



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

**PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL COMPONENTE DISCIPLINAR DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE UNIMINUTO:
ARTES PLÁSTICAS**

**SANDRA ISABEL ARCE TORRES
LUDBY GRACIELA CORTES CAMARGO
DIANA CONSTANZA CRIALES GAMA
MARY ISABEL OLAYA PEÑA
MILENA ESPERANZA SUESCA ESCOBAR
Investigadores Auxiliares**

**Julia Margarita Barco
Investigadora Principal**

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS- UNIMINUTO.
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

BOGOTÁ, D.C.2008

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque nos permitió iniciar y concluir con nuestros estudios profesionales.

A Julia Margarita Barco, Investigadora principal y asesora de nuestro Proyecto, quien guió todo este camino mostrando incondicional apoyo, aportando no sólo a nuestro proyecto sino a nuestras vidas valores y principios, haciéndonos un llamado a la transformación del conocimiento a través de la investigación. A ella mil gracias.

A todos los docentes que nos acompañaron en este proceso de formación profesional.

A los maestros de los talleres de Artes Plásticas, quienes permitieron que como observadores hiciéramos parte de sus clases, mostrando gran colaboración y apoyo a nuestro Proyecto.

A nuestros padres quienes nos dan día a día fortaleza para continuar con nuestros sueños.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE ANEXOS	vii
INTRODUCCIÓN	8
1. EL PROBLEMA	11
1.1 JUSTIFICACIÓN	11
1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION	14
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.4 PREGUNTA GENERADORA DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.5.1 Objetivo general	20
1.5.2 Objetivos específicos	
2. REFERENTES TEÓRICOS.	22
2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	22
2.1.1 Surgimiento del concepto de evaluación en el país y su normatividad	22
2. 1.2 La evaluación del aprendizaje	24
2. 1.2.1 <i>Tipos de evaluación</i>	26
2. 1.2.2 <i>Formas de evaluación</i>	28
2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	32
2.2.1 Antecedentes sobre la enseñanza del arte	32
2.2.2 La educación artística en el currículo escolar	33
2.2.2.1 <i>Modelos para la enseñanza del arte</i>	34
2.2.2.2 <i>Aportes metodológicos recientes.</i>	35
2.2.2.3 <i>Los Lineamientos Curriculares para el Área</i>	38
2. 2.2.4 <i>Los Campos o lenguajes artísticos</i>	39
2.3 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	44
2.3.1 Problemática de la evaluación en el Área	44
2.3.2 Aportes a la evaluación del arte desde la Psicología cognitiva	45
2.3.2.1 <i>Los Proyectos Artes Propel y Spectrum</i>	47
2.3.3 Los indicadores de logro según los Lineamientos Curriculares	49
3. PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA	52
3.1 MISIÓN Y VISIÓN	52
3.2 POLÍTICAS	54

3.3	OBJETIVOS	56
3.3.1	Objetivo General	56
3.3.2	Objetivos Específicos	56
3.4	PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO	57
3.4.1	Perfil Personal	57
3.4.2	Perfil Profesional	57
3.4.3	Perfil Ocupacional del egresado	58
3.5	INTENCIONALIDAD FORMATIVA	58
3.5.1	Fundamento Socio-antropológico.	58
3.5.2	Fundamento Epistemológico	58
3.5.3	Lineamientos teóricos	59
3.5.3.1	<i>Función social del arte</i>	59
3.5.3.2	<i>La creatividad, una finalidad educativa del arte</i>	60
3.6	LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	61
3.6.1	Procesos educativos artísticos	61
3.6.2	La Formación de docentes en Educación Artística	63
3.6.3	Fundamento Metodológico y Didáctico	64
3.7	DETERMINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	65
3.7.1	Estrategias pedagógicas	65
3.7.2	El Proceso Praxeológico	65
3.7.2.1	<i>Competencias Praxeológicas</i>	66
3.8	DEFINICIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	67
4.	METODOLOGÍA.	69
4.1	EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO	69
4.2	CATEGORIAS DE OBSERVACIÓN	70
4.2.1	Evaluación del Contexto.	70
4.2.2	Evaluación del Programa.	71
4.2.3	Evaluación del Proceso.	72
4.2.4	Evaluación del Producto.	73
4.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	74
4.3.1	Población	74
4.3.2	Muestra	74
4.4	INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN	75
4.4.1	La observación Participante	76
4.4.1.1	<i>El diario de campo</i>	76
4.4.2	Entrevista Etnográfica	77
5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	79
5.1	TALLER DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	79
5.1.1	Evaluación de Contexto	79
5.1.2	Evaluación del Programa	80

5.1.3 Evaluación del Proceso	82
5.1.4 Evaluación del Producto	85
5.2 TALLER DE ARTES PLÁSTICAS I- CERÁMICA	86
5.2.1 Evaluación de Contexto	86
5.2.2 Evaluación del Programa	87
5.2.3 Evaluación del Proceso	88
5.2.4 Evaluación del Producto	89
5.3 TALLER DE DIBUJO Y ESCULTURA	90
5.3.1 Evaluación de Contexto	90
5.3.2 Evaluación del Programa	91
5.3.3 Evaluación del Proceso	92
5.3.4 Evaluación del Producto	93
5.4 TALLER DE COMPOSICIÓN	95
5.4.1 Evaluación de Contexto	95
5.4.2 Evaluación del Programa	96
5.4.3 Evaluación del Proceso	97
5.4.4 Evaluación del Producto	99
6. RESULTADOS	101
6.1 RESULTADOS INDIVUALES POR TALLER	101
6.1.1 TALLER DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.	101
6.1.1.1 Evaluación del Contexto	101
6.1.1.2 Evaluación del Programa	102
6.1.1.3 Evaluación del Proceso	102
6.1.1.4 Evaluación del Producto	103
6.1.2 TALLER DE ARTES PLÁSTICAS I- CERÁMICA	104
6.1.2.1 Evaluación del Contexto	104
6.1.2.2 Evaluación del Programa	105
6.1.2.3 Evaluación del Proceso	105
6.1.2.4 Evaluación del Producto	106
6.1.3 TALLER DE DE DIBUJO Y ESCULTURA	106
6.1.3.1 Evaluación del Contexto	106
6.1.3.2 Evaluación del Programa	107
6.1.3.3 Evaluación del Proceso	108
6.1.3.4 Evaluación del Producto	109
6.1.4 TALLER DE DE COMPOSICIÓN	110
6.1.4.1 Evaluación del Contexto	110
6.1.4.2 Evaluación del Programa	110
6.1.4.3 Evaluación del Proceso	111
6.1.4.4 Evaluación del Producto	112
6.2 CONSIDERACIONES DE ORDEN GENERAL	112
6.2.1 Evaluación del Contexto	112
6.2.2 Evaluación del Programa	113
6.2.3 Evaluación del Proceso	113

6.2.4 Evaluación del Producto	113
7. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA	115
7.1 APRENDIZAJES	115
7.2 DIFICULTADES	115
7.3 PROSPECTIVA	116
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXOS	120

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
• Anexo A. Sobre los lenguajes Artísticos	120
• Anexo B. Diarios de Campo (uno por clase para cada docente)	121
• Anexo C. Matriz de análisis de cada taller observado	135
• Anexo D. Formato de Encuesta a Estudiantes	151
• Anexo E. Encuesta a Estudiantes (tabulada)	153
• Anexo C. Entrevista a docente (medio magnético)	

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de la necesidad de encontrar posibles comprensiones sobre las maneras cómo se está evaluando el aprendizaje en el componente disciplinar del Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto. Preguntas que se plantearon al interior del equipo de investigación del Programa, dentro de la línea de investigación de la Facultad de Educación: Didácticas Específicas. Es así como fuimos invitados por nuestra tutora como investigadores auxiliares, desde la articulación de los espacios académicos de Investigación en el Énfasis, Proyecto de Grado y Práctica Profesional para hacer parte de este Macroproyecto, que en esta primera etapa y para los autores del presente Trabajo corresponde a la observación de las prácticas evaluativas en los talleres de Artes Plásticas.

Se trata de una investigación de corte cualitativo, en la que específicamente se elige el enfoque etnográfico, por cuanto busca, mediante la observación, comprender cómo los docentes responsables de los talleres de expresión artística del componente disciplinar, evalúan el aprendizaje artístico de sus estudiantes.

El documento se ha estructurado en capítulos que corresponden al diseño general de la investigación etnográfica. En la primera parte se presenta lo referido al Problema de Investigación. Para ello se refiere a los antecedentes de la investigación, tanto a nivel internacional, como en el orden nacional, e institucional, y enseguida los argumentos que la justifican, así como se acota la pregunta central de investigación y los objetivos: general y específicos que orientan el estudio.

La segunda parte da cuenta de los referentes teóricos de la evaluación, inicialmente como una aproximación del concepto, para lo cual se definen algunos tipos de evaluación entre ellos la evaluación docente, institucional y del aprendizaje, para situar la conceptualización en esta última. Teniendo en cuenta este contexto se abordan algunas categorías de evaluación como: sumativa, formativa, holística, continua de diagnóstico, integradora y evaluación cuantitativa y cualitativa, además de las formas que adquiere en cuanto a la participación de los sujetos implicados: auto, hetero y co-evaluación. Adicionalmente se presentan diferentes tipos de evaluación presentes en los contextos escolares.

Enseguida se aborda la conceptualización de la Educación Artística como área fundamental y obligatoria y como disciplina estructurada, reconocida recientemente por investigaciones en el ámbito internacional y también por los Lineamientos Curriculares en nuestro país. Seguidamente se procede a la conceptualización sobre la evaluación del aprendizaje artístico, desde las

posturas de la Psicología Cognitiva, las cuales apuntalan la actualidad de la discusión en el Área.

En el siguiente Capítulo, se referencian los aspectos del Proyecto Curricular del Programa, que son importantes para conocer y clarificar lo que se propone la Licenciatura con respecto a la formación de licenciados con énfasis en educación artística, como son: los objetivos, el perfil personal, profesional y ocupacional, así como los fundamentos teóricos, metodológicos y los sistemas de evaluación que se deben tener en cuenta en dicha formación.

En el capítulo Cuarto se presenta la metodología que se utilizó para esta investigación, orientada desde el enfoque etnográfico, en razón de que se ajusta al tipo de pregunta planteada, para reconocer las prácticas que realizan los grupos sociales, en este caso los docentes del Énfasis. Seguidamente se señalan las categorías de observación, la población y los instrumentos utilizados propios de la Etnografía, como la observación participante y la entrevista.

El análisis e interpretación de datos se presenta en el Capítulo Quinto, en el que se logró la comprensión obtenida mediante los instrumentos anteriormente mencionados, que fueron utilizados en cada uno de los espacios observados y de acuerdo con las categorías de observación.

La compilación de los resultados, se ha dispuesto en el Capítulo Sexto, inicialmente comprensiones particulares de cada uno de los docentes observados y luego de manera general para visualizar presencias, ausencias y coincidencias sobre la evaluación del aprendizaje en los diferentes talleres de Artes Plásticas.

El último Capítulo se ha reservado para algunas reflexiones con respecto a los aprendizajes y dificultades que generó el proceso de investigación, así como a las expectativas que ha suscitado este Proyecto, en la necesidad de ser consultado y apropiado, de manera que genere nuevas inquietudes en el Campo y pueda dar origen a más proyectos que fortalezcan la comprensión del tema de estudio.

Aunque esta investigación pretende ser sólo un intento de aproximación a un tema tan exigente como lo es la evaluación, y sobre todo en educación artística, consideramos que este trabajo debe trascender y ser conocido y discutido por la

Facultad de Educación, específicamente por los docentes del Énfasis, ya que reflexionando sobre la práctica, es que logramos dar un paso gigantesco para que tanto la teoría como la práctica de la evaluación en las prácticas artísticas se articulen para lograr sentido, y a partir de la reflexión puedan también transformar nuestra propia praxis.

Sólo resta ofrecer este trabajo a todos los interesados en este apasionante tema, esperando que pueda significar un aporte a la reflexión, y al mismo tiempo expresar un sincero agradecimiento a la Universidad y a los docentes que nos permitieron las observaciones de sus prácticas pedagógicas y de evaluación para el aprendizaje de las artes, Gracias por su aceptación y entrega con nuestro Proyecto.

1. EL PROBLEMA¹

1.1 JUSTIFICACIÓN

La evaluación en Educación Artística resulta ser un aspecto problemático de gran interés, puesto recientemente en discusión, por cuanto el espectro de posibilidades con que se acomete en las prácticas educativas. Si la evaluación del aprendizaje representa un proceso complejo para cualquier área del conocimiento, aquí se agudizan las tensiones en tanto la naturaleza eminentemente valorativa del arte y las fuertes implicaciones interpretativas que de ello se derivan.

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 con relación a los objetivos prospectados. Pese a que, en términos de comprensión del concepto de evaluación se han realizado avances significativos, no siempre las prácticas evaluativas 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 se da una fuerte tendencia en los futuros docentes a revertir, en su desempeño profesional, aquellos modelos vivenciados en los espacios académicos que tienen un fuerte compromiso con la especificidad.

Al respecto, Ángel Díaz Barriga, 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...”*² Lo anterior, no es otra cosa que un cuestionamiento a la academia, que compromete

¹ Los enunciados que aquí se presentan han sido tomados del Anteproyecto: Prácticas de evaluación en Educación Artística, Versión 2.0, documento construido desde el Equipo de investigación de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística. Este capítulo introductorio, dado que se trata de un Macro- proyecto, resulta común para los cuatro subproyectos que se desarrollan en esta primera etapa de indagación.

² Díaz Barriga, Ángel (1997) Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia, en Curriculum y evaluación escolar. México: Paidós, 1997. p.148

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, podrán introducir modificaciones a sus currículos y, de manera particular, en las prácticas educativas y evaluativas 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 sus aprendizajes en los contextos de práctica.

Otra de las tensiones que se presentan en la evaluación del aprendizaje tiene que ver con su reducción a formas de *medición* influenciadas por un enfoque positivista, que tiende a la asignación de una calificación al finalizar el período escolar. Lo anterior, podría tener explicación en las maneras tradicionales con que se acometen las prácticas educativas en la Escuela desde su papel como reproductora de la ideología dominante³ y, con ello, sus funciones de selección y diferenciación de sus integrantes desde una perspectiva de *meritocracia*, en donde se privilegian resultados por sobre procesos y se recompensa de acuerdo con el rendimiento; pero sobre todo, en función de la capacidad de adaptación a las normas establecidas, por sobre los aspectos cognoscitivos, ya que la escuela inculca en los estudiantes el respeto por el orden establecido y las normas que rigen el comportamiento social.

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 aprendizaje⁴.

Es así que 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 y, en ello, implicados logros, dificultades y vacíos. Desde esta

³ Bourdieu, Pierre. *Reproduction and Social Reproduction*. Nueva Cork: Oxford University Press, 1977, en J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press, 1977, citado por Peña de la Mora, Eduardo. *Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar*. *Revista de Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, núms. 45-46, 1989. p. 27-37.

⁴ Kuri, Alfredo y Follari, Roberto. *Para una crítica de la tecnología educativa: Marco teórico e historia*, en A. de Alba et. al., *Tecnología Educativa*. Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985. Citado por Peña de la Mora, Eduardo. *Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar*. *Revista de Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, núms. 45-46, 1989. pp. 27-37.

distinción, la evaluación se aprecia como la posibilidad de orientar y retroalimentar toda acción educativa, haciéndola más funcional, flexible y placentera; horizonte en el que se debe privilegiar en el estudiante su nivel de desarrollo y ritmo de aprendizaje a través de acciones que formen parte de su proceso formativo⁵.

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, su carácter “*sistemático*” significa 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.

Es así que 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 y, en ello, implicados logros, dificultades y vacíos”⁶. Desde esta distinción, la evaluación se aprecia como la posibilidad de orientar y retroalimentar toda acción educativa, haciéndola más funcional, flexible y placentera; horizonte en el que se debe privilegiar en el estudiante su nivel de desarrollo y ritmo de aprendizaje a través de acciones que formen parte de su proceso formativo.

Todo lo anterior, al considerarse en el escenario de las prácticas pedagógicas cotidianas en educación artística 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 y en ellos inmersos las 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 docentes⁷, para dar paso a su comprensión en el contexto de la naturaleza creativa y expresiva del

⁵ Álvarez, Yesid y Barco Julia Margarita. Módulo de Pedagogía Artística. Bogotá: Uniminuto, 2004. p. 56

⁶ Álvarez, Yesid. y Barco, Julia Margarita. La evaluación en Educación Artística: Aspectos conceptuales e implicaciones metodológicas. Ponencia presentada en el marco del 2º. Foro de Educación Artística: la evaluación en Educación Artística. Colegio San Bartolomé de la Merced. Bogotá: Marzo 10 de 2006. p. 1.

⁷ Consultar en los hallazgos del Proyecto: “Imaginarios 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.

Área, todo lo cual reclama otros significados para su valoración⁸. Esto, no significa que la evaluación en las artes carezca de elementos de juicio para ser valorados, 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 con relación a 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, siempre que 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 construcciones de saber pedagógico de los docentes de arte del Programa, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y en ellas, inmersas, sus maneras de entender y acometer la evaluación.

1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los esfuerzos investigativos en el campo de la evaluación en la enseñanza de las artes son escasos, pero no por ello de poca relevancia. Sus limitaciones quizá se expliquen porque la educación artística 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 Eisner⁹, 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, Eisner plantea cómo se requiere un análisis detallado de los procesos que promueven el desarrollo artístico para poder diseñar

⁸ Ross, M. The Development of Aesthetic Experience. Oxford: Pergamon. Pres, 1986, en - Hargreaves, D.H. Infancia y Educación Artística. Madrid: Morata, 1991. p. 182

⁹ Eisner, Elliot. Cómo se produce el aprendizaje artístico *en* Educar la Visión Artística. Barcelona: Paidós, 1998. p. 59-60.

metodologías y formas de evaluación que respondan a los objetivos de la educación artística. Para este autor, el aprendizaje artístico no se produce de manera espontánea como consecuencia de la maduración mental de los niños, puesto que es un proceso complejo y de ningún modo unidimensional, siendo necesario que el maestro comprenda el Área en su contexto y se presente como mediador o facilitador del aprendizaje. Al identificar, a partir del Proyecto Kethering, los dominios o competencias del aprendizaje artístico a desarrollar en los estudiantes, 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.

Al intentar evaluar estas inteligencias en la experiencia del arte, Gardner y su equipo de colaboradores encuentran que éste no puede ser evaluado 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, se deben diseñar métodos de evaluación que hagan justicia a lo que resulta ser más importante en las formas artísticas.¹⁰ 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 interesa 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 inteligencias como son: la espacial, la cinético corporal, la musical y también la intrapersonal. Al intentar evaluar estas inteligencias en la experiencia del arte, Gardner y su equipo de colaboradores encuentran que éste no puede ser evaluado 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."¹¹

Es así como el Proyecto Arts PROPEL¹² se propone abordar dicha evaluación, encontrando que primeramente se requiere que los individuos a evaluar se encuentren familiarizados con conceptos, técnicas y procedimientos artísticos; motivo por el cual el Proyecto inicialmente se redirecciona para diseñar estrategias

¹⁰ Gardner, Howard, citado por Hargreaves, D. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata, 1991. p. 183-184

¹¹ Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995. p.155.

¹² 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.

metodológicas que posibiliten el aprendizaje del arte y que posteriormente puedan dar cabida a la 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, que para el caso del arte lo constituyen 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 artísticos.

Otro antecedente de importancia lo constituye el método de evaluación del Proyecto Spectrum¹³, también derivado del proyecto Zero, diseñado para niños del nivel de preescolar y bajo la premisa de que todo niño tiene potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas. Este proyecto pone de presente la necesidad de evaluar el arte en contexto. Es así como se diseña un aula laboratorio con materiales interesantes y atractivos que los niños tienen la oportunidad de explorar y manipular durante un año, durante el cual son observados y evaluados en acción, cuidando registrar los procesos sin obstaculizar las actividades; todo lo cual hace posible establecer un perfil de cada niño con su progreso y desarrollo individuales en el transcurso del tiempo. Tal es el caso de la percepción como la producción de sonidos en música, el movimiento expresivo o la creación narrativa.

Adicionalmente cabe destacar los estudios adelantados por el proyecto DELTA¹⁴, desarrollados en el Reino Unido, en cabeza de David Hargreaves¹⁵, cuyo objetivo central consistió en indagar sobre cómo evalúan los profesores de las escuelas primarias el trabajo artístico de los niños. Si bien se encontró que todos los docentes tienen un saber implícito sobre lo que se constituye como logros artísticos en los diferentes campos expresivos y muestran gran interés por el desarrollo de los escolares 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 deriva 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.

¹³ Gardner, H. *Inteligencias Múltiples*. Op. Cit. P.99-122.

¹⁴ Proyecto iniciado en la Universidad de Leicester en 1987, cuya sigla corresponde a: Development of Learning and Teaching in the Arts.

¹⁵ Hargreaves, D.H. Op. Cit.

En el ámbito nacional son de señalar las aproximaciones para la comprensión de la evaluación en educación artística realizadas por Pablo Romero¹⁶ sobre lo cual sostiene que 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 a evaluar en el Área son: apreciativa, productiva y estética. Por su parte los Lineamientos Curriculares para la educación artística¹⁷ conciben la evaluación en arte como un proceso eminentemente crítico reflexivo, en el que los estudiantes han de desarrollar su conciencia crítica para valorar proceso y resultados sin la presión de las calificaciones, a la manera en que lo hace un crítico de arte cuando valora un producto artístico: observa, describe, interpreta y realiza un juicio de valor sobre aquello que evalúa.

En lo que a Uniminuto se refiere, el acercamiento a los contextos educativos en el área de la educación artística por parte del equipo de investigadores de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto, a partir de proyectos de investigación¹⁸ y de extensión¹⁹, ha favorecido la comprensión de las construcciones de saber pedagógico de los docentes de Educación Artística en el currículo escolar, con sus correspondientes fundamentaciones epistemológicas y metodológicas y en ellas inmersas sus formas de evaluación.

Es así como el Proyecto Rutas Pedagógicas para las Artes Plásticas en el Distrito Capital desarrollado en convenio con el IDEP entre los años 2003-2005 permitió conocer 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. Mientras que en algunas pocos casos, las *rutas pedagógicas* de los docentes, evidenciaron desarrollar procesos evaluativos, fundamentados en marcos conceptuales estructurados, en la mayoría de los docentes la evaluación se orienta a elaboraciones de tipo práctico y quizá por ello, resulta bastante intuitiva. Sin embargo, de manera general, las formas de evaluar de los docentes participantes en este Proyecto

¹⁶ 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.

¹⁷ Documento orientador del MEN que recoge las reflexiones realizadas durante los años 1993 a 1997, en mesas de trabajo realizadas en diferentes regiones colombianas y en las que participaron: docentes de arte, artistas, investigadores y gestores en el Campo.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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).

recogen el interés por desarrollar y evaluar: 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, y 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 desarrollado entre los años 2004 y 2008 en las localidades de Engativá, Suba, Bosa, Barrios Unidos y Fontibón 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. Una de las comprensiones que este Proyecto pone de presente es que la mayoría de docentes que laboran en el Área han sido formados desde un enfoque profesional como artistas en cualquiera de los modos expresivos, más no como pedagogos²⁰. Debido a ello, 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 pedagógicas.

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 docentes²¹ 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.

Las anteriores aproximaciones que se citan como antecedentes de investigación de la evaluación en educación artística, reclaman un acercamiento más sistemático al universo de la evaluación en el Área y a las maneras como se desarrollan en los proyectos de aula para alcanzar una comprensión de estas prácticas. Si bien, se han realizado algunas indagaciones²², éstas no han sido suficientemente comprendidas ni ampliamente divulgadas, perdiéndose

²⁰ Este déficit de maestros formados en la Disciplina se explicaría dado que la Educación Artística como un campo de saber con intencionalidades, metodologías y formas de evaluación particulares, es un área relativamente nueva.

²¹ Proyectos citados anteriormente, desarrollados por Uniminuto, en convenio con la SED.

²² Principalmente en el orden internacional.

oportunidades que podrían significar grandes aportes para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes; comprensiones que han de ser dimensionados por las instituciones formadores de docentes y sus maestros para lograr ser consecuentes con los avances en el Campo.

1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Como se anotó anteriormente, una de las grandes preguntas que podrían asaltar a los maestros comprometidos con la investigación en el ámbito de la educación superior es acerca de sí 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, más si se trata de sistemas educacionales conservadores, como los que funcionan en nuestros contextos latinoamericanos²³

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 quehacer en las aulas, lo es aún más la evaluación en Educación Artística, dada reciente legitimación como área de saber con intencionalidades, conceptos, metodologías y formas de evaluación propias, además de las dificultades que pueden surgir por la naturaleza eminentemente valorativa de la Disciplina, en donde 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 y sobre si los docentes formadores de maestros que ejercen en los programas de Pregrado de las licenciaturas en el Área poseen igualmente una formación como artistas, distando sus prácticas pedagógicas 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.

²³ Ahumada, Pedro. Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2 1998. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Es así como uno de los tópicos de investigación para las Instituciones formadoras de docentes en el Área 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, cualquiera que sea el nivel de formación que se ofrezca como desempeño profesional tanto en la Educación Básica Primaria y Secundaria, como en la Media Académica o Técnica.

En este sentido, el problema reclama una indagación a mediano plazo que logre abarcar un territorio representativo; todo lo cual ha de posibilitar la comprensión del objeto de estudio. Por tal motivo este Proyecto de investigación, dentro de la sub-línea Didácticas Específicas, de la Facultad de Educación, se ha concebido como un macroproyecto a desarrollar en etapas, en cabeza del equipo de investigadores de la Licenciatura y con el apoyo de los estudiantes auxiliares de investigación, quienes en el marco de la investigación formativa se integrarán para desarrollar sus trabajos de grado.

Con el propósito de delimitar el territorio de observación, la investigación en su primera etapa ha de iniciarse por la comprensión y caracterización de las prácticas evaluativas propias, desarrolladas al interior del currículo de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto. En las siguientes etapas, que se desarrollarán gradualmente, se espera abordar la observación en diferentes programas pares en el Distrito Capital, para finalmente recopilar las comprensiones sobre los hallazgos en un documento que de cuenta de la caracterización de estas prácticas, con las consecuentes implicaciones para nuevas indagaciones.

1.4 PREGUNTA GENERADORA DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las prácticas de evaluación que desarrollan en los talleres de expresión para el componente disciplinar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto?

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Objetivo General

Caracterizar las prácticas de evaluación que se desarrollan en los espacios de taller del componente disciplinar para el Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística LBEA, de Uniminuto.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Realizar una aproximación al estado del arte de la evaluación en Educación Artística como fundamentación para el desarrollo del Proyecto.
- Identificar los criterios y metodologías de evaluación propuestos en el Proyecto Curricular del Programa.

- Identificar la coherencia de las intencionalidades y metodologías desarrolladas por el docente responsable del espacio académico con las formas de evaluación que se practican.
- Identificar las formas de participación de los actores implicados en el proceso de evaluación.

- Diferenciar las formas que adquiere la evaluación, según la intencionalidad de los aspectos y actores evaluados, de acuerdo con las categorías de observación.
- Contrastar las prácticas en evaluación observadas con respecto al debate de la disciplina, su coherencia con el Proyecto Curricular del Programa y con los criterios propuestos en los módulos de apoyo didáctico.
- Sistematizar los hallazgos de la observación y señalar sugerencias y recomendaciones.

2. REFERENTES TEÓRICOS.

2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

2.1.1 El surgimiento del concepto de evaluación en el país y su normatividad

Los esfuerzos por repensar la calidad de la educación en el país se remontan al llamado movimiento de Escuela Nueva, el cual se incorpora a la vida pedagógica de nuestra sociedad implicando una transformación de los programas de enseñanza, luego de persistir durante largos años una escuela de visión teológico-cristiana. En 1963 se expide el Decreto 1710²⁴, el cual acentúa el carácter de Escuela Normal, proponiendo el programa vocacional de mejoramiento cualitativo de la educación mediante la renovación curricular para la escuela, demarcando la capacitación para la producción.

Posteriormente, y luego de varias reuniones de comisiones internacionales, en 1972 la UNESCO²⁵. Recomienda que para el manejo de la educación, en el marco de la globalización, se debe “aprender a hacer” enfatizando en la educación permanente. En 1979 aparece el informe *Horizonte sin Límites*²⁶, cuya propuesta va más allá de un plan de estudios hacia un *modelo curricular*, una categoría que transforma la concepción del proceso educativo redefiniendo el estatuto del maestro y el rol de la educación. Es así como surge un movimiento pedagógico con el concurso del Estado y el gremio docente, que desemboca en la organización del Congreso Pedagógico Nacional, con la pretensión de ser una estrategia política y cultural de transformación en la práctica pedagógica y la productividad. A partir de ello, se establecen elementos normativos que propenden por la adquisición de competencias especializadas y programas curriculares, transformados en contenidos específicos para cada nivel de escolaridad, los cuales reclaman ser valorados en su efectividad. Surgen entonces las planeaciones minuciosas, y los objetivos terminales que han de ser evaluados para constatar que se alcanzaron. Todo ello se desbordó en prácticas instruccionales, que desviaron el discurso pedagógico y contradictoriamente transitaban de un modelo abierto a uno cerrado.

En el marco de la Constitución Política de 1991 que consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio que garantiza la autonomía, se otorga al

²⁴ Colombia. Ministerio de Educación. Decreto 1710 de 1963, Julio 25, por el cual se adopta el plan de estudios de la educación primaria colombiana y se dictan otras disposiciones. Bogotá: El Ministerio; 1963.

²⁵ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Planificación de la educación 1972.

²⁶ Botkin, James W. Horizontes sin limites informe en 1979 CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL

Estado la facultad para regular y ejercer la inspección, cuyo objeto es el de velar por la calidad. Por el año de 1996, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo²⁷, frente una educación que considera fragmentada, desactualizada e inadecuada, ya que se entiende la enseñanza como una mera práctica instructiva, llama la atención sobre la necesidad de una educación de calidad.

Este llamamiento va a repercutir en la promulgación de Ley General de Educación 115 de 1994, en la cual se apuesta a que las instituciones educativas construyan su propio proyecto educativo institucional PEI, teniendo en cuenta la autonomía, la participación y las particularidades de sus contextos.

Asimismo, la enseñanza ha de centrarse en el desarrollo de competencias para lograr un desempeño ciudadano, acorde al acceso universal de los códigos de la Modernidad. “Estas competencias reclaman la integración de los procesos de aprendizaje y la interpretación de juicios críticos sobre esta formación, capaces de orientar toma de decisiones en la búsqueda de la calidad educativa, convirtiendo la evaluación como proceso que ha de garantizar el cumplimiento de las aspiraciones educativas.”²⁸.

La misma Ley 115, en su Capítulo III Artículo 80 sobre evaluación reza: “de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, plantea que El MEN con el fin de velar por la calidad, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE) que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES , y con las entidades territoriales y base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.”²⁹. En cumplimiento de estas disposiciones se emite el Decreto 1860, de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 del mismo año, en aspectos pedagógicos y organizativos generales, teniendo en cuenta la intención de evaluar como un procedimiento para alcanzar metas convenidas frente a logros establecidos.

²⁷ UNESCO. La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana, Madrid, 1996.
UNESCO. Estadísticas sobre la educación en Colombia. Paris :Evaluación de los progresos hacia los objetivos de la EPT, Imperatividad de la calidad <http://www.unesco.org/education/gmr>,(Consulta: Mayo 20 de 2.008)

²⁸ Barco Julia .Introducción a la Educación Artística: una aproximación al énfasis, Bogotá: Uniminuto; 2002.

²⁹ Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994, Febrero 8, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: El Ministerio; 1994.

A este recorrido se suma la promulgación del Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002, como respuesta a las inquietudes manifestadas con el fin de establecer criterios de evaluación del educando, sin perjuicio de la autonomía escolar que tienen los establecimientos educativos y de la especificidad de tipo regional; así se diseñan y establecen instrumentos y mecanismos de evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Este recorrido lleva a pensar que existe en el país una cultura evaluativa que infortunadamente ha sido concebida autocráticamente, distorsionándose su sentido como garantía de la calidad educativa y convirtiéndose frecuentemente en una visión que mide y cuantifica. Ante ello, corresponde al sector educativo determinar si estas pautas y otras acerca de la evaluación, constituyen realmente una estrategia eficaz que afirme en la transformación de la enseñanza, el aprendizaje y los propósitos formativos. Todo esto representa un reto, puesto que resulta un sin sentido afirmar que la evaluación es un proceso dinámico, flexible y continuo, si las condiciones en que se realiza este proceso, no cumplen con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del proceso de aprender.

2.1.2 La evaluación del aprendizaje

Teniendo presente que la evaluación esta inmersa no sólo en el ambiente educativo, sino en el ambiente general de la sociedad, conviene reconstruir un concepto de evaluación que pueda realmente contribuir al concepto de calidad, desde la perspectiva del desarrollo humano.

La evaluación: “es un acto intencional, planeado y sistemático, además de riguroso, que emite un juicio valorativo sobre un proceso de desarrollo; permite analizar cualitativamente y de manera holística un conocimiento, un procedimiento; posibilita el análisis del aprendizaje y de la enseñanza que aborda tres aspectos: la academia, lo laboral y lo cotidiano.”³⁰

Siendo bastante complejo el concepto de evaluación, es necesario para su aproximación, recoger distintas posturas que permitan su comprensión y que posteriormente puedan servir como fundamentación para situar y contrastar dicho concepto en el campo de las prácticas artísticas. Para ello se destacan a continuación algunas posturas de diferentes autores:

Al respecto Hugo Cerda Gutiérrez plantea que: “en términos generales entendemos por evaluación la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o

³⁰ Perea Francisco. Conceptos de evaluación a partir de las proposiciones presentadas en núcleo temático de modelos pedagógicos Bogotá: Uniminuto; 2006.

negar calidades y cualidades al objeto evaluado o simplemente medir la eficacia de un método o, los resultados de una actividad”³¹.

Sobre las maneras como se asume equivocadamente la evaluación en la escuela Eisner señala cómo ésta es asumida de manera exagerada para asignar premios o castigos y para sentenciar quién aprueba o no, la materia o el año escolar, imposibilitando que se convierta en una herramienta educativa capaz de acompañar procesos: “...La evaluación raramente se ha considerado un procedimiento de diagnóstico que sirve para mejorar lo que se hace en la escuela”³². Este autor, define la evaluación como un proceso en el cual participan los juicios de valor y las significaciones.

Por su parte, María Antonia Casanova opina: “La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”³³.

Si se conceptualiza la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como: “... una recolección de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”³⁴

Otro aporte es el de Daniel Stufflebeam en su texto: “The use and Abuse of Evaluation in Title”³⁵, quien reconoce en la evaluación un rol de gestión mediante la utilización de procedimientos a evaluar: el contexto, la aportación, el proceso y el producto.

Algunas posturas pedagógicas recientes avalan la pertinencia de la evaluación: así las concepciones constructivistas, apoyadas en la Psicología cognitiva, postulan la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento en donde el aprendizaje significativo sirve de base para entender el proceso de evaluar; también la Pedagogía crítica considera que evaluar es formar en valores,

³¹ Cerda Hugo. La educación como experiencia total. Bogotá: Magisterio; 2000. p.16

³² Eisner Elliot. Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede Evaluar?. En: Educar la visión artística. Buenos Aires. Paidós 1975. p 188. Citado por: Barco, Julia., Álvarez Yesid. Evaluación de la producción artística de los escolares. En: Modulo de Pedagogía del Arte. Bogotá: Uniminuto; 2002. p. 59.

³³ Casanova María. Manual de Evaluación Educativa. Colombia: La editorial la Muralla; 1999. p.61

³⁴ Ibid., p.61

³⁵ Eisner Elliot, Op.cit.,p.59

puesto que se trata de la capacidad reflexiva para comprender la vida, la política y las relaciones sociales.

2.1.2.1 Tipos de Evaluación

De acuerdo con las consideraciones presentadas anteriormente, se puede entender que la evaluación es una función multiplicadora que se establece en pro de la calidad, y tal pretensión abarca la evaluación pedagógica en los diversos contextos: la evaluación del aprendizaje, la evaluación docente, la evaluación institucional y en ella contenida la evaluación de la gestión. Por ello, a la evaluación le corresponden características tales como: ser objetiva, reflexiva, participativa, dinámica, constructiva, rigurosa, y objetiva.

Con respecto a su finalidad o función, la evaluación puede ser *sumativa* o *formativa*. La primera, resulta más un mecanismo de medición y una estructura que evidencia una manera de rendir cuentas. Su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Corresponde a la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo y asignar calificaciones.

La evaluación *formativa*, tiene como propósito orientar el proceso propio de la evaluación educativa, referido al aprendizaje, desde: la fase de detección de necesidades como diagnóstico, en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo del mismo, hasta el final reorientando los elementos que han intervenido en él. Se habla de evaluación *formativa*, cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos. En el contexto actual resulta difícil determinar valoraciones de este tipo ya que la proporción de objetivos logrados, permite explorar en qué forma es equivalente el aprendizaje a los contenidos incluidos.

Al respecto, Hilda Rubio³⁶ cita a Pico Arredondo (1996) para destacar la importancia de la evaluación *formativa*, cuando afirma: “La evaluación implica un sentido histórico de continuidad y de cambio”. Con ello pone de presente los propósitos de la misma, en el sentido de posibilitar espacios de reflexión de los miembros de la comunidad, para encontrar alternativas de mejoramiento y retroalimentación a los distintos elementos que estructuran y dan vida a los procesos educativos que lidera una institución. Por lo anterior la evaluación se constituye en un aspecto fundamental para el enriquecimiento de las labores académicas, por cuanto refleja la forma como circulan en la vida cotidiana los principios, los valores y los fundamentos filosóficos que la caracterizan. Es así

³⁶Rubio Hilda. MODULO MUNDOS DE REPRESENTACION SOCIOCULTURAL, Escenarios de referencia del maestro, Corporación Universitaria Minuto de Dios, programa de licenciaturas; 2003. p. 18.

como considera la posibilidad de consolidar la evaluación a partir de la construcción de una cultura de valoración, en donde la comunidad educativa se apropie del concepto de evaluación formativa, en la cual tiene cabida lo cualitativo, lo cuantitativo, el desarrollo de procesos permanentes y holísticos, el evento interno y externo de quienes participan y las características del contexto, teniendo en cuenta estrategias de auto evaluación, heteroevaluación y coevaluación y definiendo formas y contenidos acordes a las políticas y principios de cada institución.

La evaluación *formativa* tiene objetivos específicos como son: entregar información frecuente a la comunidad educativa, reconstruir el contexto significativo del aprendizaje, permitir la retroalimentación informativa, generar espacios democráticos y aumentar la productividad. Adicionalmente, ella es acorde con los avances tecnológicos, fomenta la participación de los procesos educativos y además describe, delimita, identifica y justifica acciones pedagógicas, como consecuencia de una serie de cambios estructurales en el sistema evaluativo, permitiendo fomentar la eficiencia como base para el proceso de toma de decisiones respecto de las opciones y acciones que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros tipos de evaluación son:

La *evaluación holística*: que por su extensión considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con aquello que es objeto de evaluación. Este tipo de evaluación aplicada al aprendizaje, fija la atención en el conjunto de las áreas y, en particular, en los diferentes tipos de contenidos de enseñanza-hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos, actitudes, valores y normas.

La *evaluación continua*: es aquella que pretende superar la relación evaluación-examen o evaluación-calificación final de los alumnos, y centra la atención en otros aspectos que se consideran de interés para mejorar el proceso educativo. Por eso, la evaluación continua se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y pretende describir e interpretar, y no tanto medir y clasificar.

La *evaluación diagnóstica o inicial*: se refiere a las condiciones iniciales del aprendizaje, para tomar decisiones con el fin de hacer el hecho educativo eficaz, mediante pruebas estructuradas. Estas, tienen la finalidad de proporcionar información sobre los conocimientos previos de los alumnos para decidir el nivel en que hay que desarrollar los nuevos contenidos de enseñanza y las relaciones que deben establecerse entre ellos. También puede tener una función motivadora, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes.

La *evaluación integradora*: está referida a la evaluación del aprendizaje, valora globalmente el trabajo realizado en todas las áreas y el grado en que se han alcanzado los objetivos generales de una determinada etapa. Por tanto, en última instancia, no se exige que se alcancen los objetivos específicos de todas y cada una de las áreas.

La *evaluación cualitativa y cuantitativa*: son consecuencia de la aplicación de los paradigmas del mismo nombre que aspiran alcanzar el conocimiento desde distintas visiones de mundo y, como tal, desde diferentes métodos. El paradigma cuantitativo en evaluación, de índole positivista, atiende al producto para emitir juicios de medición, mientras el paradigma cualitativo de la evaluación, de carácter fenomenológico, atiende a la valoración del proceso mismo. Ella describe e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo, considerando todos los elementos que intervienen en él y destacando la importancia de las situaciones que se crean en el aula; es decir, que fija más la atención en la calidad de las situaciones educativas creadas que en la cantidad de los resultados obtenidos. Cabe señalar, sin embargo, que el predominio de cualquier enfoque no implica que se esté eliminando completamente el otro, ni que exista una supuesta oposición irreconciliable entre estos dos paradigmas metodológicos. Al respecto, hoy se habla más de evaluación total haciendo uso de estrategias extraídas de ambas fuentes.

2. 1.2.2 Formas de evaluación

Las formas de la evaluación escolar están sustentadas en fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos que responden a la apropiación del conocimiento, de cara al desarrollo integral; pese a ello, cada vez es más notoria su tendencia a responder a los imperativos de la globalización de los mercados y la universalización del conocimiento.

En el país, como ya se anotó, es mediante el Decreto 230 de 2002, que se incorporan los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos. De ello resultan las

evaluaciones cargadas de un discurso que promueve modos de autoridad, para que aplicada a la enseñanza y al aprendizaje en el contexto de la pedagogía contribuya a la educación integral. En adelante se establecen variados criterios para evaluar el aprendizaje de la manera más expedita. A continuación, algunos de estos criterios:

Evaluación por objetivos

Este tipo de evaluación proviene de las tendencias positivistas de la Década de los años 40. Se ubica en cambios determinados expresados en conductas observables mediante estrategias de corte conductista, en donde el producto se convierte en la comprobación del resultado esperado y construido previamente. Los objetivos comúnmente se construyen en función de metas a lograr, por lo que han tenido una amplia aceptación como orientadores de temáticas y metodologías para conducir el aprendizaje. Este tipo de dispositivos de evaluación, pese a que ha sido ampliamente acogido, cuenta hoy con fuertes críticas, por cuanto deja de lado la interacción social del individuo, prestándose para excesos instrumentalistas.

Evaluación por competencias

Es una propuesta que valora el hacer y las acciones del ser humano en un contexto sociocultural y disciplinar específico. La competencia se entiende como “saber hacer en contexto”, lo cual significa que el estudiante será capaz de aplicar esos conocimientos en su contexto mediante habilidades y destrezas, planteando propuestas de solución a problemas, posibilitando el desarrollo de aptitudes, además de fortalecer los valores del ser y el Pensamiento crítico. Desde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES³⁷, se propone la evaluación desde cuatro competencias básicas: la Comunicativa, la Interpretativa, la Argumentativa y la Propositiva, que son las competencias lingüísticas asociadas a la comprensión de los discursos que planteaba Chomsky, quien considera que esas habilidades sirven para que el estudiante se desempeñe de manera productiva. Como se entenderá el concepto de competencia resulta de la unión entre el campo lingüístico, la Psicología y la gestión de recursos humanos.

Aplicado este concepto de competencias para la evaluación escolar del currículo, adquiere una connotación cotidiana que se ve expuesta en los comportamientos de los estudiantes con relación a las adquisiciones logradas. Ello ha permitido que la evaluación haya dejado de ser la expresión de un simple examen, que algunas veces conlleva acciones sancionatorias, adquiriendo un valor formativo de amplia aceptación.

Evaluación por logros

De acuerdo con el Decreto 230 de 2002, este procedimiento sugiere llevar un control que requiere de indicadores en términos de la conducta esperada, dentro de un esquema de orientación y seguimiento. Estos indicadores son

³⁷ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES: Organismo Adscrito al Ministerio de Educación Nacional. Amplia información sobre todos los aspectos de la enseñanza superior en Colombia.

seleccionados dentro de una concepción implícita que comprende: las habilidades, comportamientos, conocimientos y demás capacidades que deben alcanzar los estudiantes en un nivel.

Evaluación por procesos

La Evaluación llamada “por procesos” tiene en cuenta la secuencialidad del aprendizaje, planeando y realizando seguimiento por etapas, en donde lo que interesa es la apropiación del conocimiento paso a paso para llegar a una meta final. En este tipo de metodología cada etapa recoge una respuesta que permite nuevas planeaciones para mejorar. Su seguimiento requiere la recolección sistemática y análisis de la información que faculta para evidenciar el progreso o aprendizaje y da las pautas para mejorar en el siguiente paso. Según el Decreto 230/02, los procesos pedagógicos y didácticos posibilitan que la evaluación adquiera su carácter correctivo, permitiendo mejorar mediante información detallada acerca de fortalezas y debilidades. Esta evaluación resulta ser bastante formativa, por cuanto es observable antes, durante y después del proceso.

Auto- evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

Desde el punto de vista de la pedagogía actual, el nivel de formación del sujeto está dado por la manera de evaluar los resultados del aprendizaje, aportando valiosos significados que enriquecen el proceso. Desde allí surge la participación como criterio para identificar los actores comprometidos con el aprendizaje y su valoración, dando lugar a los procesos de auto, co y hetero evaluación. La siguiente explicación define brevemente los conceptos que hacen parte de esta enunciación.

La Auto evaluación

Está planteada para que sean los mismos estudiantes quienes asuman y aprendan a evaluar su propio proceso de aprendizaje y sus resultados en función de objetivos específicos y según ciertos criterios que ellos determinan a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros. Esta capacidad de auto evaluación es fundamental y necesaria para todo aprendizaje autónomo, siempre que se requiera ser consciente y responsable de las propias actuaciones; este tipo de evaluación debe ser continuo, toda vez que garantiza la reflexión del sujeto con respecto a su proceso educativo.

La heteroevaluación.

Es aquella realizada por el profesor conocedor de la materia y de los propósitos del grado, para determinar el modo como el educando ha asumido su trabajo, valorando el rendimiento y compromiso con respecto al aprendizaje y/o avances de un proyecto.

Este proceso es complejo por cuanto resulta difícil emitir juicios de valor sobre la actuación de otras personas, por lo que ha de complementarse con la auto y la coevaluación.

La coevaluación.

Como su nombre lo indica, es aquella en donde participan tanto docente como estudiantes, para dar lugar a las valoraciones de procesos y resultados. Esta puede darse entre el docente y el aprendiz, con toda la clase o entre pares. Ella proporciona información importante sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase. Tal información es relevante para decidir sobre el grado en que se han cumplido los objetivos prospectados y las fortalezas y debilidades encontradas con respecto a distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como son: las condiciones motivacionales, el clima socio – afectivo existente en el aula, la naturaleza y la adecuación de la relación docente – alumno; todo ello en función, claro está, de las metas educativas que se persiguen mutuamente.

Evaluación examen y calificación

El concepto de evaluación como medición, surgida en la década de los años 20, está influenciado por la Psicometría, ciencia psicológica de la medición, que pretende perfeccionar la eficacia de los actos de evaluación elaborando instrumentos como los test o pruebas verificables cuantitativamente, para moderar y controlar los juicios de valor conducentes a una estandarización de todos los componentes de la educación, bajo las variables de escalas de medición que se analizan estadísticamente para tomar decisiones y establecer normas.

Esta forma de asumir la evaluación se propagó ampliamente en las prácticas de enseñanza con resultados variados. Para la mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, dejando de lado aspectos cualitativos relacionados con el sujeto de aprendizaje, el propio estudiante o la clase. Lo que se hace desde esta postura es simplemente medir el aprovechamiento escolar adjudicando una calificación, que aunque sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja totalmente ignorante de qué sabe, cómo lo sabe y lo más importante, gracias a qué, sabe lo que sabe. De ahí que la calificación sirva poco educativamente hablando, y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza.

En consecuencia, la acción de medir y evaluar pueden diferenciarse de la siguiente forma: *medir* es el proceso de comparar para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o persona, y *evaluar* es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.

Como tal, medir no es evaluar porque un proceso no puede medirse cuantitativamente.

Hasta el momento se han tenido en cuenta conceptos de algunos autores acerca de la evaluación y los tipos de evaluación más significativos. A continuación, se realizará una mirada general de la educación artística para comprender la enseñanza del arte, su metodología, didácticas y estrategias evaluativas.

2. 2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2. 2.1. Antecedentes sobre la enseñanza del arte

El arte, por cuanto se refiere a la naturaleza propia del ser y su encuentro con “otros mundos”, resulta ser un concepto complejo. Desde sus diferentes miradas tiene una finalidad común: la de expresar y comunicar, por lo que se le han atribuido variadas consideraciones, bien sea como forma de comunicación, de expresión, de conocimiento o de función social. Filósofos, psicólogos, artistas y educadores, tienen diferentes concepciones del arte: como un medio para expresar sentimientos y emociones, una forma de ver la vida, como posibilidad de aprendizaje, o como forma de cuestionar la existencia; en fin, son múltiples las formas como se ha comprendido esta práctica milenaria que enaltece la acción humana, pero en principio y durante más de veintitrés siglos de historia de la humanidad para su enseñanza se privilegió la técnica y adquisición de habilidades y destrezas hacia la elaboración de un producto, olvidando sus aportes significativos al desarrollo humano.

Tan sólo a partir del Siglo XVII pensadores como Juan Amos Comenius, John Lock y Jean Jacques Rousseau, descubrieron que el arte puede servir como un componente educativo, destacando elementos importantes como la creación, la expresión y la comunicación; a partir de ello, se comienza a hablar del desarrollo de cada individuo con respecto a su sensibilidad, libertad, el descubrimiento y fantasía, dando cuenta de que las necesidades del niño son diferentes a las del adulto, por lo cual aquel no debe ser forzado a seguir rígidas convenciones como la representación inútil de cánones estereotipados, ya que él debe construir su propia cultura en un ambiente que favorezca su desarrollo personal y natural.

Es en la primera mitad del siglo XIX, cuando se empieza a gestar la pedagogía del arte con base en las ciencias de la educación. Se inicia la elaboración de métodos

como el de Pestalozzi³⁸, que partiendo del conocimiento del niño, basado en el principio de libertad y espontaneidad, donde estos dos elementos son puestos en práctica en la realización de líneas y trazos que luego podrán dar cuenta de una estructura mas formal, sin que sea intervenido por un adulto, para así propiciar la cooperación entre los niños como artistas natos, alentados por su confianza en sus propios medios de expresión.

Hacia el Siglo XX aparece una perspectiva ambiciosa de la pedagogía, conciliada con el arte y basada en la experiencia del niño a través de su vida, ya que el sujeto que vive la experiencia, se involucra con ella y ejerce un acto estético contenido en el disfrute de la relación entre sujeto, naturaleza y experiencia, todo lo cual es punto de partida para la Pedagogía activa. Por los años Sesentas del mismo siglo, comienza a desarrollarse con Jeronimus Bruner, una postura proveniente de la Psicología cognitivista al considerar el arte como una forma de conocimiento válido que posibilita el aprendizaje, puesto que establece la coherencia entre la idea y su relación con la belleza que pueda contener. Estas teorías a través de la historia han cobrado importancia en los modelos curriculares que se han venido desarrollando en torno a la educación artística, como se verá a continuación.

2.2.2 La educación artística en el currículo escolar

La función de las artes dentro del currículo escolar no ha sido siempre la misma, ya que ha presentado cambios dependiendo de múltiples variables políticas, económicas y sociales que van desde un valor utilitario: “como habilidades manuales, habilidad técnica para la elaboración de productos, herramienta para hacer frente a necesidades de países en desarrollo, el diseño desde el dibujo técnico para el apoyo de la manufactura, el dibujo como mecanismo de ayuda a mejorara coordinación de la mano para la pre-escritura y otras habilidades que el arte podía proporcionar.”³⁹ Pero la idea del arte como medio para desarrollar la capacidad de imaginar, expresar, para comprender la cultura y como construcción simbólica es mas reciente.

“En 1984, a partir del Decreto 1002, el Ministerio de Educación Nacional, incluye la Educación Estética como área obligatoria dentro del Plan de estudios, para los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media vocacional, confiriéndole un estatus, dado su potencial para el desarrollo cultural y creativo de los estudiantes, pero desafortunadamente no fue acogido por todas las instituciones del país”,⁴⁰ Luego la Ley General 115 de 1994, desde un enfoque más flexible de construcción curricular, mediante el Decreto 1860 de ese mismo año, reconoce y reglamenta la Educación Artística dentro del plan de estudios

³⁸ Álvarez Yesid., Barco Julia. Modulo de Pedagogía del Arte. Bogotá: Uniminuto; 2003. p.58

³⁹ Álvarez y Barco. Ibidem, p.58

⁴⁰ Ibid., p.58

como área fundamental. En la resolución 2343 de 1996 se expiden los indicadores de logros, encaminados a la creatividad, la imaginación, la capacidad de asombrarse, de reflexión sobre su entorno, del sentido crítico y valorativo y la transformación simbólica.

Aunque se han podido lograr algunos avances en el área de educación artística, desde la capacitación a docentes para que sean idóneos a la hora de impartir una clase y algunas propuestas metodológicas encaminadas a desarrollar procesos cognitivos y artísticos, es evidente que la educación artística aún cuenta con muy poca importancia en el currículo, puesto que se sigue considerando como un actividad extracurricular sin mayor peso cognitivo y cuya función es decorativa.

Pese a ello, a través del tiempo, se han configurado unos modelos para la enseñanza del arte con orientaciones específicas que pretenden garantizar una práctica de la enseñanza. Estos modelos han establecido propósitos y metodologías que varían dependiendo del momento histórico, de ideologías y factores sociales y económicos, como se verá a continuación.

2.2.2.1 Modelos para la enseñanza de las artes.

Teniendo en cuenta el trabajo de investigación de Imanol Aguirre⁴¹ para la recopilación y sistematización de distintas formas de enseñanza del arte, se presentan de manera sucinta los tres grandes modelos que en educación artística se han venido trabajando hasta nuestros días: Modelo Logocentrista, Modelo Expresionista y Modelo Filolingüista.

El *modelo Logocentrista*: centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos. Su objetivo principal es desarrollar destreza en la técnica para la perfección e imitación de la obra artística. Las estrategias metodológicas consisten en el respeto a la norma, la dirección sabia y por lo tanto la transmisión de conocimiento por parte del maestro especialista en el área, quien es poseedor del saber. Su rol es de instructor para el empleo de una práctica sistemática que no deja mucho al azar. Este modelo aún sobrevive en las propuestas curriculares de las facultades de bellas artes.

El *modelo expresionista*: centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior. Se fundamenta en la concepción de la infancia como cultura para propiciar espacios para la libertad, que potencien la naturaleza expresiva y espontaneidad del arte infantil, considerando el acto de creación como aquello donde el ser humano deja huella en la naturaleza. Su principal propósito de formación se centra en la educación a través del arte, en

⁴¹ Aguirre, Imanol. Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra: Bogotá julio de 2006. p. 1-22

lugar de formación de expertos en arte. Aquí el sujeto es el centro de todo el proceso y el arte se aprecia como la actividad más elevada para llevar a cabo su proyecto antropológico en el encuentro con su esencia. Este modelo carece de metodología propiamente dicha por su ausencia de sistematización, puesto que lo que se pretende es una actuación espontánea del sujeto. En cuanto al papel del docente, a diferencia del anterior, es el de un propiciador de ambientes motivadores para la expresión. En este modelo no existe la evaluación y como tal el docente no se interesa por juzgar procesos ni resultados.

El *modelo filolingüista*: al amparo de la comparación con la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. Se centra en el hecho de la comunicación, partiendo de la necesidad de comprender y producir imágenes en las nuevas sociedades tecnificadas. Por lo tanto, pretende proporcionar a los educandos los conocimientos necesarios para decodificar o producir el mensaje visual en una sociedad donde la comunicación visual adquiere cada vez mayor importancia, para lo cual se interesa por desarrollar competencias como: habilidad de ver-observar, habilidad de lectura para decodificar las imágenes o mensajes visuales, habilidad de escritura –producción de imágenes o mensajes visuales, habilidad de emitir mensajes con y sobre las imágenes. Su centro de acción es el análisis como mecanismo de comprensión y producción de mensajes. Se trata de un modelo reciente que no renuncia a la dirección de un experto ni a la sistematización del currículo.

Otros modelos o tendencias pedagógicas para la enseñanza del arte son más recientes, tal es el caso de los aportes de la Psicología cognitiva y los estudios de la cultura visual, sobre lo cual se trata en el siguiente tema.

2.2.2.2 Aportes metodológicos recientes.

Los aportes más significativos para el área de educación artística lo constituyen los estudios realizados desde la Psicología cognitiva, en la comprensión de los procesos de aprendizaje que se dan al interior de las prácticas artísticas. Los estudios cognitivos, de manera general, se interesan por comprender cómo las personas construyen y manipulan sus representaciones de mundo. Al interesarse por los procesos de pensamiento que intervienen en la experiencia del arte, los cognitivistas ponen de relieve su valor como operación de construcción de símbolos, logrando colocar las artes como una actividad de pensamiento al igual que las demás áreas.

Antes de proseguir con los aportes metodológicos para la enseñanza de las artes, conviene hacer justicia a los estudios previos de los psicólogos desarrollistas, quienes establecieron un marco comprensivo del desarrollo mental. Es Piaget⁴²

⁴² Gardner, Howard. Educación Artística y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Paidós, 1994. p.19

quien logra establecer un modelo evolutivo de la actividad cognitiva del ser humano, identificando cuatro etapas generalizadas de maduración mental, a medida que los niños avanzan en edad e interactúan con el contexto. Como consecuencia para la Pedagogía, surge la Escuela Activa o Progresiva americana, que se opone a las formas de enseñanza tradicionales propendiendo por la exploración y la libertad expresiva de los escolares, más acorde con la naturaleza de los niños.

Casi paralelamente, pero conocido mucho más tarde, Vigotsky⁴³ plantea una explicación al desarrollo mental coincidiendo en parte en las posturas de Piaget, pero desbordándolas, en tanto señala la importancia que tienen la cultura y los instrumentos culturales como mediaciones para alcanzar esta maduración cognitiva. Es así como identifica la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la diferencia entre el nivel de ejecución que requiere una tarea determinada y el nivel de potencial de ejecución que posee el sujeto; todo lo cual se traduce en cómo desarrolla un tema determinado en un tiempo específico, con respecto a su nivel de apropiación, técnica y reflexión de lo que hace. Esta postura de Vigotsky da sustento a la importancia del papel mediador del maestro en el aprendizaje.

Al respecto Hargreaves⁴⁴ apunta cómo desde aquí han surgido dos posturas polarizadas para la enseñanza del arte. Una de ellas apunta al *desenvolvimiento* de aquello natural en el niño, en tanto la otra le apuesta al *entrenamiento*, entendido como la enseñanza a la que deberá estar expuesto el niño para su desarrollo artístico. Al respecto, Gardner⁴⁵ parece conciliar estas posturas, cuando ve al estudiante como una semilla, la cual hay que cultivar para poder llegar al “virtuosismo artístico”. Para ello, el profesor deberá proporcionar un ambiente óptimo de aprendizaje, orientando y apoyando los desarrollos producidos de forma natural en los niños, todo lo cual indicaría, como ideal, un punto intermedio en el que el maestro de arte deberá: tanto proporcionar un ambiente motivador, como también dirigir a los escolares dentro del mismo.

Para formular su teoría del desarrollo artístico, Gardner recoge los aportes piagetianos, no sin antes cuestionar algunas de sus posturas, al señalar que Piaget otorga demasiada autonomía al sujeto en su maduración mental, al considerar al niño como un mini científico, que mediante la exploración logra un aprendizaje por asimilación en interacción con los objetos y las experiencias, ya que su motivación proviene de su interior. Para Gardner este desarrollo tiene que ver, además, con aspectos culturales y diferencias individuales. Es así como retoma y revisa a Piaget para señalar dos períodos importantes en el desarrollo del niño: un período pre simbólico en el primer año de vida, donde se desarrolla de forma natural la competencia artística; y un período de uso simbólico donde se

⁴³ Hargreaves David. Infancia y educación artística. Madrid: Ediciones Morata 2.002. p.157

⁴⁴ Ibidem, p.158

⁴⁵ Gardner Howard, Op. Cit

mezcla con lo cultural, con lo que el niño tiene a su alrededor y en el que iniciará su apropiación de técnicas y habilidades artísticas específicas.

Junto con sus colaboradores de la Universidad de Harvard, Gardner desarrolla el Proyecto Arts Propel, sobre el que se ampliará más adelante, encontrando que en las prácticas artísticas se encuentran implicadas varias de las inteligencias múltiples y que por ello es necesario comprender como se aprende el arte, para poder enseñarlo y evaluar su aprendizaje, encontrando tres campos o dominios a desarrollar, como son: el perceptivo, productivo y reflexivo.

Por su parte, Elliot Eisner ⁴⁶ señala las consecuencias que tuvo para la Pedagogía, el enfoque del desarrollo natural, restándole al maestro su papel como mediador del aprendizaje, reducido al rol de un protector que se limita a proporcionar las condiciones y experiencias adecuadas para el desarrollo del niño. Este autor repara en que al no tener en cuenta el contexto cultural del niño, ni el rol del docente como mediadores del aprendizaje, el docente ha de limitarse a ser un propiciador de ambientes y materiales; y en consecuencia en adelante cualquier docente, no especialista, puede abordar el área de artes.

Al respecto, Eisner advierte sobre las consecuencias que ha tenido para la enseñanza del arte la influencia de la Psicología piagetiana y de los modelos activistas que llevaron sus postulados hasta las últimas consecuencias, oponiéndose a las formas de enseñanza tradicionales para fortalecer la exploración y la libertad expresiva acordes con la naturaleza de los niños. Por ello el autor afirma que los maestros actualmente están preocupados por: "...desarrollar la creatividad del niño y facilitar su expresión de sentimientos e imágenes, ahogados en las clases rígidas y autoritarias escuelas elementales."⁴⁷ . Todo ello, si bien liberó la expresión del niño, a ojos de este autor deriva en tres consecuencias no del todo favorables para el Área:

- Creer que como maestros les corresponde buscar significados en el arte infantil, cayendo en un peligroso "psicologismo".
- Pensarse sólo como facilitadores de ambientes que ofrezcan las condiciones para el desarrollo de actitudes hacia la libre expresión.
- Centrar el valor de la práctica artística para promover la salud mental y la creatividad a través de la expresión del yo y de la imaginación.

Mucho más reciente resulta la propuesta de Imanol Aguirre, mencionado anteriormente, acerca de "reimaginar" las artes y su presencia en educación, desde una novedosa perspectiva educativa que, a diferencia de los modelos anteriores, no concibe el arte como saber normatizado, ni como expresión interior,

⁴⁶ Eisner Elliot. Educar la visión artística. Buenos Aires: Ediciones Paidós. 1972. p.185

⁴⁷ *Ibid.*, p.185

ni como lenguaje, sino como un hecho cultural⁴⁸. De esta manera, el autor presenta nuevos aportes metodológicos para la enseñanza de las artes, desde los estudios de la cultura visual, pretendiendo acercar a los estudiantes a la lectura e interpretación de la imagen. Más allá del conocimiento, se propone dar herramientas a los estudiantes para una comprensión crítica del papel que cumplen los instrumentos visuales en la sociedad.

Su metodología consiste en convertir en eje central de estudio todos los eventos de la cultura visual para analizar y comprender todo lo que a primera vista no es entendible. Este modelo, al pretender promover una actitud investigadora en el estudiante renuncia a la vieja transmisión de conocimientos, donde el maestro enseña y el estudiante recibe la enseñanza pasivamente. Se trata de una aproximación pragmática al estudio de las artes para enriquecer los propios proyectos de vida de los estudiantes; al definir el arte como experiencia tiene el interés de orientar hacia el conocimiento de sí mismo.

Muchos de los anteriores aportes han sido recogidos por un documento orientador preparado por el MEN como lineamientos curriculares para el Área como se verá a continuación.

2. 2.2.3. Los Lineamientos curriculares para el Área

Este documento es elaborado bajo el auspicio del Ministerio de Educación Nacional, en su capítulo final contiene los supuestos metodológicos y la propuesta didáctica a tener en cuenta en el área.

Parte de que la educación artística es un mecanismo de desarrollo integral del individuo, permitiendo la libertad y la posibilidad creadora, fundamental en procesos de formación, ya que al entender necesidades pedagógicas por medio del arte posibilita el pleno desarrollo de la personalidad, la comprensión del mundo, la sensibilidad y, sobre todo, la expresión.

El arte permite desarrollar vínculos con la naturaleza y de esta manera asombrarse de la propia experiencia y comprensión sensible del mundo, pues el objetivo de la educación artística no es formar un gran artista, (pintor, bailarín etc.), sino más bien un hombre capaz de ser sensible, de crear mundos posibles y de relacionarse con su contexto. El arte propicia un modo de conocimiento particular desempeñando una función cultural del ser. El logro que se espera en el estudiante es el ser sensible, imaginativo, hacia el mejoramiento y disfrute de la calidad de su propia existencia y de la interacción con el otro y su posibilidad de transformación cultural. Hombres con sentido de vida, constructores de conocimiento, exploradores de formas y experiencias creativas.

⁴⁸ Aguirre Imanol, Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación: Universidad Pública de Navarra. Bogotá julio de 2006

Partiendo de este logro general esperado, la metodología utilizada debe posibilitar la expresión, la valoración, la relación con su propio contexto, ya que muy pocos maestros permiten involucrar los sentimientos y evocaciones del propio estudiante. Cuando éste no es escuchado y no es tomado en cuenta, se pierde el verdadero sentido de la Educación Artística.

La metodología debe propiciar la argumentación el debate en torno a la vivencia de su propia vida teniendo en cuenta la oportunidad de sentir, pensar y ejecutar el respeto por la diferencia. Se propone un modelo pedagógico que invite a una experiencia lúdica, de imágenes, intuiciones, contemplación, transformación de conocimiento y comprensión del mundo a partir de la expresión, involucrando las distintas áreas de conocimiento a partir de cuatro procesos curriculares propuestos:

- *El desarrollo del pensamiento contemplativo*: una manera posible de pensar y repensar el mundo, una forma poética de verlo sentirlo, es un modo de pensar que da paso a alegrías, sueños, anhelos hacia el fortalecimiento del ser íntegro, sensible a lo que lo rodea.

- *El desarrollo de la capacidad de transformación simbólica*: para la comprensión del ser y el mundo, del mundo interno hacia lo externo, sirviéndose de elementos plásticos, teatrales etc., para expresar el sentir y el ser.

- *El desarrollo del pensamiento reflexivo*: una habilidad necesaria para la construcción de conceptos y reflexiones sobre sistemas de representación de formas de vida, experimentar la libertad, reflexionar y valorar en torno a elementos formales propios del arte.

- *El desarrollo del juicio crítico*: es la posibilidad de argumentar la experiencia estética, no limitada a lo bello o feo, sin poder ir más allá de lo que esto puede significar.

2.2.2.4 Los campos o lenguajes artísticos

Los lenguajes artísticos responden a un modelo comunicativo y significativo compuesto por una serie de símbolos, que el artista debe resignificar y transformar y hacer uso de un lenguaje metafórico, en donde, por supuesto, debe aparecer un elemento importante: "la forma". Es aquí donde lo estético, reafirma la importancia del arte como reflejo de la dimensión sensible del ser humano. Las experiencias humanas sobre las cuales el hombre resignifica sus realidades pueden ser de orden estético, emocional e intelectual, como también combinarse entre sí. En esta medida se puede hablar de diferentes formas de expresivas de las que se vale el ser humano para comunicar.

Estas formas expresivas se constituyen como un sistema de codificación, y están constituidas por símbolos y códigos que obedecen a una denotación con la que el artista hace posible la materialización de la expresión y así mismo, quien la percibe interpreta la manera como el artista comunica el mensaje⁴⁹.

El cuadro que sigue muestra una clasificación de los modos o formas expresivas básicas que darían lugar a lo que se conoce como campos expresivos o lenguajes artísticos. En esta dinámica en donde se genera varios tipos de relaciones entre el artista, la obra y el espectador creando un canal comunicativo con un sin- número de formas que llamaremos lenguajes artísticos de los cuales se vale el arte para comunicar. Según Gillo Dorfles⁵⁰, esta taxonomía corresponde a cuatro campos o formas expresivas: artes visuales, artes gestuales, artes sonoras y artes literarias. (Ver tabla en anexos)

Las Artes plásticas: Están vinculadas al desarrollo de la percepción visual y de la expresión gráfico-visual, por tanto la imagen juega un papel importante en el lenguaje de interpretación y resignificación de símbolos. “El saber icónico representa la línea de la infancia y de la preadolescencia a partir de lo que es posible interpretar y comprender en el mundo. Este tipo de expresión se manifiesta en el dibujo, la pintura, modelado, construcciones) es a partir de la manipulación de los diferentes materiales en donde se hace una interpretación de la imagen. En la escuela, las artes visuales deben ser entendidas desde lo expresivo creativo y estético, como un proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo, con su entorno, aportando bases sólidas de auto reconocimiento y reconocimiento del medio en el que se desenvuelve y su entorno natural”⁵¹

Las Artes del Gesto: El gesto tiene su fin en el movimiento, todo gesto es unión de cuerpo y movimiento. La expresión corporal, se preocupa por la expresión de las emociones recogiendo códigos expuestos en la experiencia cotidiana del ser. “La danza y las artes escénicas se vinculan a la escuela en la medida en que el estudiante asume roles e imágenes corporales, y en la medida que utiliza el gesto y el sonido”⁵².

Las Artes Sonoras: La percepción sonora constituye un amplio espectro de sonidos, ruidos y armonías, que son capaces de manifestar sentimientos. En la expresión sonora para el nivel infantil, el juego tiene un papel importante como una acción libre y espontánea que permite otro tipo de aprendizaje al niño más significativo. Es el cuerpo el medio que facilita la comunicación desde sus posibilidades de exploración y percepción. Los niños expresan su sonoridad a través de rondas y canciones infantiles que a través del tiempo va adquiriendo la caracterización de textos musicales y por último da forma a la música. La

⁴⁹ Barco Julia, Op.cit., p.37

⁵⁰ Dorfles Gillo. El devenir de las artes. Editorial F.C.E. Citado por BARCO Julia. Modulo introducción a la educación artística. Bogotá: Uniminuto; 2002. p.39.

⁵¹ Barco Julia. OP.cit., p 41

⁵² Barco Julia. OP.cit., p 43

educación musical en la escuela se propone desde varias miradas: como espectador, intérprete y/o receptor.

Las Artes Literarias: es esta la forma de comunicación más tradicional y la más utilizada por ser facilitadora de lenguaje y de comunicación. La palabra trasciende los intercambios comunicativos a la instancia expresiva, en la que se transmite al lector el universo interior de quien escribe y hace posible los laberintos narrativos de la trama literaria⁵³.

Por el momento se puede concluir que el arte en sus diferentes manifestaciones hace uso de unos medios o vehículos expresivos que facilitan materializar emociones e ideas, mediante técnicas, materiales procedimientos y aspectos formales, como herramientas que permiten ir construyendo su propio canal comunicativo.

Adicionalmente, a partir de estas categorizaciones se pueden sugerir otros lenguajes y campos expresivos en la medida en que estos lenguajes se relacionen entre sí, además de que en sus propias manifestaciones es inevitable que haya un vínculo con otro campo para lograr su máxima expresión. Es indudable el papel del arte como facilitador directo de formas expresivas, logrando una total integralidad frente a las dimensiones del ser, al sobrepasar las barreras de comunicación tradicionales oral y escrita. Son los lenguajes artísticos potenciadores del desarrollo integral de todo individuo y su papel en la escuela, además de generar habilidades y destrezas, es el de cumplir con su función integradora, de transformación simbólica, reflexiva, de posibilidad de reconocimiento de sí mismo y por lo tanto del otro y de su entorno.

Como tal, se hace preciso que el maestro de arte en la escuela proceda a adentrarse en sus aspectos conceptuales y metodológicos que correspondan también con formas de evaluación compatibles con la naturaleza del arte.

Es por ello, que además de los elementos proporcionados por el Módulo de Introducción a la Educación Artística, resulta pertinente a continuación, indagar en lo que proponen los Lineamientos Curriculares en Educación Artística frente al papel que juegan estos lenguajes en la escuela. A continuación una aproximación a los campos que señala este documento, para detener la mirada en el campo de las artes plásticas, por ser este el lenguaje el que se ha escogido en el presente estudio para ser observado desde sus formas de enseñanza y particularmente de evaluación.

El mencionado documento propone una serie de lineamientos generales desde donde se pretende abordar la Educación Artística en sus diversos campos, como

⁵³ Barco Julia. OP.cit., p 44

son: la expresión plástica, la expresión musical, expresión corporal y expresión literaria, entre otros. Cada uno es abordado desde su disciplina, su medio expresivo, sus apreciaciones particulares, sus supuestos metodológicos, y de acuerdo a los diferentes contextos en los que se sitúen los estudiantes, teniendo como objetivo central: producir formas simbólicas y metafóricas.

Artes escénicas: Es aquí donde el movimiento a través del cuerpo forma un canal constante de comunicación en conjunto. Retomando un poco la historia del teatro y la danza y su significativo valor como recolectores de vivencias y manifestaciones humanas, es necesario concederle un objetivo y un espacio fundado en la reflexión. “Volver a fundar la realidad en cada obra y movilizar el espíritu provocando transformaciones es propio del teatro, por consiguiente el teatro es un hecho fundamentalmente educador ⁵⁴. El dominio del cuerpo parte fundamental de el arte escénico, permite al niño ubicarse espacialmente y determinar acciones que le permitan no sólo desplazarse por ese espacio sino del cómo? y para qué?, llevándolo a la búsqueda de una intención y reflexionar frente a su actuar.“El teatro al igual que la danza interfiere en las capacidades cognitivas y estéticas. En cuanto al primer aspecto le posibilita ampliar el universo significativo de palabras, le permite la construcción de nuevas ideas y creaciones, pone en juego su inteligencia espacial, su inteligencia corporal, desarrolla su capacidad de contextualizar sus saberes y promueve un pensamiento autónomo que beneficie su entorno. En cuanto a la capacidad estética, lo hace partícipe de un contexto cultural al percibir, reconocer e interactuar, lo pone en contacto con nuevos modos de representación y le permite reconocer el fenómeno de la sensibilidad que producen las masas⁵⁵.

Lenguaje artístico musical: La música es el arte de manifestar nuevas emociones y sentimientos por medio del sonido. En la escuela para una mayor apreciación es necesario el dominio de tres áreas que se articulan entre sí la teoría: Estudio de instrumento, estudio de conjunto instrumental que además requiere de dedicación y disciplina, al igual que otras manifestaciones artísticas se desarrolla por medio de símbolos propios y desarrolla ciertas capacidades teniendo la música facultades expresivas, comunicativas y de armonización de arraigo e identidad. “El sistema de enseñanza musical húngaro lleva a cabo, desde las escuelas maternas hasta el grado superior, el desarrollo sistémico y gradual de las aptitudes musicales tomando como base programática la enseñanza de canciones infantiles y la música folklórica. En la concepción de Bartok y de Kodaly, la pedagogía representó, desde el comienzo, un ideal y un propósito. Quien traba conocimiento con el canto folklórico y le cobra afición, conoce y empieza a amar al pueblo”(Jardany "La educación musical en Hungría) ⁵⁶.

⁵⁴ Álvarez Yesid. Modulo taller de arte dramático. Bogotá: Uniminuto; 2002. p 19.

⁵⁵ Álvarez Yesid., Barco Julia. *Ibid.*, p.31.

⁵⁶ Medellín de la Torre Alejandro. Modulo taller de expresión musical. Bogotá: Uniminuto; 2003. p.75.

Con lo que está de acuerdo la Secretaría de Educación, en sus planteamientos iniciales acerca de los objetivos del lenguaje musical en donde afirma que “mediante el aprendizaje musical se pueden formar personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias, que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible o intangible de sus comunidades y del país”⁵⁷.

Las artes plásticas y visuales: han sido pensadas desde los Lineamientos curriculares del M.E.N. como una técnica expresiva, entre las que se encuentra la pintura y el dibujo con más frecuencia pero que a su vez no desconoce las manualidades dentro de este campo, mirado desde lo artesanal propone hacer una mirada más juiciosa de la historia del arte al interior de nuestras culturas aborígenes. Dentro de la Propuesta es el maestro de artes, quien debe crear un puente entre la técnica y la construcción de la identidad de los estudiantes, a partir de un encuentro con sus orígenes y tradiciones, a descubrir y representar más allá de la técnica, para generar proyecto de vida, proyectar sentimientos emociones, ideas y valoraciones, como resultado de las implicaciones del medio en que habita cada uno (comunidad) y de la cual hace parte.

Se espera de las artes plásticas en la escuela que los estudiantes y comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto natural, en general, y específicamente hacia el mundo visual y táctil de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer plástico y visual; que gocen apreciando creando, observando y recreando, elaborando formas expresivas.⁵⁸

El niño, a medida que crece, va desarrollando a la par habilidades que han sido fruto de la exploración y acercamiento a la expresión plástica y que de una u otra forma van generando otras posibilidades de representación de mundo; A partir del esquema evolutivo de Piaget, Víctor Lowenfeld, junto con sus colaboradores de la Universidad de Cornell, especialmente Lambert Britain, propone un modelo de desarrollo gráfico-expresivo desde sus primeras etapas. Según Lowenfeld, el acercamiento a la experiencia plástica en los niños refleja el encuentro con su propio entorno, reconocimiento con su propio yo, desarrollo de habilidades que le permiten construir a partir de símbolos, canales de comunicación y expresión con el mundo. “...cada dibujo refleja los sentimientos del niño su capacidad intelectual así como su desarrollo físico, su actitud perceptiva y creativa, el gusto estético inclusive puede darnos ideas acerca de su desarrollo social y de armonización con el medio.”⁵⁹

⁵⁷ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de la Educación Artística. Bogotá: Magisterio; 2000. Cap. 5

⁵⁸ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ibíd., cap. 5

⁵⁹ Álvarez Yesid., BARCO Julia. Op. Cit., p. 29

Teniendo en cuenta lo anterior, y las diferentes dimensiones en las que la educación artística entra a explorar en la expresión del niño, es importante propender de unos parámetros que puedan orientar el satisfactorio desarrollo de las habilidades artístico- plásticas en la escuela, siendo éste un espacio de interacción, una ventana a la cultura y a otros contextos y realidades, en donde la enseñanza del arte debe coincidir con los intereses y necesidades de los niños, procurando asimismo facilitar ambientes hacia la humanización, comprensión y transformación de realidades a las que se enfrenta el ser constantemente.

Teniendo claro el valor de la experiencia artística en el desarrollo humano, los campos de expresión a través de los que se materializa la creación artística, así como las habilidades de pensamiento que se deben desarrollar para lograr el aprendizaje artístico, entonces la evaluación de este aprendizaje deberá ser coherente con metodologías y capacidades a desarrollar para dar respuesta al qué, quién, para qué, cuándo y cómo evaluar.

Esta nueva manera de entender la enseñanza del arte, o mejor el aprendizaje artístico, exige reflexionar sobre las metodologías como una construcción que debe ser reflexionada por los docentes de arte, como experiencias significativas que potencien múltiples dimensiones, expresivas, creativas, sensibles, conceptuales y valorativas. Así también, formas de evaluación más acordes con la naturaleza de las prácticas artísticas y estrechamente integradas a las formas de hacer y de entender sobre lo que se hace. Es así como en los párrafos que siguen se intenta recoger tanto la problemática de la evaluación en educación artística, como también los avances logrados en su comprensión.

2.3 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2.3.1 Problemática de la evaluación en el Área

A la hora de evaluar en educación artística, uno de los tropiezos más comunes con los que se encuentra un maestro en artes, tiene que ver con la manera en que éste concibe la enseñanza y tras ella, el aprendizaje.

Si se desarrolla dentro del modelo expresionista, en donde lo que importa es que el estudiante explore y exprese sentimientos ideas y pensamientos el maestro no podría evaluar y sus estudiantes no tendrían una meta a la cual llegar y, por lo tanto, tampoco unos objetivos definidos.

Desde esta postura, algunos teóricos de la educación artística han afirmado categóricamente que no es posible la evaluación, por lo menos desde una mirada

cuantitativa. Entre ellos está Ross quien dice que: “... someter las artes a los procedimientos convencionales de la evaluación pone en peligro las cualidades esenciales, entre las que se encuentra la imaginación, libertad, y sensibilidad y que esto amenaza el concepto de educación equilibrada, integral.”⁶⁰

Por otra parte, si el docente se inclina hacia el modelo Logocentrista, la evaluación se centrará en el producto expresivo dejando de lado el proceso del estudiante en los dominios perceptivo y reflexivo. También surge el problema de la subjetividad del evaluador, al no tener claros los criterios y parámetros con los que va evaluar al estudiante.

Otra dificultad que surge al evaluar el arte, tiene que ver con el carácter interpretativo del mismo, ya que el juicio de la estética varía en cada individuo, por las experiencias que se han vivido, sus remembranzas, contemplaciones y percepciones; por lo tanto, lo que para algunos reúne los parámetros de belleza para otros no. A ello se le suman las imposiciones que se derivan de la normatividad oficial y de los procedimientos que emprenden las instituciones para aplicar la evaluación del aprendizaje, sin comprender suficientemente su sentido y los modelos desde los que se fundamentan. Es así como muchos maestros intentan infructuosamente ajustar formas de evaluación generales, que quizá puedan tener resultado en áreas del conocimiento de naturaleza diferente a la del arte. De allí la dificultad que se tiene al colocar una nota, para cumplir con los parámetros impuestos por el currículo que existe dentro de la institución. Al carecer el maestro de arte de una fundamentación acorde con la naturaleza del Área, desconoce los procesos y con ello las maneras como podría acometer la evaluación, reparando en aquello que es significativo en el aprendizaje de las artes.

2.3.2 Aportes a la evaluación del arte desde la Psicología cognitiva

Paralelamente a los aportes metodológicos para la enseñanza de las artes, a partir de procesos quedan lugar a la adquisición de dominios o competencias desde tres frentes: perceptivo, productivo y reflexivo, ha de entenderse la evaluación del aprendizaje artístico como la valoración sobre el nivel de avancen de los escolares en estos dominios. Por ello, resulta de vital importancia para la Psicología cognitiva en coherencia con el desarrollo artístico entender qué y cómo evaluar el arte.

Ante las creencias erróneas que el arte por ser una práctica subjetiva no es posible de evaluar, Aspin⁶¹ afirma que las artes contienen elementos tanto

⁶⁰ Hargreaves David. Op.cit., p.185

⁶¹ Aspin D. Objectivity and assessment en the art. En: The problem of aesthetic education. 1986. Citado por: Hargreaves David. La Psicología evolutiva y la educación artística. En: Infancia y Educación Artística. Madrid: Ediciones Matora. 2002. p.182.

subjetivos como objetivos. A estos últimos, corresponden las habilidades, técnicas y los conocimientos, desde los que se puede garantizar un tipo de evaluación con los métodos sistemáticos propios a las demás áreas del conocimiento; sin embargo, para comprobar la adquisición o fortalecimiento de capacidades de orden subjetivo, tales como la imaginación, la sensibilidad y la capacidad valorativa, debería desarrollarse una evaluación más reflexiva, en donde participen los estudiantes con respecto a su propio proceso. Además conviene la realización de una bitácora o carpeta en donde se puedan plasmar elementos que permitan revisar el proceso, tratando lo cualitativo y lo cuantitativo.

Sí para Eisner: "...la evaluación puede considerarse como un proceso a través del cual se formula un juicio de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo"⁶², entonces el aprendizaje del arte se puede evaluar, en tanto la educación artística se encuentra dentro de un contexto educativo, y como tal es merecedora de juicios de valor dotados de significaciones para contrastar y mejorar.

Para tal empresa, el autor retoma a Daniel Stufflebeam, quien desarrolló un modelo holístico de evaluación, teniendo en cuenta los escenarios que participan en ella: contexto, aportación, proceso y producto. El *contexto* se entiende como el diagnóstico que realiza el docente al comienzo del año escolar. *La aportación* es el conjunto de acciones (métodos, metodologías, secuencias, dispositivos), que el docente realiza para enseñar artes. *El proceso* tiene que ver con el desarrollo del aprendizaje por parte de los estudiantes, y el *producto* se refiere a los resultados que el estudiante presenta al finalizar el proceso.

Adicionalmente, Eisner plantea tres contextos como parámetros o referentes para evaluar:

- Con *respecto al estudiante*: A partir del estudiante con respecto a sí mismo descubriendo en qué medida se encuentran sus competencias, sensibilidad y conocimiento.
- Con *respecto a la clase*: En donde tanto docente como estudiante valoran el nivel en que se encuentra con sus compañeros.
- Con *respecto al criterio*: Consiste en la comparación del proceso de aprendizaje y creación del estudiante con los criterios establecidos (objetivos que se plantean para la clase).

Desde este enfoque se plantea la valoración sobre el grado en que se ha avanzado en los dominios antes mencionados: el perceptivo, el productivo, el crítico y el cultural.

⁶² Eisner Elliot. Op. Cit., p.185.

En el *dominio Perceptivo*: Se valorará el nivel de afinamiento perceptual, la selectividad en los estímulos, la capacidad de identificar relaciones entre las formas artísticas y el significado que otorga a sus percepciones.

En cuanto al *dominio Productivo*: Se evaluará la capacidad de creación de formas artísticas que posean cualidades valiosas desde lo estético; formas que satisfagan las intenciones expresivas (una intuición, sentimiento, imagen o ideas) y que vayan más allá del lenguaje común. En este dominio se pueden evaluar tanto las habilidades técnicas para el trabajo, como también aspectos estéticos y expresivos de la obra y la creatividad en la medida en que se ha utilizado la imaginación en la obra de arte.

En el *dominio Crítico*: La evaluación apunta básicamente a la observación crítica de la obra artística, dando elementos conceptuales del arte.

El *dominio Cultural*: Se refiere a la valoración de la capacidad de comprensión del estudiante en términos discursivos, sobre las características de tiempo y lugar en los que se creó el arte.

A continuación se presentan algunas propuestas educativas en las que se han aplicado estos dominios para su enseñanza y evaluación. Su interés radica en que son proyectos para la enseñanza del arte que deberían conocer los maestros de educación artística, para visualizar posibilidades de generar campos de acción y de lo que se desea hacer en las clases de arte, a partir de objetivos y propósitos identificados, generando expectativas que satisfagan las necesidades de los estudiantes y maestros y en donde los estudiantes puedan saber qué se espera de ellos y cómo se evaluarán sus trabajos, Pero esta es sólo una mirada desde el punto de vista de los teóricos y los psicólogos en educación artística.

2.3.2.1 Los Proyectos Arts Propel y Spectrum

Este proyecto hace parte del Proyecto Zero de Harvard, adelantado por Howard Gardner, PROPEL significa “producción, percepción y reflexión del aprendizaje”⁶³ Y ha sido desarrollado con una población de adolescentes, en el nivel de la enseñanza media. Profundiza particularmente en dos puntos: el programa de estudios de arte y la evaluación del aprendizaje. Al respecto Gardner afirma que se debe buscar que el arte en la escuela vaya mas allá de la mera producción, para exponer a los estudiantes a consideraciones conceptuales y críticas sobre las artes y por ello el Proyecto pretende: “buscar crear situaciones ricas en que los estudiantes puedan fácil y naturalmente oscilar entre diferentes formas de conocimiento artístico”⁶⁴. Siendo la evaluación parte importante del proceso, en la cual el estudiante sea partícipe. Es decir, que la evaluación se entiende desde el

⁶³ Gardner Howard. Inteligencias Múltiples. Buenos Aires: Editorial Paidós; 1995. p.156

⁶⁴ Hargreaves David. Op.cit., p.185

contexto y no desde fuera y en ella el estudiante hace parte activa, teniendo en cuenta el objetivo a trabajar, la reflexión sobre sus debilidades, y sus enfoques a futuro o metas como resultado de esta reflexión con respecto a sus resultados. Se trata entonces de una evaluación que no la hace solamente el maestro desde su mirada, sino que el estudiante interviene en ella.

Para el desarrollo del Proyecto se buscaron estrategias en donde los estudiantes pudieran acceder desprevénidamente a diferentes formas de conocimiento artístico, tales como la música, la escritura de ficción y las artes visuales. Plantea tres componentes o dominios importantes a desarrollar en la Educación Artística: la producción, la percepción y la reflexión; es decir: la realización de la obra artística, la distinción de las partes más importantes de una obra de arte, y la habilidad para distanciarse y reflexionar tanto de las obras de sus compañeros como la de sí mismo.

Esto da lugar a dos estrategias metodológicas: los *proyectos de ámbito* y las *carpetas de procesos*. Los primeros fueron diseñados como ambientes motivadores para transmitir a los estudiantes conceptos y prácticas que sean fundamentales en las diferentes formas de arte que integran diferentes formas de conocimiento. Las carpetas de procesos consisten en la recopilación de obras de arte, bocetos y esbozos, las primeras críticas de la obra en proceso y también las consideraciones de padres y docentes. Todo lo cual permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso, como al docente evidenciarlo.

El proyecto Spectrum buscaba medir el perfil de las diversas inteligencias y el estilo de trabajar de los niños. De acuerdo con las afirmaciones de Gardner sobre que cada niño tiene una o varias competencias cognitivas que se pueden desarrollar con el tiempo, el Proyecto busca la manera de identificarlas, por lo cual se trabajan con 15 áreas de habilidad cognitiva y 18 rasgos estilísticos.

Inicialmente se trabajó con una población de 19 niños del nivel de Preescolar, de clase media y en edades que oscilaban entre los 3 y los 4 años. El proceso tuvo una duración de un año durante el cual se dio a los niños la oportunidad de actuar en un ambiente natural significativo de estímulos y de juego que le permitieran acometer libremente diversas actividades de su interés. Durante el proceso se realizaron evaluaciones en contexto para evidenciar las habilidades adquiridas, así como sus fortalezas y dificultades, de manera que tanto currículo como evaluación se integraran.

En los diferentes ambientes creados para identificar los intereses de los niños se incluyeron espacios como: el naturalista en donde examinaban y comparaban especímenes biológicos, el área del cuento para la creación de historias o el rincón de las de construcciones, que proponía tareas como realizar una réplica de su salón, entre otros.

Estas tareas han sido previamente estructuradas, y tanto durante su ejecución como al finalizar, se realizan anotaciones sobre los niños en cuanto a la descripción de fortalezas, debilidades, así como recomendaciones para ser ejecutadas tanto en a casa, como en la escuela. Adicionalmente, se realiza una descripción de los modos de trabajar de cada niño que lo definen como: estilo neutro, motivado y distraído, según el comportamiento de cada cual en las diferentes actividades.

Si se comparan los resultados de Spectrum con la escala de inteligencia de Stanford- Binet, aunque sólo tienen algunos puntos en común con el desarrollo de las inteligencias lógico matemática y lingüística, se aprecian resultados similares. El seguimiento demostró que las habilidades detectadas por Spectrum tenían una continuidad en el año posterior de la prueba y que este tipo de evaluación es mucho más holístico, ya que abarca toda una gama de actividades que no puede ser medida desde las pruebas de inteligencia lógica y además guarda todo un historial cualitativo del proceso del niño.

Como un punto negativo se puede correr el riesgo de una clasificación prematura, que podría ejercer una presión familiar para que los niños se superen según las habilidades demostradas. Pero en general lo que logra el Proyecto es: “revelar áreas de ventaja insospechadas y para estimular la autoestima, especialmente en aquellos niños que no sobresalen en el currículum escolar normal”⁶⁵: Todo ello vislumbra que cada persona tiene su propia forma de aprender y conocer el mundo que le rodea y este Proyecto facilita conocer más al estudiante en la forma de resolver problemas de su mundo.

Un modelo más cercano para evaluar el arte en la escuela, lo proporcionan los Lineamientos Curriculares para la enseñanza del arte en Colombia, un documento, que, apoyado en el estado del debate en el Área, presenta una propuesta interesante, lamentablemente desconocida por muchos, como a continuación se puede apreciar.

2.3.3 Los indicadores de logro según los Lineamientos Curriculares

Este Documento, como se anotó arriba, plantea y recoge en una propuesta pedagógica los procesos de pensamiento que deben ser desarrollados en el aprendizaje artístico, propone además ver la evaluación como parte del proceso formativo del estudiante. La evaluación en arte deberá ser entonces, un diálogo, una actividad analítica compartida por el maestro y el estudiante. En la posibilidad que tiene el maestro de lograr propuestas de enseñanza cada vez más adecuadas a los intereses de los estudiantes, deberá otorgar a la evaluación de la práctica

⁶⁵ Hargreaves David. Op.cit., p.184

artística un lugar primordial, como experiencia valorativa sobre el propio aprendizaje artístico.

Adicionalmente, este Documento ha señalado unos criterios para la evaluación de las diferentes habilidades o procesos de pensamiento a desarrollar, con el nombre de indicadores de logro según se menciona a continuación:

Desde el proceso de Desarrollo de Pensamiento contemplativo estos indicadores son:

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías de la naturaleza, de los demás y de las cosas.

- Apertura al diálogo.

- Cambios y generación de actitudes

Desde el proceso de Desarrollo de transformación simbólica en la interacción con el mundo:

- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.

- Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Desde el proceso de desarrollo de pensamiento reflexivo:

- Construcción y reconocimiento de elementos propios de las experiencias estéticas y de lenguajes artísticos.

Desde el desarrollo de habilidades conceptuales, proceso de desarrollo de juicio crítico:

- Formación del Juicio apreciativo de las propias cualidades y reconocimiento del cuerpo desde la comprensión estética, multiétnica y pluricultural, de la interacción que se tiene con el mundo y de la producción cultural.

- Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural.

Como se puede apreciar, estos indicadores de logro proporcionados por los Lineamientos para la Educación Artística, se constituyen en elementos clarificadores para acometer la evaluación en arte con la responsabilidad que ello conlleva en el desarrollo de los diferentes ámbitos del pensamiento artístico.

Hasta aquí el marco general sobre la evaluación, la educación artística y las comprensiones sobre la evaluación del aprendizaje artístico que permiten la fundamentación conceptual para abordar el trabajo de campo en la observación de las prácticas evaluativas de los docentes de Artes Plásticas de la Licenciatura.

Previo a ello, conviene situar esta fundamentación desde un marco referencial sobre el contexto del Programa de Licenciatura, en el que se imparten estos talleres y conocer el Modelo en el que se sustentan para la formación de docentes en Educación Artística. Todo ello, permitirá ubicar esta observación de manera más responsable y en coherencia con el modelo de formación para lograr interpretar la coherencia y pertinencia de las prácticas de evaluación en el Área, como también identificar los vacíos que presente el Documento al respecto.

3. PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA

3.1 MISION Y VISION.

En armonía con los principios filosóficos de UNIMINUTO el Programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística asume como misión fundamental ser una escuela de excelencia en formación pedagógica para el desarrollo artístico. En él se preparan profesionales y postgraduados en Educación Artística que serán innovadores en el área de énfasis y motores de transformación educativa en cuanto a la revaloración de los imaginarios que se tejen en torno al papel periférico que ha ocupado el área en el currículo escolar. Todo ello, desde el cumplimiento de su función como docentes, investigadores y servidores de la sociedad, por tal razón, está comprometido con:

- La formación integral y permanente de maestros en educación artística, cuyo compromiso fundamental sea el ser facilitadores del desarrollo artístico y estético de los escolares y dinamizadores culturales de las comunidades educativas, en el marco del desarrollo humano y social. Para ello, se propone brindar programas de pregrado y postgrado reconocidos como de calidad por la comunidad académica del área, a nivel nacional e internacional y asumiendo los criterios que pueden traducirse en:
 - El dominio de los problemas de la realidad educativa.
 - El dominio de las teorías educativas, pedagógicas y didácticas articuladas al saber disciplinar y con miras a sus posibilidades de Inter y transdisciplinariedad.
 - El dominio de la práctica educativa y didáctica en el área artística y con responsabilidad social.
- La concreción del ethos de la profesión de educador artístico.
- Asumir un compromiso en la tarea de educar, el cual responde a tres expectativas: Ser educado, educarse y educar, ésta última, desde la misión humanizante que le corresponde como miembro de la sociedad.
- El desarrollo de la Pedagogía en el área artística, mediante la investigación teórica y metodológica, en orden a diseñar, construir, desarrollar y validar principios, modelos y estrategias de formación y desarrollo artístico, como alternativa para las necesidades educativas del país y a la luz de la Praxeología como marco de reflexión sobre la acción educativa.

- El desarrollo del Sistema Nacional de Formación Artística y Desarrollo Cultural, mediante la promoción de proyectos educativos innovadores de intervención social, que posibiliten la toma de conciencia sobre las problemáticas de orden moral y social del país: la insensibilidad, el desarraigo, la despersonalización, la pasividad y el conformismo, sumado a las escasas oportunidades de desarrollo emocional, expresivo y creativo, que afectan la dignidad de la persona y sus necesidades de armonización, en la toma de conciencia de la educación como eje de transformación social.
- Ofrecer al país y a sus comunidades educativas los resultados de sus estudios e investigaciones pedagógicas, de manera que generen metodologías para la solución de problemas pedagógicos en el ámbito del desarrollo artístico y creativo que puedan ser aplicadas en diversos ambientes educativos. Ello con el fin de iluminar las formas de pensar la pedagogía aplicada al aprendizaje artístico y usar sus reflexiones en el diseño, construcción e implementación de proyectos pedagógicos institucionales.
- Brindar oportunidades educativas en formación pedagógica en el Área, para atender las necesidades de educación permanente de diferentes grupos humanos, en particular, de sus egresados.

En consonancia con la Misión Institucional expresada en los documentos: La Vocación Fundamental, y el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística acoge a los jóvenes y a los pobres, y dirige su acción educativa a éstos y a todos los que han asumido como opción profesional ser maestros en el área artística para favorecer el rescate de su voz y su escritura. Por ello, se propone la reconceptualización de la práctica docente y del papel del área artística en el currículo escolar para la educación básica primaria y secundaria, y orienta sus funciones fundamentales: docencia, investigación y servicio social a la comunidad, mediante una teoría pedagógica acorde con el modelo formativo institucional y las didácticas que de él se deriven.

De acuerdo con esto, la Licenciatura pretende ser:

- Pionera en la formación de profesionales comprometidos con la transformación de la realidad, en el área de la educación artística, al nivel de pregrado y de postgrado.
- Líder en el desarrollo de la dimensión social de la educación mediante la investigación en educación artística y desarrollo cultural, en articulación con los aportes de otras disciplinas y basada en los problemas centrales de la pedagogía social y de la praxeología pedagógica.

- Líder en la promoción del desarrollo del sistema educativo en el área de énfasis, rescatando el lugar que le compete en el currículo como área fundamental y obligatoria que debe permear la vida escolar, desde una perspectiva de formación integral para el desarrollo humano y social, así como en la apropiación, adecuación, difusión y aplicación de conocimientos relevantes a las necesidades educativas que le compete atender.

A corto plazo, el Programa se concibe en proceso de mejoramiento continuo hacia la excelencia educativa, mediante la reflexión sobre el camino recorrido y la retroalimentación que a partir de la investigación y la intervención educativa pueda alcanzar, en la consolidación de su propia identidad y ante los desafíos que el campo del desarrollo afectivo (estético-artístico) reclama la sociedad actual.

A mediano plazo, la Licenciatura se propone Modelo alternativo de formación de maestros en Educación Artística, desde las acciones que realizan, tanto los estudiantes en sus prácticas socio-educativas como los docentes mismos, convirtiendo la praxeología pedagógica en una búsqueda de la identidad del quehacer del maestro. A largo plazo, proponiendo un Modelo socio-educativo alternativo desde la implementación de la Pedagogía Social, como otra forma de hacer educación, lo cual permita una real intervención social y se constituya en una política nacional.

3.2 POLÍTICAS

En coherencia con la filosofía institucional, con su Misión, su Visión y los valores asumidos, las políticas que orientan el Programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística están direccionadas a su vez por las políticas generales enunciadas en el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, para todos su Programas de formación docente, en las que se expresa:

- La formación de maestros en educación artística con alta calidad humana, cristiana, académico, profesional y ética, con una comprensión adecuada del hombre como totalidad y del valor del conocimiento en la construcción social de la cultura, que les permita llegar a ser forjadores de hombres nuevos, contribuyendo al desarrollo del proyecto histórico nacional.
- El estudio, la reflexión e investigación en torno a la praxeología pedagógica aplicada a la educación artística, para crear y validar modelos de formación que promuevan el desarrollo integral, humano y social en la articulación de los múltiples valores de la actividad artística en el desarrollo de la personalidad de los escolares.

- La voluntad de propiciar el debate en torno a la pedagogía como saber fundante y al área disciplinar en aspectos relacionados la teoría del arte y con la educación artística como disciplina con propósitos, metodologías y formas de evaluación específicos.
- La promoción de alternativas educativas de desarrollo humano y social mediante acciones de intervención pedagógica para el desarrollo artístico y estético y la dinamización cultural de las comunidades, especialmente de los sectores menos favorecidos, liderando procesos de cambio y de solución a problemas educativos relevantes.
- El esfuerzo por ubicar la acción, la misión y los propósitos de la formación de maestros para la enseñanza del arte en la escuela, en el conjunto de los retos que se plantean para contribuir al desarrollo integral, en el contexto de la globalización.
 - Aprender a vivir en democracia
 - Educar para la vida y permitir a todos hacer fructificar sus talentos y capacidades
 - Asumir el conocimiento como decisivo para el desarrollo de personas y comunidades
 - Convertir la institución educativa en una institución abierta al mundo, articulada con los problemas de la realidad, los valores que circulan en la sociedad y en la cultura particular de las comunidades.
- Garantizar que la sociedad cuente con la capacidad del profesional de la educación para:
 - Producir conocimiento e innovaciones educativas;
 - Superar el tradicional método de enseñanza;
 - Permitir que los estudiantes se apropien de los más altos valores humanos y de los mejores saberes disponibles
 - Crear condiciones agradables en la institución educativa para que la acción formadora ocurra en un ambiente democrático de autoestima y solidaridad.
- La consolidación de una comunidad académica que impulse la investigación en pedagogía, particularmente en educación artística, cuyos procesos y resultados tengan un influjo efectivo en la cualificación y fortalecimiento del Programa.
- La atención a las necesidades de educación permanente en la enseñanza del arte, en particular de los egresados del Programa, así como de otras instituciones y ala población docente abocada al ejercicio de área en instituciones educativas de educación formal y no formal, que se interesen por la pedagogía como apoyo a sus labores académicas.
- Asumir críticamente el recurso tecnológico, con fines de uso social y educativo de cara a los desafíos que plantea la globalización y el avance tecnológico, vinculados al proceso analítico, crítico y creativo de la labor académica cotidiana.

- El convencimiento del compromiso que adquiere la Facultad de Educación y el Programa de Educación Artística con las necesidades mayoritarias de la sociedad colombiana, en el sentido de que todas sus acciones se inscriben en la realidad histórica, socio-política, cultural, ecológica, económica y educativa del país.

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo General

Posibilitar la formación integral del profesional licenciado en educación artística, con el dominio de conceptos, actitudes, medios expresivos y metodologías propios del área que le permitan favorecer ambientes de aprendizaje afectivos, capaces de promover el desarrollo artístico de los escolares y la dinamización cultural de las comunidades educativas, con miras al mejoramiento de su calidad de vida.

3.3.2 Objetivos Específicos

- Proporcionar los elementos pedagógicos, propios de la profesión docente como disciplina fundente, a la vez que su articulación con los aspectos metodológicos, conceptuales y técnicos de la educación artística para la enseñanza del arte en la educación básica, que permitan al futuro licenciado potenciar procesos de sensibilización, expresión creativa y apreciación estética de los escolares.
- Favorecer, en el docente en formación, el manejo de los medios expresivos básicos, en sus aspectos conceptuales y técnico procedimentales, para el desarrollo de habilidades creativo- expresivas en la producción y transformación simbólica de su experiencia.
- Fundamentar aspectos básicos de la Historia y la Teoría del arte que contribuyan al desarrollo de la capacidad valorativa para la interpretación y el análisis crítico-reflexivo en la recepción y apreciación de la producción artística.
- Propender por el desarrollo de una actitud estética orientada al afinamiento de la sensibilidad perceptiva y la actitud contemplativa, que articule su proyecto personal de vida con su proyecto profesional, en la búsqueda de la selectividad y del disfrute de la producción artística y de los bienes del patrimonio cultural.
- Favorecer actitudes éticas y de responsabilidad social mediante la participación en proyectos de intervención comunitaria y de aula, propuestos en el marco de la pedagogía social como filosofía institucional.
- Fomentar una actitud abierta a la pregunta que permita, en el marco de la investigación formativa, la interpretación de los contextos sistemáticamente observados para plantear alternativas mediadoras a sus necesidades de desarrollo estético-artístico.

- Propender por una actitud crítico-reflexiva sobre la praxis pedagógica, que favorezca la validación de modelos pedagógicos y la creación y propuestas de sensibilización estética y formación artística como alternativas educativas de desarrollo humano.
- Elaborar proyectos innovadores de intervención, a partir de la observación de la realidad, la reflexión sobre la experiencia artística y la práctica social en las comunidades y grupos educativos.

3.4 PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO

3.4.1 Perfil Personal.

El egresado de la Licenciatura se caracteriza por ser una persona:

- Con una capacidad crítica que le permite valorar los desarrollos artísticos que la cultura actual le propone.
- Creativa y sensible.
- Con elementos pedagógicos que le permiten ser una persona que observa la realidad con una mirada estética.
- Con desarrollo de sus capacidades artísticas en relación con sus opciones y perfil.
- Con una cultura artística amplia y conceptualmente fundamentada.
- Que integra la cultura artística a su proyecto de vida personal.
- Con un amplio nivel de compromiso hacia el desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras.

3.4.2 Perfil Profesional

El egresado de la Licenciatura se caracteriza por ser un profesional docente:

- Facilitador del desarrollo artístico del contexto educativo y comunitario en donde se encuentra.
- Investigador de los fenómenos pedagógicos y artísticos del medio educativo y comunitario.
- Con capacidad de captar y valorar la sensibilidad artística de sus estudiantes y de proponer una alternativa personalizada para su desarrollo.
- Capaz de valorar la dimensión artística como un eje fundamental dentro de la formación integral de la persona.
- Con la idoneidad para reconocer e implementar el valor del fenómeno artístico como una posibilidad de intervención y transformación de la sociedad.
- Con elementos didácticos y metodológicos para potenciar el desarrollo artístico, desde una dimensión lúdica, creativa y crítica.
- Fundamentado en el debate de la disciplina de la educación artística: conceptos, categorías, escuelas y propuestas para el desarrollo artístico y de la cultura estética, pertinentes a los niveles de escolaridad básica.

3.4.3 Perfil Ocupacional del Egresado

El egresado se puede desempeñar profesionalmente en los siguientes campos:

- Como maestro del área de educación artística en la escolaridad básica.
- Como gestor y dinamizador de procesos culturales a nivel pedagógico y/o comunitario.
- Como gestor y dinamizador de programas de educación artística en el área no formal.
- Como animador de procesos artísticos.

3.5 INTENCIONALIDAD FORMATIVA

La propuesta de formación de docentes se fundamenta en principios de orden: Socio-antropológico, Epistemológico, Teórico y Metodológico.

3.5.1 Fundamento Socio-antropológico.

Se hace especial énfasis en el desarrollo humano y social de la persona, atendiendo a las necesidades humanas relacionadas con las categorías existenciales: ser, hacer, tener, estar, y según las categorías axiológicas de sensibilidad, creatividad, afecto, libertad, e identidad, entre otras. Ello supone un desarrollo integral de la persona que gira en torno a su construcción permanente, a partir de las relaciones que establezca con la cultura y por tanto con el entorno social, lo que implica que la persona no es un ser acabado, sino un ser en proceso, en permanente construcción, que evoluciona en pos de un objetivo, y que se educa a partir de sus relaciones con los otros.

3.5.2 Fundamento Epistemológico.

En coherencia con una visión antropológica en la que el proceso de construcción de la persona es eminentemente social, la construcción de conocimiento es también un hecho social y colectivo. La humanidad ha desarrollado la estructura de conocimiento que posee actualmente, no a partir de esfuerzos individuales sino de la socialización de experiencias con el grupo; es decir, se trata de una estructura de conocimiento que busca dejar de ser subjetiva a través de su legitimación por parte de una comunidad académica. Este fundamento refiere a una visión epistemológica de tipo Constructivista en donde lo que cuenta no es el

conocimiento en sí, sino el proceso social para llegar a él. Este proceso social-educativo se convierte en un proceso pedagógico cuando se realiza de forma intencional. En el objetivo de este proceso intencionado, subyace la concepción de que la construcción de la persona implica la reconstrucción interior y subjetiva del conocimiento social, lo cual le permite su desarrollo en todas las dimensiones.

Por otro lado, el aprendizaje de un saber se constituye a través de la relación dialógica entre tres elementos esenciales: el discurso teórico, el conocimiento acumulado en el área y el ámbito demostrativo, es decir, implica la relación que se pueda establecer entre la teoría y la práctica, que para el caso específico del Programa de formación implica el desarrollo de competencias contenidas en el 'saber cómo', a través de un proceso de formación que se convierte en el proyecto fundamental de la Pedagogía y que busca articular el conocimiento científico a la vida cotidiana. Para el Programa es claro que esta articulación implica una labor hermenéutica de interpretación del mundo que dentro del pensamiento estético⁶⁶, recupera la perspectiva del arte como otra dimensión de la experiencia humana.

3.5.4 Lineamientos teóricos

3.5.3.1 *Función social del arte*

Toda aproximación al saber conceptual es una metáfora de la realidad, para cercarse al objeto de conocimiento y tratar de captar lo que este revela. Estos desarrollos conceptuales han tenido puntos de partida, intereses y resultados investigativos distintos, dando lugar especializaciones dentro del saber humano: las disciplinas científico - formales y el de las humanístico - sociales.

Dentro de estas últimas disciplinas se enmarcan los saberes considerados como interpretativos en cuanto tienen por función encontrarse con el hombre como producto de la cultura y construir aproximaciones que expliquen, legitimen o simplemente desarrollen las potencialidades humanas. Una de estas potencialidades es la dimensión estética que puede ser desarrollada a través de la experiencia artística. Todo objeto estético es entonces una posibilidad del saber interpretativo, de encuentro y asombro con la realidad y por ello, las artes se insertan dentro de los campos del conocimiento que intentan interpretar explícitamente la naturaleza, la cultura, la sociedad y la fibra más íntima del ser humano.

El arte interpreta el mundo a través de juegos de formas colores, desarrollos espaciales, notas musicales, representaciones dancísticas o dramáticas. Según Eisner: "Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana"⁶⁷. Por ello, a diferencia de las otras disciplinas interpretativas, el arte tiene como camino el encuentro apriorístico con el objeto, la meditación y el instante fugaz de la idea que posteriormente se trabajará, borrador tras borrador, hasta superar el esbozo para finiquitar la obra que intentará trascender hasta proyectarse dentro de la memoria colectiva. Las formas artísticas son otras posibles rutas para acercarse y dar cuenta del hombre, rutas trabajadas y releídas a la luz de los criterios sociales e intuitivos que el hombre experimenta

⁶⁶ Vattimo, Gianni. Más allá de la interpretación. Barcelona: Paidós, 1995.

⁶⁷ Eisner, Elliot. Educar la visión artística. Barcelona: Paidós, 1995.

como fugaces instantes, donde el saber se encuentra y se expande a punta de cincel, pluma, paleta, formas y movimientos.

El arte es un saber que ha podido construir una memoria mágica para interpretar el desarrollo humano. Pero el arte no es sólo lectura de la realidad, sino posibilidad de gestar nuevas alternativas de mundo, de construir y generar sentidos epistémicos que son asumidos por la cultura y la sociedad. Por lo anterior se comprende que el arte es una posibilidad de sentido para el hombre, como una manera de conocer, distinta al saber científico o al saber interpretativo de las disciplinas sociales.

3.5.3.2 *La creatividad, una finalidad educativa del arte*

Una de las principales funciones de la educación es fomentar el crecimiento de cada persona armonizando y desarrollando sus competencias en todos los aspectos, ya que sacrificar alguna de sus dimensiones le mutilaría. Entre ellas, se encuentra una característica esencialmente humana: la creatividad, entendida como la capacidad para descubrir nuevas relaciones entre experiencias antes no relacionadas que se manifiestan como nuevos esquemas mentales, experiencias, ideas y procesos novedosos⁶⁸, o como la capacidad para concebir nuevas ideas y relaciones entre las cosas, lo cual se traduce en un comportamiento constructivo y productivo que se manifiesta en la realización⁶⁹.

Si bien el desarrollo del pensamiento creativo le compete a todas las áreas del conocimiento, no hay duda en que el arte tiene las mayores posibilidades de estimularlo, por cuanto, desde su función estética, utiliza sistemas simbólicos con el objeto de comunicar diversos significados de forma metafórica, para lo cual requiere potenciar la imaginación y flexibilizar el pensamiento, de manera que favorezca una expresión original y fluida. Dentro de la experiencia artística, la creatividad es entendida como aquella capacidad para elaborar estructuras simbólicas ideativas y novedosas que permiten comunicar las características personales a través de la utilización de diversos modos y medios expresivos.

Para Vigostky⁷⁰, la imaginación y la creatividad, son explicadas como procesos psicológicos superiores y como actividad que involucra la conciencia, en cuanto posibilita integrar de manera holística las emociones y el pensamiento, en la experiencia expresiva e interpretativa y en interacción con la cultura para otorgar sentidos. El cerebro es capaz de una asombrosa actividad combinatoria que logra mediante la reelaboración de experiencias pasadas a través de la imaginación, base de toda actividad creadora, en la ciencia como en el arte y también en la vida cotidiana. Esta actividad es visible ya desde temprana edad en los juegos de los

⁶⁸ Matussek, Paul. La creatividad: desde una perspectiva psicodinámica. Barcelona: Herder, 1977.

⁶⁹ Lowenfeld, V., Brittain, L. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapeluz, 1972.

⁷⁰ Vigostky, L.S. La Imaginación y el Arte en la Infancia. Akal, 2000.

niños, cuyas vivencias elaboran creativamente. Por ello, recomienda que en el proceso educativo debe pensarse en actividades con contenidos sugerentes capaces de motivar suficientemente y afectar al estudiante, como en el caso de las actividades artísticas que contienen gran potencial lúdico y afectivo.

Esta comprensión de la actividad creativa en los niños, como un proceso cognitivo que involucra altos niveles de libertad, independencia y autonomía, permite afirmar que la educación artística ofrece amplias posibilidades de desarrollo de la aptitud creadora, presentándose, dentro de los procesos formativos, como una opción importante para hacer posibles los ideales educativos que plantea la visión de un hombre integrado a la sociedad de manera constructiva y transformadora⁷¹.

Para Novaes, "...una educación con sentido creador debe propender, no sólo por la coordinación de los modos de percibir y sentir entre sí y con el mundo, sino también a la expresión de sentimientos de manera que se logre la comunicación con los demás"⁷². Una educación que promueva el aprendizaje por descubrimiento contribuye, sin lugar a dudas, a enriquecer la personalidad del estudiante en cuanto a su participación activa en los procesos de construcción del conocimiento y estructuración de actitudes.

Si bien la creatividad no es exclusiva de la actividad artística, puesto que es inherente a todos los procesos de la vida cotidiana, sin embargo el arte favorece de manera privilegiada actitudes de innovación permanente, en tanto favorece la capacidad de descubrir y encontrar respuestas. En este sentido, la educación artística contribuye de manera determinante en la modificación del papel tradicional de la educación para convertirse en agente educativo de cambio.

Los más actuales enfoques de la Psicología cognitiva valoran la creatividad como resultado de procesos de pensamiento de gran complejidad y se proponen ahondar en su comprensión en aquellas fases que se producen como representaciones mentales en el nivel interno y que tienen que ver con los procesos de incubación e iluminación. El hallazgo más reciente es el enfoque centrado en las estructuras y procesos de representación mental para entender la mente humana, dotada de programas que posibilitan enfrentarse a problemas que requieren para su solución de complejos procesos de inducción, ordenamiento y transformación⁷³.

3.6. LINEAMIENTOS METODOLOGICOS

3.6.1 Procesos educativos artísticos

⁷¹ Lowenfeld, Op. Cit.

⁷² Novaes, María Helena. Psicología de la aptitud creadora. Buenos Aires: Kapeluz, 1992. Pp.64

⁷³ Sternberg, Robert. Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós, 1997.

En el mundo actual, la enseñanza del arte en la escuela parece acometer la superación del enfoque con que tradicionalmente había sido abordada: manejo del oficio como saber informal, elemento decorativo o de esparcimiento, medio para el fomento de aspectos valorativos y actitudinales, o como dispositivo para vanalizar los problemas presentes en la cultura (estetización de la cultura).

La Educación Artística, recientemente, comienza a considerarse como vehículo de conocimiento del mundo y por tanto, como forma de comprensión y simbolización con alto valor cognitivo; de suerte que actualmente se reconoce su contribución a la maduración mental y el aprendizaje, en el fomento de la auto-expresión, la imaginación, la creatividad, el conocimiento de la propia vida afectiva y con ella, la capacidad valorativa que otorga sentidos a la experiencia.

Estas comprensiones acerca del valor educativo del arte han sido posibles gracias a los recientes avances, que en el orden internacional, se vienen realizando en investigación en educación artística desde diversas teorías: de la educación estético-artística expresiva, desde una teoría evolutivo interpretativa, con contribuciones de la Psicología y del Psicoanálisis, y desde el punto de vista metodológico didáctico, a partir teorías de la percepción o desde las recientes investigaciones semióticas.

Hacia la década del setenta, Elliot Eisner (1998) en la Universidad de Stanford, desarrolla el Proyecto Kettering, mediante el cual rescata el valor del aprendizaje artístico como experiencia de conocimiento que favorece el desarrollo de la dimensión estética, por cuanto considera al arte como experiencia vital que articula pensamiento y sentimiento para otorgar sentidos a la experiencia. "El arte... produce afiliación mediante el poder de impactar las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea" (Eisner 1998. p.11).

Por otra parte, este Proyecto reconoce el área de Educación Artística en el currículo escolar, con principios, lineamientos y metodologías particulares, además de sus formas propias de evaluación, definiendo el aprendizaje artístico, desde el desarrollo de los dominios: perceptivo, productivo y crítico cultural.

Según afirma Gardner (1994), en los últimos años los educadores se han preocupado por desarrollar en los escolares las capacidades y habilidades básicas de las prácticas artísticas, lo cual ha impactado los modos de abordar los componentes fundamentales del área, construyendo un currículo más riguroso. Estos esfuerzos se han dirigido a: integrar la educación artística a otras áreas de

formación, sobre las que muestran efectos positivos sosteniendo que la educación artística no debe limitarse al aspecto de producción ya que esta no es suficiente⁷⁴, a proponer que a través de ella se deben desarrollar las habilidades que determinan la capacidad humana de utilización de símbolos y de transformación de la experiencia⁷⁵, o por otra parte, a presentar intentos de ir más allá de la producción pura para exponer a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes⁷⁶

En esta línea resultan significativos los aportes, con respecto al desarrollo artístico, realizados por el Proyecto Delta, Development of Learning and Teaching in the Arts, de la Universidad de Leicester, Inglaterra (Hargreaves, 1989) y por el Proyecto Zero de Harvard. (Goodman, Perkins y Gardner, 1989), como también su proyecto derivado, Arts Propel (Gardner, 1990).

Las posturas reseñadas ponen de manifiesto la triple composición del estudio del arte: el aspecto conceptual de tipo formal y de análisis reflexivo (cognitivo - apreciativo), el desarrollo de habilidades expresivas y técnicas para la producción simbólica (técnico productivo) y el afinamiento perceptivo que amplía las estructuras de referencia, posibilitando mayor selectividad al extraer los contenidos expresivos de la experiencia, ampliando las posibilidades de sensibilización y desarrollo de la capacidad creativa. Estos componentes buscan comprometer la educación artística en el desarrollo de capacidades para elaboración de una obra, el manejo conceptual de los rasgos relevantes o categorías en la composición y la habilidad para sensibilizarse, tomar distancia de ellas, reflexionar sobre su significado y apreciarlas.

3.6.2 La Formación de docentes en Educación Artística

La formación de profesionales de en educación Artística en UNIMINUTO se debe enmarcar en una propuesta que parta de considerar al futuro docente como una persona integral, que desarrolla competencias: cognitivas, de habilidades y actitudinales, en el sentido de estimular el logro de una verdadera competencia profesional que conjugue aspectos como la autonomía personal, la adquisición, recreación y aplicación de los conocimientos desde una óptica reflexiva, crítica e investigativa, que se soporta en el enfoque praxeológico, modelo de formación docente de la Facultad de Educación, como posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica en relación con el desarrollo de las comunidades y de confrontarla

⁷⁴ Consultado en el documento: "National endowment for the arts". Washington D.C., 1988.

⁷⁵ Winer, E.(1982) Mundos inventados. Universidad de Harvard

⁷⁶ Gardner, Howard. (1988) Zero-based arts education: an introduction to Arts PROPEL

con la teoría para convertirla en saber sistematizado y, principalmente, para agenciar su transformación como sujeto con alta sensibilidad social.

Se trata de una formación ética, social y cívica en la libertad y la responsabilidad, que le permita solucionar de forma creativa problemas y conflictos en las dimensiones educativas, estéticas, creativas, artísticas y lúdicas del ser humano en formación, a partir del desarrollo de la sensibilidad social y con el dominio de elementos conceptuales de la Pedagogía y de la Educación Artística. La formación de este Licenciado incluye pautas de cambio de conducta en el desarrollo de una actitud investigativa (reflexiva y crítica) frente al conocimiento, que le posibilite transformar los esquemas que posee y aprender significativamente.

Por otro lado, y en atención a los aspectos mencionados en el apartado anterior, la formación de educadores en el área de la educación artística pone de manifiesto que dentro de ella se deben contemplar igualmente, el desarrollo de los dominios básicos del aprendizaje artístico, partiendo de la comprensión de que: para poder enseñar, es necesario primeramente sabe-hacer. Así también, el desarrollo de una actitud estética que le permita orientar su búsqueda hacia la selectividad y disfrute de los bienes artísticos y culturales, para ampliar el horizonte de experiencias que fortalezcan su dimensión estética y el mundo de imágenes de sentido que facilitarán su resignificación mediante la práctica artística.

Sumado a ello, se presenta como integrador el componente metodológico-didáctico, el cual da cuenta de la formación en pedagogía como disciplina fundente, atendiendo a los núcleos del saber pedagógico, enseñabilidad y educabilidad, historia y epistemología de la Pedagogía y de la educación artística, tendencias sociales y formación docente, el cual se cual se amplía a continuación.

3.6.3 Fundamento Metodológico y Didáctico

Metodológicamente, se considera que los aspectos más importantes en la construcción social del conocimiento son los procesos para llegar a él y su influencia en el desarrollo integral de la persona, es decir, tomar la formación como el eje central del proyecto pedagógico, lo cual articula el mundo del conocimiento con el mundo de la vida. Por ello, la pedagogía en tanto momento de interpretación de la intervención intencional que caracteriza el acto educativo, permite reflexionar y establecer procesos de dialogicidad sobre la praxis y la práctica pedagógica (en relación con los elementos teóricos de la pedagogía), organizando la observación de la realidad y los métodos a utilizar desde un enfoque metodológico que en la Facultad de Educación se ha ido perfilando como Praxeología Pedagógica. Todo lo cual, para el Programa de formación de docentes en Educación Artística se traduce en el hecho de que la metodología a utilizar está centrada en la práctica pedagógico-social, en el desarrollo de la comunidad y en la cualificación de capacidades sociales y artísticas, no sólo de

quienes componen esa comunidad sino también del mismo docente en formación.

La Praxeología Pedagógica no detiene su labor metodológica en este punto, sino que se extiende a partir de ella, en la confrontación crítica de los elementos que la componen, a la luz de los elementos teóricos y de formación, con el objeto de mejorarla permanentemente y cualificar los procesos reflexivos en torno de esa praxis. Estos procesos reflexivos se convierten no sólo en un método para valorar la práctica pedagógica, sino también en uno de los elementos fundamentales que le permite al docente autoevaluar su acción pedagógica y establecer puntos de intercambio, debate y crecimiento personal y profesional, a partir de la conformación de una comunidad académica, generada al interior de UNIMINUTO y con la comunidad intervenida. Estos procesos reflexivos requieren del desarrollo de una actitud investigativa, permanente, en torno a la labor específica del docente y de los elementos sociales que intervienen en ella, para lo cual el modelo de formación orienta la sistematización de la práctica, del docente en formación, como validación de la teoría y la intervención social que él ejerza como formador de personas y comunidades, desde su disciplina artística. Todos estos aspectos le permitirán potenciar sus competencias profesionales (artísticas, pedagógicas), a la vez que sus cualidades humanas, cristianas y ciudadanas, de conformidad con la filosofía institucional.

3.7. DETERMINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

3.7.1 Estrategias pedagógicas

Procesos de enseñanza y de aprendizaje La formación en educativa de Uniminuto se basa en la Praxeología Pedagógica, articula la teoría con la práctica haciendo que la pedagogía sea reflexiva y siempre se establezca lazos entre el contexto y los elementos conceptuales ayudando a la utilización de mejores metodologías de la enseñanza aprendizaje que se preocupa por desarrollar una practica pedagógico – social que entrelaza la educación artística en el desarrollo estético, lo cultural, lo creativo y la sensibilidad del ser humano en cada una de las comunidades a las que se encuentra dirigido.

La praxeología no solo ayuda a la comunidad sino también es un constante análisis y confrontación crítica de la propia práctica realizada.

3.7.2 El Proceso Praxeológico:

El proceso praxeológico se fundamenta con elementos conceptuales, teóricos y prácticos, que se aplican mediante estrategias magistrales, seminarios (unidisciplinarios y multidisciplinarios), pasantías, tutorías, talleres y prácticas socio profesionales.

Esto hace que los núcleo temáticos planteados por la universidad estén articulados con las etapas del modelo praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa, que proporciona al estudiante un sentido a su proyecto de vida y genera una continua reflexión sobre su propia práctica.

El proceso de las etapas de la praxeología es desde varios proyectos micro que alimentan a un proyecto macro, es decir desde los componentes pedagógicos, disciplinar, social dan respuesta al proyecto que el estudiante va elaborando en el transcurso del semestre.

El objetivo de este tipo de formación es que el estudiante sea un investigador social que teniendo elementos conceptuales reflexiona sobre su práctica, su contexto y ayude a que sus estudiantes también sean formados como investigadores impactando a los que se encuentran a su alrededor como sus estudiantes y colegas.

3.7.2.1 *“Competencias Praxeológicas*

Las competencias que desarrollan los estudiantes en las diferentes etapas de la praxeología son:

Competencias referidas al “VER”:

- Caracterizar y observar a los actores del proceso educativo, proceso de aprendizaje artístico de los escolares.
- Determinar la participación de la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje del área.
- Trabajar en grupo y valorar la socialización, desde la lectura de la realidad observada.
- Sensibilizarse entre el objeto artístico y el contexto educativo.

Competencias referidas al ‘JUZGAR’

- Fundamentar conceptualmente los fenómenos educativos observados en el campo artístico, con referentes teóricos. Detectando y analizando la problemática observada con los conceptos.
- Realizar una lectura crítica de los objetos artísticos del medio, conceptualizar y escribir en torno a ellos. Valorar las teorías, objetos estéticos y expresiones artísticas del medio.
- Juzgar su trabajo pedagógico en el área del desarrollo artístico y cultura estética.

Competencias referidas al 'ACTUAR'

- Proponer estrategias pedagógicas en artes plásticas y escénicas que faciliten su trabajo en el área a nivel integral. Organizando el currículo, proyectos pedagógicos culturales y buscando estrategias que cualifiquen el desarrollo artístico de los escolares y su contexto

Competencias referidas a la 'DEVOLUCIÓN CREATIVA'

- Hacer de su práctica educativa una constante investigación, proponiendo cambios pedagógicos, metodológicos y didácticos en el campo de la enseñanza artística, que busque mejorar su práctica pedagógica y de su desarrollo artístico personal; asumiendo una visión crítica de su quehacer docente en función social y cultural del arte."⁷⁷

3.8 DEFINICION DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

El sistema de evaluación de estudiantes que se aplica en UNIMINUTO, aunque se concibe como prueba o examen académico (calificación), como se establece desde el Reglamento Estudiantil, Capítulo XI, Artículo 48 (ver anexo 13.1), tiene en cuenta la asimilación de conocimientos por parte del estudiante, así como su capacidad de razonamiento, trabajo intelectual, creatividad y el desarrollo de habilidades y de actitudes. En este reglamento, también se especifica que de acuerdo con la naturaleza de las asignaturas, bien sean teóricas, prácticas o teórico-prácticas, las pruebas académicas podrán ser escritas, orales o de carácter práctico (Capítulo XI, Artículo 49), todo o cual refleja flexibilidad institucional y del Programa, para que cada docente aplique las evaluaciones a los estudiantes con sus criterios y métodos, que correspondan con el contenido de las asignaturas y con las competencias que debe desarrollar en cada una de las áreas específicas de su formación profesional. De igual modo, el reglamento estipula la clase de exámenes que se utilizan en la institución; ordinarios, que se dividen en parciales y finales; supletorios, de validación, de suficiencia, preparatorios y de grado. (Capítulo XI, Artículo 50).

Desde el Proyecto Pedagógico de la Facultad (PPF), la evaluación de estudiantes se enmarca en la generación de mecanismos que permitan la valoración de las competencias académicas que éste desarrolla.

⁷⁷ Proyecto Curricular del Programa. Corporación Universitaria Minuto de Dios, versión 3.0 p 53-55. Bogotá. Colombia, 2007

Desde un enfoque de evaluación cualitativo se fundamenta en un principio de autorreflexión integral y permanente de retroalimentación que tiene en cuenta los actores involucrados, en instancias de auto-co y herero-evaluación y que considera el proceso educativo como de interacción continuada entre la comunidad educativa y de ésta con su entorno (ver PPF, Pág.94). En los espacios académicos referidos a las áreas de énfasis en educación artística, la evaluación cobra especial importancia en procesos valorativos que involucran a los estudiantes en el desarrollo de la capacidad apreciativa y de la reflexión crítico-estética.

4. METODOLOGÍA

4.1 EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Para la presente investigación se ha elegido un enfoque descriptivo dentro del paradigma de investigación cualitativa, por lo cual la Etnografía se presenta como de gran pertinencia, ya que tiene en cuenta las valoraciones que realizan los individuos sobre su propia realidad, a partir de la reconstrucción de las diversas imágenes que la configuran y de las relaciones que en ellas se imbrican.

Según Martínez,⁷⁸ la Etnografía se pregunta por los problemas del comportamiento humano para intentar comprender la realidad tal como existe. Por ello, rechaza toda cuantificación de la realidad humana, otorgando especial importancia a los contextos y, en ellos contenidos, su función y significado. Para la Etnografía el objeto de estudio se constituye en la observación y comprensión de los grupos sociales que se constituyen por formas de vida y situaciones semejantes, a partir de relaciones reguladas por ellos mismos; todo lo cual, desde las interacciones y regularidades que se generan en los miembros pertenecientes a un grupo social, pueden explicar la conducta individual y grupal de sus miembros. Al prescindir de variables preconcebidas y de medidas formales se propone la captación de eventos con significación, para lo cual utiliza como marco interpretativo variables en un contexto natural y sistémico.

Metodológicamente, este enfoque no tiene pretensiones universales y se propone de manera particular estudiar y conocer una comunidad para orientar la toma de decisiones. Es así como se ocupa de la descripción de resultados con relación al contexto: actitudes y creencias de la comunidad estudiada. A partir de ello, intenta una síntesis rigurosa de la misma, mediante un análisis estructural.

En una primera instancia, la investigación etnográfica pretende alcanzar una imagen confiable del grupo estudiado para lo cual lo observa y describe; posteriormente se orienta a la comprensión de los fenómenos en ella implicados, para lo que procede al análisis e identificación del sistema de relaciones que le permitirá la captación de la estructura dinámica interna y significativa que la caracteriza.

Los rasgos más destacados de este Enfoque, que la presentan como pertinente para el presente estudio son entre otros: Su carácter holístico, al describir en contextos naturales y de manera global los escenarios complejos que observa; su esfuerzo por apoyarse en evidencias para comprender y producir conocimiento; su carácter fenomenológico en cuanto estudia los significados desde la

⁷⁸ Martínez, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, 2000.

perspectiva de los agentes sociales implicados; y los procedimientos de observación de que se vale, los cuales se sitúan en contextos particulares como estrategia de recolección de datos, por lo que se pretenden contextualizados. Todo ello, sumado a la discreción que ha de tener el observador para abstenerse de realizar juicios de valor sobre los fenómenos observados.

De acuerdo con lo anterior, la etnografía mediante técnicas de recolección de la información tales como: la observación participante y la entrevista en profundidad, además de registros audiovisuales y revisión de documentos, es el enfoque de investigación que orienta la inmersión en el campo de observación para su aproximación al objeto de estudio, entendido como las prácticas evaluativas en los espacios académicos de los talleres artísticos que hacen parte del componente disciplinar para la Licenciatura de Educación Artística.

4.2 CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN

De acuerdo con los criterios que plantea Eisner⁷⁹ para evaluar de manera integrada el programa escolar, se asumen como categorías de observación las contenidas en el Modelo CIPP⁸⁰, al considerar que éstas abordan la evaluación del aprendizaje escolar de manera holística, teniendo en cuenta cuatro escenarios de análisis a saber: el Contexto, el Programa, el Proceso y el Producto, como se desglosa a continuación:

4.2.1 Evaluación del Contexto

Corresponde a una valoración de múltiples aspectos del contexto que intervienen en el aprendizaje y desarrollo del curso y que se tienen en cuenta para la planificación del currículo. Se trata de una evaluación inicial, a la manera de un diagnóstico, sobre la población con la que se desarrollará el curso. Por ello, el docente ha de tener en cuenta los aspectos que intervienen en la caracterización del contexto: actores y escenarios que pueden influir en el despliegue de su Programa. Situarse en el contexto en el que se desempeña el docente le posibilita identificar aspectos tales como:

⁷⁹ Eisner, Op. Cit., p. 185

⁸⁰ Modelo de evaluación acuñado por David Stufflebeam por la década del Setenta para contrarrestar las tendencias de evaluación de corte positivista, ampliando la valoración hacia múltiples variables del contexto en donde se desarrolla. Este Modelo permite identificar una amplia gama de aspectos importantes a tener en cuenta como objetos de estudio por el evaluador, resultando armónico con el enfoque etnográfico. El Acrónimo CIPP refiere a las variables que permitirían realizar una evaluación holística y sistemática y que corresponden a: Contexto, Insumo, Procesos y Productos. La información recogida a través de este Modelo posibilita obtener información descriptiva, sobre el valor y alcance de las metas propuestas, así como también sobre aspectos relacionados con éstas, como son: la planificación, la realización y los resultados con el fin de servir de guía para la toma de decisiones.

- Características culturales de los estudiantes.
- Nivel de competencias y saberes previos de los estudiantes, así como de sus expectativas frente a la clase.
- Ubicación del ámbito disciplinar que se pretende desarrollar en relación con las competencias del docente y con el estado del debate.
- Perfil de la formación establecido en el Proyecto institucional y modelo pedagógico para establecer la coherencia y pertinencia de su programa a diseñar.
- Identificación de las relaciones culturales que se han configurado en la comunidad.⁸¹
- Recursos de infraestructura y de apoyo didáctico con que se cuenta para la planificación del currículo.

4.2.2. Evaluación del Programa

Se explica en términos del aporte⁸² que el programa diseñado o ajustado por el maestro hace a la construcción del conocimiento. Implica una valoración de las actividades de aprendizaje que pueden utilizarse en un contexto concreto y que corresponden a los contenidos y diversas estrategias que el maestro plantea para alcanzar los objetivos propuestos. En otras palabras, se refiere a la evaluación periódica que realiza el docente sobre su programa para sopesar su pertinencia e identificar aquello que funciona, como también los aspectos débiles a reconsiderar.

Algunos tópicos a observar son:

- Sentido que tiene para el docente diseñar su propuesta de aula.
- Metodología empleada para dar a conocer esta propuesta a los estudiantes al inicio de curso
- Modificaciones que realiza a los contenidos o metodologías o criterios de evaluación, de acuerdo con las expectativas expresadas por los estudiantes al inicio del curso.

⁸¹ Este aspecto se hace más demandante en el caso de los docentes que tiene antigüedad en la institución.

⁸² Identificado como "Input" o insumos que hace el programa al aprendizaje, según el modelo de Stufflebeam.

- Frecuencia con la que consulta su planeación inicial para sopesar el desarrollo de lo propuesto.
- Si consulta periódicamente a sus estudiantes sobre su grado de satisfacción con el desarrollo del programa.
- Ajustes metodológicos o nuevas estrategias didácticas que implementa durante el proceso del curso.
- Si sortea eventualidades para llevar a buen término los objetivos.
- Si tiene en cuenta la reflexión y compromiso de los estudiantes, con respecto a los motivos que reclaman la modificación de estrategias durante el desarrollo del programa.
- Si consulta con otros colegas sobre dificultades con el grupo a su cargo en cuanto a aspectos motivacionales y cognitivos.
- Si se actualiza en el saber pedagógico y disciplinar, y ello le permite reflexionar sobre su Programa.

4.2.3. Evaluación del Proceso.

Se trata de la valoración o reflexión permanente que realiza el docente sobre los efectos que produce el currículo mientras se desarrolla, lo cual requiere del concurso del evaluado, que para este caso son los estudiantes del curso. Se propone la visualización del avance del estudiante con respecto a las competencias propuestas en la programación inicial del curso. Además de las competencias actitudinales, necesarias en toda formación por cuanto contribuyen al aprendizaje, se pregunta por la coherencia de las competencias disciplinares con la apuesta metodológica de la Licenciatura, de manera que estas competencias se expresen en términos de capacidades propias del desarrollo artístico⁸³. Adicionalmente se indaga por la participación de los actores con respecto a la valoración del proceso (auto-co y herteroevaluación), así como por las maneras como se tienen en cuenta las diferencias y estilos cognitivos de los aprendices. Asimismo, se interroga por la coherencia resultante de la evaluación de procesos con respecto a los criterios explicitados en el documento del Programa.

En consonancia, los aspectos a tener en cuenta en la observación son:

⁸³ Competencias perceptiva, productiva y apreciativa, como se puede apreciar en el capítulo No 2 de referentes conceptuales, de acuerdo con el estado del debate del aprendizaje artístico en el marco de los aportes de la psicología cognitiva:

- Sentido que tiene para el docente el seguimiento al aprendizaje y maneras como lo lleva a cabo.
- Competencias o capacidades que el docente se propone desarrollar
- Coherencia de las competencias propuestas en el documento de contenidos programáticos con las competencias que explicita en su discurso y con el trabajo desarrollado en el aula.
- Criterios o indicadores con los que evalúa el proceso de acuerdo con las competencias prospectadas.
- Sentido que tiene para el docente el seguimiento a la asistencia, la participación en clase y el compromiso con la entrega oportuna de trabajos.
- Estrategias que implementa para evidenciar que se avanzó en el proceso, tipo de registros que utiliza y dispositivos empelados con los estudiantes que no se comprometen.
- Si identifica estudiantes aventajados o con dificultades y las estrategias con que enfrenta la diversidad de estilos cognitivos.
- Si entrega a los estudiantes un informe parcial sobre su estado de avance con respecto a lo prospectado.
- Si permite espacios de reflexión o posibilita la autoevaluación de los estudiantes con respecto a su proceso.

4.2.4 Evaluación del Producto

Está referida 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 logrado alcanzar. Como tal se indaga por la coherencia entre criterios y resultados y por la participación del estudiante en esta valoración. Con respecto al producto artístico, propiamente dicho, ha de preguntarse por la articulación de aspectos expresivos y técnicos, así como sobre la argumentación que los justifica.

Algunos aspectos a observar en esta categoría son:

- Criterios de evaluación del producto, explicitados en el Programa de curso.
- Maneras como se acomete la valoración parcial y final de los productos resultantes del proceso.

- Coherencia entre criterios del programa y los tenidos en cuenta en la valoración final del producto.
- Si retroalimenta el aprendizaje, reparando en los logros y dificultades de los productos (conceptuales o expresivos) y de qué manera lo hace.
- Maneras como se aborda la valoración de los logros expresivos y diferenciación con otro tipo de logros esperados (procedimentales y actitudinales)
- Participación de los estudiantes en la evaluación de los productos resultantes de su proceso y en relación con los criterios o indicadores establecidos.
- Códigos y estrategias de conversión de resultados cualitativos para ingreso de calificaciones al sistema de registro.

4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.3.1 Población

La población elegida para el presente Proyecto de investigación es la correspondiente a los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Artística de Uniminuto, quienes tienen en su asignación académica la responsabilidad de desarrollar espacios académicos de taller en los diferentes modos artísticos. Aunque el proyecto inicial se ha concebido como un proyecto macro que pueda involucrar diferentes instituciones pares formadoras de docentes en el Área en el Distrito Capital, para efectos de delimitar el trabajo se determinó que en esta primera etapa se abordara el contexto más cercano, ya que se trata de la Institución en la que el grupo investigador de este Trabajo de Grado adelanta su formación profesional pedagógica; por tal razón se escogieron a siete docentes de los talleres de los diferentes lenguajes artísticos: artes plásticas, danza, teatro y música

4.3.2 Muestra

Siendo los integrantes del presente Trabajo uno de los cuatro grupos que adelantan la primera etapa de este macroproyecto, se decidió acotar el espectro de observación de manera que cada grupo eligiese como muestra a observar los talleres correspondientes a uno de los modos artísticos básicos: artes plásticas, danza, teatro y música, según la elección del grupo y de acuerdo con el acercamiento, dominio o preferencia que se tenga por uno de estos lenguajes en particular. Así el presente trabajo se ha ubicado en el área de Artes Plásticas con cuatro docentes de muestra en los talleres mencionados a continuación:

- TALLER DE COMPOSICION desarrollado por un docente especialista, vinculado a la Institución como de tiempo parcial y con un número de 31

Estudiantes inscritos. Este taller se realiza los días jueves En horario de 6:30 p.m. A 8:00 p.m. con una intensidad de 2 horas semanales y un valor de 2 Créditos.

- TALLER DE ARTES PLÁSTICAS I (Cerámica), desarrollado por un docente especialista, vinculado a la Institución como de medio tiempo y con un número de 21 Estudiantes inscritos. Este taller se realiza los días martes En horario de 6:30 p.m. A 8:00 p.m. con una intensidad de 2 horas semanales y un valor de 2 Créditos.

- TALLER DE DIBUJO y TALLER DE ESCULTURA desarrollados por un docente especialista, vinculado a la Institución como de tiempo parcial. El primero tiene un un número de 24 Estudiantes inscritos, se realiza los días jueves En horario de 6:30 p.m. A 8:00 p.m. con una intensidad de 2 horas semanales y tiene un valor de 2 Créditos. El segundo, es un taller electivo que cuenta con 15 estudiantes inscritos y se realiza los días miércoles, en horario de 5:00 p.m. A 6:30 p.m. con una intensidad de 2 horas y un valor de 2 Créditos.

- TALLER DE EXPRESION Y COMUNICACION desarrollado por una docente especialista, vinculada a la Institución como de tiempo parcial y con un número de 20 Estudiantes inscritos. Este taller se realiza los días viernes, en horario de 8:00 p.m. A 9:45 p.m. con una intensidad de 2 horas y un valor de 2 Créditos.

4.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

Los instrumentos de observación propios de la Etnografía deberán posibilitar la recolección de información que permita identificar las estructuras culturales, que explican las acciones e intenciones personales y grupales, de acuerdo con el objeto de estudio. Por ello, no cualquier estrategia de observación es indicada, ya que se requiere elegir aquellas que permitan describir de manera natural y en contexto: actores, escenarios. Según Martínez⁸⁴, los instrumentos más utilizados por los etnógrafos son la observación participante (o participativa) junto con las notas que permiten recoger y organizar esta información, y la entrevista en profundidad, las cuales se presentan enseguida de manera sucinta.

Adicionalmente para la recolección de la información se ha recurrido a otros instrumentos, tales como el análisis de los documentos Proyecto Curricular del Programa PCP, y el de Contenidos Programáticos diseñado por los docentes para la planeación de sus cursos. Para contrastar la información recogida se acudió

⁸⁴ Ibidem., p.65

también a la realización de una encuesta⁸⁵ practicada a los estudiantes, consistente en un cuestionario semiestructurado con preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas.

4.4 1. La observación participante

Para realizar una observación participante, se tomó como referencia a Miguel Martínez⁸⁶. En este Documento, se presenta como una técnica de recolección de datos que busca comprender, en un grupo social, la estructura humana que la conforma; su propósito es obtener una observación aguda, que ayude a captar eventos significativos, así como también realizar una interpretación de las mismas observaciones en la que la descripción juega un papel importante, puesto que se trata de la recopilación de datos significativos que ayuda a clarificar lo que se está investigando.

Por esta razón no se trata de “impresiones al azar”, sino de observaciones y reflexiones que se realizan de forma sistemática, y que serán analizadas y recogidas desde varios puntos de partida. Esto, implica que el investigador se introduce en la vida de determinado grupo social o comunidad, para vivenciar sus prácticas cotidianas, haciendo parte de ella para poder conocerla, pero lo suficientemente distanciado que le permita poder analizarla.

Todo ello, con el fin de ver el ambiente en el que se desenvuelven los individuos para comprender cómo son las relaciones que se tejen al interior de cada grupo y cómo es el comportamiento de cada individuo, mostrando sus roles, sus líderes, sus confrontaciones o aciertos; y al final aclarar las uniones que hacen los seres humanos para llegar a un fin determinado. Es así como para el presente estudio se procedió a solicitar la entrada a los diferentes talleres de artes plásticas y vivenciar la manera como se desarrollan y, en ellos, inmersas las prácticas de evaluación del aprendizaje de las artes plásticas.

4.4.1.1 *El Diario de campo como herramienta de recolección de la información*

El Diario de Campo, de acuerdo con Fernando Vásquez⁸⁷ es un instrumento de trabajo para la investigación etnográfica, el cual permite recoger y relacionar las acciones que evidencian en las situaciones cotidianas y, que como tal, develan

⁸⁵ La encuesta se practicó al tercera parte de los estudiantes de cada curso, luego de preguntar al docente por aquellos que habían estado al inicio del curso y que mantuvieron una asistencia regular a las clases.

⁸⁶ En su libro *Investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico* que ha merecido la distinción premio Andrés Bello.

⁸⁷ Semiólogo –Investigador Universidad Javeriana. Universidad de la Salle “In situ” y “A posteriori” Consideraciones sobre el diario de campo.

hechos y fijan impresiones que deja el mundo, por lo que en el Diario se recopila la construcción de una información elaborada a partir de ideas, datos y detalles.

Para la elaboración del Diario de Campo, es necesaria la disciplina de la escritura precisa detallada y veraz, además de una habilidad relatora para construir un ambiente que corresponda a la elaboración de un esquema visible de tiempo y de lugar de la actividad que se investiga, posibilitando, mediante la observación, la construcción de conceptos veraces dejando de lado las inferencias y juzgamientos, para luego permitir interpretar lo observado, reflexionar y elaborar hipótesis .

Estos Diarios se construyen sobre las notas de campo, pero también pueden agregarse, las fotografías, los diagramas, como registros para fortalecer el documento. El formato que conviene corresponde a dos páginas opuestas. Lo cual posibilita visualizar tanto la descripción como las primeras inferencias de manera que se haga evidente la tensión entre la observación y su descripción, y la comprensión (In situ), y la habilidad de comprender y explicar lo que se observa (A posteriori). In situ es entonces el registro de la actividad y A posteriori es el lugar para la reflexión, la meta cognición y las inferencias del investigador.

4.4.2 La Entrevista Etnográfica

La entrevista etnográfica, conocida también como entrevista “en profundidad” es característica del enfoque cualitativo etnográfico y se utiliza como un método comunicativo de gran potencia para la recolección de datos. La entrevista, según Blanchet⁸⁸ es un dispositivo de interacción comunicativa que permite extraer datos de la vida del entrevistado en manos del entrevistador.

En este tipo de entrevista se trata de dejar fluir el discurso de manera natural para lograr una información más confiable. Por ello, se debe tener cuidado de no caer en el estilo de preguntas de cuestionario, ya que se trata de una entrevista en donde ya se conoce el contexto, la situaciones más comunes y se tiene claridad de lo que se pretende lograr de ella, de acuerdo a lo que se ha observado con el objeto de aclarar, afianzar y hasta complementar las observaciones que se tienen al momento para aproximar algunas interpretaciones.

Según el mencionado autor, en una entrevista de tipo investigativo, se deben tener en cuenta: la situación social, es decir las características económicas, sociales, culturales y profesionales de las personas a las cuales esta dirigida, así como el

⁸⁸ Resumen preparado por J. Margarita Barco para el Proyecto Rutas Pedagógicas, sobre el texto de Blanchet, Alain y otros. (1989) Entrevistar en Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Narcea.

objetivo del diálogo, es decir el sentido o motivo que se propone, para lograr una profundidad de acuerdo al tema de la misma.

Por otra parte, la entrevista tiene unas características, permite generar dentro de ella discursos y declaraciones. Los discursos son los enunciados afirmativos que dan a conocer un cierto aspecto de lo que se desea obtener en la entrevista. Existen tres tipos de discursos: los narrativos, como los acontecimientos pasados; los informativos, que aportan comentarios de acuerdo al tema; y los demostrativos: dan cuenta de un proceso lógico de los hechos acorde con el tema.

Adicionalmente hay que cuidar las intervenciones del entrevistador, las cuales se deben realizar de forma clara y cuidadosa, procurando mantener un perfil bajo, para mantener vivo el discurso del entrevistado. Estas intervenciones pueden ser comentarios declarativos, que tiene que ver con los puntos de vista del entrevistado; comentarios interrogativos, que son los que obligan a responder a una pregunta, y comentarios reiterativos, los cuales repiten el punto de vista del interlocutor, pueden ser en forma de "Eco" o de "reflejo". En la entrevista etnográfica se tiene precaución con las permutas directas que den lugar a una respuesta obvia, como con aquellas en que el entrevistado se pueda sentir enjuiciado.

Desde estas precauciones se practicó la entrevista etnográfica con los docentes responsables de cada uno de los talleres desde artes plásticas, quienes mostraron la mayor apertura para conceder el tiempo que requirió. Adicionalmente, se recurrió a entrevistas informales para poder aclarar tópicos que luego del análisis se presentaban como confusos.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación se presentara el análisis e interpretación de datos recogidos a partir de cada uno de los instrumentos de observación utilizados, desde las cuatro categorías de observación: evaluación de contexto, evaluación del programa, evaluación del proceso y por ultimo la evaluación del producto por cada espacio académico observado.

5.1. TALLER EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

5.1.1 Evaluación del Contexto

Al interrogar a la docente del taller de expresión y comunicación sobre las maneras como aborda la evaluación con respecto al curso observado, ella se cuestiona sobre cómo toda evaluación está supeditada a la población a la que se dirige. Es así como se sitúa en la heterogeneidad de los estudiantes del taller de expresión y comunicación con que trabaja, tanto en edades, como en el nivel de semestre en que se encuentran, además de la experiencia con que cuentan. Al respecto, comenta que hay unos pocos casos de personas con gran experiencia en dibujo, diseño, o medios audiovisuales, mientras que a otros les falta maduración en los procesos artísticos y confianza en su trabajo.

A través de la entrevista, se pudo conocer, que el primer día de clase la docente presenta su propuesta de Programa y plantea preguntas a los estudiantes sobre los temas a trabajar, con lo cual logra identificar quienes tienen conocimiento acerca del cine la televisión y otras formas expresivas comunicativas. Pregunta, además, acerca de sus expectativas con respecto a la asignatura sin extenderse como quisiera, ya que por el tiempo no se posibilita la presentación de cada uno de los estudiantes. Sin embargo comenta que en el transcurso de la sesión observa a cada uno de los participantes, lo cual le permite una primera aproximación a la manera de una valoración intuitiva, que va complementado en la medida en que transcurre el proceso. En la encuesta practicada a la tercera parte de los estudiantes de la clase, éstos corroboran que la docente realiza un conversatorio el primer día de clase en el que se plantean preguntas acerca de las expectativas e inquietudes que tienen con respecto a la clase. En un menor porcentaje, los estudiantes responden que se tienen en cuenta las habilidades y dificultades de los estudiantes acerca de la materia.

Comenta la docente que luego del conversatorio presenta su Programa, haciendo énfasis en criterios como la asistencia, la puntualidad, la autonomía y la responsabilidad. Adicionalmente, hace entrega del material de trabajo modular como apoyo a la conceptualización. Ello también coincide con lo señalado por los

estudiantes acerca de que la docente presenta el Programa y entrega la estructura metodológica del curso, en la que se plantean los criterios de evaluación.

Aunque reconoce que la mayoría de los estudiantes ya está ejerciendo la labor docente, durante la entrevista no realiza comentarios sobre las implicaciones que tiene este contexto de formación de licenciados con respecto a la planeación de su curso. Sin embargo en la observación de aula se pudo evidenciar que durante el proceso realiza frecuentes aportes para relacionar los aprendizajes con el desempeño escolar.

Por otra parte, la docente parece situarse en el contexto de la semipresencialidad, cuando se lamenta del mínimo tiempo con que cuenta para el desarrollo de su clase, al tener que ajustarse a reducidas ocho sesiones. Es así como ha planeado el abordaje de cuatro ejercicios centrales que los estudiantes deben terminar de desarrollar en tiempo extractase, todos articulados con el tema de la expresión y el mensaje, como es el objetivo central del curso. Asimismo, al momento de presentar su Programa realiza recomendaciones sobre las características de un estudiante en esta modalidad con respecto a su compromiso y autorregulación para con el trabajo autónomo.

Al preguntarle por la relación de su curso con el Proyecto Curricular del Programa, comenta que no lo ha pensado, pero de manera general considera que se deben tener en cuenta algunos prerrequisitos y más materias del énfasis para quienes desean profundizar.

Por otra parte, con relación al sentido del Área y con respecto al debate actual de la educación artística no es explícita, como tampoco se refiere a la Praxeología como modelo de formación de docentes, de la Facultad de Educación, todo ello importante para la valoración del contexto como apoyo a la planeación del curso; ello es entendible porque la docente ha ingresado recientemente a la Institución.

5.1.2 Evaluación del Programa

El Programa que la docente presenta da cuenta de aspectos significativos de la semiología del arte, basados en el signo, la imagen y el concepto, que se manifiestan a través de los medios masivos de comunicación, tales como: la historieta, el cine, la televisión y la publicidad. Esta estructura también plantea las competencias a desarrollar como son la capacidad de valorar la producción de los medios masivos, la transformación y apropiación de estos productos como mediadores en las experiencias de enseñanza - aprendizaje y la interpretación de símbolos, imágenes y conceptos de las formas expresivas.

Igualmente el programa también contiene las competencias a desarrollar y los criterios de evaluación como son: la actitud exploratoria, la apropiación de contenidos, la capacidad reflexiva, argumentativa y discursiva, y también el compromiso con la asistencia y la realización de trabajos. Al tiempo que se planten tres formas de evaluación: la hetero, co y autoevaluación. Estas pautas también se enuncian en el módulo de apoyo didáctico, material que ha sido elaborado por el Programa.

En cuanto a si la docente realiza evaluación permanente de sus programas, con el objeto de repensarlos y fortalecerlos, se pudo conocer que ella ha tenido en cuenta el resultado de la autoevaluación que realizaron los estudiantes en el semestre anterior. Al realizar el consolidado que solicita la institución, se permite un análisis, sobre el cual tiene en cuenta los aspectos a mejorar. Adicionalmente, los resultados de la evaluación que los estudiantes hacen sobre su desempeño docente, le permiten revisar fortalezas y debilidades, de acuerdo a los criterios evaluados, para tener en cuenta en su metodología y realizar un plan de mejoramiento.

Comenta también, que para el ajuste de su Programa tiene en cuenta la disparidad de niveles de experiencia en el arte, que ella detecta en sus estudiantes, así como sus niveles cognitivos. Todo lo anteriormente descrito le ha permitido a la docente reestructurar su Programa con relación a cuatro unidades: Historieta, Publicidad., Cine y TV, en los que se desarrollan ejercicios que requieren ser finalizados en tiempo extraclase.

Con respecto a si la docente introduce ajustes o modificaciones en el curso de su desarrollo, ella comenta que por lo general desarrolla sus clases como las planifica para que se alcancen a trabajar los temas propuestos en el Programa, aunque en ocasiones surgen imprevistos o dificultades que exigen cambiar de estrategia, a la manera de un correctivo. En relación con este aspecto, los estudiantes manifiestan en la encuesta apreciaciones diversas, puesto que un (10%) señala que se ofrece oportunidad de analizar objetivos, contenidos, y metodologías, un (10%) que se desarrolla conforme a lo planeado inicialmente, mientras que un porcentaje igual indica que se le realizan ajustes periódicos; tan sólo un (5%) señala que se propicia una reflexión metodológica cuando algo no está funcionando.

Al preguntarle como se siente con respecto a los resultados de sus clases, señala que cuando se logran buenos trabajos se siente feliz, como en el caso de los trabajos de este semestre, con la técnica del Stop Motion; sin embargo, considera que a veces hay estudiantes muy negativos con una rebeldía “absurda” que pretenden generar mal ambiente y entorpecen la clase; ello la desmotiva, pues se considera muy sensible. De todas maneras entiende que son cosas que van a estar siempre presentes y a las que hay que responder propositivamente.

5.1.3. Evaluación del proceso

Para comprender las maneras de evaluar de la docente, se precisó primeramente de la observación de aula durante algunas sesiones. Sobre estas, se puede afirmar que en sus clases se manejan buenas relaciones comunicativas en un ambiente agradable. En su desempeño docente demuestra respeto, puntualidad, y compromiso, además de fomentar la consulta sobre los temas planteados en el Programa.

Los encuentros posibilitan la articulación de la clase con las vivencias, problemáticas e intereses de los estudiantes, mediante temas que se articulan con la cotidianidad y con respecto al tema de la comunicación. La docente interactúa con los estudiantes en la construcción de conceptos mediante estrategias como: conversatorios, mesa redonda y foros; todo lo cual le permite identificar el nivel de apropiación conceptual de los estudiantes.

El tratamiento de los temas se realiza colectivamente a partir de la consulta donde participan los estudiantes y la docente realiza complementaciones, aunque en algunos estudiantes la participación es escasa. La docente explica que no está de acuerdo con la metodología de exposiciones pues considera que sólo prepara el grupo responsable. Por ello sugiere la consulta extraclase, la cual se socializa y a partir de ella se realizan aportes; aunque no todos participan ella piensa que al escuchar: “algo les debe quedar”. Es de señalar que la docente usualmente no repara en el objetivo de la clase, ni en los compromisos pendientes o las pautas para la siguiente sesión.

En sus talleres la docente maneja un lenguaje técnico, utiliza recursos tecnológicos y se provee de una amplia gama de material didáctico. Adicionalmente, reconoce y señala algunos autores como referencia para fortalecer la consulta. Logra captar la atención del grupo a partir de los proyectos planteados generando participación, investigación y elaboración de propuestas por parte de los estudiantes en las clases.

En cuanto al trabajo de expresión que se realiza en el taller, se socializan las experiencias y felicita públicamente a los grupos que demuestran su producción en clase, así como también lleva un registro fotográfico como memoria de los procesos.

La docente verifica de manera rigurosa la asistencia semanal a sus talleres. Hace el acompañamiento al aprendizaje pasando por los diferentes grupos de trabajo, aportando ideas y aclarando las pautas a seguir para el desarrollo de la propuesta. Hace orientaciones generales e individuales con respecto a los temas

propuestos, y está insistiendo permanentemente en los trabajos que no han entregado, aunque no se explicitan los criterios con que se evaluarán los trabajos.

En la entrevista la docente comenta sobre los propósitos y alcances de su curso de Comunicación y Expresión considerando que se promueve la habilidad para observar y analizar e igualmente interpretar, plantear, explorar y desarrollar de manera creativa propuestas pedagógicas aplicadas a las formas de comunicación masiva en las cuales se llega a una transformación simbólica desde su desempeño docente.

Agrega que en estos ejercicios se fomenta la capacidad de síntesis para particularizar y ejemplificar unas propuestas mediante el manejo de técnicas o géneros expresivos, como la historieta, el Stop Motion, y la elaboración de afiches. Todo ello, como una aproximación a la semiología en la pretensión de desarrollar capacidades para comprender y transformar la simbología de la comunicación, así como la apreciación e interpretación de elementos expuestos a través de las formas comunicativas.

Al preguntarle sobre la manera como acomete la evaluación del aprendizaje artístico de los estudiantes, la docente comenta cómo la evaluación está relacionada con: “los procesos que determinan cómo está la situación”. Se pregunta por el alto nivel de subjetividad que tienen los procesos de expresión artística, por lo que más allá de la técnica se requiere valorar la expresión que ha logrado imprimir el estudiante a su trabajo. Por ello, piensa que la evaluación puede violentar la iniciativa de los estudiantes y espontaneidad de la expresión. Además reflexiona sobre que si bien no hay parámetros definidos para evaluar la expresión, sí se hace necesaria la evaluación para retroalimentar y mejorar aspectos desde los procesos.

Agrega la docente que acostumbra retroalimentar los trabajos que le entregan los estudiantes con apreciaciones escritas que motiven su crecimiento, las cuales firma; sin embargo, se lamenta de que algunos estudiantes no cumplen con sus compromisos en las fechas establecidas.

Consultada si comenta con sus estudiantes sobre sus logros con respecto a los objetivos propuestos y su nivel de satisfacción por ello, comenta que no lo hace de manera verbal, ni general, y reitera que lo realiza en forma escrita como retroalimentación de su trabajo. Sin embargo aclara, que si algún estudiante la aborda para comentar, ella respetuosamente le escucha y complementa; al observar el interés de estos estudiantes se emociona explicando y compartiendo con ellos.

Al preguntarle por las competencias o capacidades que se propone desarrollar en su curso, inicialmente se sitúa en las competencias axiológicas: ser, saber, saber hacer y señala la complejidad de éstas, al contextualizarlas en la práctica artística. Luego se centra en las competencias comunicativas que pretende fortalecer, al afirmar que se propone: la producción expresiva y conceptualización de elementos teóricos.

Para potenciar la primera, propone el desarrollo de propuestas que dan soluciones a problemas expresivos, posibilitando la exploración y la libertad para que el estudiante descubra otras posibilidades y se interese por la propuesta. Además tiene en cuenta estrategias didácticas para el desempeño en el contexto escolar como corresponde a la formación de docentes. En cuanto a los trabajos de conceptualización, evalúa el progreso del estudiante en cuanto propone, explica, discute, aporta, argumenta y socializa acerca de las consultas y los autores sugeridos.

Adicionalmente menciona la importancia de fortalecer la apreciación estética, para lo cual es imprescindible el desarrollo de las percepciones sensoriales y cognitivas, como también, la adquisición de elementos formales, capacidad analítica y lenguaje meta simbólico.

Contrastadas estas afirmaciones con las respuestas que señalaron los estudiantes en la encuesta, se encontró que éstos no tienen suficiente claridad acerca de las competencias relacionadas con fortalecimiento de actitudes y valores, ya que el (33%) de las respuestas son incoherentes, mientras que las restantes mencionan aspectos como: interpretación, observación, investigación, e integración. Sobre las competencias específicas del aprendizaje artístico, los estudiantes identifican: creatividad, imaginación, composición y elaboración de propuestas didácticas.

En otra conversación informal, la docente expresa que su postura personal frente al arte es “algo libertaria” puesto que encuentra que el estudiante aprende por sí sólo a ejercer la apreciación crítica; confiesa que lleva a cabo un programa para cumplir un propósito, pero su mayor satisfacción se compromete con las exigencias estéticas. En otro momento menciona que su metodología de clase se apoya en modelos pedagógicos como el constructivismo, el conductismo, y el cognitivismo.

En cuanto a los criterios a evaluar comenta que están dados desde el inicio de semestre, siendo de tipo procedimental, actitudinal, conceptual, y la parte creativa. Por ello lo que se evalúa es: la recursividad en el manejo de técnicas y materiales, la presentación oportuna de los trabajos y la participación en los conversatorios.

Si se compara con las respuestas de los estudiantes, se encuentra que entienden como criterios a evaluar: Trabajo grupal, trabajo individual, compromiso, conceptos e investigación.

5.1.4 Evaluación del producto

Al preguntar a la docente sobre la manera cómo evalúa los productos artísticos de sus estudiantes, insiste en que se trata de un campo bastante subjetivo con personas disímiles en conocimientos, habilidades y experiencia, por lo que requieren un tratamiento equitativo según sus posibilidades, así como un acompañamiento diferente, por lo cual la manera como ella procede es exigir a los primeros, y mayor acompañamiento a estos últimos para mejorar la confianza de aquellos quienes se encuentran inmaduros en su desarrollo artístico.

Al insistir en la entrevista sobre esta pregunta, la docente comenta que hay unos productos parciales y una evaluación final que realiza con el estudiante. Para ello practica la co-evaluación, en donde permite al estudiante reflexionar sobre el por qué de la calificación y con respecto a criterios de puntualidad, actitud, responsabilidad, disciplina, y compromiso con la semipresencialidad.

Comenta, además, que en su planilla de evaluación tiene unos códigos a manera personal, allí si asigna unos valores porcentuales que no les llama nota pero que se traducen en la calificación final y una serie de criterios personales que denomina “componentes subjetivos” los cuales le permiten identificar al estudiante y ubicarlo en un nivel .

Le interesa sobremanera la creatividad manifestada en cada ejercicio, por sobre la técnica. Aquella es entendida como: “la expresión autónoma y auténtica mediada por una pasión que exterioriza cada persona.” Al solicitarle que concrete los parámetros sobre los que evalúa el resultado de los trabajos de los estudiantes, la docente los resume en: nivel de progreso del estudiante, creatividad, cumplimiento con los parámetros estipulados para el ejercicio, y calidad del trabajo. Adicionalmente señala que en la calificación destina un porcentaje menor para aspectos relacionados con el compromiso y la actitud en la clase, explicando que estos son aspectos que aportan al ambiente de trabajo, por lo cual se deben reconocer.

Es de señalar que la producción del taller posibilita la participación en el evento cultural Semana de la Expresión, para lo cual la docente realiza una curaduría contando con el apoyo logístico de los estudiantes.

Con respecto a la satisfacción de los estudiantes con la manera como se evalúa su rendimiento académico en la encuesta la mayoría considera que sí, por la manera como se lleva a cabo el desarrollo de la clase, además por el avance y la elaboración de propuestas que dan cuenta de la satisfacción de las expectativas,

también porque se aclaran dudas con respecto al proceso y conocimiento. Estas respuestas llevarían a interpretar que los estudiantes no han comprendido la pregunta y están confundiéndola con la metodología de la clase.

5.2. TALLER DE ARTES PLÁSTICAS I – CERÁMICA

5.2.1. Evaluación del Contexto

En cuanto a la evaluación del contexto que realiza el docente del taller de artes plásticas I: cerámica, éste comenta en la entrevista cómo reflexiona frente a: expectativas, formación, capacidades, y motivación que tienen los estudiantes del taller de artes plásticas I: Cerámica, con respecto a la materia. Según se pudo conocer a través de la encuesta realizada a los estudiantes, el docente realiza una serie de preguntas al inicio del curso que le den a conocer cada uno de estos aspectos, todo lo cual podría considerarse como un diagnóstico o evaluación que el docente realiza para conocer la población con la que se enfrenta para el desarrollo del curso.

Al igual el docente vislumbra con qué ideas, inquietudes, actitudes llegan los estudiantes y para ello, como parte del diagnóstico, al iniciar el curso, el docente da a conocer los planteamientos conceptuales, teóricos y prácticos que se propone desarrollar, al tiempo que se cuestiona con los estudiantes sobre esta propuesta. Al respecto comenta que: "... algunas veces los estudiantes proponen pero por lo general aceptan la propuesta que se trae". Al respecto, los estudiantes manifestaron que el docente al iniciar el semestre presenta el programa y los discute con los estudiantes y sobre este se plantean los criterios de evaluación.

Por otra parte, al preguntar al docente con respecto a la evaluación que puede realizar sobre el contexto de la población con que trabaja, y si tiene en cuenta algunos aspectos del Proyecto Curricular del Programa PCP, éste no explicita ningún aspecto puntual relacionado con la propuesta de formación de docentes, arguyendo que es flexible, por lo que tiene autonomía para considerar los aspectos fundamentales del Programa a desarrollar, el cual se ordena y ajusta dependiendo de la sugerencias de los estudiantes. En caso de no ser acorde con sus expectativas se modifica, no se impone, se reflexiona frente a lo que los estudiantes necesitan.

Al preguntarle al docente sobre la evaluación que realizan los estudiantes a los docentes y que se aplica al finalizar el semestre, comenta que el instrumento que se emplea no es un mecanismo objetivo y que por lo tanto merece ajustes; asimismo, opina que se requiere generar conciencia para que los estudiantes sean objetivos, y no actúen dependiendo de su circunstancia académica; además opina que se debería procurar que todos los estudiantes del grupo evalúen al maestro.

Sin embargo no comenta con respecto a cómo estas evaluaciones podrían tenerse en cuenta para realizar ajustes a su propuesta de trabajo inicial con los estudiantes y a sus metodologías.

5.2.2 Evaluación del Programa

Para interpretar la manera como el docente realiza evaluación permanente de su Programa y de la efectividad de sus estrategias metodológicas que pudieran llevar a ajustes en el transcurso del desarrollo del curso, conviene inicialmente retomar el documento que sintetiza la planeación de su programa. En este, se propone que se conozca y se experimente en torno a las artes más antiguas como es la cerámica, al igual que su aplicabilidad en procesos formativos en niños, jóvenes y adultos. Este programa pretende desarrollar en los estudiantes competencias de carácter expresivo, comunicativo, interpretativo y simbólico.

En cuanto a la metodología, el documento propone un trabajo de taller, donde se plantean una serie de ejercicios soportados desde referentes conceptuales para enriquecer el trabajo práctico; ejercicios que requieren ser complementados en tiempo extracurricular. Como criterios de evaluación, se señalan: la puntualidad la responsabilidad y compromiso con respecto a trabajos, la apropiación de conceptos y la aplicabilidad de éstos al trabajo práctico. Al final del semestre se propone la auto-evaluación, la cual será confrontada con el criterio del profesor.

Al consultarle en la entrevista sobre su Programa, el docente afirma que para él representa el ideal que se propone el curso, en donde se visualiza lo que se quiere alcanzar, allí se planea sobre qué se requiere, materiales, textos de consulta, etc., permitiendo llevar una secuencia a desarrollar, en ocasiones se sale de este pero es flexible al permite llegar al objetivo.

Asimismo, el docente manifiesta que el Programa se ajusta permanentemente, pues: "... no es una carta inamovible, sólo una ruta que le permite trazar un camino." Por ello, considera que si los estudiantes proponen, se puede modificar siempre que no son cambios que transformen totalmente el programa. Al preguntarle sobre momentos difíciles o dificultades con los grupos que hayan podido dar lugar a una revisión de su Programa, el docente comenta que no los ha tenido con el grupo actual, pero que en algunas ocasiones, si ha existido con otros grupos, lo cual ha consultado con la coordinadora en las reuniones del equipo de docentes.

Por otra parte ejemplifica cómo algunos estudiantes han presentado propuestas o ejercicios que no estaban dentro de lo planeado, pero que son válidos en la medida en que responden desde otros aspectos a los objetivos y, por tanto, se pueden tener en cuenta siempre que el estudiante de una razón válida y una

argumentación sólida sobre el por qué desea desarrollar una propuesta plástica determinada, o un ejercicio teórico que no estaban presupuestados inicialmente. Luego agrega que: “son muchos los caminos a llegar al objetivo”. Sin embargo en la encuesta de estudiantes éstos afirman, de manera contradictoria, que el desarrollo del programa se hace conforme a la propuesta planteada inicialmente.

Adicionalmente, el docente señala cómo es necesario estar actualizado para aportar al Programa, por lo que manifiesta su interés por participar en eventos académicos sobre temas referidos a educación artística y este conocimiento se traduce en la práctica por que de esta manera existe la reflexión, permitiéndose repensarse y modificar criterios.

5.2.3 Evaluación del Proceso

Durante la observación de aula se pudo comprender la metodología del docente, sobre lo cual se exponen a continuación sus rasgos generales pero característicos, para presentar posteriormente la manera como el docente evalúa el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Al iniciar sus clases el docente propone el trabajo a realizar, no sin antes propiciar un espacio de reflexión y socialización del trabajo anterior permitiendo que los estudiantes manifiesten sus dificultades y aciertos en la elaboración de las piezas de cerámica; luego de ello explica de manera grupal e individual lo que se hará en clase, para ello el docente está presto a cualquier inquietud y dificultad presentada por parte de los estudiantes, si el trabajo no es terminado propone que se debe complementar en tiempo extracurricular y ser entregado en el próximo encuentro.

Existe el espacio que posibilita la reflexión y retroalimentación de los ejercicios propuestos durante las clases para lo cual el docente realiza aportes utilizando conceptos técnicos con respecto al tema trabajado. También se da un seguimiento constante durante la clase, donde el docente se involucra en la corrección de las dificultades encontradas, socializándolas para la no ejecución de las mismas en ejercicios siguientes. Las explicaciones son claras y se suministran, tanto de manera general como particular, individualizando el proceso del estudiante.

Aunque el docente no explicitó sobre cada uno de los procesos de aprendizaje artístico en la observación de aula se pudo apreciar que en el *dominio perceptivo*, busca una relación constante del estudiante con el material, que este se sensibilice y que a partir de las piezas realizadas reflexione como se comporta el material y la técnica que se debe utilizar para su ejecución, permitiendo al estudiante reflexionar sobre su propio trabajo.

En el *dominio productivo*, apoyado en el proceso anterior, está ligado a ejercicios prácticos de elaboración de piezas teniendo en cuenta los objetivos propuestos en

cada clase. En cada clase el estudiante produce una pieza utilizando diferente técnica para su elaboración, éstas son entregadas al docente para su posterior calificación. Finalmente, en cuanto al *dominio crítico reflexivo o cultural* se hace evidente, cuando el docente propone indagar sobre elementos teóricos con la consecuente apropiación de temas a partir de lecturas previas donde el estudiante enriquezca conceptualmente la práctica y elaboración de piezas.

En la entrevista, el docente comenta que propone a sus estudiantes abordar el módulo de apoyo didáctico construido para el Programa, ya que éste les brinda elementos teóricos conceptuales y prácticos, además de ser la herramienta de consulta más cercana al estudiante. Adicionalmente, propone la consulta sobre algunos textos de la biblioteca.

Con respecto a las habilidades y competencias que el docente desarrolla frente a actitudes y valores, según encuesta, los estudiantes hicieron referencia al compromiso y la responsabilidad, mientras que con respecto a las competencias o habilidades del desarrollo artístico, señalaron que el docente maneja en sus clases las competencias perceptivas, propositiva y el juicio crítico.-valorativo. Sobre los criterios que el docente tiene en cuenta para evaluar el aprendizaje, los estudiantes señalaron: la asistencia, compromiso y el producto final.

5.2.4. Evaluación del Producto

Con relación a la evaluación del producto, el docente propone realizar entregas parciales de los ejercicios. En cada clase los estudiantes deben entregar las piezas ya terminadas según el tema y explicaciones técnicas del docente. Se posibilita un espacio para la retroalimentación y socialización de dificultades y aciertos en la elaboración del producto. Enseguida el docente revisa y califica cada una de las piezas presentada por el estudiante

Los momentos que el docente maneja para evaluar cada una de las piezas según lo manifestado durante la entrevista son: Reflexión: esta se realiza desde la valoración de la propia obra y la de los demás. Y la apropiación de conceptos y elementos teóricos y, *Valoración final*, la cual se soporta en criterios relacionados con lo que se ha pedido para el trabajo, por ejemplo: dimensiones características, indicaciones precisas y observa si se cumplieron o no; además de si cumple con los *procesos técnicos*, y finalmente el *diseño* con relación a aspectos estéticos (agradable, interesante, creativo). Pese a estas precisiones, los resultados arrojados por la encuesta de estudiantes muestran que estos solamente tiene presente el manejo de la técnica, desconociendo los aspectos mencionados anteriormente por el docente.

5.3. TALLER DE DIBUJO Y ESCULTURA

5.3.1 Evaluación del Contexto

Estas comprensiones, son realizadas a partir de las observaciones de dos talleres: Dibujo Artístico y Escultura.

Con respecto a la valoración de aspectos del contexto, al preguntar al docente de los talleres anteriormente mencionados si tiene en cuenta, al inicio del curso, los conocimientos previos de los estudiantes, éste manifiesta que parte de que: "...los estudiantes llegan a sus clases en ceros"; es decir, que no cuentan con experiencia en la materia. Agrega que con el tiempo y la observación de los mismos, puede llegar el caso de que hay algún estudiante que este más avanzado, que los del resto del grupo; por tal razón con este estudiante se desarrolla un plan de trabajo diferente, de manera que pueda fortalecer su potencial y no se desmotive o se estanque. Para el docente todos los estudiantes tanto del taller de dibujo artístico, como los de escultura, deben aprender en la medida de sus capacidades, todos deben avanzar independientemente del nivel en que se encuentren.

Por otra parte, y con respecto a la planeación de su Programa, comenta que un docente debe estar abierto a renovar sus programaciones, puesto que el arte como la tecnología están en constante avance; de lo contrario: "... se mal forma el intelecto del estudiante." Agrega que aunque los estudiantes que ingresan al curso son nuevos, esto no es motivo para que Programa deje de fortalecerse con los aportes de la experiencia obtenida de los cursos anteriores.

Por ello, para diseñar su Programa de curso al comienzo del semestre, el docente tiene en cuenta los resultados del semestre anterior. Al respecto, el maestro afirma que para él es importante que la planeación se realice sobre esta evaluación de experiencias anteriores, ya que: "...no puede enseñarse bajo una línea horizontal; a veces esas cosas negativas que se experimentan en una clase sirven para mejorar; también se tiene en cuenta el aporte de los estudiantes ya que es vital para el cambio."

El docente además realiza un conversatorio, al inicio del semestre en dónde presenta el programa que se piensa desarrollar, para que los estudiantes de los talleres de dibujo y escultura manifiesten si hay que realizar un ajuste o si, por el contrario, se acomoda a sus necesidades.

A los estudiantes, al inicio del semestre, se les sugiere leer el Programa: los objetivos de la clase y las competencias a desarrollar, para que después de su análisis, en la clase siguiente manifiesten su aprobación o ajustes de acuerdo con sus expectativas, si embargo no se conoce seguimiento de esta tarea.

Además se le preguntó al docente por el conocimiento del PCP, de lo cual manifestó conocer, aparcas, pero no en su totalidad; sin embargo no realizó ninguna apreciación concreta al respecto; aunque si menciona la necesidad de que los estudiantes tengan espacios para la práctica artística, ya que hay muchos espacios académicos de teoría.

La encuesta practicada a estudiantes, con el propósito de contrastar la información, muestra que éstos reconocen cómo al inicio del curso, el docente presenta el Programa a desarrollar, para ser discutido, teniendo en cuenta las expectativas e intereses que ellos presentan al inicio del semestre.

5.3. 2 Evaluación del Programa

Consultado el documento de Contenidos programáticos del curso, se encuentra como propósito: el dominio de los medios expresivos plásticos y de simbolización en la experiencia artística, apropiándose de los elementos compositivos y de forma y el volumen. Así mismo, en este documento se encuentran claramente descritos los objetivos, contenidos y metodología a emplear, así como la evaluación del aprendizaje y las referencias bibliográficas propuestas incluido el módulo de apoyo. Además se plantean un proceso permanentemente de auto y co evaluación. En cuanto a los contenidos del programa del curso de Escultura no se conocieron, aunque se solicitaron al docente. Posiblemente por tratarse de una materia electiva, no es una exigencia construirlo.

Según comentó el docente sobre el registro que lleva permanentemente de sus clases, se pudo comprender que éste planea y evalúa sus clases semanalmente, en tanto afirma: "...anoto en un cuaderno lo que se va aplicar en una clase y posteriormente también los resultados de la misma, ya que no todo lo planeado se da.". Por ello, consigna tanto los aspectos positivos como negativos, además de los aportes de los estudiantes, a los que esta abierto aprender. Todo ello, le permite revisar las estrategias empleadas e implementar otras metodologías que cumplan con las expectativas de los estudiantes y los objetivos que se proponen para la clase.

Ello coincide con la apreciación que los estudiantes tienen acerca de la manera como se desarrolla el Programa, cuando consideran que el docente realiza ajustes periódicamente con respecto a la metodología, en caso de presentarse dificultades por parte de alguno de los estudiantes o inquietudes con respecto a la temática o procedimientos aplicados.

5.3.3 Evaluación del Proceso

Si bien lo que se propone comprender en esta categoría de observación es sobre cómo analiza el docente el proceso de evaluación, primero se realiza un resumen de las comprensiones de las observaciones del aula, sobre la metodología que desarrolla.

El docente maneja buenas relaciones comunicativas, y así mismo se preocupa por mantener un ambiente de motivación hacia el trabajo dentro del salón, al igual que fomenta hábitos para trabajar de manera ordenada, ya que existen rutinas de aseo y organización del espacio para comodidad del trabajo a realizar.

Se evidencia además que tiene una planeación de sus clases, ya que los temas evidencian un hilo conductor, y en la medida que transcurren las clases aumenta el grado de dificultad; el trabajo propuesto se realiza de forma individual y autónoma; mientras que el docente va realizando seguimiento personalizado resolviendo inquietudes y dando recomendaciones para la realización de trabajos; metodología que hace que los estudiantes se sientan acompañados en el proceso de aprendizaje. Trabaja un tema específico; y si las dudas que tienen son conjuntas el docente hace una explicación de manera general, pero la mayoría de las explicaciones son a cada estudiante, según las dificultades que presenten.

En cuanto a la relación teoría- práctica, el docente comenta que no tiene en cuenta la parte teórica en las clases, ya que considera que en otros semestres hay materias de teoría, y que sus clases de taller son más de tipo práctico. En sus clases se pudo observar que el docente no llama a lista de forma oral, pero si tiene en cuenta la asistencia, contando las personas que están presentes en el taller, lo cual anota en su cuaderno. De esta manera, se da cuenta de cuáles personas han reincidido en la inasistencia sobre la cual comenta que: generalmente son los que aparecen al final a entregar los trabajos.

Con respecto al seguimiento que el docente realiza al proceso de aprendizaje de los estudiantes se pudo observar que lo hace permanentemente de manera personalizada. En la entrevista, el docente comenta cómo ello le permite, con el tiempo, realizar una valoración del proceso de cada uno; pues indica que se esta formando a individuos y por ello, está atento a lo que realiza cada uno, ya que no todos tienen la misma capacidad.

Por otra parte, al interrogar al docente sobre las capacidades o habilidades que se propone desarrollar en sus estudiantes, es categórico al afirmar que no se deja llevar por paradigmas, puesto que la experiencia lo ha llevado a entender que se maneja de todo un poco, aunque se identifica más con algunas posturas, toma lo que le interesa y construye su propia metodología.

Con respecto a la pregunta puntual sobre las competencias perceptivas productivas y crítico-culturales (propuestas desde el debate actual de la enseñanza del arte, fundamentado en los hallazgos de la Psicología Cognitiva), el docente señala que está de acuerdo con que el estudiante sea productivo, creativo y maneje técnicas.

En cuanto al proceso técnico, el docente manifiesta que tiene en cuenta las herramientas y materiales que han de manejarse por el estudiante, y sobre ello observa sus avances, mientras que con respecto a la creatividad, observa la recursividad que logra en su obra, entendida como esa forma de resolver un problema de composición para realizar lo que se propone.

Cabe señalar que la encuesta a estudiantes muestra que para ellos este aspecto es bastante claro, ya que en la pregunta sobre competencias o habilidades artísticas que se desarrollan durante el curso la mayoría un (60%) responde que habilidades técnicas y procedimentales, mientras que una menor proporción responde que desarrollan la creatividad.

Con respecto a competencias relacionadas con actitudes y valores que desarrollan durante el curso, consultada en la encuesta de estudiantes, éstos manifiestan que se evidencian valores como la autoestima, la convivencia, el respeto, la autonomía y la autocrítica, sobre lo cual se comprende que los estudiantes aprecian notablemente la disposición del docente para responder a sus dudas de manera personalizada.

Adicionalmente cabe señalar que se fomentan actitudes de organización y cuidado del salón, por lo que tienen una rutina de organización y aseo del taller, el cual es cumplido por los estudiantes, lo cual como se anotó se evidencia en la observación del aula.

Con respecto a los criterios de evaluación que establece el maestro afirma que depende del proceso de cada estudiante. Al insistir sobre este aspecto el docente señala que la habilidad en el manejo de temas y procedimientos propios de las Artes Plásticas. Sin embargo para los estudiantes no son claros estos criterios, puesto que en la encuesta afirman que sólo se tiene en cuenta la asistencia y entrega de trabajos parciales.

5.3.4 Evaluación del Producto

Al preguntar al docente por la evaluación del producto del Taller, responde que considera que evaluar en artes es muy difícil pues se trata de “lo que el estudiante expresa”. Por ello, lo que él evalúa es el manejo de la parte técnica y también la creatividad.

Sin embargo, dada su experiencia como docente puede identificar sus progresos y su estilo personal, ya que: "...las obras de los estudiantes son como su firma particular en cada uno de ellos: su estilo, carácter, trazos, sombras".

La evaluación del trabajo final la realiza junto con el estudiante (coevaluación). Es así como llama a cada uno y le solicita que justifique o argumente sobre su trabajo, de acuerdo con el proceso que ha llevado durante el semestre. Sobre esto: "... le pide a cada estudiante que se coloque una nota sobre sus logros y con relación a ella se negocia". Cuando el estudiante se coloca una nota muy alta, con respecto a lo que el docente ha observado, le pide que la reconsidere y de la misma manera cuando el estudiante se sobre-evalúa. Por ello, el docente afirma que es una evaluación "contextualizada", sobre la obra o producto y con relación a la que el estudiante da, pues debe tener argumentos acerca de si cree merecedor de una nota alta o baja.

Insiste el docente acerca de que: "... por medio de la observación constante le es posible saber lo que el estudiante ha podido llegar a realizar y también de aquello que no" Por esto, el docente busca que el estudiante realice una autocrítica, en la que habrá de identificar a través de su obras las debilidades y fortalezas de las mismas y en el que el estudiante reflexiona sobre su trabajo, hasta dónde llegó con relación a lo que se propuso y hasta dónde hubiese querido llegar. Sin embargo se pudo observar que esta evaluación no tiene de manera presente los trabajos para realizar apreciación sobre aprendizajes concretos. Como tal, el docente afirma que los criterios establecidos son individualizados, y todos ellos son conversados con el estudiante sobre la revisión que hacen de los trabajos realizados durante el semestre.

Al preguntarle puntualmente sobre criterios específicos para realizar esta valoración, el docente aclara que lo que evalúa es "lo que el estudiante expresa", la técnica que utiliza (proceso técnico, herramientas, materiales) y la creación del estudiante.

Contrastado con las respuestas en las encuesta de estudiantes se observa que éstos tienen bastante clara la forma de evaluar del maestro, más no los criterios definidos sobre los que se analizaría la comprobación de su avance. Es así como los estudiantes responden que el docente tiene en cuenta: el trabajo que han realizado, cómo han llegado a ese producto, la técnica utilizada, la entrega del trabajo a tiempo, el desarrollo de creatividad, explicando además que la evaluación la realiza de manera personalizada. De acuerdo con la encuesta realizada a los estudiantes, el producto es el trabajo que se realiza en cada clase, teniendo presente las observaciones que el profesor le indica a cada uno. Pero nuevamente se observa que no se tienen claros los criterios de lo que el maestro evalúa en sus trabajos parciales.

Para cada uno de ellos la clase resulta satisfactoria la evaluación, pues en las clases sus dudas e inquietudes con respecto al tema propuesto son suplidas por el docente de manera cordial, y que en cada clase se esta realizando una retroalimentación, teniendo en cuenta sus dificultades y fortalezas.

5.4. TALLER DE COMPOSICIÓN

5.4.1. Evaluación del Contexto

Con relación a la evaluación del contexto, como proceso inicial del curso, el docente del taller de composición realiza un sondeo o diagnostico inicial, a manera de conversatorio, para indagar sobre las expectativas de los estudiantes del taller de composición, así como también para conocer sobre algunos de sus conocimientos previos y determinar de ésta manera el nivel de los estudiantes con que cuenta para el desarrollo del curso.

En este mismo espacio, enseguida realiza la socialización del Programa que plantea para el semestre, de manera que lo estudiantes puedan tener una aproximación a lo que se propone desarrollar en el curso. Así mismo sugiere algunos cambios, en caso de ser requerido, preguntando a sus estudiantes si están de acuerdo para realizar estos ajustes.

Con respecto a la pregunta sobre si para la evaluación del contexto, el maestro tiene en cuenta la propuesta curricular de la Licenciatura (cabe anotar que lleva dos semestres en la Institución), la entrevista permitió conocer sobre sus apreciaciones con respecto a la “interdisciplinariedad” que manejan los estudiantes; todo lo cual supone que el docente se ha preguntado por las preferencias expresivas de sus estudiantes, en un Programa que apunta a una mirada integral de los diferentes lenguajes artísticos y que como tal, cuenta con estudiantes con experiencia, preferencia o potencialidades en un modo expresivo en particular. Por otra parte al plantear la autonomía y autorregulación de los estudiantes podría inferirse que se sitúa en un contexto de profesionalización en una metodología semi-presencial, lo cual implica que el estudiante se asuma con respecto a su asistencia y compromiso de trabajo.

Lo que se pudo comprender en este punto, y luego de aplicar la encuesta a estudiantes para contrastar la información de manera que permitiera mayor confiabilidad, es que los estudiantes se contradicen en las preguntas 1 y 3, lo que podría interpretarse como que evidentemente participaron en la primera sesión en la que el profesor realizó la indagación pero no la identifican como una estrategia de diagnóstico, con lo cual es posible pensar que puede haber falta de claridad sobre el sentido e implicaciones de la misma. Por el contrario, la encuesta confirma sin ambigüedades que al inicio del curso se realiza la presentación del

programa, seguida de una discusión en donde se escucha a los estudiantes y se hacen algunos acuerdos.

En la entrevista con el docente no se alcanza a percibir su interés por contextualizar el Programa en la perspectiva de la formación de licenciados para la enseñanza del arte y el aporte que la clase pueda hacer a su desempeño como docentes. Tampoco se hizo visible relación alguna del curso con respecto a la propuesta curricular del Programa o a la filosofía institucional o modelo de formación profesional.

5.4.2. Evaluación del Programa

El Programa que el docente plantea es una propuesta que nace a partir de una forma muy contemporánea de ver el arte, por lo cual sugiere, dentro de sus propósitos, desarrollar procesos de exploración, composición y capacidad de argumentación sobre la producción del taller. Este taller busca la experimentación técnica de materiales, la apropiación de medios de expresión plástica, en donde la asignatura da la libertad de la expresión personal desde luego teniendo en cuenta los factores determinantes y conceptuales dentro e la configuración bidimensional en busca de un lenguaje subjetivo y sensible hacia a imagen.

Dentro de las competencias a desarrollar propone: la asimilación de los contenidos conceptuales de diseño; el desarrollo de la capacidad analítica en el momento de trascender una idea, y la aplicación de los elementos compositivos como destrezas tanto a nivel de técnica y verbal.

Metodológicamente propone la “configuración”, como asunto de conocimiento en donde la imaginación ocupa la primera parte del proceso, hacia la búsqueda personal, dando lugar a inducir conceptos preestablecidos mediante charlas y exposiciones de los estudiantes frente a su trabajo. Como aspectos a evaluar sugiere: la participación en las exposiciones de los temas, la producción argumentativa, analítica, crítica de los mismos y los resultados propositivos, además de la formación del espíritu investigativo según los intereses de cada tema. La calificación se recoge de estos resultados y de los aportes de la auto-evaluación como una mirada crítica y sincera de la gestión del compromiso académico y personal.

Luego de un acercamiento a su programación se pudo entender que da cuenta de propósitos claros y coherentes, que se visibilizan de manera permanente en la metodología del maestro, la cual se mantiene a través de las sesiones: (aportes de los estudiantes sobre lecturas previas, preparación de clase con recursos audiovisuales, exposiciones).

En la observación de sus clases se pudo constatar que el docente tiene un contacto permanente con el programa que plantea y ajusta en común acuerdo con los estudiantes de ser necesario. En las sesiones indaga a sus estudiantes acerca del proceso, si las temáticas son de su agrado y si estas han quedado claras

En encuesta a estudiantes, numeral 4, éstos no identifican que se haya realizado evaluación del Programa durante el proceso, por lo que responden con el ítem e (ninguna de las anteriores), con lo cual se podría inferir que no hay ningún tipo de proceso para el análisis, confrontación y ajustes al Programa durante su despliegue o que, por lo menos, si el docente lo realiza no hay participación y los estudiantes no son conscientes. Aunque en la en la entrevista el docente no manifestó que realiza ajustes a su programa en las observaciones de aula se pudo corroborar que hay cierta flexibilidad en el tratamiento del programa y algunos ajustes a las estrategias metodológicas en la medida que la clase lo ha exigido.

5.4.3. Evaluación del proceso

Previo a señalar las estrategias del docente para la evaluación del proceso de aprendizaje conviene presentar las comprensiones logradas a través de la observación participante en el Aula:

Se pudo observar cómo la condición profesional del docente como artista constante y en ejercicio le permite estar actualizado en las últimas tendencias del arte y así mismo articularlas a su propuesta inicial que propende por ser un espacio abierto a cualquier posibilidad de hacer y experimentar el arte.

Los objetivos planteados en el Programa se ven revertidos a través del proceso y reflejados en cada trabajo, así como en la argumentación de los mismos. En cuanto al seguimiento a la clase el docente no toma asistencia pero menciona que tiene retentiva frente al proceso de los estudiantes.

Es así como el taller de Composición se ha caracterizado por ser una propuesta visual muy práctica, ya que el taller lo requiere y así mismo los recursos del docente son acordes y oportunos. Dentro de su metodología indudablemente la creatividad e imaginación juega un papel importante acompañado de otros procesos que se generan en el aula. Aunque se presta para cambios en la metodología por sugerencia algunos de los estudiantes no deja inconcluso el tema que están viendo. Procura dar otras pautas para que el trabajo no se torne monótono y sea mas libre. Finaliza su intervención frente a este tema afirmando que lo que mas le interesa es: “meterse en el mundo de cada estudiante”.

Con respecto a los dominios o habilidades del desarrollo artístico, como componentes fundamentales de la educación artística (percepción, producción y reflexión), aunque el docente no se refiere al discurso actual de la pedagogía del arte desde una perspectiva de procesos cognitivos, se encontró que el docente sí desarrolla estrategias que los hace visibles.

Dentro del proceso inicial hay un acercamiento a conceptos básicos que permitirán ir desarrollando el *proceso perceptivo*, para lo cual docente posibilita un acercamiento intuitivo y experimental a partir del trabajo con los diferentes materiales técnicas y procedimientos que él va sugiriendo o que los estudiantes van encontrando en la pretensión de que se exploren variadas opciones. Este proceso está articulado a un trabajo de observación (imágenes/videos/películas), que hace parte del *proceso crítico-reflexivo* en donde los estudiantes adquieren conceptos técnicos e históricos. Logrando identificar los conceptos que están aplicando a su trabajo de creación, todo lo cual les proporciona herramientas para la composición o diseño de sus propias obras.

Se trata de un espacio reflexivo en donde se está dispuesto a recibir cualquier comentario externo de apreciación o valoración crítica estética. En caso de que el trabajo no evidencie las características requeridas, el maestro en su momento hace la sugerencia. El espacio de reflexiones e inquietudes se podría considerar como un espacio de evaluación del proceso; la retroalimentación y participación constante propone procesos de evaluación muy propios del arte a la hora de argumentar cada obra.

En cuanto al *proceso productivo* se comprendió que éste se halla en constante comunicación con el proceso perceptivo, permitiendo que haya una interacción constante en la creación por tanto la organización estética de los elementos de la composición. El trabajo productivo está sujeto a una serie de ejercicios que el estudiante debe ir complementando con conceptos previamente elaborados.

Este proceso es evaluado por el maestro constantemente quien hace un seguimiento a cada uno de los trabajos, realizando sugerencias individuales y particulares para así obtener un trabajo acorde con las características requeridas, según el objetivo de la clase.

Al preguntarle al docente por los criterios que tiene para evaluar el proceso contestó: el trabajo desarrollado en clase, la sustentación de los mismos, la participación, la creatividad y recursividad con respecto a la diversidad de los materiales y finalmente el impacto visual que tenga cada trabajo de la interrelación de los elementos compositivos utilizados.

Referente a las encuestas de estudiantes, cuando se les pregunta por las competencias y habilidades que se desarrollan en la clase, se encuentra mucha

ambigüedad; en realidad pareciera que los estudiantes no tienen claro que es lo que deben alcanzar como desempeños. La pregunta frente a las competencias actitudinales y de valores se deja sin responder o se confunde con la segunda, mientras a que enuncian con mayor facilidad las competencias que se desarrollan frente al trabajo artístico entre las que se encuentran: creatividad y manejo de conceptos, en su mayoría, y seguido manejo de materiales, procesos que juegan un papel importante dentro del taller y que coinciden con la interpretación obtenida luego de la observación de campo.

Teniendo en cuenta el numeral 6 sobre los criterios con los que se evalúa el proceso, los estudiantes coincidieron que se evidenciaban en cada uno de los trabajos propuestos y con respecto a la apropiación y aplicación de elementos conceptuales y trabajo final.

En maestro durante la entrevista es claro en que a medida que avanza el trabajo se van incorporando conceptos creando una relación entre teoría y práctica para lo cual, los documentos y lecturas van a depender del nivel de curiosidad del estudiante. Llama la atención con respecto al seguimiento, que el maestro no sistematiza el desempeño de sus estudiantes mediante registro, lo cual justifica afirmando que se graba el proceso por el resultado que ellos muestran en sus trabajos.

5.4.4. Evaluación del Producto

De acuerdo con los talleres observados, la evaluación del producto se realiza constantemente sobre los trabajos que se desarrollan en la clase; referenciando así dos tipos de productos, los parciales y el producto final.

Para el caso de los productos parciales estos debe seguir una línea, la cual va construyendo a partir de los contenidos propuestos estos deben ser guardados para corroborar así el trabajo realizado y visualizar el avance durante el taller.

Los criterios de evaluación que maneja el docente, para cada sesión, se fundamentan en la participación de los estudiantes con respecto a la sustentación que logran sobre sus trabajos. Estos, luego de terminados son expuestos por cada estudiante, quien argumenta sobre los elementos trabajados y de acuerdo con los parámetros que el maestro ha dispuesto, con anterioridad, atendiendo a conceptos previamente vistos.

En cuanto a la evaluación de las competencias la que asume mayor relevancia es la capacidad de argumentación; en este taller específicamente da cuenta de esto la exposición de las obras y la fundamentación de la misma. (Manejo de elementos conceptuales de composición

Los trabajos mejor logrados que den cuenta de lo desarrollado en clase se exponen como muestra del proceso desarrollado durante el semestre en la semana de la expresión. Es de señalar que las habilidades que desarrolla el estudiante se ven reflejadas en cada trabajo, y éste antes de ser candidato para la exposición ha pasado previamente por el filtro del maestro.

Es de resaltar que lo anteriormente observado se corroboró en la exposición de los trabajos, realizada en el marco de la Semana de la Expresión, en donde se apreciaron estas habilidades adquiridas, dando cuenta de los resultados del proceso y como producto del taller.

Para el trabajo final el docente plantea una idea a partir de la obra de un artista, para lo cual el estudiante ha de plantear una reflexión plástica y visual para ser revertida en una composición en donde se perciba una transformación.

A nivel de resultados, durante la entrevista, el maestro afirma que hay dos tipos únicos de registro el trabajo final y la auto evaluación de los estudiantes (esta última, es una nota que varía de acuerdo al criterio del docente según se haya cumplido con los criterios anteriormente mencionados y el compromiso del estudiante. De estos dos resultados se obtiene la nota final.

Al respecto, la encuesta de estudiantes coincide con la observación de campo y la entrevista hecha al maestro por cuanto se identifican dos clases de productos los trabajos parciales y trabajo final, aunque no son específicos los criterios con que se evalúan estos productos. Lo que los estudiantes respondieron tiene que ver con aspectos como: asistencia con la mayor frecuencia de respuestas, lo cual resulta contradictorio con la postura planteada por el maestro acerca de la autorregulación. En menor proporción respondieron sobre aspectos como sustentación del trabajo y aplicación de conceptos, lo cual coincide con lo afirmado por el docente en la entrevista, cuando afirma que: "... los criterios que le interesan son: que el estudiante defienda su trabajo y que incorpore conceptos para evolucionar consigo mismo".

Cabe señalar que con respecto a los numerales de la encuesta 10 y 11 sobre retroalimentación y grado de satisfacción con respecto a la evaluación, los estudiantes no se muestran satisfechos, argumentando que no hay control y orientación frente a los criterios a evaluar.

6. RESULTADOS

En este capítulo se da cuenta de los resultados de la investigación, a partir de las cuatro categorías de observación señaladas en la metodología. Inicialmente se presentan resultados parciales para cada uno de los talleres observados y posteriormente unas consideraciones de orden general, compilando aspectos significativos de los cinco espacios académicos de taller observados.

Cabe señalar que no se pretenden generalizaciones en el sentido de conclusiones, sino una aproximación en el intento de identificar las estructuras emergentes que pueden dar cuenta de la caracterización de las prácticas de evaluación en los talleres de artes plásticas, conforme al objeto de estudio.

6.1 RESULTADOS INDIVUALES POR TALLER

6.1.1 TALLER DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN

6.1.1.1 Evaluación del contexto

De acuerdo al análisis de esta categoría la docente del taller de expresión y comunicación, expresa que durante la primera clase, a través de una charla, presenta la estructura metodológica del taller para dar cuenta de la manera como se desarrollará la clase en el transcurso del semestre. Allí se propicia un ambiente de diálogo en el cual algunos estudiantes del taller de expresión y comunicación hablan sobre sus expectativas, inquietudes, habilidades, como también dificultades; todo lo cual le permite a la docente situarse en el contexto de la población con la que va a trabajar. Sin embargo, ella comenta que debido a la falta de tiempo no se realiza una presentación de todos y cada uno de los estudiantes del grupo, por lo que convendría por parte de la maestra buscar alternativas para completar este diagnóstico. De todas maneras llama la atención que la docente, al reflexionar sobre la complejidad de la evaluación, se refiere a la heterogeneidad de sus estudiantes en cuanto a edades, experiencia y ritmos de trabajo. Esta intención diagnóstica sobre la población con que trabajará la docente es constatada por las respuestas de los estudiantes, quienes en la encuesta identifican que consulta sobre expectativas mediante un conversatorio.

Por otra parte, se evidencia la preocupación de la docente con respecto a la evaluación del contexto, cuando se ubica en las características de la Licenciatura para organizar su programa de acuerdo con la metodología semipresencial, y suplir el mínimo tiempo de los encuentros presenciales con el trabajo extraclase, para poder abordar la consulta y la terminación de los proyectos. No obstante,

durante la entrevista la maestra no realiza planteamientos puntuales con respecto al Proyecto Curricular del Programa, de acuerdo con el enfoque metodológico en el que se sustenta, tanto desde la especificidad en educación artística como con relación al modelo praxeológico de formación de docentes, aunque en su programa sí tiene en cuenta el perfil de los estudiantes como futuros docentes, contextualizando los saberes en el ámbito escolar. Este desconocimiento del PCP se explica porque la docente ha ingresado a la institución apenas dos semestres atrás, aunque esta articulación sería provechosa tanto para su curso como para la coherencia que debe lograrse en el despliegue del currículo.

6.1.1.2 Evaluación del Programa

Sobre este aspecto se pudo evidenciar que el documento de contenidos programáticos que complementa el módulo del Taller de Comunicación y Expresión presenta los contenidos, las competencias a desarrollar, la metodología y criterios de evaluación. Este documento ha sido complementado por la docente y desarrollado de acuerdo a las sesiones programadas.

En cuanto a los ajustes que realiza a su programa como producto de la reflexión, cabe destacar que la docente tiene en cuenta las autoevaluaciones de los estudiantes del semestre anterior, así como los resultados de la evaluación que los estudiantes hacen de su clase, para ajustar los contenidos y metodologías, lo cual ha resultado favorable para la aceptación de sus propuestas en el presente semestre. Sin embargo, no es del todo evidente que la docente esté permanentemente sopesando la manera como se va desarrollando el programa, puesto que al respecto, ella manifiesta procurar cumplir lo programado al inicio, mientras que sus estudiantes en la encuesta evidencian que no son del todo conscientes de los ajustes que se realizan al programa en la medida de su desarrollo, ni de las estrategias metodológicas que se modifican.

6.1.1.3 Evaluación del Proceso

En la observación de sus clases se aprecia que la docente muestra respeto, puntualidad, y compromiso, además de fomentar la consulta sobre los temas planteados en el Programa; hace orientaciones generales e individuales del taller de acuerdo con los temas establecidos en un ambiente en donde los estudiantes interactúan con ella para explorar sobre propuestas de creación con respecto a los temas planteados. También se logró evidenciar que durante el desarrollo del programa la docente realiza aportes personales dando cuenta del conocimiento acerca de los temas, los cuales adicionalmente contextualiza en el quehacer pedagógico, posibilitando la motivación de los estudiantes para el planteamiento de propuestas pedagógicas. Sin embargo cabe señalar que se esperaba de su metodología mayor presencia de los objetivos al iniciar la clase y articulación con

los compromisos para la siguiente sesión, de manera que cada experiencia resulte integradora con la propuesta inicial.

Durante la entrevista la docente se refiere a las competencias a desarrollar, aunque no las identifica como tal, considerando que lo que se propone desarrollar es: la habilidad para observar, analizar, interpretar, plantear, explorar y desarrollar de manera creativa propuestas expresivas aplicadas a las formas de comunicación masiva en las cuales se llega a una transformación simbólica, teniendo en cuenta el contexto del desempeño docente. Sin embargo en la encuesta los estudiantes no parecen identificar dicha competencias específicas confundiéndolas con aspectos actitudinales para el buen desarrollo de la clase, aunque algunos pocos identifican aspectos como la creatividad, la imaginación y las propuestas didácticas.

Con respecto a los criterios para evaluar el aprendizaje, en la entrevista la docente expresa que están dados por el desarrollo de las temáticas con relación a los procesos del aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como: el trabajo en grupo y el individual, la creatividad, la asistencia, la puntualidad, el compromiso respecto al ejercicio, además de la indagación sobre los temas sugeridos. Es de destacar que de acuerdo con la encuesta, los estudiantes sí dan cuenta de estos criterios; claridad que tendría explicación por cuanto la docente hace seguimiento constante al trabajo en clase y advierte sobre estos desempeños de orden actitudinal.

6.1.1.4 Evaluación del Producto

Con relación a la evaluación del producto no se encontró suficiente claridad puesto que al ser interrogada al respecto la docente se refiere preferencialmente a la evaluación del proceso. Sin embargo, comenta cómo al respaldo de cada trabajo realiza un comentario respetuoso de apreciación. Por otra parte, aclara sobre el porcentaje que asigna, en la calificación final, a la participación del estudiante de acuerdo con los temas consultados; también tiene en cuenta un componente que, a su juicio, es un tanto subjetivo pero que considera muy importante como es la disposición y actitud positiva del estudiante frente a la clase. Sobre aspectos relacionados con el producto señala: los materiales utilizados, la calidad del ejercicio presentado, y el seguimiento de los parámetros básicos indicados para cada ejercicio. En cuanto a la creatividad, la docente respeta la libre invención, siempre y cuando se argumente, teniendo en cuenta las propuestas pedagógicas.

Además se pudo conocer que la docente lleva un registro en el cual despliega estos criterios, que llama códigos para cada ejercicio, a los cuales les asigna un valor que al sumar se traduce en una calificación final. Aclara también que hay

unos criterios que son “estándar” para todos los estudiantes como son: la entrega del ejercicio en la fecha acordada, la calidad del producto, la puntualidad en la entrega, la consulta teórica, la asistencia y el grado de compromiso. Tiene en cuenta la autoevaluación, y al finalizar el semestre le entrega a los estudiantes una valoración traducida en cuatro notas que corresponden a los trabajos entregados: Stop Motion, afiche, caricatura, y la reflexión escrita. En la encuesta los estudiantes manifiestan estar satisfechos con la evaluación, aunque no identifican con claridad con qué criterios se les evalúa y que porcentaje tiene cada uno, lo cual plantearía una revisión para que esta evaluación minuciosa que realiza la docente sea compartida y elaborada por los estudiantes, en beneficio de una formación que propenda por la autorregulación como es de esperarse en un programa de formación de docentes.

6.1.2 TALLER DE ARTES PLASTICAS I - CERAMICA

6.1.2.1 Evaluación del Contexto:

Con respecto al contexto, se pudo conocer que, al iniciar su curso, el docente del taller de artes plásticas I: cerámica, da a conocer la propuesta que se va a desarrollar, sus planteamientos conceptuales y metodológicos para someterlos a consideración de sus estudiantes del taller anteriormente mencionado. Adicionalmente y con respecto a ella, indaga sobre expectativas, motivación, capacidades de los estudiantes; todo lo cual podría considerarse como un diagnóstico o evaluación que el docente realiza para conocer la población con la que se enfrenta para el desarrollo del curso.

Con relación a la referencia que el docente pueda obtener sobre el contexto de la Licenciatura para complementar la evaluación del contexto, se consultó sobre si tenía en cuenta para su programación aspectos del Proyecto Curricular del Programa PCP; su respuesta al respecto no es explícita, aunque manifiesta que es flexible y que por ello tiene autonomía para considerar los aspectos fundamentales del Programa a desarrollar, el cual se ordena y ajusta dependiendo de las sugerencias de los estudiantes.

Por otra parte, al preguntarle sobre el impacto que tienen en su programa los resultados de las evaluaciones que realizan los estudiantes a los docentes, al finalizar el semestre, el docente manifiesta su preocupación porque algunas carecen de objetividad, y obedecen a reacciones emocionales con respecto al descontento con su calificación. Sin embargo, es de señalar que no pueden desconocerse el valor de estas evaluaciones para preguntarse sobre sus metodologías con respecto al grado de satisfacción de sus estudiantes. Todo ello coincide con las apreciaciones de los estudiantes sobre la primera sesión de clase, por lo que se puede deducir que tienen claro el sentido del diagnóstico.

6.1.2.2 Evaluación del Programa:

En cuanto a la Programación del Taller de Cerámica se aprecia clara y concreta, tanto objetivos como contenidos, competencias a desarrollar, metodologías y criterios de evaluación. Sobre este programa, el docente afirma que representa el ideal que se propone el curso, pero también señala que es una ruta a seguir, pues hay variados caminos para lograr el mismo objetivo; agrega que de presentar un estudiante argumentos sólidos para realizar cambios esta abierto a estas sugerencias. Sin embargo de manera contradictoria la encuesta de estudiantes evidencia que el desarrollo del programa se hace conforme a la propuesta planteada inicialmente, por lo que se podría inferir que si se realizan estas modificaciones, no se hacen del todo conscientes para los estudiantes. De todas maneras, conviene estar atento a las inquietudes de los estudiantes por elementales que parezcan, toda vez que detrás de estas manifestaciones pueden entenderse estilos cognitivos y adecuar nuevas estrategias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar la coherencia del discurso del docente y su interés por la actualización permanente mediante su participación en eventos académicos de educación artística e investigación, lo cual le permite repensarse y modificar criterios.

6.1.2.3 Evaluación del Proceso

Lo que se pudo comprender de la construcción pedagógica del maestro es que su metodología es rigurosa. Al iniciar el taller propicia un espacio de reflexión y socialización del trabajo anterior, proponiendo que los estudiantes manifiesten sus dificultades y aciertos en la elaboración de los ejercicios, con lo cual evidencia su preocupación porque el estudiante maneje la técnica y corrija sus desaciertos frente a la elaboración de las mismas. Seguidamente, realiza explicaciones grupales e individuales, empleando un lenguaje técnico; adicionalmente, el docente hace seguimiento continuo al proceso, individualizando el acompañamiento para visualizar el progreso de cada estudiante.

Al ser consultado sobre las competencias que desarrolla en sus estudiantes se refirió a las propias del aprendizaje artístico: perceptiva, productiva y reflexiva, más no explicitó sobre cada una de ellas. Sin embargo en la observación de aula se pudo apreciar que el *dominio perceptivo*, esta implícito cuando busca una relación constante del estudiante con el material, que este se sensibilice y reflexione con respecto a las piezas realizadas, cómo se comporta el material de acuerdo con la técnica utilizada. El *dominio productivo, apoyado en el proceso* anterior, se orienta a ejercicios prácticos de elaboración de piezas teniendo en cuenta los objetivos propuestos en cada clase.

Finalmente, en el *dominio reflexivo* se hace evidente cuando permite al estudiante reflexionar sobre su propio trabajo, o propone indagar sobre elementos teóricos para enriquecer conceptualmente la práctica. Esta claridad se pudo apreciar en las respuestas de los estudiantes con respecto a las habilidades que se desarrollan en lo específico disciplinar. Sin embargo, con respecto a los criterios que se establecen para la evaluación de proceso sólo se mencionan los de orden actitudinal, y algunos confunden con criterios para evaluar el producto. Esta ambigüedad es explicable puesto que en el documento de planeación del programa no aparecen discriminados procesos y producto.

6.1.2.4 Evaluación del Producto

En tanto la producción del taller es constante, así también la evaluación de los productos resultantes de cada práctica. Por lo que se realiza entrega de trabajos parciales, cuyos registros son llevados rigurosamente por el docente, al igual que el trabajo final. Cabe señalar que este registro es realizado aisladamente por el docente mientras los estudiantes trabajan y no se conocen los criterios con que valora las piezas; sin embargo no se pueden desconocer los espacios de reflexión que propicia al inicio de cada clase para la apreciación de los trabajos, por lo que se supone que estos criterios son abordados de alguna manera, a no ser que la preocupación resulte restringida a la técnica.

Al preguntar al docente por los criterios evaluativos para la valoración de estos productos, él los menciona claramente señalando que el producto debe cumplir con los parámetros señalados en cuanto a: dimensiones y características; cumplimiento de procesos técnicos como volumen y relieve; y aspectos estéticos en cuanto al logro de un diseño agradable, interesante y creativo, además de que deberá evidenciar la apropiación de elementos teóricos. Llama la atención que el docente señala estos aspectos en la calificación, pero los separa de la reflexión, razón por la que posiblemente los estudiantes no han logrado desarrollar suficientemente esta competencia crítica en la valoración del producto. También se observó que estos criterios en su programa no están explicitados y quizá por ello también los resultados arrojados por la encuesta de estudiantes tan sólo se refieren, de manera general a que: “se evalúan las piezas elaboradas”, sin identificar aquellas características que las hacen valiosas estéticamente y técnicamente.

6.1.3 TALLER DE DIBUJO Y ESCULTURA

6.1.3.1 Evaluación del Contexto

Con respecto a la valoración de aspectos relacionados con el contexto, que permitan al docente de los talleres de dibujo artístico y escultura situarse con respecto a la población con quien desarrollará el curso, se logró comprender que realiza un conversatorio en el primer día de clase.

Sin embargo su propósito no es el de conocer sobre experiencia y nivel de los estudiantes, sino el de presentar su programa y someterlo a discusión y acuerdos con lo estudiantes de ambos talleres.

Este desinterés por los conocimientos previos de sus estudiantes se explica cuando el docente afirma que los estudiantes llegan a sus clases sin ninguna experiencia y que es en la medida del desarrollo del curso como va conociendo sus capacidades. En la eventualidad de encontrar en alguno de ellos un nivel aventajado le adecua un plan de trabajo particular que le permita seguir progresando, lo cual se pudo evidenciar en la observación de sus clases.

Esta despreocupación inicial sobre las habilidades y experiencia de los inscritos en su curso, con respecto al manejo de las artes plásticas, pareciera contradictoria con su afirmación acerca de que: "...todos los estudiantes deben aprender en la medida de sus capacidades, todos deben avanzar independientemente del nivel en que se encuentren", ya que esta mirada "personalizada" para el acompañamiento al aprendizaje se podría hacer más efectiva, si se conociera de antemano acerca de gustos, temores, expectativas, talentos, dificultades de sus aprendices.

En cuanto a la presentación de su propuesta de curso, al inicio del semestre se aclaró que lo que allí se propone es que los estudiantes conozcan sobre los objetivos de la clase y las competencias a desarrollar, y sobre éstas manifiesten sus inquietudes en caso de encontrar que no responden a sus necesidades de formación, o asentir y realizar acuerdos en caso de encontrarla pertinente.

Por otra parte, se percibe que no hay una apreciación concreta, de parte del docente sobre la propuesta curricular del Programa, aunque en su clase hace referencia constante al desempeño como docentes. De todas maneras la apropiación y referencia al PCP sería deseable, siempre que lo que se espera para la formación de profesionales en pedagogía del arte deberá estar articulado con los espacios académicos, y de manera especial con los del componente de Énfasis. De este modo, se fortalecería, desde estos espacios académicos de taller, la apuesta metodológica de la especificidad, así como también se pondría en escena la Praxeología pedagógica, como posibilidad de reflexión permanente sobre la propia práctica y modelo de formación docente propuesto por la Facultad de Educación.

6.1.3.2 Evaluación del Programa

Lo que se pudo comprender en esta categoría es que el docente ha ajustado sus contenidos programáticos de acuerdo con un programa modelo suministrado por

la Licenciatura, en donde se expresan claramente los objetivos con respecto al manejo de la forma y la composición a través del dibujo, así como también están descritos: contenidos, metodologías y la forma como se abordará la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, es de destacar que el docente lleva un registro permanente que le permite replantear semanalmente sus clases, de acuerdo con lo que ha podido observar sobre el desempeño de sus estudiantes y con respecto a la planeación inicial: "...tanto los aspectos positivos como los negativos, además de los aportes de los estudiantes, a los que esta abierto aprender"; todo lo cual muestra que el docente está abierto a la evaluación de su programa para realizar los cambios pertinentes, y ello significa que se preocupa por evaluar la manera como el programa va haciendo efecto en el progreso de sus estudiantes.

Así también durante las observaciones de sus clases, se pudo apreciar que en su método de trabajo individualizado el docente dialoga con sus estudiantes, buscando estrategias para hacerse entender y posibilitarle avanzar en su proceso de aprendizaje. Esta postura es apreciada por los estudiantes cuando en la encuesta afirman que el docente realiza ajustes a su programa si se presentan dificultades por parte de alguno de los estudiantes o inquietudes con respecto a la temática o metodología aplicada

6.1.3.3 Evaluación del Proceso

Si bien en la observación se pudo apreciar sobre la metodología del docente eminentemente práctica, secuencial y articulada, así como de su conocimiento de los estudiantes, su trato cordial y respetuoso y su disposición para acompañar su aprendizaje de manera individualizada, al preguntarle sobre las competencias que desarrolla su discurso no se percibe consistente. Pese a ello, la observación de sus talleres permitió comprender que se ocupa del *desarrollo perceptivo* por cuanto se explora sensorialmente la forma volumétrica con diferentes materiales, colores y texturas. En cuanto a la *competencia productiva*, es ésta la que más se desarrolla, ya que cada estudiante aprende el manejo de técnicas para poder dar forma a sus ideas de manera estética, aunque no se plantean desafíos con respecto al transformación simbólica de la expresión, puesto que la mayoría de los trabajos se observan convencionales. En lo que respecta a la *competencia crítico cultural*, no se menciona de manera explícita durante las clases observadas, aunque el docente sí trata que el estudiante sea crítico con su propia obra, pidiéndole que se ponga en el lugar del espectador. Sin embargo, no se conoce de trabajo extraclase relacionado con visitas a exposiciones, ni de lecturas que puedan enriquecer esta reflexión.

Cabe señalar que para los estudiantes es bastante claro que las competencias específicas que se desarrollan durante el curso son habilidades técnicas y procedimentales, mientras que una menor proporción responde que desarrollan la creatividad.

Con respecto a las competencias actitudinales los estudiantes reconocen valores como la autoestima, la convivencia, el respeto, la autonomía y la autocrítica, sobre lo que explicaría el grado de satisfacción que muestran sus estudiantes para con la clase, como consecuencia de su metodología individualizada, ya que se sienten acompañados en su proceso, para la aclaración oportuna de sus dudas, sin que ello reste a la creación autónoma de los estudiantes.

En cuanto a los criterios con que se evalúa el proceso, se observó que los estudiantes no los tienen suficientemente claros: los estudiantes del Taller de Escultura los confunden con metodología, con producto, o los asocian con lo actitudinal, más no con los procesos del aprendizaje artístico, mientras que en el Taller de Dibujo si aparecen algunos como: medición, manejo del carboncillo y composición, lo que está mostrando que al no estar suficientemente definidos competencias y criterios de evaluación que evidencien su progreso, de alguna manera se trabaja heteronómicamente, en espera de que los criterios sean señalados y evaluados por el profesor.

6.1.3.4 Evaluación del Producto

Sobre la evaluación del producto el docente expresa acerca de la dificultad para evaluar el arte, por lo que explica que se centra el manejo de la parte técnica y la creatividad, entendida para él como la recursividad con que se resuelven los problemas formales. Sin embargo enfatizó que lo que le interesa es el proceso, razón por la que quizá los estudiantes no responden con precisión sobre los criterios que se tienen para evaluar el resultado del trabajo.

Si bien el docente propone auto-evaluación y posteriormente dialoga con el estudiante a manera de co-evaluación, solicitando a los estudiantes que justifiquen su trabajo, las apreciaciones de éstos se reducen al grado de dificultad y la satisfacción con lo obtenido y no para todos los estudiantes es claro el tipo de criterios que el docente tiene para aceptar la nota que se coloca el estudiante, aumentarla o disminuirla. Por otra parte los criterios expresados por el profesor para soportar la calificación varían con cada estudiante, haciendo caer en cuenta de ciertas cualidades con respecto a su estilo. Si bien esto es importante, se estarían dejando de lado criterios definidos para evaluar el producto estético y quizá perdiéndose la posibilidad de desarrollar el juicio crítico en los estudiantes, al carecer de elementos para la valoración.

Contrastado con las respuestas en la encuesta de estudiantes se observa que éstos tienen bastante clara la forma de evaluar del maestro, más no los criterios definidos sobre los que se analizaría la comprobación de su avance.

6.1.4 TALLER DE COMPOSICION

6.1.4.1 Evaluación del Contexto

Lo que se pudo comprender, luego del análisis de esta categoría, es que el docente del taller de composición, en el primer día de clases presenta la propuesta del curso a desarrollar durante el semestre. Con respecto a su programa pregunta sobre apreciaciones, inquietudes y expectativas de los estudiantes del taller de composición. Lo anterior muestra alguna preocupación por situarse en el contexto de la población con que trabaja. Sin embargo, no indaga por la experiencia artística o docente de los estudiantes, por lo que no podría considerarse que el docente realiza un diagnóstico, en un sentido riguroso.

Con relación a situarse en el contexto de la Licenciatura, aunque el docente en la entrevista no hizo ninguna referencia concreta, se evidenció su preocupación porque los estudiantes asuman su trabajo de manera autónoma, lo cual es consecuente con la metodología Semi-presencial, que exige de mayor autorregulación para el aprovechamiento del tiempo extraescolar.

Es de señalar que el docente no hace alusión a aspectos relacionados con el Proyecto Curricular del Programa, probablemente porque su ingreso a la Institución es relativamente reciente. Pese a ello, se esperaría que se muestre más interesado en la apropiación del Proyecto para aportar consecuentemente a la formación de licenciados en educación artística. De todas maneras, cuando reconoce los intereses de los estudiantes, desde su afinidad con los diferentes modos expresivos, les motiva a articularlos en sus trabajos de composición plástica, se podría pensar que el docente está reconociendo la interdisciplinariedad de la educación artística, con lo cual se podría afirmar que ha logrado acercarse a las características de la población, a través de su práctica pedagógica.

6.1.4.2 Evaluación del Programa

En el documento: Contenidos Programáticos del Taller de Composición se presentan propósitos claros, contenidos concretos, así como competencias a desarrollar, metodologías y criterios de evaluación coherentes. Este programa ha sido construido y reconstruido en la medida en que se despliega el currículo y en el ha intervenido más de un maestro; sin embargo en observación de aula se pudo apreciar que el docente desarrolla este programa imprimiéndole una postura personal, desde una mirada contemporánea del arte.

También se evidenció que su metodología propuesta, en términos generales, se mantiene a lo largo del curso, aunque la observación de campo también mostró que frente a las expectativas de los estudiantes, el docente muestra flexibilidad para modificar estrategias, sin perder los objetivos centrales; todo lo cual mostraría que el docente, de alguna manera, se preocupa por controlar el impacto que pueda lograr en sus estudiantes para alcanzar los objetivos del curso. Pese a ello, lo que muestran los resultados de la encuesta a estudiantes, es que éstos no perciben modificación ninguna al Programa, por lo que se podría inferir que no son plenamente conscientes de la apertura del docente para repensar su programa, o que esta modificación de estrategias se realizan a expensas de una reflexión sobre aspectos metodológicos de la clase.

6.1.4.2 Evaluación del Proceso:

Se puede afirmar que el docente maneja una metodología de taller muy particular, abierta a la exploración y creación, en donde se confronta a los estudiantes y se reflexiona conjuntamente con respecto a los conceptos de composición que se manejan para expresarse intencionadamente. Es así como su metodología se caracteriza por proponer tres elementos básicos con respecto a la tarea de componer a través de los medios plásticos: la experimentación, la creación y la argumentación, dentro de los cuales juegan un papel importante la imaginación y la creatividad. Para desarrollar tales procesos, el docente sugiere la exploración de variados recursos y técnicas, además de un espacio de reflexión permanente frente a los procesos de creación que se llevan a cabo, de manera que cada estudiante desarrolle la capacidad de argumentar y defender su propuesta de trabajo.

El docente no maneja un discurso frente a las dinámicas que se desarrollan en la educación artística, ni explícita sobre procesos o competencias del desarrollo artístico; sin embargo en sus clases se evidencian procesos interesantes que aportan y se encausan en la expresión plástica contemporánea. En sus clases se identificaron estrategias que conllevan al afinamiento de la percepción viso-táctil, a la exploración de posibilidades para expresarse significativamente, como también al desarrollo del juicio crítico, al argumentar sobre los propios trabajos y los del grupo; además de referencias de lecturas que fundamentan los trabajos y salidas de apreciación. Al respecto, el docente afirma que lo más importante es que el estudiante defienda su trabajo e incorpore conceptos para evolucionar el mismo, confirmando así las competencias que aparecen en el programa, pero las encuestas muestran que los estudiantes no tienen claro qué es lo que el curso se propone desarrollar.

Por otra parte sobre los criterios que el docente establece para evaluar los procesos de aprendizaje, tales como: trabajo en clase, creatividad, recursividad,

interacción de los elementos de composición y sustentación, éstos coinciden con los planteados en el documento así como también los resultados de las encuestas practicadas a los estudiantes. Llama la atención que aún cuando el docente no toma asistencia, sus estudiantes responden al trabajo en clase.

6.1.4.4 Evaluación del Producto:

La evaluación para el docente es un proceso constante, puesto que realiza un seguimiento permanente al trabajo desarrollado en clase. Aunque sistemáticamente no hay un registro, el docente afirma tener claro quién trabaja y quién no.

Hay dos tipos de productos: los parciales que se desarrollan durante el proceso y un trabajo final. Los criterios de evaluación aplican tanto para los trabajos parciales como para el trabajo final, pero que el único registro que se evidencia corresponde a la calificación resultante de la auto evaluación y el trabajo final. Luego de contrastar lo observado en sus clases, con los resultados de las encuestas se encontró que los criterios no son del todo claros para los estudiantes, mostrando inconformidad frente al desarrollo del taller.

6.2 CONSIDERACIONES DE ORDEN GENERAL

Si bien los resultados en la investigación etnográfica no se pretenden encontrar generalizaciones, si se considera pertinente aproximar aspectos significativos que se presentan con respecto a una mirada integradora de las prácticas evaluativas de los docentes de los talleres de artes plásticas observados, como se refiere a continuación.

6.2.1 Evaluación del Contexto

Se encontró coincidencia en que la mayoría de docentes realizan una indagación para lograr una aproximación frente a la población con la que inician sus cursos. Este intento de diagnóstico lo hacen a partir de preguntas sobre expectativas, intereses habilidades frente a la materia, mientras que un sólo docente asume que el estudiante llega en “ceros” y en la medida que el proceso avanza se conocen sus habilidades. Por otra parte, todos los docentes presentan y discuten el programa con sus estudiantes para escuchar inquietudes y planteamientos y en algunos casos se realizan acuerdos sobre los criterios de evaluación. Según la encuesta practicada a los estudiantes de los diferentes talleres, en su mayoría corroboran acerca de estos aspectos más no los identifican suficientemente como una estrategia diagnóstica, lo cual sería importante a tener en cuenta, toda vez que se trata de un programa de formación docente, en donde las estrategias metodológicas deben ser conocidas y reflexionadas.

En cuanto al conocimiento que los docentes tiene sobre el Proyecto Curricular del Programa, como un aspecto importante a tener en cuenta con respecto a la evaluación de contexto para 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.

6.2.2 Evaluación del Programa

Con respecto a esta categoría se pudo conocer que todos los docentes parten de un programa elaborado por el docente que les antecedió, pero le han realizado ajustes, respetando la propuesta. También se logró comprender que los docentes realizan ajustes durante la marcha de su programa, mas orientados a las estrategias metodológicas pero no se trata de cambios sustanciales, puesto que cuidan de no desajustar la estructura general planeada al inicio del curso. Al respecto, las opiniones de los estudiantes 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 conscientes los desarrollos didácticos de sus clases, más si como se ha insistido, se trata de la formación de futuros docentes.

6.2.3 Evaluación del Proceso

Dentro del proceso es importante resaltar que hay un seguimiento al aprendizaje por parte de los docentes, ya sea de tipo individual o grupal. Aunque en su discurso no se explicitan de manera puntual las competencias específicas del aprendizaje artístico a desarrollar en los estudiantes, en la práctica sí fue posible identificar que sus metodologías desarrollan habilidades perceptiva, productiva y en menor grado de juicio estético, aunque esta última se hace bastante visible en uno de los docentes, siendo el eje de su propuesta en articulación con la producción artística. Lo anterior, posiblemente se deba al desconocimiento del debate de la Disciplina desde las tendencias actuales de la Psicología cognitiva en cuanto a los dominios que han de desarrollarse para que pueda darse el aprendizaje artístico. Posiblemente por ello, no todos los estudiantes identifican aquello que debería desarrollar para dar cuenta de su aprendizaje.

Por otra parte se pudo apreciar que en las metodologías de los docentes de manera general, se preocupan por el desarrollo de competencias actitudinales en el orden de la responsabilidad, el compromiso y otros valores.

6.2.4 Evaluación del Producto

En esta categoría se encontró coincidencia en las formas de evaluación que se practican, en donde se da cabida a la auto y co-evaluación, lo cual es bastante

coherente con la naturaleza interpretativa del arte. Por otro parte, se encontró una tendencia a confundir aspectos referidos al proceso con aquellos que deberá evidenciar el producto.

También se encontró que hay productos tanto parciales como finales. Al respecto, tanto los estudiantes, como los docentes coinciden que el producto final o los productos realizados en cada clase son evaluados, pero no queda suficiente claridad sobre los criterios para su valoración, ya que tanto en la programación como en el discurso del docente se mencionan indistintamente aspectos procesuales y criterios estéticos que debe reunir el producto final. Por ello, también los estudiantes comentan, sin diferenciarlos, que se les evalúa el manejo de la técnica, el resultado estético del producto y la responsabilidad en su entrega, pero definitivamente no son explícitos aquellos criterios que darían cuenta de 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 auto-regulación y exigencia, por cuanto su capacidad para valorar su producción; así mismo, se esperaría que estas claridades les permitan revertirlo en el contexto escolar donde se desempeñen.

7. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA

7.1 APRENDIZAJES

Los aprendizajes de este ejercicio de investigación son innumerables en la medida en que sus aportes han enriquecido tanto nuestro proyecto de vida como nuestro proyecto profesional. Hemos podido comprender cómo la pretensión de toda investigación es trascender en el 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.

Además es importante resaltar la afirmación de valores que acompañó todo este proceso como son: la responsabilidad, el trabajo en equipo, la constancia, la conciencia, el compromiso entre otros.

7.2. DIFICULTADES

Dentro de las dificultades es importante resaltar que más allá de cada una de ellas fue más importante el superarlas y reconocerlas, en la medida que se iban presentando.

Un aspecto difícil fue el poco tiempo para desarrollar la investigación, un camino estresante debido al cambio de tutores durante el proceso y, por ende, al poco tiempo que nos quedó para poder realizar la investigación.

La escritura de los diarios de campo fue un tanto dispendiosa por cuanto la transcripción minuciosa, y el lenguaje adecuado que pueda dar cuenta de la realidad observada. También practicar el instrumento de las entrevistas a los docentes fue difícil, ya que en el momento de abordarlos existe una gran presión para formularlas preguntas con la precaución que debe tener este tipo de entrevista etnográfica, cuidando no coartar discurso del docente y mucho menos sugerir la respuestas; todo ello sin contar la reacción de los docentes al ser encuestados por sus estudiantes.

Pese a las dificultades que pudieron darse, lo importante fue que como grupo nos mantuvimos siempre firmes en el empeño de indagar sobre el tema y con la convicción de aportar elementos importantes que sirvan de apoyo y reflexión en nuestra práctica profesional.

7.3. PROSPECTIVA

En este punto es importante tener presentes los presupuestos de nuestra formación docente así como los caminos recorridos para que haya sido posible nuestra formación investigativa, lo cual hace parte del perfil de un profesional de la enseñanza.

Lo que se espera, entonces, de esta propuesta es que pueda significar un avance en la comprensión, mejoramiento y transformación de las prácticas evaluativas de los talleres de expresión artística de la Licenciatura. Para ello, se requiere de la apertura de los docentes observados, de manera tal que les permita conocer y revisar este Proyecto detenidamente; así como también se necesita de la voluntad de la Institución para abrir 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. Quizá adicionalmente emprender una nueva investigación, esta vez, desde su propia práctica, para que se convierta en pretexto para establecer rupturas con las prácticas tradicionales, en la convicción de lo que se tiene como fortalezas, como también sobre aquello que se debe mejorar o cambiar.

Con el ánimo de acercarnos a las comprensiones obtenidas en esta investigación, es pertinente crear un escenario de socialización de proyectos en donde toda la comunidad educativa participe, asumiendo nuestro compromiso como docentes en ejercicio de estar en constante aprendizaje y fortalecer así la comunidad académica, objetivo primordial de toda investigación.

Crear espacios de reflexión frente al tema de la evaluación en Educación Artística resulta por demás imprescindible abrir espacios de difusión para el reconocimiento y las implicaciones que ésta conlleva, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo artístico, y de esta manera identificar las competencias y habilidades que se deben potenciar y, en coherencia con ellos, los criterios con que se ha de valorar su nivel de avance.

De acuerdo con lo anterior, como sugerencias, se propone:

- Hacer socialización del Proyecto Curricular del Programa, PCP, y del Proyecto Pedagógico de Facultad, PPF, con maestros y estudiantes.

- Revisar cuidadosamente los programas académicos de manera que atiendan las diferentes necesidades del contexto tanto de los estudiantes como de la Licenciatura.
- Realizar una socialización formal del Proyecto, a toda la comunidad para posibilitar su difusión.
- Abrir conversatorios con estudiantes y docentes donde se evidencien criterios de evaluación, tanto de procesos como de productos y se logre claridad frente a cada uno de los componentes del mismo.
- Recordar, además, que toda investigación contribuye a un proceso de transformación y reflexión, que en este caso lo esperamos para nuestra Licenciatura en Educación Artística.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Arriaga Imanol. Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación Universidad Pública de Navarra. Bogotá julio de 2006.

Aguirre, Imanol. Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro-Universidad; 2000.

Álvarez, Yesid y Barco Julia. Evaluación de la producción artística de los escolares en Modulo de Pedagogía del Arte. Bogotá: Uniminuto; 2003.

Barco, Julia .Introducción a la Educación Artística: una aproximación al énfasis, Bogotá: Uniminuto; 2002.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994, Febrero 8, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: El Ministerio; 1994.

Colombia. Ministerio de Educación. Decreto 1710 de 1963, Julio 25, por el cual se adopta el plan de estudios de la educación primaria colombiana y se dictan otras disposiciones. Bogotá: El Ministerios;1963.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0230. Bogotá: El Ministerio, 2.002.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional Decreto 2243. Bogotá: El Ministerio,

Colombia .Congreso Nacional .Ley General de Educación; Ley 715 de Febrero 8 de 1.994 Bogotá; Edición 2.007. Capitulo III Artículo 80

Eisner, Eliot. Educar la visión artística. Barcelona: Ediciones Paidós; 1972.

Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano. Buenos Aires. Ediciones: Paidós 1994

Hargreaves, David. Infancia y educación artística. Madrid: Ediciones Morata 2002
INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TECNICAS Y CERTIFICACION
Compendio de Normas Icontec, Bogotá ,Colombia, 2002.

Rubio, Hilda. Mundos de Representación Sociocultural, Escenarios de referencia del maestro. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2.003.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL .Serie de lineamientos curriculares en educación artística. Cooperativa Editorial MAGISTERIO. Colombia 2000

Perea, Francisco. Conceptos de evaluación a partir de las proposiciones presentadas en núcleo temático de modelos pedagógicos Bogotá: Uniminuto; 2006.

Read, Herbert. Educación por el arte. Buenos Aires: Editorial Paidós.1996.

Revista Praxis Pedagógica: Una comunidad educativa que crece con responsabilidad social y ética. N.4 Junio/Diciembre. Uniminuto; 2003.

ANEXOS

- Anexo A. Lenguajes Artísticos

LENGUAJE ARTISTICO	MEDIO EXPRESIVO	ELEMENTOS FORMALES
ARTES VISUALES Dibujo, pintura, escultura, cerámica grabado y fotografía	IMAGEN VISUAL (A partir de la materia transformable: pigmentos, greda, piedra resina, madera, fibras naturales, material de desecho)	Forma, espacio, color, volumen, claroscuro, textura, etc.
ARTES GESTUALES Expresión corporal, Danza y pantomima.	EL GESTO (A partir del movimiento corporal)	Movimiento, expresión, equilibrio, coordinación y ritmo. Etc.
ARTES SONORAS Música, vocal e instrumental	EL SONIDO	Ritmo , melodía, armonía, disonancia, etc.
ARTES LITERARIAS Poesía, novela y cuento.	LA PALABRA	Gramática, melodía, sintaxis, semántica, etc.

Tomado del Modulo Introducción a la Educación Artística .Programa Educación Básica. Licenciatura en Educación Artística. Pág. 40