agua y lo avala una ley de migración.</p> <p>Francis Alÿs con su obra Bridge-</p>
--	--	---	--

		<p>Puente (2006) actúa como medidor y realiza una acción que intenta revertir la distancia marina mediante un puente flotante de barcos.</p> <p>Preguntas para la reflexión:</p> <p>¿Serán realmente malos los caminantes blancos o tendrá que ver con el punto de vista de los habitantes de Westeros?</p> <p>¿Los límites quien los establece, con qué finalidad, son realmente justos para ambas partes de la división? A veces la naturaleza impone límites, y muchas otras esos límites se convierten en normativa legal. El</p>
--	--	---

			arte y los artistas se apropian de estos temas y reflexionan en sus obras creando alegorías y posibilidades no violentas para restablecer el dialogo en las fronteras en conflicto.
Actividad de cierre: <i>Multiplicación de portales para las fronteras en conflicto.</i>			
Ideas a trabajar	Instrucciones	Orientaciones para el profesor	
la alegoría, la otredad, lo diferente, frontera política, frontera natural, límite, formas de vida.	<p>Averigua cuales son las fronteras con problemas migratorios en la actualidad.</p> <p>Recorta y pega los pictogramas de Bill Cipher en la imagen del mapa que está en la parte inferior de esta hoja, estableciendo puentes en las zonas fronterizas que hoy son canales migratorios.</p> <p>Presenta tu diseño mundial al curso y comenta qué cambios geográficos hiciste, y cuáles fueron las rutas migratorias que abriste</p>	<p>El documento debe ser descargado e impreso por ambos lados de la hoja, y luego plegado por la mitad dos veces.</p> <p>En el contexto de la unidad sobre la relación entre medio ambiente y seres humanos, este suplemento se puede utilizar como parte de la explicación que da cuenta de la constelación arte-vida y cómo los conceptos son connotados utilizando una serie de figuras retóricas.</p>	

	<p>con Bill Cipher.</p> <p>¿Cómo afectaría este nuevo panorama mundial a las personas? ¿Se resolvería algún conflicto entre las personas y el paisaje geográfico?</p>	
--	---	--

5.2.1 Descripción de procedimientos técnicos en la producción del material didáctico (prototipo).

A partir del esquema anterior se realiza un prototipo de suplemento didáctico, cuyo contenido abarca parte de la información estructurada y organizada en la tabla.

Uso de imágenes para la educación en el aula escolar:

Según la Guía sobre propiedad intelectual del CNCA (2013), en el apartado 24, se señala que está permitido el uso de imágenes de obras de arte para fines educativos y el uso excepcional e incidental para la enseñanza, citando al autor. En la selección y reproducción de imágenes para el diseño del Suplemento didáctico, se hará uso de esta normativa.

Sugerencias para el uso de programas de edición de publicaciones:

Para el montaje de las imágenes por capas y de las cajas de texto, se utiliza Word publishing, programa o aplicación de edición simple, que es una alternativa dentro del programa de edición de texto, Word, el cual viene como opción en el mismo.

Para la edición de imágenes se usa un programa liberado en la web. Puede ser cualquiera que tenga la herramienta de selección y que pueda guardar archivos en formato .png. cuya función es aislar figuras y fondo de aquellas imágenes que se usen como conceptos claves. Un ejemplo de esto se puede apreciar en el prototipo presentado, en que los gorros de los personajes funcionan como elementos conceptuales condensados que se interrelacionan con las ideas trabajadas en el texto del suplemento didáctico. De este modo se aísla cada gorro de su fondo respectivo, otorgándole protagonismo por su referencialidad a cada personaje. Ambas imágenes se guardan en formato .png para permitir la transparencia del fondo y de este modo sumarlas por capas en la maquetación del suplemento.



Por último es necesario guardar el archivo de Word publishing con extensión .pdf para que no se altere la edición del suplemento.

Formato y distribución de los espacios en la hoja

El prototipo didáctico es un documento digital cuyo uso debe ser realizado en su versión impresa. Para forzar la idea de la impresión la hoja es dividida en cuatro zonas por plana, considerando que las dos planas superiores de la primera hoja quedan al revés para que la hoja pueda ser doblada por la mitad dos veces, y de este modo convertirse en un fanzine que puede ser manipulado en varias dimensiones.

Elección y montaje de imágenes por capas:

La selección de imágenes se realiza por capas, utilizando la herramienta de transparencia. La disposición de ellas se hace en función de su significado. Las imágenes elegidas son fragmentos de la obra de arte seleccionada y de la referencia audiovisual reconocida por las estudiantes.

Para el prototipo, en primer lugar se eligen elementos conceptuales que tengan relación con la series seleccionadas a partir de la entrevista, y por otro lado se eligen componentes visuales que se vinculen con la obra de Francis Alÿs, Bridge-Puente (2006) y con Gravity Falls. Con el objetivo de reunir ambos referentes visuales en el diseño del material didáctico se usan las imágenes con filtro de dibujo. Por ejemplo, de la obra de Francis Alÿs se utiliza un dibujo de una pintura asociada a la obra y otra imagen con el mismo filtro de un fragmento de otra obra que alude al mismo significado relacionado con los límites y fronteras.

En el documento los límites y fronteras están predeterminados por los bordes y por los pliegues del papel. Ésta condición formal del documento impreso es utilizada como un elemento más de recursividad de la misma idea sobre los límites.

Elección del texto y montaje:

El texto que fue redactado en el esquema adjunto, hace referencia a la relación entre las connotaciones implícitas en los referentes audiovisuales de las estudiantes y la obra de arte elegida que apela a los mismos sistemas de significado.

El texto es ubicado en la primera capa sobre las imágenes, con las que se relaciona por la interacción interlineal.

Se da importancia a los conceptos trabajados mediante la presentación de su definición oficial, ubicada en cajas de texto con fondo blanco, en la parte superior de la hoja.

El resto del texto que se relaciona con los referentes audiovisuales de la audiencia y la obra de arte elegida, es blanco destacado por un contorno negro, dejando entre las líneas un espacio para que se transparente la imagen de fondo, cuya relación se establece en el mismo orden conceptual.

El resultado de la maquetación del prototipo se presenta visualmente de las siguiente manera:

Según la RAE frontera es un límite y este a su vez es una línea real o imaginaria que separa dos terrenos, dos países, dos territorios.

El artista contemporáneo Francis Alÿs realiza alegorías en sus obras para restablecer discusiones que han perdido la posibilidad de ser expresadas o representadas por conflictos políticos y geopolíticos.

En su obra **Bridge-Puente (2006)** moviliza a pescadores de las costas norte americanas y cubanas para ser parte de la construcción de un puente flotante utilizando sus barcos de pesca.

Al unir los barcos, los convierte en un puente, y activa una conexión alegórica, al darle una nueva función al navío, que antes de ser puente sólo podía ser barco.

La legislación migratoria de los EEUU señala que los balseiros arrestados en el mar deben ser deportados. Francis Alÿs, con este puente flotante de barcos unidos, relativiza la concepción del balseiro y con la unión de las flotas transforma su condición de inmigrante ilegal en altamar y los convierte en transeúntes de un puente. De esta forma aquello que es raro e ilegal, adquiere una dimensión extraordinaria y poética.

En esta obra el límite natural (mar) y la legislación migratoria actúan como frontera, como límite que separa dos concepciones de mundo, dos culturas, en que una tiene connotaciones amenazadoras (cubanos) y la otra es víctima de la "invasión" (norteamericanos).

Según la RAE una alegoría es: 1. f. Ficción en virtud de la cual un relato o una imagen representan o significan otra cosa diferente.

En general las historias que podemos encontrar en los programas que consumimos utilizan alegorías a través de la ficción. En The Gravity Falls, la existencia de anomalías que es diferente a uno, multidimensionales es la alegoría de aquello que es diferente a uno, y cuyo puente de conexión o portal es el invento de Stand, máquina extraordinaria que es difícil de entender o clasificar, pero que funciona como alegoría de la conexión entre fenómenos normales y anormales.

Preguntas para la reflexión en torno

a la obra de Francis Alÿs:

Sobre la alegoría:

¿Haz pensado cuántas funciones puede tener un objeto? ¿un auto puede convertirse en un instrumento musical? ¿Un edificio puede ser cortado por la mitad? ¿Podemos mover una montaña con palas?

Tal vez la repuesta correcta a todas estas preguntas es una negación, pero en el ámbito del arte, los artistas se dedican a poner a prueba estas cuestiones improbables.

Sobre los límites:

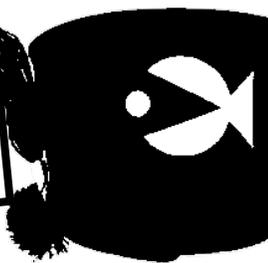
¿Los límites quien los establece, con qué finalidad, son realmente justos para ambas partes de la división?

A veces la naturaleza impone límites, y muchas otras esos límites se convierten en normativa legal. El arte y los artistas se apropian de estos temas y reflexionan sobre ellos en sus obras, creando alegorías y posibilidades no violentas para restablecer el dialogo en las fronteras en conflicto.

**FRONTERAS
Y**

**ALEGORÍAS
EN:**

**FRANCIS
ALÿS**



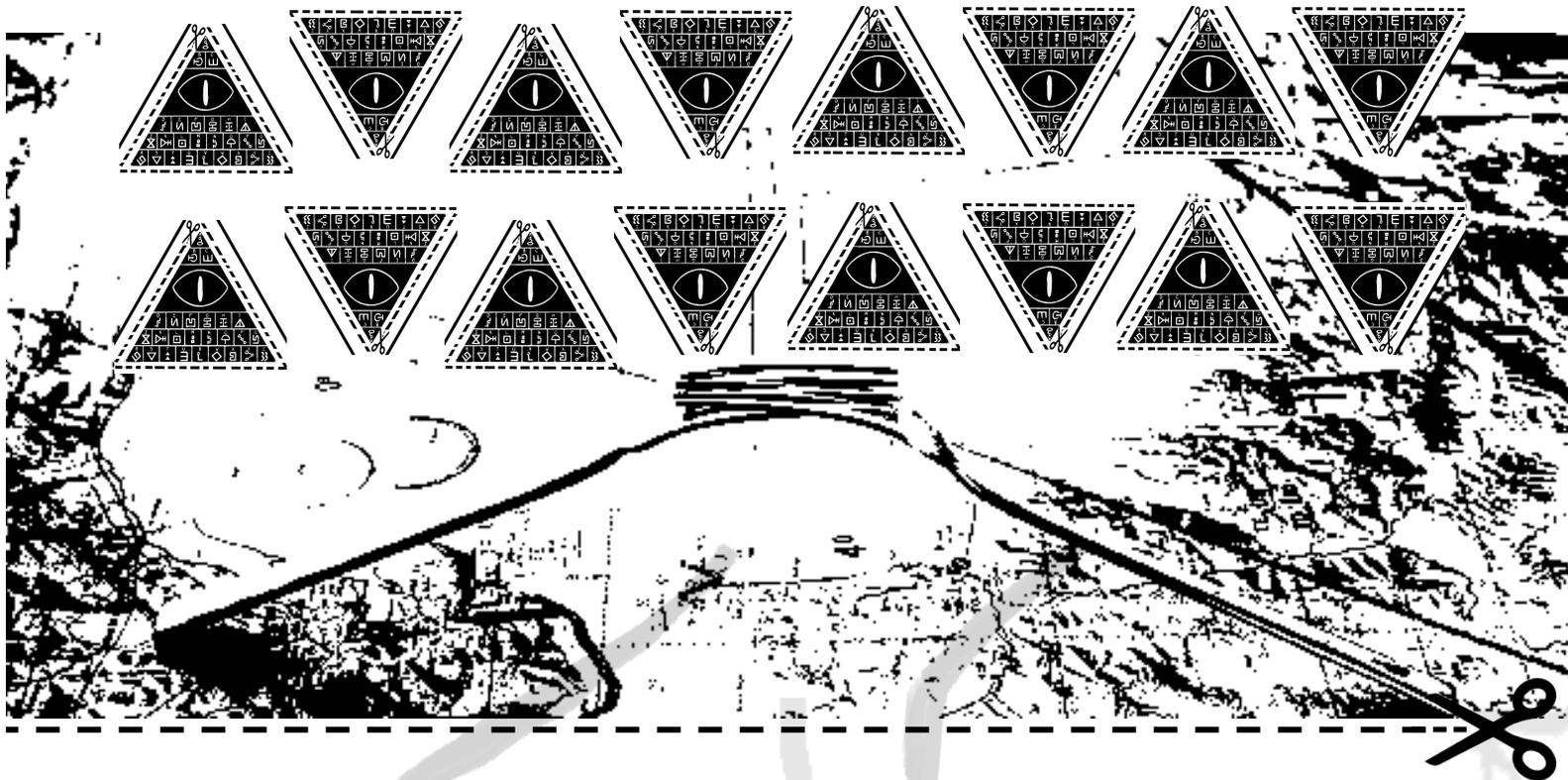
Actividad

Averigua cuáles son las fronteras con problemas migratorios en la actualidad.

Recorta y pega los pictogramas de Bill Cipher en las fronteras identificadas en el planisferio que está en la parte inferior de esta hoja, para establecer puentes en las zonas fronterizas que hoy son conflictivas.

Presenta tu selección de fronteras al curso y comenta qué puentes hiciste, y cuáles fueron las rutas conflictivas que abriste con Bill Cipher.

¿Cómo afectaría este nuevo panorama mundial a las personas? ¿Se resolvería algún conflictos si se facilitara el paso por las fronteras?



5.3 Metodología y criterios para la construcción del material didáctico

La metodología es todo lo anterior, pero en esta sección se presenta un resumen a modo de lista secuencial. Considerando lo anterior, la metodología adquiere la siguiente secuencia:

A. Realizar entrevista

Realizar entrevista grupal con algunas/os estudiantes del curso al que se va a aplicar el material didáctico. La guía para construir la entrevista está dada por los indicadores antes descritos, relacionados con los mecanismos de la hipertelevisión (Scolari 2008). Además las preguntas deben orientar la conversación hacia posibles respuestas útiles para los objetivos de aprendizaje (O.A.) esperados de la asignatura.

B. Establecer criterios

De acuerdo a los datos obtenidos, establecer y organizar criterios respecto a lo que las/los participantes, situadas en un colegio específico y a una edad determinada, perciben e interpretan sobre lo que consumen en los medios actuales.

C. Generar un esquema

Generar un esquema – o tabla - de correspondencia entre los criterios obtenidos de la entrevista y los contenidos de una obra de Arte Contemporáneo con la que se estimulará la reflexión de los estudiantes. Es preciso que la elección de la obra o del artista contemporáneo se realice de acuerdo a los conocimientos previos del

profesor, es decir de acuerdo al manejo y profundidad conceptual que él o ella posea. La elección no puede ser aleatoria ni arbitraria –impuesta por este instructivo-, sino que debe estar al alcance del profesor que imparte la clase y ser plenamente subjetiva, pero en concordancia con los criterios identificados en la entrevista con sus alumnos.

D. Editar material didáctico

Proyectar el esquema anterior en las dimensiones especiales de la hoja digital – software libre para edición de publicaciones- para la construcción del material didáctico interactivo, estableciendo que las posibilidades narrativas de la edición editorial se adaptan a los contenidos que alberga.

Conclusiones

Al plantear una metodología para diseñar un material didáctico que resolviera la brecha existente entre Cultura Visual adolescente y educación escolar en artes visuales, surgieron una serie de problemáticas vinculadas con los códigos de cada una de las manifestaciones culturales puestas en relación – cultura popular y cultura escolar -.

Los puntos de unión y relación entre estas dos dimensiones pudieron resolverse en función de la polisemia de los significados que transportan las interpretaciones de las manifestaciones culturales.

El objetivo del prototipo de suplemento didáctico es promover interpretaciones, relaciones, y reflexiones en torno a los signos comunes entre las tendencias de consumo visual adolescente y las obras de Arte Contemporáneo.

El momento educacional de esta vinculación se produce en la presentación de las relaciones existentes entre las manifestaciones audiovisuales de los nuevos medios de comunicación masiva, y los contenidos exigidos en la educación formal.

A partir de los datos obtenidos, fue posible observar que las participantes daban mayor importancia a lo narrativo, presente en los medios audiovisuales comentados, que a los componentes visuales, lo que condujo a orientar la búsqueda de artistas contemporáneos que realizaran acciones en vez de obras concretas.

El objetivo de aprendizaje (OA) utilizado en este modelamiento del prototipo de suplemento didáctico exige que el alumno visibilice la relación entre naturaleza, medio ambiente y las personas. El signo o concepto aislado producto de las entrevistas versaba sobre límites, fronteras y diferencias entre modos de vida. El artista elegido para

satisfacer dichos significados y así sellar una relación, fue Francis Alÿs, quién trabaja estableciendo mitos urbanos respecto de las fronteras en conflicto.

El montaje y modelamiento de dichas relaciones de significado, debían estar soportadas por la idea de interacción entre el material didáctico y los estudiantes. Para ello se estableció la posibilidad de que el documento digital (PDF) fuera diseñado como medio impreso, y de este modo, establecer una interacción análoga, un *cut and paste* fáctico y no binario. La interacción – análoga o digital – tiene que ver con la gestión del propio conocimiento, al manipular lo que se lee u observa, estamos apropiándonos de los significados que carga.

La producción del prototipo didáctico al utilizar la herramienta de edición por capas, señala un tipo de producción que responde a una estética contemporánea en el entorno de la Cultura Visual, lo que formalmente apela a los gustos y tendencias de la audiencia interpelada.

Todas las decisiones tomadas en torno a la confección del prototipo, son parte de la metodología de edición, la que debe ser flexible y adaptarse a las demandas de los estudiantes y a los objetivos elegidos para activar la reflexión en torno la producción de Arte Actual.

Finalmente es pertinente considerar que pese a que los procedimientos propuestos al principio de este proyecto se cumplieron, también se hace efectivo que queda mucho por experimentar y proyectar. Insertar la Cultura Visual en el aula escolar, supone un diseño estratégico que demanda actualización y reformulación del estilo pedagógico al que se acoge el docente. Permitir este tipo de experiencias en el proceso de enseñanza de las Artes Visuales, potencia la apertura a la innovación.

Bibliografía

- Acaso, Maria (2014). *La educación artística no son manualidades*, Catarata: Madrid.
- Atkinson, D. (2012). *El arte contemporáneo y el arte en la educación: La nueva, la emancipación y la verdad*. Revista Internacional de Arte y Diseño Educación, 31 (1), 5-18.
- Belver, Manuel H. (2005). *Arte infantil y cultura visual*, Ediciones Eneida Publicación: Madrid.
- Barbero, J.M. (1999). *La educación en el ecosistema comunicativo*. Comunicar, 13, pp.13-21.
- Blackwell y Carson (1997). *2nd sight: Grafik Design After the End of Print*. Copyrighted Material: E.E.U.U.
- Burguer Peter (1987). *Teoría de la vanguardia*, Península, primera edición, Barcelona.
- Camnitzer, Luis (2000). *Arte y Enseñanza: La Ética del Poder*, Colección de Apuntes Casa De America, Madrid, España.
- Carson, David; Blackwell, Lewis (1997). *David Carson: 2nd sight: Grafik Design After the End of Print*. Editorial: Laurence King.
- Catalá, Joseph M. (2005) *La imagen compleja*, Universidad Autónoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Bellaterra, Barcelona, España.
- Chambers, Aidan (2008), *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*, Fondo de Cultura Económica: México.
- Cladwell, Carh y Zappaterra, Yolanda (2014). *Diseño editorial. Periódicos y revistas / medios impresos y digitales*. Editorial Gustavo Gilli: Barcelona.
- Colombo y Aroldi (2005). *Modelos narrativos y generaciones de espectadores televisivos*, DeSignis.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). *Guía de Propiedad Intelectual y Derachos de Autor*. Registro de propiedad intelectual del CNCA: Chile.
- Eco, Umberto (2012). *Apocalípticos e Integrados*, Random House Mondadori, De Bolsillo, Buenos Aires Argentina.

- Eco, Umberto (1990). *Obra abierta*, Ariel: Barcelona, España.
- Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el Arte Postmoderno*, PAIDOS, Barcelona.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós: Barcelona.
- Flicker, U. (1995), *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, S. L, 19-86
- Fontcuberta, M. (2001). *Comunicación y Educación: una relación necesaria*. Cuadernos de información, 14, 141-147
- Gombrich, E.H.(1960). *Art and illusion*. Princeton [trad. esp.: Arte e ilusión, Barcelona, Debate, 1998]
- Hoekstra, M., & GROENENDIJK, T. A. L. I. T. A. (2015). Altermodern art education: Theory and practice. *International journal of Education through Art*, 11(2), 213-228.
- Jenkins, Henry (2008), *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Paidós: Barcelona.
- Krause, M (1995) *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas de Educación.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997), *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal : Nouvelles AMS.
- Lowenfeld, V. Y Lambert W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*, KAPELUZ, Buenos Aires, Argentina.
- Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*, Buenos Aires: PAIDÓS, 2003.
- Morley, D. (1996). *Televisión Audiencias y estudios culturales*. AMORRORTU, Madrid, España.
- Olaiz & Soria, (2018). “El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo” en Guillermo Solana, Rafael Spottorno, Carlos Alberdi, *I Congreso Internacional: Los Museos en la educación, la formación de educadores*, Madrid: España.

- Oliveira Janiana; Camacho, Mar; Gisbert, Merce (2014). *Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria*, Comunicar nº 42, Tarragona :España.
- Pérez, Verónica; Llona, Eugenio (2011). *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana*, OEI- IDIE, Chile.
- Pons, A. (2014). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Siglo XXI, Madrid: España.
- Poynor, Rick (2004). *No mas normas. Diseño gráfico postmoderno*. Gustavo Gili: E.E.U.U.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediación, Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Editorial Gedisa, Barcelona: España.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*, Ed. Universidad de Antioquía, Medellín: Colombia.
- Alpers, Svetlana (1987). *El arte de describir*. Madrid: Blume.
- Van Der Linden, S. (2015). *Album[es]*, ed. Ekaré, Barcelona: España.
- Veron, E. (1985). *El análisis del Contrato de Lectura*. IREP, París.
- Webster, J (1998). *La Audiencia*, Journal of Broadcasting & Electronic Media.
- Wiesenfeld, E. (2000). *Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas*. Forum, 1(2), Artículo 30
- Zupancic Tomaz (2005). *Contemporary artworks and art education*, International Journal of Education through Art, Volume 1 Number 1.

Objetivo de Aprendizaje: Establecer relaciones entre Naturaleza, persona y medio ambiente.	
Indicadores	Herramienta: Entrevista semi-estructurada.
	<p>¿Qué te gusta ver en internet?</p> <p>¿En que aparato electrónico entras a navegar por internet y por qué?</p>
Tipos de historias / orden y tipo de los personajes/ trama	<p>¿Puedes comentar si te gusta ver alguna historia?</p> <p>Si son historias de ficción animada ¿Cómo es el tipo de dibujo que utiliza la historia? ¿Te gusta? ¿Crees que es difícil de imitar?</p> <p>Si son personajes reales ¿Te gusta su forma de vestir /de ambientar? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué puedes decir sobre el paisaje, ambiente, locación? ¿Son impactantes? ¿Te agrada? ¿Te desagrada? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuales son las relaciones entre los personajes?</p> <p>¿Cómo se desarrolla la historia/secuencia/etc?</p>
Cantidad, calidad y tipo de imágenes en la pantalla	<p>Cuando estas concentrada observado ¿En qué</p>

<p>detienes la mirada?</p> <p>¿Consideras que hay mucha información en la imagen? Si es no, ¿Le agregarías algo más?</p> <p>¿Puedes elegir qué partes ver y cuales no?</p> <p>Alguna vez durante el visionado ¿Has visto que la pantalla te muestra muchas imágenes a la vez?</p> <p>¿Te parece que se utilizan colores más bien oscuros o luminosos o ambos?</p>	
<p>Velocidad/ interrupciones/ duración</p> <p>¿Cómo se desarrolla la historia? ¿Sigues la secuencia, no te pierdes?</p> <p>¿Consideras que son historias / videos / videojuegos de larga duración? Si es si, ¿Te gustaría que durara menos?</p> <p>¿Los productos multimedia presentan algún tipo de interacción entre el usuario y el medio o no? si es lo primero ¿Qué tipo de interacción se experimenta?</p>	
<p>Similitudes identificadas en otros medios</p> <p>¿Se parece a algo que has visto en otro lado (comerciales, noticias, otros)?</p> <p>Si es sí, ¿Qué parecidos reconoces? ¿Color, formas,</p>	

	ambientes, tipos de vestuario, de peinados, etc?
Otros formatos (videojuegos) /capítulos /versiones de la misma historia	Esta historia / video /video juego ¿Tiene versiones anteriores o posteriores, capítulos? ¿Cuáles? Si es sí, ¿Los has visto o los quieres ver?
Multiplicidad de los puntos de vista	¿Reconoces tomas (encuadres) aéreas, laterales, frontales? Los personajes ¿son todos muy similares o puedes notar variedad? Y ¿En qué notas esa variedad?

Santiago, ____ de ____ 20____

Sr(a).

Director
Liceo Teresa Prats de Sarratea

Presente

Estimado(a) Sr(a) Director(a):

En calidad de investigador responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su institución a participar en mi estudio *“Diseño e implementación de cuadernillo didáctico digital sobre apreciación de Arte Contemporáneo para educación secundaria”*. Se trata de un proyecto de tesis de Magister en Comunicación con mención en Educación PUC con potencial impacto en la calidad de la Educación Artística formal, que se propone alfabetizar y facultar a los alumnos para interpretar y apreciar el arte contemporáneo.

El objetivo general de la investigación es *Diseñar una metodología de edición e implementación de un suplemento digital para la alfabetización y apreciación del Arte Contemporáneo en niños de Octavo básico (11 a 13 años), cuyo contenido se estructurará a partir de una selección de Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura de Artes Visuales, extraídos del Programa de Estudio de Octavo básico (2016) del MINEDUC.*

Se acompañan a esta carta el cv resumido del investigador responsable y el resumen ejecutivo del proyecto. En éste se detallan las principales etapas del estudio y el momento en que se propone involucrar a los participantes de su comunidad educativa.

El proyecto considera la participación de 4 alumnas de octavo básico y los adultos responsables de estas alumnas, quienes deben consentir la participación de las menores en la entrevista y una profesora de artes visuales que conozca a las alumnas de octavo básico, quién actuará como infórmate clave.

La participación en el estudio implica apoyar la realización de las siguientes acciones: en una primera instancia permitir una entrevista grupal de 4 alumnas de octavo básico, además de una entrevista a una de las profesoras que ha hecho clases en artes visuales a dichas alumnas, y posteriormente autorizar la aplicación de un cuadernillo didáctico al curso de las 4 alumnas entrevistadas en el contexto de la asignatura de Artes Visuales.

Para garantizar la correcta conducción del proyecto, cumpliendo los requerimientos éticos de la investigación con personas, se les solicitará a todos los actores invitados a participar su consentimiento informado, y asentimiento informado en los casos en que sea pertinente, antes de involucrarlos en el estudio.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigador responsable: Mariaceleste Iglesias Cruz, e-mail: celesteclara@gmail.com, dirección oficina: Ahumada 131 of 515, celular de contacto: +56987683658 y/o con mi profesor guía: (Sr. Leonardo Mellado, e-mail lmellado@uc.cl, teléfono: 992343289 .

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

Saludos cordiales,

Investigador Responsable

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director de _____, autorizo y apoyo la participación de este establecimiento en el proyecto (título). El propósito y naturaleza de la investigación me han sido explicados por investigador responsable, Sr. (a) Mariaceleste Iglesias Cruz.

La investigación constituirá un aporte al conocimiento y al mejoramiento de la calidad de la educación Artística en el contexto local, impactando en los aprendizajes esperados por los programas de estudio (2016) del MINEDUC y en el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes.

Me han quedado claras las implicancias de la participación de nuestro establecimiento en el proyecto y se me ha informado de la posibilidad de contactar ante cualquier duda al investigador responsable del estudio: Mariaceleste Iglesias Cruz, celesteclara@gmail.com, +569 8 768 36 58) o al profesor guía Sr. Leonardo Mellado, e-mail de contacto: lmellado@uc.cl, teléfono: 992343289)..

Nombre del Director: _____

Firma del Director : _____

Investigador responsable: _____

Fecha : _____

(Este documento se firma en duplicado, quedando una copia para el Director del Establecimiento y otra copia para el investigador responsable)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto: “Diseño e implementación de cuadernillo didáctico digital sobre apreciación de Arte Contemporáneo para educación secundaria”.

Nombre del Investigador Responsable: Mariaceleste Iglesias C.

Afiliación del IR y del proyecto: Facultad de Comunicaciones PUC.

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “*Diseño e implementación de cuadernillo didáctico digital sobre apreciación de Arte Contemporáneo para educación secundaria.*”, a cargo de la investigadora Mariaceleste Iglesias C., de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión sobre permitir participar a su hijo/hija, familiar o representado, -o no-, en una entrevista grupal sobre tendencias de consumo visual en internet.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El propósito de este estudio es determinar/evaluar lo que a los adolescentes les gusta mirar en internet, para que a partir de esas preferencias se pueda diseñar una guía de estudio que los interpele y que los motive a aprender sobre Arte Contemporáneo.

¿En qué consiste su participación?

Los estudiantes seleccionados participarán en una entrevista grupal que consistirá en una conversación en torno a las preferencias de consumo en internet, para lo que se usará una tablet digital conectada a internet, para que los estudiantes puedan buscar lo que les gusta ver, facilitando la observación y el dialogo. Todo lo que se converse durante la entrevista grupal será grabado en un dispositivo de audio. No habrán cámaras filmadoras, ni fotográficas.

¿Cuánto durará su participación?

La duración de la entrevista es aproximadamente de 30 minutos, en la que se espera una participación de cada alumno/a de entre 5 a 10 minutos.

¿Qué riesgos corre al participar?

Esta investigación no tiene riesgos para usted ni para los entrevistados, en tanto es un procedimiento simple, en el que los participantes aportaran a la entrevista lo que quieran, sin obligaciones de ningún tipo.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Usted, o su hijo/hija, familiar o representado, no se beneficiará por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio y eventualmente podría beneficiar a estudiantes y profesores en contextos escolares similares.

Pese a que no habrán beneficios, si habrá una compensación material como retribución y agradecimiento por participar, la que consistirá en un cuaderno de dibujo y un set de lápices de colores.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Las respuestas obtenidos en la entrevista serán usadas únicamente para el propósito de esta investigación. Las conversaciones grabadas serán transcritas y almacenadas adjuntas al proyecto que será impreso y administrado por la Universidad Católica de Chile. Si en el futuro son usadas para propósitos diferentes a los de esta investigación, se le solicitará un nuevo consentimiento. La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas y conferencias, sin embargo, su nombre (o el de su hijo/hija o familiar) no será conocido.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse (o retirar a su hijo/hija, familiar o representado) de esta investigación en el momento que lo estime conveniente y sin perjuicios para usted. Si usted retira su consentimiento, sus datos serán eliminadas y la información obtenida de usted no será utilizada.

Aunque el director del establecimiento haya autorizado la realización de la investigación, Ud. puede decidir participar o no, sin consecuencias negativas para Ud.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Mariaceleste Iglesias C. Su teléfono es el +56 9 8768 36 58 y su e-mail es celesteclara@gmail.com, y/o con el profesor guía: Sr. Leonardo Mellado, e-mail lmellado@uc.cl, teléfono 992343289.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del /de la Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Título del Proyecto: *“Diseño e implementación de cuadernillo didáctico digital sobre apreciación de Arte Contemporáneo para educación secundaria”.*

Nombre del Investigador Responsable: Mariaceleste Iglesias C.

Afiliación del IR y del proyecto: Facultad de Comunicaciones PUC, Magister en Comunicación con Mención en Educación.

He sido invitada/o a ser parte de un estudio sobre lo que me gusta ver en internet a cargo de Mariaceleste Iglesias C., de la Facultad de Comunicaciones, Magíster de Comunicación Social con mención en Educación, de la P. Universidad Católica de Chile.

En esta invitación se me pedirá ser parte de una entrevista grupal junto con 3 alumnos/as más, la que durará aproximadamente media hora y consistirá en:

- Analizar de manera crítica lo que me gusta ver en internet.
- Opinar sobre el aspecto de las imágenes que forman parte de lo que veo en internet.
- Tipos de historias y personaje que son parte de lo que veo en internet.
- Cantidad y tipo de imágenes en la pantalla.
- Velocidad/ interrupciones/ duración de lo que se ve en la pantalla.
- Similitudes identificadas en otros medios como televisión o video en cualquier formato.
- Otros formatos (videojuegos) /capítulos /versiones de la misma historia.
- Identificación de todas las cosas y situaciones que suceden en pantalla al mismo tiempo.

Algunos cosas importantes de mi participación:

- Conozco que tanto las actividades como los procedimientos son inofensivos para mí.
- Entiendo que mis respuestas son privadas y no serán conocidas o utilizadas por otras personas que no sean del equipo de investigación.

- También, si tengo una pregunta durante mi participación, puedo acercarme a la persona encargada para aclarar mis dudas que serán tratadas en privado.
- Aunque mis padres o tutores hayan autorizado mi participación, yo puedo con total libertad decidir no hacerlo si no estoy de acuerdo.
- Si durante esta actividad me siento incómodo o no es de mi agrado, puedo retirarme en cualquier momento y esto no tendrá ninguna consecuencia para mi.
- Mi apoderado recibirá una carta donde se le explicara mi participación y podrá dar su consentimiento.
- Aunque no hay beneficio directo por tu participación, se quiere agradecer con un sencillo obsequio consistente en un cuaderno de dibujo y un set de lápices de colores.
- Si tengo dudas después de mi participación, puedo contactarme cuando quiera con la investigadora principal Mariaceleste Iglesias C., al e-mail: celesteclara@gmail.com o al teléfono +569 8 7683658
- También puedo contactar al profesor guía Sr. Leonardo Mellado, e-mail lmellado@uc.cl, teléfono 992343289.

Yo (nombre y fecha). _____ acepto
participar voluntariamente en el presente estudio.

P	Entrevista grupal	Origen visual	Categorías/ Conceptos/ memos	Propiedades y dimensiones
P6	1: Novelas Nacionales		Visionado genérico	Novelas
P8	1: Dora la quinciañera, o ¿Qué culpa tiene Fatmagul?	Dora la quinciañera / Qué culpa tiene Fatmagul	Visionado genérico	Novelas melodramáticas
P11	1,2,3: yo también la vi!	Dora la quinciañera / Qué culpa tiene Fatmagul	Visionado genérico	Novelas melodramáticas
P13	2: yo iba a decir ¿qué culpa tiene Fatmagul? Pero no me identifica mucho, pero me hizo llorar.	Dora la quinciañera / Qué culpa tiene Fatmagul	Falta de identificación con el Visionado genérico	Novelas melodramáticas
P15	3: a mi una serie que me gusta por lo visual y por los efectos especiales que tiene, es Game of Thrones	Game of Thrones	Visionado por segmento de interés	Series populares / Lo visual (efectos especiales)
P18	3: no ver la serie en si, sino que la trama es muy interesante, todos los capítulos te meten		Visionado por intereses variados	Series populares / Historia narrada/ La trama general y de cada capítulo (atrapa)
P20	3: si , voy en la temporada 7, la terminé de ver			
P22	3: y otra serie que me gusta, ósea la empecé a ver hace mucho tiempo, y que me gusta por la trama y no tanto por la visualidad, es Pretty Little Liars, me gustaba	Pretty Little Liars	Visionado por intereses variados	Series populares / Trama/ Historia adolescente / Representación adolescente

	por la trama porque es como de adolescentes. Al principio no me gustó, pero después la empecé a ver a ver a ver.			
P26	2: a mi me gusta ver varias cosas, pero me gusta ver Lo que callan las mujeres, Vidas en riesgo, y Los Sympson	Lo que callan las mujeres / Vidas en riesgo / Los Sympson	Visionado genérico	
P28	3: a mi otra cosa que me gusta ver, es que yo tengo un hermano que es chiquitito, y lo acompañaba a ver monitos, una serie que me gusta mucho es Dino Tren, que es de dinosaurios, y parece súper súper interesante, porque hablan de la prehistoria y todas esas cosas	Dino Tren	Visionado de transición (de los monitos a las series)	Monitos animados / (en compañía de.... Visionado en familia, o con y por otros)
P33	2: Micky Mouse	Micky Mouse	Transición del visionado	Animación infantil
P87	3: ya, la historia va en 7 reinos, ya, lo que pasa es que hay un muro que divide..		Multiplicidad de programas narrativos	- 7 reinos - Muro de división ficticio protector
P89	3: si es muy ficticio, pero todo se centra en la edad media, pero es todo ficticio. Lo que pasa es que hay unos seres mágicos que se llaman caminantes			- ficción - Seres mágicos con roles negativos - Diferenciación marcada de personajes / y representación mediante imágenes de los

	<p>blancos, que ellos venían a atacar estos siete reinos, entonces la gente que vivía en estos siete reinos, suben un muro para separa de los caminantes blancos estos siete reinos. Estos siete reinos son diferentes, un montón de reinos. Entonces cada uno se representa por un animal, un dragón, un lema. Y... bueno lo que pasa es que todos empiezan a luchar por tener el reino que es el más poderoso. El trono de hierro que gobierna todos los 7 reinos. Entonces, ella, que se llama Calesi. Ella es la legitima heredera de todos los reinos, porque matan al rey de todos los reinos, y ella es su hija. Ella tendría que haber quedado supuestamente con el trono de hierro. Pero también está la casa de Winterfeld, que es como la principal, que ahí están, donde como todos los Estark que se llaman, y ellos, ahí hay un bastardo, ya</p>			<p>mismos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lucha entre personajes por un objetivo de interés común - Engaño, traición, confusión antes de la resolución del conflicto - Intrigas familiares - Melodrama
--	--	--	--	---

	<p>pero no les voy a contar más porque te voy a contar lo que va a pasar. Ya pero entonces este bastardo, bueno creo, por lo que dicen y por los spoilers, que es el verdadero heredero al trono de hierro, porque es hijo Lian Stark que es la hermana de Jaja, es que es muy rara la historia, es muy confuso.</p>			
P93	<p>3: si muy enredado, si por eso.. y ella es su tía, y ellos dos tiene una relación y no lo saben.</p>		<p>Intertextualidad desenfrenada</p>	<p>Melodrama</p>
P95	<p>3: si, lo van a saber. Pero lo más interesante es que van a llegar los caminantes blancos y todos se tienen que defender</p>		<p>Ruptura de la secuencialidad</p>	<p>Sucesos paralelos a la trama central</p>
P98	<p>4: yo estoy recién cuando llegan. Toda la temporada están: El invierno se acerca, el invierno se acerca. El verano dura como 3 años</p>		<p>Ruptura de la secuencialidad</p>	<p>Elipsis en el tiempo y espacio</p>
P109	<p>3: si, es machista porque está inspirado en la edad media, pero ehh... hay algo que no se muestra acá que es un personaje que se llama Arya,</p>		<p>Intertextualidad</p>	<p>Antiguas culturas</p>

	que de verdad, es mi personaje favorito, en todo la serie.			
P116	3: pero la cosa es que la niña se convierte en una guerrera		Multiplicidad de programas narrativos	Guerrera niña
P128	4: es que lo que pasa, es todo ficticio, pero es un continente, y este continente está dividido en el norte, en el sur, y todos estos reinos están ubicados en este continente y el muro que los separa con el más allá....		Multiplicidad de programas narrativos	El más allá Geografía similar a la tierra Guerra por el poder
P149	3: hablaban de alguien, y yo decía, quién es ese, por que se parecen también tanto los nombres. Entre el enanito que se llama Thirion, y el otro que se llama Ferón. Noo. Cuesta aprenderse los nombres. O que hablaban de un reino y no me acordaba cual era.		Ritmo acelerado	
P159	3: a veces, bueno en esta serie, hablan de lo que había pasado antes de que nace Jone Snow, muestran todo lo que pasa, porque hay un niño que se llama Bran, el cuervo de tres		Ruptura de la secuencialidad	Elipsis

	<p>ojos, que el se cae y se queda inválido. Pero el tiene la capacidad de ver lo que pasó o de lo que va a suceder. Entonces ahí muestran lo que va a pasar, lo que él ve.</p>			
P187	<p>3: ósea es que eso también, como es un continente, tienen que tener, un lugar desierto...entonces Winterfeld que está más pegado al muro es mucho más frío, cae mucha nieve.</p>		<p>Aspectos Estéticos del ambiente</p>	<p>Coherencia de las locaciones y los referentes Europeos (norte sur/ gélido –desértico)</p>
P191	<p>3: es que lo que pasa es que la Calesi, como está más al sur, esto es al revés, como está más al sur, hay mucho más desierto</p>			
P206	<p>1: ellos 2 son hermanos, y su tío ya casi al último también se enteran que también tiene un gemelo, que era nerd estudioso, y el era rebelde. Y Mabel es la tipo rebelde, y el es el estudioso.</p>		<p>Multiplicidad narrativa</p>	<p>Personalidades opuestas / Recursividad de personajes (gemelos en distintas generaciones)</p>
P208	<p>1: El intenta toda su vida, tuvo pena, porque pelearon, su papá le echó la culpa porque no puedo ir a la universidad y hubo</p>		<p>Multiplicidad narrativa</p>	<p>La locación define la trama / Locación sobrenatural (el portal)</p>

	una pelea, se pelearon y se fue por un portal, y desde ahí intentó reparar el portal para que el hermano vuelva.			
P209	4: Es que el hermano era científico y se dio cuenta que él tenía 6 dedos y se dio cuenta que ahí había mucha anomalía, y creó un portal con la ayuda de un ser mágico.		Multiplicidad narrativa	Seres mágicos / anomalías producto de la locación (el territorio como trama)
P232	3: lo que pasa es que al principio ellos se van de vacaciones solamente ¿o no?		Intertextualidad	El viaje del héroe
P246	3: yo creo que la trama, de cómo encuentra el libro. Es de misterio y por eso te atrapa		Multiplicidad de programas narrativos	Percepción adictiva del misterio
P248	1: y su tío siempre supo pero nunca le dijo, porque no quería que sufrá		Multiplicidad de programas narrativos	Libro (hallazgo) / personajes adultos/ personajes adolescentes /personajes niños /animales
P253	E: y ustedes conocen este símbolo (por el triángulo con el ojo)		Intertextualidad	Uso de símbolos que hacen referencia a otros sistemas culturales
P254	4: ese es como el ser que viene de otra dimensión y quiere que esa dimensión se una al mundo para controlarla y hay una manera de poder derrotarla		Ruptura de la secuencialidad	Apertura a otras dimensiones

	que son con unos símbolos...			
P273	4: yo le decía, Stand intenta devolver a su Tío que es Stanford, y así , y no entendía		Ritmo acelerado	Saturación de relaciones entre los personajes