



# INDAGACIONES EN TOR EN LA EDUCACIÓN



## RESUMEN

Lo que en este artículo se describe corresponde al trabajo de investigación abordado desde la Licenciatura de Educación Artística de Uniminuto sobre la evaluación del aprendizaje artístico.

**Palabras clave:** Evaluación, educación artística, formación de docentes, prácticas pedagógicas.

## ABSTRACT

What this article describes for the research work dealt with from the Bachelor of Arts Education Uniminuto on the evaluation of artistic learning.

**Key words:** Evaluation, arts education, teacher training, pedagogical practices.

JULIA MARGARITA BARCO

Profesora Facultad de Educación Uniminuto

*COLABORADORES EN INVESTIGACIÓN*

SANDRA ARCE

OSCAR DAZA

CAROLINA FRANCO

MARLLY YULIET GONZALEZ,

MARY MUÑOZ

MARY OLAYA

CARLOS RAMÍREZ

DONNER SÁNCHEZ

LEIDY SARMIENTO

GIOVANNY SUÁREZ

MILENA SUESCA

# NO A LA EVALUACIÓN ARTÍSTICA

## PRESENTACIÓN

**E**l interés por el tema de la evaluación del aprendizaje en el campo de la educación artística surge de una preocupación que, de tiempo atrás, se ha venido planteado el programa de formación de licenciados en el área, toda vez que fue enunciada en el marco del proceso de Acreditación de Calidad, de agosto de 2005, a raíz de lo cual, el equipo de investigación se ocupó de adentrarse en el tema y, posteriormente, logró participar con una ponencia en el Segundo Foro del Colegio San Bartolomé de 2006, cuyo eje fue la evaluación.

A partir de allí, en el segundo semestre de 2007, se elabora un anteproyecto en la línea de Didácticas Específicas con el propósito de indagar sobre las prácticas de evaluación que se desarrollan en las instituciones pares y, con base en ello, elaborar un contraste con las maneras como se despliegan al interior de nuestra Propuesta Curricular. Ante las dificultades de presupuesto para desarrollar una indagación del tal envergadura, se optó por iniciar en el primer semestre de 2008 con una primera fase de observación al interior de la propia Licenciatura, para lo cual se propuso a los estudiantes del semestre XI integrarse a dicha investigación en calidad de investigadores auxiliares, dentro de la perspectiva de la investigación formativa y como opción para adelantar su trabajo de grado. Es así como se acotó el estudio para ser desarrollado en el término de un año, centrando la mirada en las prácticas de evaluación que se desarrollan en el Componente Disciplinar de formación, particularmente en los talleres de artes plásticas, escénicas y música, toda vez que permitirían una mirada a las maneras como se aborda la evaluación del aprendizaje artístico y su correspondiente coherencia con el estado del debate actual en correspondencia con la apuesta curricular de formación docente.

La pregunta por la evaluación en un programa de formación de formadores en educación artística

Una de las grandes preguntas que podría asaltar a los maestros comprometidos con la investigación en el ámbito de la educación superior tiene que ver con el hecho de saber si las prácticas evaluativas que se despliegan en el currículo y, de manera concreta, aquellas que desarrollan sus docentes en la especificidad, responden a comprensiones metodológicas sobre la naturaleza de la Disciplina y son, así mismo, consecuentes con el discurso actual de la Pedagogía como saber fundante.

Lo anterior, por cuanto resulta comprensible cómo los profesores en el transcurso de sus prácticas pedagógicas han incorporado principios y formas de comprobar y validar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, todo lo cual podría ofrecer una gran resistencia a cualquier intento de renovación, mas si se trata de sistemas educacionales conservadores, como los que funcionan en nuestros contextos latinoamericanos (Ahumada, 1998).

Por otra parte, si bien la evaluación de las prácticas pedagógicas, de manera general, es por sí misma un aspecto problemático por cuanto la brecha aún no superada entre teoría y práctica, entre discurso y que-hacer en las aulas, lo es aún más la evaluación en Educación Artística, dado el desconocimiento de aspectos propios de la Disciplina<sup>1</sup>, además de las dificultades que pueden surgir por su naturaleza eminentemente valorativa, en la que tanto procesos como resultados poseen un alto componente interpretativo.

En este orden de ideas, surge la pregunta por la formación actual de docentes en educación artística, la cual lleva a plantear si los docentes formadores de maestros, que ejercen en los programas de pregrado de las licenciaturas en el área, poseen una formación como artistas, mas no como pedagogos, lo que lleva a que sus prácticas docentes se distancien de aquellas que rezan en los discursos de los proyectos curriculares o si, por el contrario, estos discursos han permeado su acción educativa, de manera tal que resulta consecuente con el perfil que se propone la formación profesional.

En términos generales, la función que formalmente se atribuye a la evaluación es la de contribuir positivamente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para identificar aquellos aspectos que podrían estar incidiendo en la marcha del proceso en relación con los objetivos prospectados. Pese a que en términos de comprensión del concepto de evaluación se han realizado avances significativos, no siempre las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en los contextos educativos responden a estas comprensiones. Esta situación se hace más preocupante cuando se trata de programas de formación de formadores, siempre que existe la tendencia a revertir, en el desempeño profesional, aquellos modelos vivenciados en los espacios académicos que tienen un fuerte compromiso con la especificidad.

Al respecto, Díaz Barriga (1997) repara en las implicaciones epistemológicas que presenta toda transformación de las prácticas evaluativas en educación, por lo que pone en cuestión la continuidad lineal con la que se ha abordado el tema, sin reparar en una concepción renovadora de la educación y del aprendizaje. Por tanto, afirma que “sí, la práctica de la evaluación escolar, como práctica social, es un punto de partida y de llegada en el proceso de evaluación, los trabajos teóricos sobre esta temática tienen por tanto que ser construcciones que den cuenta de este objeto de estudio y que permitan a la vez su transformación.” Lo anterior no es otra cosa que un cuestionamiento a la academia, que compromete a los programas de formación de profesores para acometer la investigación sobre la manera como acontecen los desarrollos en evaluación. De este modo, a mediano plazo y en la medida de su comprensión, podrán introducirse modificaciones a los currículos y, de manera particular, a las prácticas pedagógicas y de evaluación con que se despliegan, siendo éstas el testimonio de su resignificación, a la vez que modelo para su apropiación por parte del docente en formación, quien tendrá oportunidad de confrontar los discursos teóricos con las maneras como en la práctica se enseña, se aprende y se evalúa.

Otra de las tensiones que se presenta con respecto a la evaluación del aprendizaje y que dificulta toda transformación, tiene que ver con su reducción a formas de medición influenciadas por el enfoque positivista, centrando la atención en la asignación de una calificación a la finalización del curso. Lo anterior podría tener explicación en las maneras como tradicionalmente se han abordado las prácticas pedagógicas en la institución educativa, desde su papel como reproductora de la ideología dominante (Bourdieu, 1977) y, con ello, sus funciones de selección y diferenciación de sus integrantes desde una perspectiva de meritocracia, en la que se privilegian resultados sobre procesos y se recompensa de acuerdo con el rendimiento; pero sobre todo, en función de la capacidad de adaptación a las normas establecidas<sup>2</sup>.

En correspondencia con lo anterior, se pone en discusión la fuerte tendencia que ha ejercido en la educación la concepción “eficientista” de la escuela, apoyada en propuestas tayloristas de la administración científica del trabajo, y cómo la tecnología educativa pretende resolver, a través de la técnica, la problemática educativa de una manera “aséptica”, sin considerar la complejidad de los contextos y sus implicaciones ideológicas en el marco de las funciones sociales de la evaluación del aprendizaje. (Kuri y Follari, 1985).

Así, evaluar la acción humana en términos de resultados o productos, como se ha venido aplicando tradicionalmente, sin detenerse a reflexionar sobre los procesos que permiten aprender del camino y otorgar sentido al aprendizaje, resulta una práctica vacía. A estas prácticas tradicionales se contraponen el concepto de evaluación como aquella acción reflexiva-valorativa al servicio de la enseñanza, la cual deberá acompañar todo el proceso recorrido para alcanzar determinada meta; acompañamiento que implica el establecimiento de logros, dificultades y vacíos. Desde esta perspectiva, la evaluación se asume como la posibilidad de orientar y realimentar toda acción educativa, haciéndola más funcional, flexible y placentera; lo anterior lleva a que

se debe privilegiar el estudiante de desarrollo y el ritmo de aprendizaje del educando, a través de acciones que formen parte de su proceso formativo<sup>3</sup>.

Dicho de otro modo, si se parte de una conceptualización de la evaluación como: “un juicio sistemático sobre el valor de algo”, y este algo se refiere al “aprendizaje”, se pone en evidencia la responsabilidad con respecto a un juicio integral sobre el valor del desempeño del estudiante, de cara a sus procesos de adquisición de dominios o competencias en un campo de saber, que en este caso es el de la educación artística. Por otro lado, el carácter “sistemático” de la evaluación implica que no se trata de ningún modo de una consideración espontánea o intuitiva, sino de un ejercicio planificado que comporta algún tipo de método y que debe ser coherente con la naturaleza de la Disciplina.

De esta forma, un nuevo concepto de evaluación deberá superar el aprendizaje representado en calificaciones, para dar lugar a una verdadera fortaleza de procesos, a la orientación natural por parte del docente, al compromiso del estudiante por verificar y ser consciente de sus capacidades cognitivas, en función de mejorar su entorno y sus relaciones con los otros (Casanova, 1999). Una nueva mirada al ejercicio de la evaluación tendría que replantear las formas que se han venido aplicando, en tanto modelo competitivo verificable a través de pruebas, exámenes y demás mecanismos estandarizados y, las más de las veces, descontextualizados.

Todo lo anterior, al considerarse en el escenario de las prácticas pedagógicas cotidianas en educación ar-

tística, plantea serios interrogantes, siempre que los docentes tienden a centrarse en los resultados alcanzados por los escolares, referidos a los productos artísticos, para compararlos con su propio juicio estético y, por lo tanto, olvidando la complejidad que representan los procesos de aprendizaje, que suponen, a la vez, vivencias, esfuerzos y sentimientos experimentados. Se requiere, entonces, desvirtuar la concepción de la evaluación como medida de control, muy frecuente en los imaginarios de los docentes<sup>4</sup>, para dar paso a su comprensión en el contexto de la naturaleza creativa y expresiva del área, todo lo cual reclama otros significados para su valoración (Ross, 1986). Esto no significa que la evaluación en las artes carezca de elementos de juicio para hacer posible la valoración, ya que en ella se presentan tanto aspectos “objetivos”, como en el caso de verificación de adquisición de habilidades técnicas y conocimientos artísticos, como también aspectos de orden más “subjetivo” relacionados con la valoración del desarrollo estético y creativo, aspectos relacionados con procesos como la sensibilidad, la imaginación y la capacidad apreciativa.

A la luz de estas consideraciones, resulta de gran pertinencia preguntarse por formas más flexibles integrales y significativas para la evaluación en educación artística, dado que esta actividad siempre está sujeta a interpretaciones y valoraciones individuales. Todo ello reclama una indagación acerca de la coherencia que se tiene al interior de la Licenciatura, como formadora de docentes en educación artística, para contrastar las conceptualizaciones que ofrece el proyecto curricular sobre la naturaleza del área y sus implicaciones metodológicas, con las formas y sentido que adquiere la evaluación en los talleres de expresión artística del Componente Profesional- Disciplinar, tras las

**LO QUE EL PROYECTO ENCUENTRA ES QUE NO ES POSIBLE  
EVALUAR SI NO SE COMPRENDEN CON PRECISIÓN AQUELLOS  
DOMINIOS O HABILIDADES QUE SE DESEAN LOGRAR Y QUE, POR  
LO TANTO, DEBEN POTENCIARSE A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA.**

construcciones de saber pedagógico de los docentes de arte del Programa, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, en las que se despliegan sus maneras de entender y acometer la evaluación.

#### ALGUNAS TEORIZACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los esfuerzos investigativos en el campo de la evaluación para la enseñanza de las artes son escasos, pero no por ello de poca relevancia. Sus limitaciones quizá se expliquen porque la educación artística, asumida como disciplina o campo de saber estructurado con intencionalidades, conceptos, metodologías y formas de evaluación específicos, resulta bastante reciente. Pese a ello, es precisamente este interés por la evaluación en el campo y por los procesos de desarrollo del aprendizaje artístico implicados en ella lo que hacen relevantes estas indagaciones.

En el ámbito internacional son de señalar los aportes realizados por Elliot Eisner (1998), quien logra la legitimación de la Educación Artística, como disciplina del currículo escolar, a raíz de las investigaciones desarrolladas en la Universidad de Stanford. Con respecto a la enseñanza del arte, este autor plantea un análisis de los procesos que promueven el desarrollo artístico para poder diseñar metodologías y formas de evaluación que respondan a los objetivos de la educación artística. Al identificar, a partir del Proyecto Kethering, los dominios o competencias que se deben desarrollar en el aprendizaje artístico, Eisner logra señalar un horizonte sobre los aspectos y criterios a evaluar en artes, en coherencia con dichos procesos, a los que denomina capacidades: perceptiva, productiva y crítico cultural.

Estas comprensiones son posteriormente fortalecidas por los hallazgos del Proyecto Zero de Harvard, en cabeza de Howard Gardner (1994). Las investigaciones en el campo de la evaluación en artes desarrolladas por este conocido profesor de la Universidad de Harvard parten de sus agudas observaciones sobre las inteligencias múltiples. Es así como este autor se inte-

resa por comprender otras formas de inteligencia, diferentes de la inteligencia lógica matemática o lingüística, encontrando que en las prácticas artísticas están implicadas toda una gama de campos diferenciados como: espacial, cinético corporal, musical e intrapersonal. Al intentar identificar estas inteligencias en las prácticas artísticas, Gardner y su equipo de colaboradores encuentran que éstas no pueden ser evaluadas mediante filtros de la lógica o del lenguaje, puesto que “la evaluación de las artes debe poner a prueba las habilidades y los conceptos que son básicos en el ámbito artístico. En lugar de adaptar el currículo a la evaluación, hemos de diseñar métodos de evaluación que hagan justicia a lo que resulta ser más importante en las formas artísticas” (Gardner, 1995).

Es así como el Proyecto Arts PROPEL<sup>5</sup> se propone abordar dicha evaluación, encontrando que los individuos que se va a evaluar deben, en primer lugar, familiarizarse con conceptos, técnicas y procedimientos artísticos; motivo por el cual el Proyecto inicialmente se redirecciona hacia el diseño de estrategias metodológicas que posibiliten el aprendizaje del arte y, posteriormente, su evaluación. En otras palabras, lo que el proyecto encuentra es que no es posible evaluar si no se comprenden con precisión aquellos dominios o habilidades que se desean lograr y que, por lo tanto, deben potenciarse a través de la enseñanza; habilidades que, para el caso del arte, corresponden a los procesos de pensamiento artístico: percepción, producción y reflexión. Como se podrá apreciar, y para fortuna de la enseñanza en el campo de las artes, estos dominios coinciden con las comprensiones logradas anteriormente por Eisner, validando criterios para el desarrollo y evaluación en el campo de la educación artística.

Otro antecedente de importancia es el Proyecto Spectrum (1987), también derivado del proyecto Zero, el cual ha sido diseñado para evaluar el desarrollo de los estudiantes del nivel de preescolar en distintos campos, poniendo de presente la necesidad de evaluar el arte en contexto, para lo cual se diseña un aula laboratorio

con materiales atractivos que los niños tienen la oportunidad de explorar y manipular, y a través de los cuales son observados y evaluados en acción, haciendo posible establecer un perfil del desarrollo individual de cada infante.

Adicionalmente, cabe destacar los estudios adelantados por el proyecto DELTA<sup>6</sup>, en el Reino Unido, en cabeza de David Hargreaves (1991), cuyo objetivo central consistió en indagar cómo evalúan los profesores de las escuelas primarias el trabajo artístico de los estudiantes. Si bien se encontró que todos los docentes tienen un saber implícito acerca de lo que se constituye como logros artísticos en los diferentes campos expresivos y muestran gran interés por el desarrollo de los chicos para promoverlos a niveles superiores, fueron incapaces de manifestar claramente los criterios sobre los que se basan sus evaluaciones cualitativas. Es así como buena parte del Proyecto se orientó a hacer explícito este conocimiento y extraerlo del ámbito individual, para compartir objetivos comunes y adquirir la seguridad para utilizarlo de manera confiable y eficaz. Las conclusiones que DELTA plantea se refieren a las necesidades de capacitación y de tiempos para que el docente pueda adquirir las destrezas que se requieren en la realización de interpretaciones fiables y significativas.

En el ámbito nacional, se debe hacer referencia a las aproximaciones para la comprensión de la evaluación en educación artística realizadas por Pablo Romero<sup>7</sup>, quien sostiene que la evaluación se puede entender como un proceso permanente y progresivo de valoración, diálogo, comprensión, y autorregulación en una dinámica de crecimiento individual y social. Para este autor, las dimensiones que se deben evaluar en el área son: apreciativa, productiva y estética.

Por su parte, los Lineamientos Curriculares para la educación artística<sup>8</sup> conciben la evaluación en arte como un proceso eminentemente crítico reflexivo, en el que los estudiantes han de desarrollar su conciencia crí-

tica para valorar procesos y resultados sin la presión de las calificaciones, según la manera como lo hace un crítico de arte cuando valora un producto artístico: observa, describe, interpreta y realiza un juicio de valor sobre aquello que evalúa. Adicionalmente, propone criterios para la evaluación, a manera de indicadores de logro<sup>9</sup>, derivados de la apuesta metodológica que ofrece y desde donde cruza aspectos relacionados con el desarrollo de la conciencia estética con aquellos aspectos propios del aprendizaje artístico.

#### **APROXIMACIONES AL TEMA DE LA EVALUACIÓN, A PARTIR DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN AL MEDIO ADELANTADO POR LA LICENCIATURA**

El acercamiento a los contextos educativos en el área de la Educación Artística, a partir de proyectos de investigación y de extensión<sup>11</sup>, ha favorecido la comprensión de las construcciones de saber pedagógico de los docentes de Educación Artística en el currículo escolar, con su correspondiente fundamentación epistemológica y metodológica, en las que se encuentran inmersas sus formas de evaluación.

El proyecto *Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas en el Distrito Capital*<sup>12</sup> logró evidenciar que en muy pocos casos las construcciones pedagógicas de los docentes desarrollan procesos evaluativos fundamentados en marcos conceptuales estructurados; la evaluación, en la mayoría de los docentes, se orienta a elaboraciones de tipo práctico, lo cual hace que ésta resulte ser bastante intuitiva. Sin embargo, de manera general, las metodologías de los docentes participantes en este proyecto recogen el interés por desarrollar y evaluar aspectos tales como: el incremento de la expresión creativa, el uso imaginativo de materiales, el dominio progresivo de las técnicas y, en menor grado, la percepción sensible de los escolares, junto con la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso. Todo ello teniendo presente las necesidades de desarrollo de los estudiantes y los cambios que experimentan en las etapas evolutivas, así como los aspectos motivacionales, de cara a su contexto sociocultural.

Por otra parte, el proyecto *Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones distritales del Distrito Capital*<sup>13</sup> permitió reconocer las maneras como los docentes de arte de estas instituciones construyen sus proyectos de aula, encontrando tanto fortalezas como vacíos conceptuales y metodológicos, en los que se hallan inmersas las prácticas evaluativas en el Área. Uno de los aspectos que este proyecto resalta tiene que ver con el hecho de que la mayoría de docentes han sido formados desde un enfoque profesional como artistas en cualquiera de los modos expresivos, pero no como pedagogos<sup>14</sup>. Ello influye en su desinterés por la actualización en el debate de la Disciplina y la imposibilidad de acceder a nuevas comprensiones que les permitan confrontar y fortalecer sus prácticas.

En lo que respecta a los proyectos de extensión desde los que la Licenciatura ha tenido oportunidad de un acercamiento a los docentes de artes, tanto en el acompañamiento a la conformación de la Red Distrital de Educación Artística como en el Programa de Formación Permanente de Docentes<sup>15</sup>, se ha podido constatar que muchas prácticas significativas pasan inadvertidas por falta de sistematización y por carecer de soportes conceptuales que les permitan fundamentarlas, contrastarlas y enriquecerlas. Asimismo, resultan un tanto ambiguos los planteamientos desde los que se practica la evaluación, confundiendo los procesos propios del desarrollo artístico con actitudes de compromiso y responsabilidad que los estudiantes muestran con respecto a la clase, o con los resultados expresivos que, para su valoración, dependen más del gusto particular del docente evaluador.





Como se puede apreciar, las anteriores aproximaciones reclaman un acercamiento más sistemático al universo de la evaluación en el Área para alcanzar una comprensión de estas prácticas, sobre las que si bien se han realizado indagaciones, éstas no han sido suficientemente comprendidas ni ampliamente divulgadas, perdiéndose oportunidades que podrían significar grandes aportes para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes; comprensiones que han de ser dimensionadas por las instituciones formadoras de docentes y sus maestros, para así lograr ser consecuentes con los avances en el Campo.

#### **SOBRE LA BÚSQUEDA DE UNA METODOLOGÍA PARA LA INDAGACIÓN**

Acorde con el propósito de observar, comprender y describir las prácticas de evaluación desarrolladas al interior de los talleres en artes del Programa de formación de docentes en Educación Artística, se eligió del paradigma cualitativo, propio de las ciencias sociales y como tal pertinente a la investigación educativa, el enfoque de investigación etnográfica. Inicialmente se realizó un acercamiento a las fuentes que permitiera la construcción de la fundamentación conceptual sobre la evaluación del aprendizaje artístico, como preparación para el posterior trabajo de campo.

En cuanto al trabajo de campo propiamente dicho, la información fue recogida por los estudiantes que participaron como investigadores auxiliares, quienes abordaron el campo mediante la observación participante en los respectivos talleres de expresión artística del Componente Disciplinar de la Licenciatura. En este punto hay que resaltar la disposición de los docentes responsables de dichos espacios académicos, lo cual permitió que realizara la observación de sus clases sin contratiempos; aspecto importante dado que, de alguna manera, el estudio implicó un intercambio de roles, por cuanto quienes habían sido sus estudiantes ahora estaban sometiendo a análisis su actuación docente.

Durante el proceso de recolección de la información, los datos obtenidos de la observación se consignaron fielmente en las notas de campo y paralelamente se fueron sistematizando a través de los diarios de campo, para ser interpretados en un trabajo de equipo que estuvo acompañado por el investigador principal. Adicionalmente, se adelantaron entrevistas informales y entrevistas en profundidad, las cuales evidenciaron el discurso de cada docente en relación con metodologías y formas de evaluación en sus respectivos talleres. Estos datos enriquecidos se sometieron a una rejilla de análisis con respecto a las categorías de observación<sup>16</sup>, dando lugar a comprensiones parciales que exigieron nuevas indagaciones<sup>17</sup>. Todo esto llevó a obtener los hallazgos que se exponen más adelante y que, como se verá, plantean nuevos interrogantes con respecto a la necesidad de nuevas indagaciones en esta línea.

Como categorías de análisis, se asumieron los criterios propuestos por David Stufflebeam en el Modelo CIPP<sup>18</sup>; al respecto, Eisner señala que éstos son de gran pertinencia a la hora de evaluar el programa escolar, desde una mirada holística que valora aspectos relacionados con el contexto, el programa, el proceso y el producto.

La evaluación del contexto se refiere a una evaluación diagnóstica sobre múltiples aspectos que intervienen en el aprendizaje y desarrollo del curso, tales como las características de los estudiantes y sus expectativas, las posibilidades del docente, el debate de la Disciplina y las apuestas de la Institución. Por su parte, la evaluación del Programa se entiende en términos del aporte que éste hace a la construcción del conocimiento, por lo tanto implica una valoración de las actividades de aprendizaje propuestas, que corresponden a los contenidos y diversas estrategias que el maestro plantea para alcanzar los objetivos. La evaluación del proceso, por su parte, se orienta a la valoración de los efectos que produce el currículo mientras se está desarrollando, esta evaluación deberá ser permanente y contar con la participación del evaluado; todo lo cual, para el caso de la educación artística, tendrá que visualizar el

nivel de avance del estudiante con respecto a los dominios del desarrollo artístico, así como del estudiante con respecto a sí mismo, a la media y al criterio propuesto por el maestro. Finalmente, la evaluación del producto corresponde a la valoración de resultados de una unidad didáctica, en términos de lo que se espera en los objetivos y en qué medida se han alcanzado. Para el caso de la evaluación del producto expresivo, se han de tener en cuenta aspectos relacionados con el manejo técnico, la capacidad para materializar metafóricamente las ideas, la habilidad para controlar lo que se quiere lograr con respecto al medio más adecuado, y la organización estética alcanzada.

#### ACERCA DE LAS COMPRENSIONES QUE ARROJA LA INVESTIGACIÓN

Si bien la investigación etnográfica no pretende encontrar generalizaciones, lo que aquí se presenta son algunos aspectos significativos que arroja el estudio, tanto fortalezas como debilidades, las cuales, a juicio de los investigadores, se hicieron evidentes en las prácticas pedagógicas que se observaron en los diferentes talleres de expresión. Inicialmente se recogen los resultados de acuerdo con las categorías de análisis antes descritas, que buscan una opción integradora para la evaluación en educación artística. Enseguida se ofrece una mirada conjunta, así como algunas recomendaciones y se plantean nuevas preguntas de indagación.

Con respecto a la Evaluación del Contexto se encontró coincidencia en la mayoría de docentes observados, por cuanto al inicio del curso acostumbran realizar un conversatorio para indagar sobre el tipo de población con la que trabajarán. Tan sólo un docente asume que el estudiante llega en “ceros”, aunque afirma que en la medida en que el proceso avanza va reconociendo sus habilidades. Dado que el conversatorio mencionado se realiza a partir de preguntas sobre expectativas, intereses y habilidades de los estudiantes frente a la materia, este acercamiento puede considerarse como un intento de diagnóstico sobre el contexto.

No se puede decir lo mismo con respecto al conocimiento que tienen los docentes sobre el Proyecto Curricular del Programa, PCP, como un aspecto importante que hay que considerar para la evaluación de contexto, toda vez que ello podría dar cuenta de la coherencia del curso con la apuesta epistemológica y metodológica de la profesionalización. Lo que se percibió fue poco conocimiento o quizá desinterés por este Documento, actitud que resulta comprensible, pues de los siete docentes que participaron en el estudio, tan sólo uno de ellos figuraba como docente de planta de la institución, mientras que los restantes se hallaban vinculados bajo la modalidad de tiempo parcial. Por otra parte, cabe señalar que tampoco en el PCP se hace plenamente visible la apuesta metodológica para la evaluación desde el saber disciplinar específico, razón de más para reconocer la pertinencia del presente proyecto de investigación sobre el tema de la evaluación para la revisión y fortalecimiento del currículo.

Con respecto a esta categoría de observación, la encuesta practicada a los estudiantes inscritos en los diferentes talleres corrobora los aspectos señalados, aunque llama la atención que no los identifican suficientemente como una estrategia diagnóstica, lo cual sería importante para tener en cuenta, toda vez que se trata de un programa de formación docente, en el que las estrategias metodológicas y de evaluación deben ser conocidas y analizadas.

Con respecto a la categoría Evaluación del Programa, se pudo colegir cómo al inicio del curso todos los docentes presentan y discuten el programa con sus estudiantes para escuchar inquietudes y planteamientos, mientras que en algunos casos se realizan acuerdos sobre los criterios de evaluación. Adicionalmente, se conoció que todos los docentes parten de programas elaborados por el docente que les antecedió, pero les introducen ajustes, respetando la propuesta institucional<sup>19</sup>. Algunos docentes se muestran más reflexivos que otros sobre el desarrollo metodológico de sus clases y, por supuesto, también más abiertos a modificaciones. Al respecto, se conoció que todos los docentes realizan

ajustes a sus programas en a lo largo del desarrollo del mismo, pero aclaran que no pierden la estructura general planeada al inicio del curso, la cual se asume como referente; ello explicaría por qué estos ajustes están más orientados a modificar estrategias metodológicas que a arriesgar cambios sustanciales.

Las consideraciones de los estudiantes sobre esta categoría son variadas, pero se percibe en que su mayoría no identifican suficientemente estos ajustes; todo lo cual plantearía un interrogante sobre la necesidad de hacer suficientemente conscientes los desarrollos didácticos de sus clases, en cuanto a estrategias y modificaciones, más si, como se ha insistido, se trata de la formación de futuros docentes.

En cuanto a la categoría Evaluación del Proceso, es importante resaltar que se procura un seguimiento al aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes, ya sea éste de tipo individual o grupal. Pese a ello, se advierte que el discurso de algunos maestros no explicita, de manera puntual, las competencias específicas del aprendizaje artístico que han de alcanzar los estudiantes, en coherencia con los nuevos discursos para la enseñanza de las artes. Sin embargo, las observaciones realizadas en los diferentes talleres de expresión permitieron identificar que sus metodologías desarrollan las habilidades perceptiva, productiva y, en menor grado, la capacidad crítico-estética, aunque esta última se hace bastante visible en uno de los docentes, de tal forma que se constituye en el eje de su propuesta en articulación con la producción artística.

Esta debilidad en la enunciación del discurso, por parte de los docentes observados, posiblemente se deba a un distanciamiento con respecto al debate de la Disciplina desde las tendencias actuales de la psicología cognitiva en cuanto a los dominios que se han de desarrollar para garantizar el aprendizaje artístico. Posiblemente por ello, lo que arrojan los resultados de las encuestas en este punto, es que no

todos los estudiantes identifican aquellas habilidades que deberían desarrollar para dar cuenta de su nivel de avance con respecto a su desarrollo artístico. Cabe anotar que se hace necesario acceder al estado de la discusión en el ámbito para confrontar las prácticas en evaluación empleadas por el maestro, de manera que los estudiantes puedan encontrar coherencia con las comprensiones que adquieren en los espacios de teorización como: Psicología del Arte, Educación Artística y las fundamentaciones didácticas, y, de esta manera, lograr mayor consistencia en su formación como pedagogos artísticos.

Por otra parte, se pudo apreciar que las metodologías de los docentes, de manera general, ofrecen oportunidades para el desarrollo de competencias actitudinales, en el orden de la responsabilidad, el compromiso y otros valores que el arte ofrece a la experiencia humana, pero éstas no se hallan claramente diferenciadas de aquellas que son propias del desarrollo artístico, aspecto que también se hace perceptible en la encuesta de estudiantes.

Sobre la categoría Evaluación del Producto, se encontraron coincidencias por cuanto las formas de evaluación que practican los docentes, además de la tradicional hetero-evaluación, da cabida a estrategias de auto y co-evaluación, lo cual resulta bastante coherente con la naturaleza interpretativa del arte. Cabe señalar, sin embargo, que se encontró una tendencia a confundir aspectos referidos al proceso con aquellos criterios que, como parámetros de evaluación, debería evidenciar el producto.

Al entender como productos, elaboraciones tanto parciales como finales, se encontraron coincidencias, en docentes y estudiantes, en cuanto a que los productos realizados en las clases y el producto logrado al final del proceso son evaluados. Pese a ello, no se percibe suficiente claridad sobre los criterios para su valoración, puesto que tanto en el programa de curso como en el discurso del docente se mencionan indistintamente criterios que permitirían evaluar aspectos procesuales, junto con otros atributos que debería

reunir el producto final. Por ello, los estudiantes también expresan, sin ninguna diferenciación, que se les evalúa el manejo de la técnica, el resultado estético del producto y la responsabilidad en su entrega. Todo ello estaría mostrando que no se discriminan aquellos criterios que darían cuenta de ese resultado estético que se espera, como un producto artístico depurado, hasta donde el nivel de los estudiantes y las pretensiones del curso lo permitan. Como consecuencia, este aspecto también deberá ser replanteado como desafío para los docentes sobre la necesidad de explicitar estos criterios, de manera que contribuya al desarrollo del juicio crítico-estético de los estudiantes y, con ello, a su autorregulación y exigencia, por cuanto su capacidad para valorar su producción propia; así mismo, se esperaría que hacia el futuro estas claridades les permitan poner en escena, en el contexto escolar en el que se desempeñen, criterios de evaluación suficientemente explícitos, tanto en lo que se espera sobre los procesos, como también con respecto a los resultados como consecuencia de los anteriores.

De modo general, lo que los resultados del estudio señalan es que si bien las prácticas de evaluación desarrolladas al interior de cada uno de estos espacios académicos de talleres de expresión se realizan comprometidamente, en algunos casos no presentan suficiente articulación entre las competencias que se propone desarrollar el programa y las formas con que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje. Esto sustentado en el hecho de que no se perciben claramente diferenciados los criterios de evaluación con respecto a procesos y productos, y tampoco son suficientemente explícitas las formas de participación en la evaluación con respecto a los actores implicados en la misma.

Por otra parte, en la evaluación no se consideran intencionalmente otros aspectos que desde una mirada holística deben tenerse presente como factores que inciden en el aprendizaje y que, por lo tanto, merecen contemplarse más reflexivamente, tales como: la evaluación del contexto y la evaluación del programa. La primera como diagnóstico integral que permita una planeación suficientemente responsable del curso; ésta

última como una cultura de reflexión permanente sobre el programa que se ofrece, respaldada por una actitud abierta al cambio cuando las estrategias implementadas no funcionan.

Todo lo anterior está mostrando que, posiblemente, no se hace referencia directa al sentido de las acciones evaluativas que se acometen en el aula en relación con la valoración del aprendizaje y con respecto a unos criterios que deben estar suficientemente definidos para todos los actores implicados en el proceso, aspecto que deberá ser puesto en consideración, toda vez que se trata de un Programa de formación de formadores, en el que las metodologías y formas de evaluación tienen que ser explícitas y suficientemente apropiadas por quienes aspiran ser profesionales en el ejercicio de la docencia. Ello explicaría también el que estos futuros profesionales de la enseñanza del arte no sean del todo conscientes del papel que cumple la evaluación en el aprendizaje y su carácter regulador, dado que permite ganar cada vez mayor conciencia de los logros y las dificultades, y con ello la capacidad para “aprender a aprender”, de acuerdo con las demandas de la sociedad actual.

#### **UNA MIRADA PROSPECTIVA QUE RECLAMA ESFUERZOS CONJUNTOS**

Es así como uno de los tópicos de investigación para las Instituciones formadoras de docentes en el área de la educación artística deberá orientarse a observar, describir y caracterizar sus prácticas evaluativas, particularmente aquellas que se llevan a cabo en los espacios académicos de taller, correspondientes al componente disciplinar de sus currículos. En este sentido, el problema reclama nuevas indagaciones que a mediano plazo logren abarcar un territorio representativo; todo lo cual ha de posibilitar la comprensión del objeto de estudio. Indagar en otros programas de formación de docentes para la enseñanza de las artes, tanto a nivel del Distrito Capital, como del país posibilitaría el diálogo y la interacción con las comunidades pares para dar cuenta de la caracterización de estas prácticas, a favor del debate para el fortalecimiento del Campo.

Al interior de la Licenciatura, los aprendizajes de este ejercicio de investigación son apreciables en la medida en que enriquecieron el proyecto profesional de los estudiantes participantes en el estudio. Según lo expresaron en sus informes de investigación, como requisito de Trabajo de Grado:

“... aprendieron del rigor de la investigación en tanto se propone obtener conocimiento, y por lo tanto requiere de una preparación rigurosa, tanto en aspectos conceptuales como en los aspectos metodológicos del enfoque de investigación que se elija, de manera que permita al investigador situarse en contexto y orientarse a partir de una estructura para recoger e interpretar la información y, finalmente, obtener la comprensión de otras realidades que pueden estar allí, pero que no se han hecho evidentes y al ser puestas en “tela de juicio” se logra apuntar a su mejoramiento o transformación.”<sup>20</sup>

Por otra parte, lo que se espera de las recomendaciones que arroja el ejercicio es incidir en nuevas preocupaciones para la comprensión, mejoramiento y transformación de las prácticas de evaluación de la Licenciatura, sobre todo, desde la necesidad de hacer conscientes a sus estudiantes de las acciones realizadas, con miras a comprometerlos en un aprendizaje autorregulado que seguramente podrán revertir como futuros docentes. Para todo ello, se requiere tanto de la apertura de los docentes observados para revisar y fortalecer las estrategias con que acometen la evaluación del aprendizaje artístico, como también de las directivas institucionales para favorecer espacios que permitan a los docentes reflexionar colegiadamente sobre sus metodologías y formas de evaluación, en relación con los pronunciamientos de la discusión actual del área. Adicionalmente, se entrevé la pertinencia de emprender una nueva investigación, esta vez desde la propia práctica, como el mejor dispositivo para lograr establecer rupturas con las prácticas tradicionales, a partir del reconocimiento de lo que se tiene como fortalezas, como también sobre aquello que se debe mejorar o cambiar.

Así, también, resulta de gran importancia abrir mayores espacios para la socialización de proyectos de investigación, en donde toda la comunidad educativa participe y los estudiantes tengan acceso a las comprensiones obtenidas en cada esfuerzo investigativo. Con ello, estaríamos asumiendo el compromiso que como docentes en ejercicio nos convoca para estar en constante aprendizaje, a la vez que contribuir al fortalecimiento de la comunidad académica. Por otra parte, se hace imprescindible enfatizar en el conocimiento y estudio del Proyecto Curricular del Programa, PCP, y del Proyecto Pedagógico de Facultad, PPF, con maestros y estudiantes, de manera que tanto programas como metodologías y formas de evaluación cobren sentido desde las intenciones de formación de profesionales en el Área, como también en diálogo con el modelo de formación docente de la Universidad, la Praxeología, en tanto favorece la reflexión constante sobre la propia práctica, de tal forma que pueda incidir efectivamente en un cambio para la enseñanza de las artes.

## NOTAS

- 1 Por su reciente legitimación en la década del 70, a partir de las investigaciones de Elliot Eisner en la Universidad de Stanford y en Colombia, a raíz de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en la que se establece como área fundamental y obligatoria junto a las demás áreas del currículo escolar.
- 2 Todo lo cual implica que sus dinámicas privilegian, sobre los aspectos cognoscitivos, el respeto por el orden establecido y las normas que rigen el comportamiento social.
- 3 Estas son parte de las reflexiones que contiene el módulo de Pedagogía del Arte en su capítulo sobre “evaluación”, material de apoyo didáctico para la formación de educadores en arte de la Licenciatura, el cual fue preparado por la autora de este artículo en compañía del docente investigador Yesid Álvarez; todo lo cual estaría interpelando por la coherencia entre estos discursos y la vivencia de la formación en los talleres de los diferentes modos artísticos.
- 4 Consultar en los hallazgos del Proyecto: “Imaginario de la educación Artística en instituciones educativas distritales”, realizado entre el segundo semestre de 2004 y el primero de 2008 en cinco localidades del Distrito Capital. Uniminuto- Programa de Licenciatura en Educación Artística.
- 5 Proyecto derivado del Proyecto Zero, iniciado en 1985 con las escuelas públicas de Pittsburg, diseña estrategias que puedan hacer posible la evaluación de tres campos de las artes (música, plásticas y literatura) para los últimos grados de primaria y la secundaria. El acrónimo PROPEL se refiere a los dominios del aprendizaje artístico: Producción, Percepción y Reflexión, los tres componentes fundamentales de la Educación Artística.
- 6 Development of Learning and Teaching in the Arts, iniciado en la Universidad de Leicester en 1987.
- 7 Evaluación en Educación Artística a partir de tres dimensiones claves: la perceptual, la productiva creativa y la estética. II Foro de Educación Artística. Colegio San Bartolomé la Merced. Bogotá D.C. Marzo de 2006.

- 8 Documento orientador del MEN que recoge las reflexiones realizadas durante los años 1993 a 1997, en mesas de trabajo realizadas en indiferentes regiones colombianas y en las que participaron docentes de arte, artistas, investigadores y gestores en el Campo.
- 9 Conviene revisar este Documento, especialmente en su capítulo 4, en el que expone su propuesta curricular para la enseñanza y evaluación de las artes en la escuela, con un mirada amplia y flexible.
- 10 Proyecto Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas en el Distrito Capital, Convocatoria del IDEP 04 de agosto de 2004 y Macroproyecto: Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones distritales. Desarrollado en cabeza de los investigadores del Programa con la participación de los estudiantes de últimos semestres como auxiliares de investigación en el marco de la investigación formativa.
- 11 Acompañamiento a la conformación de la Red Distrital de Educación Artística (2005-2006) y el Programa de formación de docentes PFPD: El aprendizaje artístico como pilar de formación integral en el currículo escolar (2007).
- 12 Desarrollado en convenio con el IDEP entre los años 2003-2004 se propuso identificar experiencias paradigmáticas para la enseñanza de las artes en instituciones educativas distritales y privadas de cinco localidades del Distrito Capital : Engativá, Suba, Tunjuelito, Usme y Kennedy.
- 13 Desarrollado como un macro-proyecto, entre los años 2004 y 2008, con la participación del equipo de investigación y cuatro promociones de estudiantes de la Licenciatura, por lo cual logró abarcar en el estudio cinco localidades: Engativá, Suba, Bosa, Barrios Unidos y Fontibón.
- 14 Este déficit de maestros formados en la Disciplina se explicaría al tener en cuenta que la Educación Artística, como un campo de saber con intencionalidades, metodologías y formas de evaluación particulares, es un área relativamente nueva.
- 15 Proyectos citados anteriormente, desarrollados por Uniminuto, en convenio con la SED.
- 16 De acuerdo con el modelo CIPP de Davida Stufflebeam, las cuales se exponen más adelante.
- 17 Como la encuesta a estudiantes y nuevos acercamientos a los docentes, que posibilitarán mayor coherencia y fiabilidad en las interpretaciones.
- 18 Modelo acuñado por David Stufflebeam, citado por Eisner (1998), que permite identificar una amplia gama de aspectos que son importantes al evaluar, como objetos de estudio por el evaluador.
- 19 En razón de la estructura propuesta en los módulos para cada espacio académico, material que ha sido construido para los programas de la Facultad de Educación, como apoyo didáctico a la semi-presencialidad.
- 20 Párrafo extraído del Trabajo de Grado de los estudiantes a quienes les correspondió observar el grupo de docentes de Artes Plásticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (1998) Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. En: Revista Enfoques Educativos. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Álvarez, Y. y Barco, J. (2003). Módulo de Pedagogía del Arte. Material de apoyo didáctico para la Licenciatura en Educación Artística. Bogotá: Uniminuto.
- Casanova, M. A. (1995). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Díaz Barriga, Á. (1997). Curriculum y evaluación escolar. México: Paidós.
- Eisner, E. (1972). Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar? En: Educar la Visión Artística. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Goodman, N. (1995). Proyecto Cero: Arts Propel y Spectrum, En: Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D.H. (1991). Infancia y Educación Artística. Madrid: Morata.
- Kuri, A. y Follari, R. (1985). Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia. En: A. de Alba et. al Tecnología Educativa. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MEN. (2000). Lineamientos curriculares de la Educación Artística. Bogotá: Magisterio.
- Romero, P. (2006) Evaluación en Educación Artística a partir de tres dimensiones claves: la perceptual, la productiva creativa y la estética. Ponencia presentada al II Foro de Educación Artística. Colegio San Bartolomé la Merced, Bogotá.
- Stufflebeam, D. (1987) Evaluación Sistemática Barcelona: Paidós.
- Documentos:*
- Proyecto Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas en el Distrito Capital (2003-2005)
- Proyecto Imaginarios de los docentes de Educación Artística en las instituciones educativas distritales (2004 - 2008).
- UNIMINUTO. Proyecto Curricular P.C.P. Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística. Versión 3.0.
- UNIMINUTO. Proyecto de la Facultad de Educación PPF. Bogotá: Uniminuto 2000.
- UNIMINUTO- SED Memorias Proyecto acompañamiento a la Red Distrital de Educación Artística, 2006.
- UNIMINUTO- SED. Informe Final Proyecto de Formación Permanente de Docentes PFPD: El aprendizaje artístico como pilar de formación integral en el currículo escolar, 2007.
- UNIMINUTO. Prácticas de evaluación en el Componente Disciplinar de la Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto. Área: Artes Plásticas. Trabajo presentado por Sandra Isabel Arce, Ludby Graciela Cortes, Diana Constanza Criales, Mary Isabel Olaya y Milena Esperanza Suesca.
- UNIMINUTO. Prácticas de evaluación en el Componente Disciplinar de la Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto. Área: Danza. Trabajo presentado por: Oscar Alfredo Daza, Leidy Helena Becerra y Giovanni Antonio Suárez, 2008.
- UNIMINUTO. Prácticas de evaluación en el Componente Disciplinar de la Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto. Área: Teatro. Trabajo presentado por: González Marilly Yuliet, Mary Alexandra Muñoz, Doner Sandra Sanchez, 2008.
- UNIMINUTO. Prácticas de evaluación en el Componente Disciplinar de la Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto. Área: Música. Trabajo presentado por: Carolina Franco, Carlos Eduardo Ramírez, 2008.