



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

**GONZALEZ SIERRA MARLLY YULIET
MUÑOZ SANCHEZ MARY ALEXANDRA
SANCHEZ TORRES DONER SANDRA**

Investigadores auxiliares

JULIA MARGARITA BARCO

Investigador principal

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS- UNIMINUTO.
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
BOGOTA D.C. ENERO 2009**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. EL PROBLEMA	6
1.1 JUSTIFICACIÓN	6
1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	17
1.4 PREGUNTA GENERADORA DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.5.1 Objetivo general	19
1.5.2 Objetivos específicos	19
2. REFERENTES TEÓRICOS.	21
2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	21
2.1.1 Tipos de Evaluación	23
2.1.2 La evaluación escolar	23
2.1.2.1 Paradigma cuantitativo	24
2.1.2.2 Paradigma alternativo o cualitativo	25
2.1.2.3 Formas de evaluación del aprendizaje en la escuela	25
2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	27
2.2.1 Antecedentes sobre la enseñanza del arte	29
2.2.2 La educación artística como área estructurada del currículo escolar	31
2.2.2.1 Modelos para la enseñanza del arte	33
2.2.2.2 Aportes metodológicos recientes.	36
2.2.2.3 Los Lineamientos Curriculares.	38
2.2.2.4 Los Campos o lenguajes artísticos en la Escuela.	39
2.3 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	40
2.3.1 Problemática de la evaluación en el Área	41
2.3.2 Aportes desde la Psicología cognitiva	43

2.3.2.1	Cómo evaluar el arte infantil	45
2.3.2.2	Los Proyectos Arts Propel y Spectrum	46
2.3.3	La evaluación como crítica de arte	47
2.3.4	Los indicadores de logro según los Lineamientos Curriculares	49
3.	PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA	52
3.1	MISIÓN Y VISIÓN.	52
3.2	POLÍTICAS.	55
3.3	OBJETIVOS	58
3.3.1	Objetivo General	58
3.3.2	Objetivos Específicos	59
3.4	PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO	60
3.4.1	Perfil Personal.	60
3.4.2	Perfil Profesional.	61
3.4.3	Perfil Ocupacional	61
3.5	LINEAMIENTOS TEÓRICOS	62
3.5.1	Función social del arte	62
3.5.2	La creatividad una finalidad educativa del arte	65
3.6	LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	68
3.6.1	Procesos educativos artísticos	68
3.6.2	La Formación de docentes en Educación Artística	69
3.6.3	Fundamento Metodológico y Didáctico	70
3.7	DETERMINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	70
3.7.1	Estrategias pedagógicas	70
3.7.2	Procesos de enseñanza y de aprendizaje	70
3.7.3	El Proceso Praxeológico	71
3.7.3.1	Competencias Praxeológicas	72
3.8	DEFINICIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES	75

4.	METODOLOGÍA.	77
4.1	EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO	77
4.2	CATEGORIAS DE OBSERVACIÓN	78
4.2.1	Evaluación del Contexto.	79
4.2.2	Evaluación del Programa.	80
4.2.3	Evaluación del Proceso.	81
4.2.4	Evaluación del Producto.	83
4.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	83
4.3.1	Población	83
4.3.2	Muestra	84
4.4	INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.	85
4.4.1	Observación del participante	85
4.4.2	El diario de campo como herramienta de redacción del informe	86
4.4.3	Entrevista Etnográfica	87
5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	89
5.1	Evaluación del contexto	89
5.2	Evaluación del programa	91
5.3	Evaluación del proceso	94
5.4	Evaluación del producto	97
6.	RESULTADOS	99
6.1	Evaluación del contexto	99
6.2	Evaluación del programa	100
6.3	Evaluación del proceso	102
6.4	Evaluación del producto	103
7.	REFLEXIONES Y PROSPECTIVA	107
	BIBLIOGRAFÍA	110
	ANEXOS	112

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del proyecto sobre evaluación en artes escénicas tuvo como marco espacial la Corporación Universitaria Minuto de Dios y contó con la colaboración del docente del área de artes escénicas. El propósito de este proyecto es observar las practicas evaluativas que utiliza el docente para el desarrollo de procesos de aprendizaje y si estos están acordes con los criterios de evaluación según el P.C.P de la universidad.

Por las características poblacionales que se tomaron como objeto de estudio; este proyecto utilizó la metodología cualitativa etnográfica, con el fin de obtener información real y, por ende, confiable, partiendo de observaciones directas, entrevistas, diarios de campo y material audiovisual como grabaciones y fotografías.

El proyecto consta de un marco general donde se describe la justificación, antecedentes, pregunta generadora y objetivos de la investigación. También se encuentra un marco teórico, haciendo un análisis de los antecedentes de la evaluación, educación artística, y evaluación artística.

En la tercera parte se hará un pequeño análisis del proyecto curricular del programa. Y finalmente se desarrolla la metodología, análisis, resultados, reflexión y prospectiva de las practicas de evaluación.

Al realizar este proyecto se encontraron una serie de dificultades, que con gran esfuerzo fueron vencidas permitiendo así su desarrollo satisfactoriamente, por lo tanto se lo dedicamos a todas aquellas personas que nos colaboraron, a los docentes (de artes escénicas, proyecto del área) a los estudiantes del proyecto de artes y a nuestras familias que nos dieron apoyo moral y confiaron en nosotras.

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.

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.

Al respecto, Ángel Díaz Barriga, repasa 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 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 sobre procesos y se recompensa de acuerdo con el

² Díaz Barriga, Ángel. *Curriculum y evaluación escolar*. México: Paidós, 1997.

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. pp. 27-37.

rendimiento; pero todo, en función de la capacidad de adaptación a las normas establecidas, en 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 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.

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 en 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.

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

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 como un nuevo concepto de evaluación deberá superar el aprendizaje representado en calificaciones, para dar lugar a una verdadera fortaleza de procesos, a la orientación natural por parte del docente, al compromiso del estudiante por verificar y ser consciente de sus capacidades cognitivas, en función de mejorar su entorno y sus relaciones con los otros⁶. Una nueva mirada al ejercicio de la evaluación tendría que replantear las formas que se han venido aplicando, en tanto modelo competitivo verificable a través de pruebas, exámenes y demás mecanismos estandarizados y, las más de las veces, descontextualizados.

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

⁶ Casanova, María Antonia. Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla, 1995.

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 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

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.

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

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 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.

Estas comprensiones son posteriormente fortalecidas por los hallazgos del Proyecto Zero de Harvard, en cabeza de Howard Gardner¹⁰. Las investigaciones

⁹ Eisner, Elliot. Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar? *En Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós, 1998.

¹⁰ Gardner, Howard. *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.

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 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 comprende 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

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.

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, pero 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

¹³Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995. p.155.

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

¹⁵ HARGREAVES, David. *Infancia y Educación Artística*. Edit. Morata 1.997.pág 184.

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.

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

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).

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 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, confundiéndose 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 oportunidades que podrían significar grandes aportes para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes; comprensiones que han de ser

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.

dimensionados por las instituciones formadoras de docentes y 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

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.

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.

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 características de las prácticas de evaluación que se 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 talleres de expresión 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 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.

1. REFERENTES TEÓRICOS.

2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Aproximarse al concepto de evaluación resulta un tanto complejo dada la multiplicidad de connotaciones, que van desde acepciones de sentido común hasta la naturaleza de los aspectos o acciones evaluadas. Hoy el término evaluación ha perdido la simplicidad y el significado que tenía en la década de los años cuarenta, cuando el trabajo evaluativo se reducía a comparar objetivos y resultados. Si se hace un recuento de estas prácticas, se podría afirmar que en todo este tiempo la evaluación pretendía verse como un examen o comprobación que como producto reflejaba el rendimiento académico. Autores como Eisner y Stufflebeam contribuyeron a cambiar el concepto de evaluación, el cual por mucho tiempo estuvo orientado desde los modelos positivistas, desde los cuales se hacían mediciones cuantitativas. Debido a esto, surgieron nuevas propuestas que buscaban dar formas diferentes a la evaluación teniendo en cuenta más el comportamiento de los estudiantes (evaluación cualitativa), donde los procesos eran tan importantes como los objetivos y también como los resultados. Estos procesos dan inicio a la evaluación por criterios, donde se tienen en cuenta varios aspectos que serán clave importante para los resultados de la evaluación. “Hoy la evaluación se percibe como un proceso global, donde su único referente no solo es el alumno sino también el docente, la institución, y aun la propia comunidad educativa, y en ella la familia”²⁴

²⁴ CERDA GUTIERREZ, Hugo. La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica. Ed .Cooperativa Magisterio. Bogotá, 1994.

Ahora bien, si se considera la evaluación desde una dimensión pedagógica, no se pueden desconocer las implicaciones que se dan al término, ya que hace referencia tanto a un proceso sobre las diferentes características que tiene el estudiante, el grupo al que se va a evaluar. Tomando como base lo mencionado anteriormente se puede decir que: "...la evaluación es la acción de juzgar o inferir juicios sobre cierta información ya sea directa o indirectamente atribuyendo o negando cualidades y calidades del objeto evaluado"²⁵

De igual manera, la evaluación ha sido apreciada desde diferentes perspectivas y se le ha dado conceptos de acuerdo a los intereses de quien la realiza, pero todos van enfocados a recibir resultados. Por lo tanto, se puede afirmar que la evaluación es un instrumento planeado con unas características relacionadas con el qué y para qué se evalúa, todo lo cual pone en funcionamiento los paradigmas que, en materia de evaluación de procesos educativos, se refieren a perspectivas: epistemológicas, pedagógicas, sociológicas y culturales, como también a los sentidos y valores de quien la desarrolla, y de quienes son evaluados.

Esta evaluación debe ayudar para un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad que atiende al contexto. Actualmente los especialistas²⁶ en el campo de la educación consideran que la evaluación es un requisito básico del mejoramiento de la calidad de la enseñanza y un componente esencial en procesos de perfeccionamiento de los docentes. Por lo tanto, se hace necesario construir una cultura que incorpore a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto; su fin no debe ser el de sancionar y controlar, sino el de mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. De esta manera, la evaluación no puede reducirse a una práctica que realizan unos, con más autoridad, sobre otros. Por todas estas razones, la evaluación debe ser parte principal de la enseñanza y del aprendizaje.

²⁵ STUFFELEBEAM, DL. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. ED. Paidós/MEC. Madrid, 1987

²⁶ EISNER, Elliot. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 2003.

2.1.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

Según Hugo Cerda²⁷ para definir los tipos de evaluación existentes, es preciso recurrir a su análisis desde diferentes perspectivas:

- 2.1.1 Evaluación sumativa: como su nombre lo dice esta se realiza durante el desarrollo de los procesos, recogiendo y sumando unos resultados que serán analizados y valorados para así saber si los objetivos propuestos se lograron.
- 2.1.2 Evaluación Formativa: se caracteriza por que se realiza a través del proceso programado, logrando recoger información de cada uno de ellos, detectando las debilidades para que en el proceso siguiente se logren fortalecer y al final los objetivos sean alcanzados.
- 2.1.3 Evaluación por procesos: esta evaluación se caracteriza porque se centra en el objeto evaluado y objetivo es el de mejorar los factores que intervienen en el desarrollo de los procesos evaluados y retomar todos los aspectos que se dieron para así lograr comprender su éxito o fracaso.
- 2.1.4 Evaluación intermedia: Esta evaluación busca sacar resultados haciendo cortes durante los procesos para poder detectar las dificultades presentadas y fortalecer todos los aspectos positivos que ha tenido el grupo evaluado.
- 2.1.5 Evaluación interactiva Es una evaluación busca la interacción del sujeto que evalúa y del que se esta evaluando, ellos trabajan juntos permitiendo al evaluador observar mas de cerca al evaluado y así lograr unos mejores resultados

²⁷ CERDA GUTIERREZ, Hugo. La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica. Ed .Cooperativa Magisterio. Bogotá, 1994.

2.1.2 LA EVALUACIÓN ESCOLAR

La evaluación escolar se da en el ámbito académico, lugar donde no todos los docentes tienen el mismo concepto y criterios para realizar ésta. Pero lo que si se tiene claro, es que sirve para encontrar resultados a unos procesos trabajados; resultados que se pretenden para que el estudiante adquiera una mejor calidad de vida y sea competente ante la sociedad. Para tratar de unificar criterios de evaluación el docente debe basarse en el capítulo VI del Decreto 1860, Ley 115 de 1.994²⁸ donde se hace un planteamiento de la actual reforma a la evaluación, dándole un enfoque cualitativo, que cambia la concepción de la nota (cuantitativa) hacia procesos pedagógicos, logrando dinamizarlos y cualificarlos para el desarrollo integral del estudiante.

Esta nueva mirada pretende seguir el desarrollo individual de los estudiantes, invitándolos para que participen en procesos de autoevaluación y coevaluación que los ayuden a superar la evaluación tradicional (heteroevaluación), logrando una reflexión y, de igual manera, una participación más activa en el ámbito escolar.

Por otra parte se pretende que la evaluación sea constante durante el proceso permitiendo una retroalimentación y reflexión sobre las habilidades y debilidades del estudiante, logrando así que la institución cumpla con el diseño propuesto y si los resultados no son satisfactorios se tendrá que replantear su currículo para que adquiera una dimensión cualitativa que promueva la participación del estudiante en otra forma de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario identificar los modelos de reflexión o paradigmas desde los que se ha entendido y practicado la evaluación.

²⁸ LEY GENERAL DE EDUCACION, ley 115 febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda. 2004

2.1.2.1 *paradigma cuantitativo.*²⁹ El objetivo de esta forma de evaluar es el de obtener una estadística, dada por unos resultados medibles y cuantificables, que promueven la competitividad, poniendo en desventaja a unos individuos con otros. El paradigma cuantitativo no resulta favorable para los estudiantes, ya que ellos al ser evaluados deben memorizar conceptos y por lo tanto los resultados se dan en términos numéricos.

2.1.2.2 *Paradigma alternativo o cualitativo.* El objetivo de este paradigma es seguir los procesos de formación buscando con ello encontrar en el individuo las debilidades y fortalezas, sin llegar a medirlas pero si, teniéndolas en cuenta para un mejor desarrollo e integración con el grupo que se esta trabajando.

2.1.2.3 *Formas de evaluación del aprendizaje en la escuela.* Dada la complejidad de la evaluación, como ya se anotó anteriormente, por cuanto la diversidad de factores que en ella intervienen, existen variadas formas de acometer la evaluación. A continuación se presentan algunas de ellas:

Evaluación cuantitativa y cualitativa. Esta clasificación se da de acuerdo con el paradigma epistemológico que guié al docente, ya sea cuantitativo o cualitativo. Al respecto, cabe anotar que no se trata de decir qué tipo de evaluación sea mejor que otro; su uso dependerá de la naturaleza y propósito del curso a desarrollar. Sin embargo es muy productivo utilizar ambos tipos de evaluación durante el proceso de aprendizaje.

La Evaluación cuantitativa: es aquella cuyos resultados son medibles, expresados en números y porcentajes. Para lograr obtener resultados se utilizan unos instrumentos como: exámenes y pruebas de test, los cuales pretenden evidenciar, a manera de códigos, los logros en el proceso del aprendizaje de cada estudiante.

²⁹ RUBIO GONZALEZ Hilda, evaluación de procesos educativos, Módulo Uniminuto 2005

Evaluación por procesos. En todo proceso de aprendizaje el docente debe considerar los siguientes momentos: *el inicio* donde se hace un conversatorio o prueba para observar el grado de conocimiento de los estudiantes, *el proceso mismo*; en el cual se ira observado cada uno de los desarrollos y así detectar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, y los *resultados* donde se analiza si se cumplieron o no los objetivos propuestos.

Auto- co y hetero evaluación. Estos tipos de evaluación permiten la participación en los procesos de evaluación, de acuerdo con los actores que participan en él: docentes y estudiantes. A continuación se presenta una descripción de cada uno de ellos.³⁰

La Auto-evaluación: es un proceso permanente que propone el docente para saber en qué grado de autoconocimiento se encuentra el estudiante, como se ve a sí mismo, tomando como base su intelecto y actitudes, para así reconocer sus habilidades y debilidades y poder garantizar un mejor desarrollo integral.

La Co-evaluación es el sistema que permite evaluar conjuntamente desde un mismo punto de vista. Para esta evaluación se debe tener cuidado en elegir criterios que permitan un referente para evitar conflictos entre los evaluados.

La Hetero-evaluación, se refiere a la evaluación que una persona experta sobre otra. En la educación tradicional se ve que el docente califica al estudiante sin tener en cuenta su apreciación, sino que se realiza solamente desde el criterio del docente, según se considera es el que “vale”.

³⁰ STUFFELEBEAM, D. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. ED. Paidós/MEC. Madrid, 1987.

Evaluación, examen y calificación: esta clasificación es importante ya que en ocasiones se confunden, siendo aspectos bien diferenciados. Por ejemplo, el *examen* corresponde a una prueba tipo preguntas, ya sea escrita o verbal, que busca obtener respuestas concretas para poder detectar los aspectos o el grado de conocimientos del evaluado y que casi siempre arroja resultados cuantitativos. La *Calificación*, por su parte, se toma como el resultado o puntaje que se da a la evaluación realizada, y es expresada mediante un código que expresa una valoración.

Evaluación, es un concepto más amplio que recoge los anteriores, pero que debe *entenderse* como el conjunto de estrategias y acciones que procuran proporcionar la máxima información sobre el estado y avance del aprendizaje para mejorar el proceso educativo.

2.2 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El área de la educación artística es actualmente considerada como fundamental dentro del currículo escolar, en tanto es valorada como asignatura con propósitos y orientaciones significativas, posibilitando la interdisciplinariedad con las demás áreas. Reconocida como eje central del proceso educativo. Es así como la enseñanza del arte se entiende hoy en la escuela, como una disciplina estructurada con objetivos, lineamientos temáticos, metodologías que interaccionan con los diferentes lenguajes artísticos, lo cual permite a los escolares la estructuración de actitudes como: el disfrute, el goce estético y la espontaneidad.

Los Lineamientos Curriculares del “Ministerio de Educación Nacional”,³¹ expresan de manera detallada los aportes de la educación Artística al desarrollo integral de

³¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Lineamientos Curriculares Ley 115 de 1994.

los escolares; todo lo cual tiene que ver con su potencial para el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la expresión creadora, la capacidad apreciativa, así como múltiples valores agregados que permiten dar sentido al aprendizaje artístico.

La experiencia artística resulta vital para la apropiación del conocimiento, ya que los sentidos están más dispuestos para el aprendizaje, incrementando y afianzando las habilidades motoras, psicológicas, imaginativas, que permitan el desarrollo de la personalidad de los escolares. Fortaleciendo su relación con su entorno, en pro de una formación integral con intereses en el desarrollo de todas sus dimensiones, la lógica la ética y estética, competencias que posibilitan la reflexión frente a sus valores sociales y cambios culturales concebidos con armonía.

En el ambiente escolar el diseño curricular en educación artística, debe ser implementado y pensado desde un plan de acción, de naturaleza flexible, con intencionalidad, propósitos claros, justificado, acerca de cómo enseñar el arte, cumpliendo condiciones de continuidad, secuencia, ritmo, actividad, complejidad, contextualizando el enfoque humanístico.

Por ello este documento se propone unos procesos de pensamiento a desarrollar que son: pensamiento contemplativo, Pensamiento de transformación simbólico, Pensamiento de juicio crítico, y Pensamiento reflexivo, los cuales están implícito en los lineamientos curriculares que mencionaremos más adelante.

El área de la educación artística es actualmente considerada como fundamental dentro del currículo escolar, en tanto es valorada como asignatura con propósitos y orientaciones significativas, posibilitando la interdisciplinariedad con las demás áreas, por lo que es reconocida como eje central del proceso educativo. Es así como la enseñanza del arte se entiende hoy en la escuela, como una disciplina

estructurada con objetivos, lineamientos temáticos, metodologías que interaccionan con los diferentes lenguajes artísticos, lo cual permite a los escolares la afirmación de la personalidad del educando, mediante la estructuración de actitudes y la afirmación de valores personales y morales.

A continuación se presenta una caracterización de esta Disciplina:

2.2.1 Antecedentes sobre la enseñanza del arte.

Según se expresa en el Módulo de Pedagogía del Arte³², la reflexión sobre el arte inicia con el pensamiento filosófico. Es así como Platón reflexiona sobre la belleza como el reflejo del mundo de las ideas y para el espiritualismo medieval consiste en el resplandor de la verdad. Sin embargo, es a mediados del siglo XVIII, cuando la reflexión se independiza de la Filosofía con el nombre de Estética, ocupándose esta disciplina del saber sensible expresado en la belleza y en la obra de arte.

Con relación a la evolución de la enseñanza del arte país, es preciso reconocer que la enseñanza del arte en la escuela ha logrado superar la concepción como oficio que tuvo desde el siglo XVIII y hasta entrado el Siglo XX³³, o como simple actividad de esparcimiento y elaboraciones manuales que ha pervivido y aún hoy lo hace desde el imaginario de la población; ello se explica por la ausencia de docentes verdaderamente capacitados, que asumen su enseñanza sin ninguna fundamentación en el Área.

En la actualidad la educación artística se fundamenta gracias a la sistematización de investigaciones sobre experiencias llevadas en el interior del aula, donde se han obtenido resultados que han tenido grandes beneficios para el hombre, entre

³² ÁLVAREZ, Yesid, y Barco, Julia. Pedagogía del Arte. Bogotá, Uniminuto, 2004.

³³ Módulo de Introducción a la Educación Artística. Bogotá: Uniminuto, 2003.

ellos, el carácter cognoscitivo, ético y formativo.

En este Documento se explica cómo la enseñanza del arte se ha manifestado de diversas formas, desde nuestras culturas precolombinas, en donde el saber artístico se transmitía de los mayores a los jóvenes y de generación en generación; como se ve reflejado en el legado que nos dejaron nuestros antepasados y la conformación de sociedades precolombinas que dan paso a la apreciación de utensilios de orfebrería, alfarería y tejidos.

En 1783, se reconocen la participación de los dibujantes en la Expedición Botánica y elaboración de un documento gráfico, en el siglo XIX se funda la escuela de Bellas Artes y oficios, orientada a la elaboración de trabajos manuales y artísticos, y en 1886 se inaugura la Escuela de Bellas Artes con carácter de academia para personas con talento artístico, Para el siglo XX se establece la enseñanza del arte en las escuelas, para los niveles de primaria y secundaria, a través de clases de dibujo y pintura. En 1950 en la época de la post- guerra se evidencia el primer plan de estudios con objetivos para escuelas primarias normales y, de allí en adelante, se comienza a estructurar el currículo. Con el decreto 1002 de 1984 el Ministerio de Educación Nacional incluye la enseñanza del arte de manera formal como área obligatoria en el plan de estudios con el nombre de Educación Estética; finalmente mediante la Ley General de Educación 115 de 1994, se orienta la construcción de un currículo flexible y se reglamenta la Educación Artística como área fundamental y obligatoria. Posteriormente a partir del Decreto 2343 de 1996 se expiden los indicadores de logros, los cuales más allá de la enseñanza de técnicas, se orientan al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad en armonización con el entorno y con la cultura.

Por otra parte, son de destacar los aportes de los encuentros académicos para la revaloración del Área. En el año de 1994 se realiza la Asamblea Pedagógica que apunta a mejorar la calidad de la educación, para lo cual tiene en cuenta los

aportes el Área. De igual manera el Foro Nacional de Educación de 1998 realiza un encuentro con docentes de artes favoreciendo la capacitación de artistas pedagogos. Hacia 1996, en la Universidad Nacional de Colombia se lleva a cabo una convocatoria para docentes de artes con el propósito de su formación permanente en la pedagogía del arte. También el Ministerio de Educación en articulación con el Ministerio de Cultura organiza congresos y seminarios para la actualización en el Área. Los Lineamientos Generales de la Educación Artística son publicados en julio del año 2000 por el Ministerio de Educación Nacional, con el objetivo de orientar el desarrollo artístico en los jóvenes colombianos. Adicionalmente algunas universidades como la Universidad de la Sabana Organiza encuentros especializados para profundizar en las investigaciones artísticas. La Universidad Minuto de Dios, lidera el programa más antiguo en educación artística integral, con el propósito de favorecer el desarrollo integral, desde el diálogo de los diferentes lenguajes artísticos; danza, teatro, artes plásticas y música. Como se podrá apreciar este recorrido recoge los avances del Área en cuanto se refiere a su evolución en el país.

En cuanto al ámbito mundial, para obtener un panorama acerca de las maneras como se ha comprendido la enseñanza del arte, se recurre al apartado que sigue.

2.2.2 La Educación Artística como área estructurada del currículo escolar

El área de Educación Artística es considerada como una disciplina³⁴ fundamental del currículo que tiene gran compromiso en la formación integral de los escolares, por cuanto además de sus aportes al desarrollo artístico y estético de niños, niñas y jóvenes, contribuye como ya se anotó al desarrollo de valores personales y sociales.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Lineamientos Curriculares Ley 115 de 1994.

Las pretensiones de la Educación Artística con respecto al currículo escolar, exigen del docente una renovación constante que permita aportar a la construcción mental de los alumnos. El currículo en el Área se refiere a la relación con el mundo de la vida y la cultura considerando las problemáticas sociales y culturales del entorno, por lo que la educación artística deberá permitir en los escolares el desarrollo de capacidades como: la autonomía, la participación, el trabajo en equipo y la solución de conflictos, currículo flexible que ha de construirse con toda la comunidad educativa, y ésta a su vez se deberá reevaluar constantemente en todos los procesos de los estudiantes para una mejor valoración y comprensión del mismo.

Es por ello importante considerar cómo el área de artes se relaciona en el currículo con las demás áreas: con el área del lenguaje que comprende procesos como el grafismo, la escritura, la comunicación corporal y no verbal; en el área de socio-natural se relaciona con su entorno cultural, además del fomento de valores de reconocimiento y respeto por el otro y de solidaridad; en el área de matemáticas interviene en el desarrollo de la ubicación temporo-espacial. Por otra parte, en el área de educación física, desde la expresión corporal y el dibujo y el modelado resulta eje central para mejorar su motricidad, tanto fina como gruesa. Es así como el área de educación artística se ha definido en el currículo como una disciplina estructurada con: estrategias, metodologías, lineamientos, indicadores, logros, procesos, saberes, competencias y valores definidos en el plan de estudios, que apunta al desarrollo de la personalidad del educando, tanto desde lo cognitivo hasta lo actitudinal, contribuyendo a la formación integral del estudiante.

Algunas características de la educación artística parten de las experiencias significativas desde lo emocional, valorativo, ético, estético, y lo técnico, que contemplan al ser humano como totalidad, manteniendo el disfrute y auto crecimiento de toda actividad expresiva, para fortalecer procesos de desarrollo de

la creatividad y la sensibilidad, estimulando sus capacidades para comprender las experiencias del mundo que le rodea. Todo ello le vincula a una mejor convivencia que le permita la reflexión constante de sus experiencias para actuar y relacionarse consigo, con los otros y con el mundo, de cara al entorno sociocultural.

Como se podrá apreciar este recorrido, el Área ha logrado su reconocimiento y legitimación en el país. Para obtener un panorama acerca de las maneras como se ha comprendido su enseñanza, en orden internacional y su repercusión nacional, se presenta una sistematización en el apartado que sigue.

2.2.2.1. Modelos para la enseñanza del arte

Con respecto a la enseñanza del arte en el ámbito internacional, Imanol Aguirre³⁵ propone ordenar y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales con que se ha desarrollado la enseñanza del arte, con el objetivo de que cada quien se sitúe en el papel que quiere adoptar en la educación artística, eligiendo el modelo con el cual se identifique.

El Modelo logo centrista, se caracteriza por tener claridad en su objetivo artístico y la instrucción, dotando a los individuos de herramientas y conocimientos precisos para conocer y producir; se fundamenta en la preparación para el logro de una buena obra de arte, en tanto esta debe estar sujeta a reglas y principios universales. En este Modelo, el hecho artístico no procede de la acción expresiva individual, sino del conocimiento y puesta en uso de principios de la producción y la armonía. Aquí se considera el arte como culminación del un ideal estético en la actividad artística para lo cual se requiere la adquisición de destreza para su ejecución.

Su *propósito formativo*, está en que el educando adquiera y domine los preceptos

³⁵ IMANOL, Aguirre Arriaga. Universidad Pública de Navarra, Bogotá julio de 2006.

de la estética en las artes, independientemente de los intereses o deseos del estudiante; en cuanto a sus *estrategias metodológicas* tiene como preceptos el respeto por la norma y el procedimiento en la acción creativa que debe estar siempre guiado por ésta y los procedimientos; la dirección sabia y experta se fundamenta en la transmisión de los haberes y la eficacia de un instructor. Por ello, el profesor debe garantizar la calidad del saber transmitido en el empleo de una práctica didáctica sistematizada, así como un método que va de lo fácil a lo complejo, del análisis a la síntesis, donde la imitación y la progresión constituyen una adquisición profunda de conocimientos y destrezas las cuales se logran con el ejercicio constante.

Este Modelo, se ha practicado desde hace muchos años en las escuelas obligatorias donde el arte era itinerario de la formación de los primeros ciclos de enseñanza, más hoy se puede afirmar que casi ha desaparecido estos niveles iniciales de enseñanza pero sobrevive en planes de estudio y propuestas curriculares de educación superior en arte. Asimismo en los Estados Unidos se ha revitalizado desde los programas impulsados por la fundación de Getty, en torno a los ámbitos formativos de la estética, la historia, la crítica y la producción.

El Modelo Expresionista, trabaja por la acción formativa del sujeto, donde la esencia de la práctica artística consiste en transmitir y expresar los sentimientos y emociones del sujeto. Es el modelo más extendido en la educación artística principalmente en la expresión plástica. Su fundamentación epistemológica coincide con el “mito” romántico acerca de la concepción de la infancia como cultura, en tanto es la manifestación más legítima del ser interior. Es así como sus *propósitos formativos* se orientan a desarrollar la libre expresión. Aquí el punto central no es la obra de arte, como en el anterior, sino el sujeto, estableciendo que el propósito principal de la educación artística deberá consistir en usar las artes, como la actividad más elevada del ser humano, para alcanzar el proyecto antropológico, en el encuentro de su esencia y su redención final.

Este Modelo se mantiene vigente para las propuestas formativas de los niveles iniciales de la enseñanza general y en buena parte en la enseñanza del arte en la educación no formal. Su ámbito de aplicación está restringido a la enseñanza de las artes plásticas, siendo mucho menor su incidencia en los programas y actividades de la educación musical. En cuanto a sus estrategias metodológicas, se caracteriza por la ausencia de programas definidos y por una escasa atención a la formación de los profesores encargados de esta tarea, por cuanto está fundamentada en la libertad creativa desinteresándose por la instrucción; de lo que retrata es de propender por una libertad expresiva que no supone la elección consciente razonada o el discernimiento crítico; por el contrario, sus prácticas formativas se basan en la actuación espontánea del sujeto que no sigue normas en su formación artística. Como tal desde este Modelo sólo hay lugar para la expresión fluida y sin obstáculos del interior de cada sujeto, donde al educador solo le resta la tarea de propiciar un ambiente idóneo para que esta expresión pueda fluir. Como se verá, desde este Modelo no hay sistematización metodológica, y por tanto la producción de los estudiantes deberá ser libre de enjuiciamientos y evaluaciones.

El Modelo filo lingüístico se caracteriza por la alfabetización visual, que se da como fundamento de la “disciplinización” de la educación artística, centrándose en la posibilidad del arte como comunicación y como una forma de lenguaje, producto del giro lingüístico que en el Siglo XX orientó la comprensión de todo conocimiento. El arte como lenguaje tiene su fundamento en la Psicología de la Percepción y pretende la formación de la expresión artística apoyada en las tecnologías de lo visual. Sus *propósitos formativos* tienen que ver con el desarrollo de las habilidades del ver- observar, habilidades de lectura para decodificar imágenes o mensajes visuales, habilidades de escritura para la producción de imágenes o mensaje visuales, y habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes; todas estas habilidades que se centran en la “alfabetización visual”. En

cuanto a sus estrategias metodológicas, consisten en utilizar artefactos y eventos expuestos al análisis. Un ejemplo de este Modelo es la Escuela de la Bauhaus en el segundo cuarto del siglo pasado, ámbito formativo en el que se dio un intento por estructurar un lenguaje formal que permitiera producir y comprender estéticamente la forma artística.

Actualmente estos modelos han perdido vigencia en el ámbito escolar, puesto que lo que se espera del Área es contribuir como ya se fijó a la formación integral del educando; es así como las orientaciones curriculares para el Área en el país han tomado elementos, tanto de la pedagogía activa como de las comprensiones de la Psicología con corrientes constructivista y cognitivas que surgen de la teoría sobre las inteligencias múltiples, más precisamente de la inteligencia emocional o intrapersonal. Es así como a continuación se presenta su propuesta orientadora, la cual tiene en cuenta, tanto la dimensión estética del ser humano como los procesos del desarrollo artístico, según se podrá entender a continuación.

2.2.2.2 Aportes metodológicos recientes:

De acuerdo a las ideas del Modelo expresionista, creían que todos los niños podían pensar y desarrollar la creatividad, determinando así, aquellos que sobresalían o poseían talentos, donde la labor del docente se centraba únicamente en identificar los talentos y en subministrarles los recursos necesarios para fortalecer sus capacidades y por ende esto daba pauta para que se discriminaran a los demás niños. Esta influencia psicológica trajo consecuencias desfavorables para la labor pedagógica. El propósito del docente era observar a los niños en sus procesos pero no utilizaban una didáctica adecuada para la enseñanza artística coartando así el desarrollo de la imaginación y su libre expresión.

En total desacuerdo con estas posturas, las teorías que proponen los investigadores: Eisner, Elliot y Howar Gardner en su “psicología cognitiva” afirman: que el aprendizaje artístico no es lineal, ni se produce de manera espontanea como resultado de una madurez intelectual. Por esta razón sitúan al docente en la importancia que tiene la comprensión y la enseñanza de la educación artística como área estructurada, siendo un mediador y facilitador, ofreciendo las herramientas para tener un mayor conocimiento de ella. Teniendo en cuenta los tres dominios también conocidos como habilidades a desarrollar que son el perceptivo, critico cultural y productivo.

- Dominio perceptivo: Desarrolla en los niños las sensaciones, sentimientos y la capacidad de transformar tanto lo imaginario como lo visual que le otorga más impacto o significado; favoreciendo el proceso de percibir, contrastar cualidades y comparar.
- Dominio critico cultural: Posibilita al niño hacer una reflexión y a crear sus propios criterios de evaluación, que le permita observar sus trabajos y el de los demás, con una visión más amplia logrando sentirse seguro de su producción y explorando al contexto donde se encuentre.
- Dominio Productivo: Permite la exploración y la transformación como su nombre lo indica del producto que se esté trabajando, dependiendo de los diversos lenguajes artísticos con que se trabajen, siempre se desarrollaran las cuatro habilidades que son: Habilidad en el tratamiento del material, habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas, habilidad de inventar formas, habilidad de crear teniendo en cuenta la estética y la capacidad expresiva.

De acuerdo a la teoría de la psicología de la Gestal que hace referencia a los fenómenos de la percepción y el desarrollo cognitivo en la construcción de figura-fondo, como una facultad que se desarrolla en los adultos de acuerdo a las experiencias artísticas; de esta misma manera en los niños esta capacidad se

presenta por medio de la enseñanza utilizando: la observación, la descripción, comparación y discriminación de elementos propios, concebidos a través de los sentidos que fortalecen sus capacidades perceptivas.

2.2.2.3 Los Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística³⁶, cumplen y proponen, una importante función social y cultural, y por tanto implican su renovación en el plan de estudios, para lo cual se hace necesario repensar sus orientaciones conceptuales, pedagógicas, didácticas que deben reflejar la elaboración y diseño curricular. La propuesta didáctica expresada en estos lineamientos apunta al desarrollo de procesos de pensamiento como sigue:

PENSAMIENTO CONTEMPLATIVO: es una manera sensible de concebir el mundo a través de la alegría, la tristeza, los amores, los gustos y los sueños y que fortalecen nuestra personalidad.

PENSAMIENTO DE TRANSFORMACION SIMBOLICA: Este proceso se da a través de la observación de lo real donde se logra transformar y emitir emociones a un lenguaje y a una acción teatral.

PENSAMIENTO REFLEXIVO: Proceso por el cual se escucha y se respeta el deseo del otro a través de experiencias de las diferentes representaciones creando así una conciencia masiva en el mundo teatral.

HABILIDADES CONCEPTUALES Y JUICIO CRÍTICO: Se inicia con la observación de lo real lográndola transformar y dejando una experiencia para

³⁶ LINEAMIENTOS CURRICULARES, de la educación artística. Editorial Magistério.

crear conciencia del respeto, la escucha y el reconocimiento de las diferencias de los demás.

Como se puede apreciar esta propuesta metodológica deberá abarcar los diferentes modos expresivos o lenguajes artísticos, que en este Documento se denominan “Campos Artísticos”, los cuales se presentan en el tema que sigue, haciendo énfasis en las artes escénicas, dado que es el campo en donde se realiza la evaluación de las prácticas educativas.

2.2.2.4 Los campos o lenguajes artísticos en la escuela.

El saber artístico concebido como disciplina favorece la adquisición de destrezas para la percepción, la producción y apreciación de la experiencia artística; todo lo cual posibilita la materialización y expresión de sentimientos e ideas. Esta expresión es posible de desarrollar, a partir de los diferentes campos artísticos en la escuela como son:

Las Artes Plásticas: es la expresión del arte más antigua que siempre ha ido de la mano y del pensamiento del hombre, que se manifiesta a través de diferentes lenguajes como: la arquitectura, cerámica, grabado y escultura entre otras, utilizando diversos materiales con los cuales transforma y plasma sus sentimientos. A través del tiempo se han ido integrando con la tecnología, despertando el interés por la exploración y la creación que lo lleva a diferentes caminos de la comunicación.

La Música: Desde nuestros antepasados la música ha trascendido y acompañado al ser humano, desde la imitación de los sonidos de la naturaleza, la combinación de la voz humana y la creación de instrumentos musicales rudimentarios que han ido evolucionando a través de la historia. Reconociendo que la música es un lenguaje que estimula al ser humano por medio de los sentidos y con ellos se

llega al disfrute permitiendo comprender todo un lenguaje universal despertando y educando la sensibilidad auditiva. Para lograr una verdadera apropiación de esta, es fundamental identificar aspectos básicos como: ritmo, sonido, melodía, sonoridad, para conseguir interpretar desde la escritura el pentagrama.

La Danza: La danza es una manifestación del arte más antigua que ha formado parte de la humanidad a través de los tiempos; influenciada por la cultura de la época. Donde realizaban movimientos con su cuerpo, como tributo a los dioses para pedir o dar gracias por los beneficios recibidos. Con el paso del tiempo el hombre ha exteriorizado sus sentimientos por medio de la danza ejecutando movimientos con el cuerpo donde se requieren algunos elementos primordiales que son: la música, el ritmo, sin dejar de lado la expresión corporal.

El Teatro: entendido como una rama de la literatura que se manifiesta en diferentes géneros como: la prosa, el verso, el dialogo entre otros. Los cuales se representan y se valoran dependiendo de la cultura. Hoy en nuestras escuelas, el teatro es tomado como un instrumento donde se puede desarrollar e integrar actividades lúdicas (juego), para que los estudiantes se involucren con la comunidad. Esto a su vez le permitirá un conocimiento personal por medio de experiencias que le ayudaran a sensibilizarse, para que pueda tener un criterio más amplio sobre el teatro logrando descubrir, entender y transformar su realidad.

A continuación tendremos en cuenta algunos principios metodológicos orientados en la educación como son: el actuar y el juzgar, los cuales hacen parte de todo un juego que se recrea a partir de las experiencias donde se posibilita la interacción del otro, la creatividad, la representación simbólica y con ellos los valores del respeto por las normas, la convivencia entre otros. En cuanto a la metodología esta se presenta a través de la percepción para luego pasar a una representación, esto quiere decir que el estudiante a partir de una estimulación logra sensibilizarse para transmitir y expresar con su cuerpo todo su sentir. El teatro como área dentro

del currículo pretende en sus estudiantes tomen conciencia, y generen una actitud de disponibilidad al dar y estar dispuestos a recibir. Todo ello basado en los procesos de desarrollo del pensamiento contemplativo de transformación simbólica, de pensamiento reflexivo y el desarrollo del juicio crítico.

2.3 LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2.3.1 Problemática de la evaluación en el área

Educar es un proceso de auto-perfeccionamiento humano, individual y social, más aun cuando se trata de la educación superior. Este progreso no puede darse a expensas de quien aprende y, por ello, es el mismo estudiante quien deberá reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, para poder dar cuenta de éstos, de manera autónoma y responsable. De ahí que la evaluación, como proceso reflexivo valorativo, sea quizá el mejor camino para la autorregulación y el aprendizaje autónomo, tan invocado en los propósitos para la educación del Nuevo Siglo.

Si la evaluación del aprendizaje como se vio anteriormente es de por sí compleja, las cosas se complican cuando se pretende evaluar una actividad también compleja como es la expresión artística, por cuanto su alto grado de subjetividad y también su condición de lenguaje interpretativo. Los estudiosos del tema se lamentan de que los estudios teóricos en el campo de la Psicología que permitirían a los docentes de educación artística acceder a la comprensión de procesos de desarrollo de la mente y específicamente los relacionados con el pensamiento artístico, estén tan distanciados de las prácticas pedagógicas contextualizadas y viceversa. De ahí que se cree una separación entre la teoría y la práctica, como producto del distanciamiento entre Psicología y Pedagogía. De allí también la dificultad para el maestro de arte al evaluar puesto que no se tiene claro qué es lo

fundamental que se requiere desarrollar mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aspin, un estudioso del tema, repara en que la perspectiva que los docentes tienen sobre la evaluación de las prácticas artísticas por lo general es equivocada, ya que no se puede evaluar de igual manera todas las asignaturas ni llevar la misma metodología. Es así como se pueden poner en peligro los objetivos básicos de las artes, atropellando y cortando la imaginación, la libertad y la sensibilidad, entre otras; además agrega sobre la importancia de considerar formas de evaluación acordes con la naturaleza de las artes ya que: "...las materias a las que por tradición se le ha adjudicado una categoría superior (matemáticas-ciencias) adquieren su respetabilidad por estar basadas en hechos y pruebas, utilizando métodos, objetivos, contrariamente a lo que sucede con las artes, por lo que son considerada como una materia inferior³⁷".

Por su parte, Eisner³⁸ advierte que la utilización de la evaluación como una manera exagerada de dar premios o castigos y afirmar quién aprueba o reprueba, se ha interpretado erróneamente, si se compara con el concepto original de la evaluación, como herramienta educativa para acompañar el proceso. También Hargreaves se expresa al respecto, cuando afirma: "La evaluación raramente se ha considerado un procedimiento de diagnóstico que sirve para mejorar lo que se hace en la escuela."³⁹ Al respecto este autor realiza una crítica con respecto a la ausencia de diálogo entre la Psicología y la Pedagogía: Mientras los psicólogos quienes cuentan con fortalezas teóricas, como producto de sus investigaciones, realizan pruebas experimentales sobre la evaluación con grupos de tres a cinco niños, en ambientes de laboratorio y, como tal, descontextualizados de la realidad cotidiana, los maestros tiene que abordar la evaluación en aulas reales y con un

³⁷ ASPIN, D. Citado por Eisner, Elliot. En Educar la Visión

³⁸EISNER, Elliot como se produce el aprendizaje artístico, en educar la visión artística. Capítulo cuatro Barcelona paidos (1998).

³⁹ HARGREAVES, David. Infancia y Educación Artística. Edit. Morata 1.997.pág 184.

gran número de estudiantes. Advierte que además de la parte práctica del ejercicio pedagógico, el docente requiere un acercamiento conceptual a teorías que como la Psicología aportan al saber pedagógico, y de la misma manera para los psicólogos, su ejercicio debería estar más relacionado con las preocupaciones cotidianas del profesor.

Son estas preocupaciones las que han llevado a estudiosos de la psicología cognitiva preocupados por la enseñanza del arte, a indagar por la evaluación en educación artística como se verá a continuación.

2.3.2 Aportes desde la psicología cognitiva

La investigación en Psicología vista desde una metodología experimental y mediante el empleo de técnicas de medida cuantitativas, no puede aportar mucho a la evaluación del aprendizaje artístico y por el contrario este enfoque puede constituir una visión empobrecida del aprendizaje infantil.

Pese a ello, Eisner⁴⁰ afirma: que los profesores de educación artística se han visto influidos, por la Psicología, desde los años Veinte del Siglo pasado, a partir de modelos pedagógicos como la Escuela Progresista, la cual en virtud de favorecer la libre expresión se mantuvo ajena a la evaluación del aprendizaje. A juicio de Hargreaves⁴¹, la adopción de esta perspectiva progresista “psicológica”, en la educación artística tuvo tres importantes consecuencias:

- Estimuló a los profesores para “psicologizar” y buscar en el arte infantil significados sin mayor fundamento.

⁴⁰ Autor reconocido, ya citado quien lideró sus investigaciones en la Universidad de Stanford.

⁴¹EISNER, Elliot. Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar? En Educar la Visión Artística. Barcelona: Paidós, 1998

- Los profesores se pensaron más como meros facilitadores que como directores didácticos del trabajo en clase.
- La convicción de que desde la práctica artística se pueda promover una positiva salud mental y el desarrollo de la creatividad a través de la expresión del yo y del desarrollo de la imaginación.

De todas maneras hay que hacer justicia a los invaluable aportes de psicólogos como Piaget y Vygostki a la comprensión del desarrollo y con ello la práctica educativa: En primer lugar, está la teoría evolutiva de Piaget ⁴²; mediante la cual explica sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño, el cual es visto como un “investigador insaciable” que explora los objetos para conocerlos; sin embargo la Psicología Cognitiva repara en que su teoría poco tuvo en cuenta las implicaciones del contexto cultural en el niño se desarrolla. También la teorías de Vygotski y posteriormente de Bruner reconocen que tanto el contexto como las actividades proporcionadas por el docente que son de gran importancia (mediación profesor-aprendiz) donde el desarrollo intelectual va muy ligado con la capacidad de aprender a partir de la instrucción.

Es así como Gardner, al considerar el punto de vista de Piaget repara en que es muy nocional, pues deja de lado los procesos “irracionales”, no científicos, incluidos en las artes. Si bien este autor parte de los hallazgos de Piaget sobre las operaciones concretas y formales que el ser humano desarrolla en su tránsito hacia la maduración mental, las supera en el sentido de este desarrollo no se puede generalizar en extremo, pues depende también de la influencia de la cultura en que se da este desarrollo y en relación con los diferentes saberes. Es así

⁴² PIAGET, citado por Hargreaves, la psicología evolutiva y la educación artística. Capítulo VIII. Documento Multicopiado

como propone un modelo con dos períodos más amplios (período pre-simbólico y período de uso simbólico).

Con respecto al crecimiento artístico se han dado dos posturas contrarias: la metáfora del “desenvolvimiento”, y la del “entrenamiento”, En la primera se contempla al niño como una semilla, que aunque pequeña y frágil contiene en sí misma todo su virtuosismo artístico, mientras que desde esta última se afirma que esto no basta, pues los niños necesitan atención, ambiente y dedicación para poder desarrollar un aprendizaje ideal.

Gardner concilia estas dos posturas, explicando que ambas se complementan, pues se trata de ayudar a la semilla a desenvolverse mediante la enseñanza para que pueda darse el aprendizaje, por lo que afirma:”Sin duda una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de capacidades y los talentos.”⁴³

2.3.2.1 Cómo evaluar el arte infantil

En su tratado sobre Infancia y Educación Artística, Hargreaves⁴⁴, recomienda no implementar la evaluación en el área de las artes con la mirada tradicional con la que se ha mantenido, aclarando que en las áreas de Matemáticas y de Ciencias, por su naturaleza exacta, se puede verificar sus procesos y resultados de manera muy puntual, puesto que son observables y medibles. No sucede lo mismo en las artes, en tanto no son cuantificables ya que dependen de una interpretación y su valoración es individual.

⁴³ PIAGET, citado por Hargreaves, la psicología evolutiva y la educación artística. Capítulo VIII.

⁴⁴. HARGREAVES, David. Infancia y Educación Artística. Edit. Morata 1.997.pág 184.

Es así como con respecto a la evaluación del aprendizaje artístico se han adelantado algunos estudios en países con mayor preocupación por la investigación en el arte. Es el caso de los Proyectos Spectrum y el Art. Propel, asociados al Proyecto Zero, en los Estados Unidos, así como el Proyecto Delta Development of learning and teaching in the arts, en el Reino Unido, sobre lo cual se explica a continuación.

2.3.2.2 Los proyectos Arts Propel y Spectrum

Arts Propel es un nuevo esfuerzo en el área de la evaluación de las artes en el currículo escolar para el nivel de la Educación Media, intentando ir más allá de la “producción pura” para exponer a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes. Fue creado inicialmente para evaluar las inteligencias comprometidas en las prácticas artísticas, y en este empeño se encontró que para poder evaluar el crecimiento en arte, primeramente hay que involucrar al estudiante en estas prácticas, lo cual clarificó que para poder evaluar arte, hay que saber que enseñar para luego poder evaluar el nivel de progreso con respecto a que se propuso como ideal. Por ello, PROPPEL fue identificando a través de su desarrollo, ámbitos o dominios del aprendizaje artístico en los cuales deben progresar los escolares niños, para lo cual el maestro debe involucrarlos en proyectos significativos que les permitan aprender, al tiempo que reflexionar sobre su nivel de progreso.

Es así como este Proyecto busca crear situaciones donde los estudiantes gocen de diferentes formas de conocimiento artístico en las áreas de música, artes visuales y escritura de ficción. Para alcanzar el aprendizaje artístico en el ámbito escolar identifica tres dominios o competencias fundamentales a desarrollar:

Producción, Percepción y Reflexión, mediante dos vehículos educativos, como son: los “proyectos de ámbito” (proyectos significativos y contextualizados), que logren interesar y comprometer al estudiante, siempre que sus temáticas estén en armonía con sus intereses de acuerdo con el nivel en que se encuentre), y las “carpetas-proceso” (especie de bitácoras, en donde el estudiante recoge tanto ideas iniciales, como bocetos, reflexiones y resultados). Estos vehículos posibilitan realizar seguimiento al aprendizaje y, como tal, la evaluación se convierte en una valoración permanente sobre procesos, avances y resultados en donde participan directamente estudiantes y docentes, como también los compañeros y hasta la familia. Como se podrá apreciar PROPEL es una propuesta de evaluación que resulta pertinente y coherente con la naturaleza de las prácticas artísticas, en tanto permite al escolar la reflexión sobre las diferentes actividades artísticas realizadas, sus alcances y falencias para llegar a las metas propuestas y con relación a un crecimiento y desarrollo a futuro. En resumen este Proyecto muestra que tanto para el estudiante como para el docente la evaluación del aprendizaje artístico debe ser cómoda e idónea y con carácter reflexivo, donde el escolar es su protagonista y el rol del docente es el de mediador.

Por su parte, el Proyecto Spectrum representa también un método de evaluación innovador y surge de la pretensión de medir el perfil de las inteligencias y estilo de trabajo de los estudiantes del nivel de Preescolar. El Proyecto se desarrolló en aulas generosamente dotadas con material de su interés, en donde los niños pudieron interactuar con juegos o actividades diseñadas para el desarrollo de múltiples formas de inteligencia, utilizando para ello ambientes naturales como los llamados “rincones” especializados, todo lo cual favoreció la mayor libertad y autonomía a los pequeños para optar por los rincones de interés y de esta manera desarrollar actividades que favorecieran su crecimiento cognitivo y personal. Spectrum se basa en que todo niño tiene el potencial para desarrollar competencias en una o varias áreas, y proporciona la oportunidad de implicar a los niños de manera más activa en la evaluación, dándoles la oportunidad de

reflexionar acerca de su experiencia y conocer su propia impresión acerca de sus intereses.

2.3.3 La evaluación como crítica del arte

Otra propuesta que resulta interesante para acometer la evaluación en arte es la que presentan los Lineamientos Curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. En este Documento se presenta la evaluación como un componente de los procesos curriculares y se propone la ruptura con respecto a formas tradicionales de evaluar el arte en la escuela, en donde la valoración del trabajo de los escolares se ha limitado a asignar una calificación, en una escala numérica, para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades artísticas que los estudiantes alcanzan en determinado nivel.

Es así como se destaca la naturaleza eminentemente valorativa de las actividades artísticas para lo cual ha de permitirse esta valoración, tanto de proceso como de resultados, a partir de la reflexión de los escolares sobre su propio trabajo, a la manera en que lo hace un artista o un crítico de arte. Ello es posible, en tanto el Área desarrolla la actitud y el pensamiento crítico en los estudiantes de manera que logren conciencia sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, sin la presión de las calificaciones; por ello uno de los enfoques más promisorios para la evaluación en arte es inspirarse en la actividad de los críticos, en la que se dan ciertos pasos para evaluar la obra: observarla, describirla, interpretarla, y finalmente, realizar un juicio de valor.

Por otra parte en el Documento se señala que la evaluación debe atender a los fines generales de la educación en cuanto a promover el desarrollo integral. Al respecto recuerda el artículo primero de la Ley 115, cuando señala que la educación es un proceso de formación permanente que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana; por ello el Sistema educativo debe

proponer procesos evaluativos coherentes con la naturaleza de la disciplina que se enseña, pero también con respecto al enfoque del ser humano al que se aspira, para lograr la articulación de propósitos formativos en todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces un reto consistirá en priorizar interrogantes claves como: qué, quien, a quien, para qué, Cuando y como se evalúa. Cuando la evaluación se centra exclusivamente en el estudiante corre el riesgo de evaluar únicamente los contenidos, que posiblemente desarrollen la memoria, pero no se logra una interpretación ni argumentación del tema, y continuando equivocadamente con una postura tradicionalista de la educación; esta se orienta a valorar el estado del desarrollo y del aprendizaje en que se encuentra el estudiante evaluado.

Es así como en todo proceso de evaluación deberán participar los actores involucrados en el aprendizaje de los escolares, para lo cual se recuerda sobre formas de auto, co y hetero-evaluación. Al respecto se recuerda que en este proceso intervienen varios actores muy importantes como son: los estudiantes y los docentes, así como también los padres de familia, quienes en algunas oportunidades de manera continua acompañan el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Además la evaluación vista desde una perspectiva integral, deberá tener en cuenta aspectos relacionados con el contexto de la institución y con el entorno social de la comunidad educativa, en aras de contribuir a una formación integral, en donde se puedan valorar no sólo aspectos cognoscitivos, sino también el grado en que se han apropiado los valores y consolidado la ética de cada individuo.

2.3.4 Los indicadores de logro según los lineamientos curriculares

Con respecto a la valoración de los aprendizajes específicos de la Disciplina, para cada proceso de pensamiento propuesto: Contemplativo, Simbólico, Reflexivo y de Juicio Crítico, los Lineamientos Curriculares proponen los indicadores de logro como referentes para diseñar la evaluación.

Cabe aclarar, que el referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven, y por ello son los mismos estudiantes, quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo. Estos indicadores de logro señalan aproximaciones a los logros esperados, pero en el Documento se advierte sobre que aún están por experimentarse los modos como ha de proponerse la evaluación desde un diseño que se considere como un proceso sustancial del currículo.

En el caso de la educación artística, teniendo como reguladores del currículo los logros y los indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo artístico y estético de los niños y niñas, se han de valorar aspectos propios de este desarrollo sensible, por encima de aspectos relacionados con el manejo de técnicas. Es por ello que lo que aquí cuenta para la valoración son aspectos tales como: la autenticidad en un gesto, la fuerza y emotividad de la expresión, y el incremento de la imaginación y de la creatividad.

Se recomienda, además respetar siempre la libertad para expresar ideas, desarrollando a la par capacidades visuales, táctiles, auditivas, cinestésicas; es decir, todas las gamas sensoriales, traducidas a la expresión artística, en un ambiente lúdico de armonización con la naturaleza que permita el disfrute y la creación artística y que posibilite el crecimiento no sólo en esta Área sino que contribuya con un mejor desempeño académico en las demás asignaturas.

Estos indicadores son:

Para el desarrollo del proceso contemplativo, imaginativo y selectivo:

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías de la naturaleza, de los demás y de las cosas.
- Apertura al dialogo pedagógicos cambios y generación de actitudes
- Muestra sorpresa y apertura hacia sus propias evocaciones, recuerdos, fantasías y lo manifiesta con una gestualidad corporal y elaboraciones artísticas seguras y espontaneas.
- Denota interés por observar la naturaleza
- Se relaciona con los otros y las cosas movido por sus gustos confiado y sin temor

Para el desarrollo del proceso de transformación simbólica de la interacción con el mundo.

- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos
- Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
- Se aproxima y explora formas sonoras, visibles y tangibles de la naturaleza y de su entorno sociocultural inmediato
- Simboliza, afirma y comparte respetuosamente intuiciones sentimientos fantasía y nociones en el juego espontaneo y en sus expresiones artísticas; describe los procedimientos que se ejecutan: transforman creativamente errores, acciones e imprevistos.

Para el desarrollo del proceso reflexivo.

- Construcción y reconocimientos de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico
- Desarrollo de habilidades conceptuales
- Manifiesta gusto y se presenta sobre las cualidades estéticas de sus expresiones artísticas y las del entorno natural y sociocultural
- Maneja nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico, los relaciona con su mundo cotidiano y los comenta con sus compañeros

Para el desarrollo del proceso valorativo.

- Formación del juicio apreciativo
- Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural
- Disfruta con manifestaciones artísticas
- Asume sin angustia sus equivocaciones
- Manifiesta una actitud de género espontanea y respetuosa

- Cuida la naturaleza de su entorno
- Disfruta los juegos en compañía, es bondadoso y solidario con sus compañeros.
- Colabora con el cuidado de los espacios de trabajo
- Disfruta con las narraciones de historias sagradas de su comunidad, ritos, leyendas, tradiciones, y con recuentos sobre las artes autóctonas y universales.

3. PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA

3.1 VISIÓN

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.

MISIÓN

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 Interdisciplinariedad 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.

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 una influencia efectiva 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 a la 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 fundante, 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 LINEAMIENTOS TEORICOS

3.5.1 Función social del arte

Toda aproximación al saber conceptual es siempre una metáfora de la realidad, un intento de acercarse al objeto y tratar de captar lo que este revela o comunica al mundo, aproximación que termina siendo el sentido que el sujeto interpretante logra desarrollar a partir de las competencias e imágenes culturales que ha asimilado o que quiere llegar a transformar críticamente.

Tal axioma es el principio que ha permitido que la cultura sea lo que hoy entendemos por ella. Obviamente esta suma de aproximaciones o lecturas constituyen una serie de entramados conceptuales que se configuran como red de relaciones y que se tejen en un tiempo y en un espacio geográfico, cultural y social bien específico. Esos desarrollos conceptuales han tenido puntos de partida en intereses distintos, lo que les ha dado una serie de especializaciones dentro del saber humano y, en consecuencia, unos resultados investigativos que han sido distintos. Por ello no sería lícito comparar sin más y desde las mismas categorías, el saber de las disciplinas científico - formales y el de las humanístico - sociales.

Es dentro de estas últimas donde se enmarcan los saberes que por excelencia pueden ser considerados como interpretativos y que tienen por función encontrarse con el hombre como producto de la cultura y construir aproximaciones que expliquen, legitimen o simplemente desarrollen las potencialidades humanas. Ahora bien, el hombre se encuentra frente al mundo y ha intentado darle sentido desde las reflexiones filosóficas, los saberes sociales (como la historia, la antropología, la Psicología) o desde la dimensión estética que bien puede ser desarrollada a través de las artes (plásticas, escénicas, musicales y literarias).

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. De hecho, ningún ser humano puede explicarse sin referencia al sentido que el hombre intenta dar a su

existencia. Sin embargo, las categorías y modos como tales interpretaciones suelen darse se manifiestan distintas en sus caminos de acercamiento y en los resultados finales, de cara a los discursos que con argumentos, juegos del lenguaje, demostraciones y articulaciones narrativas pretenden entender la realidad humana. Pues si los discursos sociales fundamentan sus hipótesis mediante estadísticas, el arte explica el mundo a través de juegos de colores y exageraciones figurativas; si la filosofía entiende el hombre desde silogismos, la literatura lo expresa y recoge mediante metáforas e hipérbolos; si la historia da sentido a los sucesos humanos desde la explicación de las causas y las consecuencias, el objeto estético lo interpreta desde formas, notas musicales o desarrollos de la perspectiva y el espacio.

El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para la percepción estética, y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. "Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana" (Eisner, 1995). De esta manera, el arte, a diferencia de las otras disciplinas interpretativas, tiene como camino el encuentro apriorístico con el objeto, la reflexión trascendental o espontánea de los acontecimientos sociales donde se ha formado el sujeto, la meditación y el instante fugaz de la idea que posteriormente se trabajará, borrador tras borrador, hasta superar el matiz ingenuo del esbozo para de este modo finiquitar la obra que intentará perdurar en la eternidad o que danzará entre movimientos y memorias individuales 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 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 partiendo de lo cotidiano, de lo eterno o de lo fugaz ha podido construir una memoria mágica y bella hasta el extremo, para entender, explicar e interpretar el desarrollo humano. Pero el arte no es sólo lectura de la realidad, compilación de los saberes y rasgos

más relevantes de una sociedad; es también posibilidad de gestar nuevas alternativas de mundo, de construir y generar sentidos epistémicos que con posterioridad son asimilados por la filosofía, la ciencia y la técnica y asumidos por la cultura y la sociedad. No podemos desconocer, por ejemplo, que los artistas renacentistas preceden las posiciones filosóficas y científicas de la racionalidad y el antropocentrismo de la modernidad. 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. Posibilidades de sentido que saben conjugar el instante fugaz que sugiere la maestría del manejo del color, de la forma o de la palabra con la automática realidad que siempre dice y dirá cosas nuevas para quien tiene un espíritu artístico.

3.5.2 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 capacidad para descubrir nuevas relaciones entre experiencias antes no relacionadas que se manifiestan como nuevos esquemas mentales, experiencias, ideas y procesos novedosos (Matussek, 1972), 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 realización (Lowenfeld, Brittain, 1984).

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 Vygotsky (2001) 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 niños, cuyas vivencias elaboran creativamente. Por ello, recomienda que en el proceso educativo han de pensarse 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 transformadora.(Lowenfeld, Brittain, 1984).

De igual modo, para Novaes (1992), destacar la dimensión creativa en la educación, implica antes que todo, favorecer el aprendizaje por descubrimiento, en el sentido de promover las potencialidades individuales, favoreciendo la

imaginación, la originalidad, la apreciación de lo nuevo, la inventiva, la curiosidad y la sensibilidad para entrever problemas, la receptividad respecto de ideas nuevas y por sobre todo, la auto-dirección, la percepción y la expresión individual, todas estas características de una personalidad creadora posible de potenciar mediante las prácticas artísticas en la escuela. Para esta autora: "...una educación con sentido creador debe propender, no sólo a 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" (Novaes, 1992, p.64). 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.

Como se explicó arriba, la creatividad no es exclusiva de la educación artística, ya que, desde el punto de vista antropológico, es inherente a todos los procesos de la vida cotidiana del hombre: el trabajo, el lenguaje, la ciencia y su aplicación tecnológica; todas las adquisiciones de la cultura son producto de la creatividad humana. Sin embargo, se puede apreciar que la actividad artística favorece de manera privilegiada actitudes de innovación permanente, en tanto, toda producción artística del estudiante, siempre que sea auténtica, podrá considerarse como experiencia creadora, en sí misma, porque favorece la capacidad de descubrir y encontrar respuestas, posibilitando el desarrollo de un pensamiento flexible, acorde con su desarrollo evolutivo. 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. "Es necesario reforzar la convicción de que la formación integral de la personalidad del educando será incompleta siempre que se relegue a un segundo plano la expresión creadora; por lo tanto es necesario que la escuela esté provista ideológica y materialmente para proporcionar a los alumnos medios y ambientes de libertad, de modo que puedan desarrollar su capacidad expresiva constructiva y creadora. Así por ejemplo, la

enseñanza del arte no tendría que ser una materia más, sino un proceso de enseñanza que debería extenderse a los demás campos a los que debería unificar” (Novaes, 1992. p.66)

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. En esa búsqueda, 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 transformación (Sternberg, 1987). Un modelo de estimulación creativa, en este enfoque, estará centrado en proporcionar oportunidades para establecer las máximas relaciones entre los objetos, sus elementos y funciones, considerando simultáneamente las capacidades de quien aprende y las características de lo que debe aprender. Por lo anterior, en la adecuación de un ambiente de aprendizaje para la creatividad resultan fundamentales tanto los aspectos motivacionales como las actividades relacionadas con la exploración directa y el registro de datos que provienen de la experiencia; ambiente que provee la experiencia artística por cuanto su proceso de elaboración está referido a operaciones de inducción, pensamiento metafórico e intervención de los medios expresivos, así como al papel del enseñante, en cuanto facilitador del proceso, quien deberá planificar actividades y limitar las intervenciones a los momentos en que los niños hagan demandas, proporcionando orientaciones a la fase correspondiente y estimulando las conexiones poco habituales.

3.6 LINEAMIENTOS METODOLOGICOS

3.6.1 Procesos educativos artísticos

Es importante reconocer que la enseñanza tradicional en el arte postulaba otras orientaciones como la ocupación en alguna actividad, en donde se observaba el producto como resultado.

En cambio en la actual postura de la educación artística se considera de vital importancia para el desarrollo cognitivo y artístico del hombre, su forma de concebir el mundo, de comprenderlo, la auto- expresión, la simbolización, la sensibilidad, la creatividad, y todos aquellos valores que le dan sentido a la experiencia que aportan y contribuyen al crecimiento de la maduración mental y aprendizaje.

Este requiere sentido a partir de los fundamentos teóricos e investigativos considerados de valor: lo estético – artístico, la psicología de análisis, la teoría evolutiva, la metodología didáctica, la teoría de la percepción e investigaciones semióticas. “el valor del aprendizaje artístico como experiencia de conocimiento que favorece el desarrollo estético” al disponer los sentimientos y las emociones, se logra una experiencia significativa.

Al tener el reconocimiento de la educación artística en el currículo escolar como área fundamental desde sus componentes educativos, logra diseñar sus componentes como los lineamientos, metodologías, posturas de evaluación específicas y desde sus dominios: perceptivo, productivo y crítico cultural. Ya que estas interactúan de forma continua, posibilitando la formación profesional y concientizándolo de su labor social en todos sus ámbitos contemplando la filosofía institucional.

3.6.2 La formación de docentes en educación artística

La Universidad Minuto De Dios en su facultad de educación pretende que el futuro docente desarrolle todas las competencias tanto cognitivas, como sus habilidades actitudinales formándolo como una persona integral e idónea en su papel como docente; con una mirada reflexiva, crítica e investigativa sobre su enfoque Praxeológico y de esta manera se interrelacione con la realidad, posibilitando su propia transformación.

Con un enfoque social, que le permita desenvolverse en el campo profesional, competente en su formación educativa, ética, creativa, artística y lúdica, favoreciendo y enriqueciendo sus experiencias significativas. Un profesional que tenga claro sus pretensiones frente a la educación aprovechando la riqueza cultural y artística en todos los campos de la educación artística.

3.6.3 Fundamento metodológico y didáctico

Para llegar a proporcionar una formación integral, es de vital importancia remitirnos al fundamento metodológico por el cual se organiza y orientan los procesos que permitan una mejor apropiación de los conocimientos llevados a la vida cotidiana.

La pedagogía esta estrechamente relacionada con la práctica la cual permite la interpretación, observación, reflexión, estableciendo nuevos procesos didácticos. El enfoque “La praxeología pedagógica” es acogida por la Universidad Minuto de Dios, que apunta desde la educación artística al desarrollo de capacidades sociales, pedagógicas; estos procesos reflexivos que se desarrollan a partir de la práctica tienen implicaciones valorativas permanentes del método y del docente integrándolo a la investigación continua. A través de este método se logra enfocar la práctica docente como orientador de procesos pedagógicos fortaleciendo de esta manera sus competencias profesionales.

3.7 DETERMINACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

3.7.1 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

3.7.2 Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje

Los procesos y el desarrollo integral de las personas es lo principal para llegar a construir el conocimiento, en otras palabras es tomar como punto central el elemento de formación en el proyecto pedagógico.

Por lo cual en la Facultad de Educación se considera la pedagogía como “momento de interpretación y participación”, donde se propicia el espacio para reflexionar, dialogar sobre la praxis y la práctica pedagógica con relación a los elementos teóricos de la pedagogía; con su respectivo seguimiento, organización y observación de la realidad utilizando los métodos en cada uno de ellos.

Llegando a lo que se denomina la Praxeología Pedagógica, recordando sus cuatro fases ver, juzga, actuar y la devolución creativa.

Destacando entonces que el docente de la licenciatura debe transmitir y posibilitar el desarrollo estético, artístico y cultural en su práctica profesional, con una metodología enfocada en la práctica pedagogía social para una mayor auto identificación y expresión creativa; generando un crecimiento no solo a nivel profesional sino principal mente a nivel social .

Según la comunidad en el que el docente se desempeñe, siempre aportando lo mejor para un desarrollo permanente y lograr cualificar los procesos reflexivos que se relacionan con la práctica.

3.7.3 El Proceso Praxeológico

Retomando lo escrito anteriormente en la facultad de educación, la estrategia metodológica a desarrollar en los diversos programas es la Praxeología pedagógica desarrollando un proceso que involucra los elementos conceptuales, teóricos y prácticos. Planteados por medio de diferentes actividades como: seminarios, tutorías, pasantías y prácticas socio profesionales entre otras.

Relacionando los núcleos del saber pedagógico “educabilidad y la enseñabilidad”, permite que por medio de los 53 contenidos puedan adquirir nuevas conductas durante el proceso formativo sin dejar a un lado sus propias experiencias prácticas, circunstancias y contexto.

Las etapas de la Praxeología, plantea una reflexión constante sobre el proceso educativo; constancia de estos son los trabajos por proyectos de carácter macro y micro. Ejecutado durante toda la carrera, dando respuesta a las preguntas establecidas en los núcleos integradores de problemas; realizando de igual manera una investigación educativa y pedagógica, está investigación es totalmente de carácter formativo. Por lo cual obtenemos como resultado de la sistematización que se realizó en los proyectos de cada semestre realizado.

3.7.3.1 Competencias Praxeológicas

Las competencias profesionales a desarrollar dentro del Programa en coherencia con la Praxeología Pedagógica, modelo educativo de la Universidad y de la formación de docentes en la facultad de educación están referidas para cada una de las etapas:

Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa. Estas, se refieren a la capacidad o potencialidad que tienen los docentes en formación para plantear situaciones problemáticas, para explicar y dar razón a posibles soluciones, y para re-evaluar prospectivamente cada una de las actuaciones en la práctica pedagógica.

Los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Caracterizar a los actores del proceso educativo.
- Caracterizar el proceso de aprendizaje artístico de los escolares de su grupo de práctica.
- 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.
- Manejar las relaciones con los otros, la pluralidad y el respeto por la diferencia.
- Sensibilizarse ante la captación del objeto artístico del contexto educativo en que se desenvuelve.
- Observar los procesos educativos en el área artística y determinar los aspectos que intervienen en ellos.

Los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Consultar la bibliografía pertinente a las necesidades detectadas en el grupo de práctica.

- Fundamentar conceptualmente los fenómenos educativos observados en el campo artístico.
- Detectar la problemática educativa fundamental del proceso observado en el área del desarrollo artístico.
- Analizar los procesos observados a la luz de elementos teóricos de la educación artística.
- 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.
- Argumentar y contra-argumentar su postura frente a la obra artística.
- Juzgar su trabajo pedagógico en el área del desarrollo artístico y cultura estética.

Competencias referidas al “ACTUAR”

Los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Proponer estrategias pedagógicas en artes plásticas y escénicas que faciliten su trabajo en el área a nivel integral.
- Organizar círculos de trabajo que favorezcan el desarrollo de capacidades propias del área.

- Gestionar proyectos pedagógicos y culturales en el contexto de su práctica docente y comunitaria.
- Liderar estrategias que cualifiquen el desarrollo artístico de los escolares a cargo de su práctica.
- Articular la actividad artística con el desarrollo social de la comunidad.

3.8 DEFINICIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

Las prácticas pedagógicas en el quehacer del educador asumen gran importancia en su rol, dado que la construcción del conocimiento en si se puede adquirir en un aula, mas la enseñanza en la práctica, adquiere una dimensión diferente cuando requiere de estrategias pedagógicas que conllevan procesos, en este caso Praxeológicas, es decir sobre la práctica pedagógica social como propuesta para una real formación docente. A la luz de este planteamiento se hace necesario tener en cuenta el proceso y las competencias Praxeológicas. En primera instancia el proceso praxeológico como estrategia metodológica, que permite implementar nuevas conductas en el proceso educativo de los educandos, apropiándose así de diversos saberes, centrados en la praxis y adecuados para la enseñanza que tendrá en cuenta cada una de las competencias y experiencias de los mismos. Con el fin de dar solución a diferentes problemas a nivel pedagógico observables en el aula. Dichos proyectos han de dar cuenta de procesos investigativos que propicien espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, involucrando dinámicas de autoformación permanente.

Las competencias Praxeológicas estarán encaminadas a la capacidad del docente en formación para plantear, explicar y solucionar diferentes situaciones de carácter pedagógico, teniendo en cuenta el sistema de evaluación que la Universidad aplica a sus estudiantes como prueba o examen académico, según el reglamento estudiantil capítulo XI artículo 48.

Teniendo como parámetro el conocimiento, razonamiento, trabajo intelectual, creatividad y desarrollo de las habilidades y las actitudes del estudiante; permitiendo llegar a acuerdos según la asignatura entre el docente y los estudiantes con gran flexibilidad, donde las pruebas académicas puedan ser escritas, orales o parciales finales aplicadas bajo el criterio y metodología que el docente requiera, según la asignatura y la competencia a desarrollar.

Desde el enfoque de evaluación cualitativa exista la auto reflexión integral y con retroalimentación permanentemente.

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,⁴⁵ la Etnografía se a de preguntar 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 situación semejantes,

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

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 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 Eisner⁴⁶ para evaluar de manera integrada el programa escolar, se asumen como categorías de observación las contenidas en el Modelo CIPP⁴⁷, 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

⁴⁶ EISNER, Elliot. *Educación la visión artística*. Barcelona: Piados, 2003 pag: 185

⁴⁷ 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.

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:

- 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.⁴⁸

- Recursos de infraestructura y de apoyo didáctico con que se cuenta para la planificación del currículo.

4.2.2. Evaluación del Programa

⁴⁸ Este aspecto se hace más demandante en el caso de los docentes que tiene antigüedad en la institución.

Se explica en términos del aporte⁴⁹ 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.
- 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.

⁴⁹ Identificado como "Input" o insumos que hace el programa al aprendizaje, según el modelo de Stufflebeam.

- 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 artístico⁵⁰. 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:

- 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.

⁵⁰ 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:

- 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 empleados 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 del 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.

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 escénicas de la cual se observaron los talleres de:

TALLER INTEGRADO: desarrollado por un docente especialista, vinculado a la Institución U.M.D, de tiempo parcial y con un número de 27 estudiantes inscritos. Este taller se realiza los días jueves en un horario de 8:15 p.m a 9:45 p.m. Su intensidad es de 2 horas semanales con un valor de tres créditos.

PROYECTO EN EDUCACION ARTISTICA: desarrollado por un docente especialista, vinculado a la Institución de tiempo parcial y con un número de 15 estudiantes inscritos, este taller se realiza los días miércoles de 8:15 PM a 9:45. Su intensidad es de 2 horas semanales con un valor de tres 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 Martínez⁵¹, 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.

⁵¹ MARTINEZ, Miguel, investigación etnográfica. Manual teórico práctico. Caracas: Texto S.R.L., 1991.186p.

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 también a la realización de una encuesta⁵² practicada a los estudiantes, consistente en un cuestionario semiestructurado con preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas.

4 .4. 1. La observación participante.

Generalmente el investigador usa habitualmente la técnica de observación participativa, donde se obtienen las primeras impresiones de interacción no verbal surgiendo de lleno con la persona ó grupo a investigar. Conociendo sus costumbres y modalidad de vida, donde necesariamente el investigador tiene que ser aceptado, para ganarse la confianza y mantener un buen trato e ir recopilando datos importantes, tomar notas de todas las actividades y expresiones valiosas realizadas que a su vez deben ir anexándolas sistematizándolas y complementándolas día sin dejar de lado ninguna anécdota y teniendo presente el transformado cultural ideológico de quien se observa con esta observación participativa, el etnógrafo debe llegar a responder preguntas centradas significativas del porque, para que, como, donde; entre otras interrogantes recogiendo información real según la honestidad y objetividad de la investigación.

4 .4 .2 El Diario de campo como herramienta de recolección de la información

⁵² 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.

El diario de campo es un tipo de escritura muy personal, elaborada día a día, tomando registro de sucesos ampliamente detallados; pueden ser utilizadas como bitácora ó procesos de investigación, donde se destacan todos los detalles por insignificantes que parezcan de igual manera se registran las dificultades y sentimientos. El diario es una investigación etnográfica con un lugar afuera ya establecido. Teniendo claros los objetivos manteniendo una postura alerta a todo lo que pueda ocurrir para irlo escribiendo. Según Rosana Guber; en cualquier trabajo etnográfico el diario de campo es un escenario donde se puede vigilar tres reflexibilidades: con su perspectiva, del investigador, de la población.

Para elaborar un diario de campo se debe seguir algunas pautas:

- El formato (se trabaja sobre dos páginas)
- El registro (manera de escribir el diario de campo con descripciones).
- Fotografías (soporte de imágenes guiada por una mente).
- Los diagramas (permiten mostrar las secuencias simultaneidad de lo externo e interno).
- Otros documentos (materiales impresos como: fotocopias guías etc.)

Las notas de campo (apuntes de registro sencillos y rápidos)

El diseño y la edición (técnica de comunicación visual variada)

4.4.3 Entrevista Etnográfica

Partiendo que Blanchet dice que la entrevista es un dispositivo de comunicación verbal que tiene como objetivo obtener determinada información al entrevistado, para que esta entrevista se de, interviene los siguientes elementos, remitente, destinatario, mensaje, canal, código y la situación. La entrevista como un elemento metodológico de recolección de datos que nos acerca mas al objeto de estudio, por lo tanto su diferencia de los cuestionarios ya que este hace preguntas y viene de un contexto ya preparado por consiguiente sus respuestas tienden a ser planas. Este hace preguntas como instrumento de investigación tiene muchas ventajas como:

- llegar a un buen conocimiento del objeto de investigación
- se tiene un tema definido de investigación
- permite mayor relación entre el entrevistado y entrevistador ya que en el dialogo se puede ver muchas cosas y saberes sociales.

Pero también existen algunas debilidades como fallos metodológicos ya que no se establecen reglas de condiciones de la entrevista y la reproducción de datos no tiene un alto grado científico.

Si tomamos la entrevista como la interacción comunicativa esta debe estar formada por unos componentes que hacen interlocución entre el entrevistado y entrevistador tengan unas situaciones diferentes

-situación social: hace referencia al conjunto de características económicas sociales y culturales y profesionales de los interlocutores la cual si se comparte facilitara la comunicación.

Contrato de comunicación: tomado como conjunto de saberes compartidos de interlocutores en los retos u objetivos del dialogo se debe tener claro el objetivo de la entrevista para que esta sea interesante y fluida.

Sistema de intervención: las intervenciones del entrevistador se toman como consignas y comentarios.

La consigna inaugural: la transcripción de datos debe ser asertiva en tanto los comentarios tanto declarativos como interrogativos y reiterativos le dan sentido a la conversación lineal y discursiva. Sin olvidar que la actitud del entrevistados también influye cualquier tipo de información dada.

Blanchet plantea varios tipos de intervenciones del entrevistador .como: complementación, interpretación, pregunta sobre el contenido, pregunta sobre la actitud, eco, y reflejo. En la entrevista también se encuentran los discursos los cuales son entendidos como enunciados asertivos que dan a conocer un estado o concepto sobre algo, en ella encontramos tres categorías que se hallan condicionadas al tema elegido ellas son discursos narrativos, discursos informativos, discursos demostrativos. También se dan intervenciones como las **declaraciones** que permiten que el discurso sea más completo estas pueden ser:

complementaciones, interpretaciones, las **reiteraciones** repiten un contenido enunciado por el entrevistado, estas pueden presentarse en forma de eco y reflejo; y **las interrogaciones** las cuales amplían el discurso de forma coherente.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación se presenta el análisis de la información como producto de la interpretación de toda la indagación recogida con los instrumentos señalados en el capítulo anterior.

5.1 EVALUACIÓN DE CONTEXTO

En esta categoría de observación se indagó sobre la evaluación del contexto que realiza el docente como referente en el diseño de su programación.

Con respecto a la indagación que hace el docente sobre sus estudiantes, se pudo conocer que inicia sus cursos con un conversatorio en donde se presentan tanto él como sus estudiantes, se socializan anécdotas y proyectos de vida, y se indaga acerca de la experiencia de cada uno en la expresión dramática. Lo que el docente se propone desde primer día es atender a las expectativas de los

estudiantes: "...engancharlos, que se enamoren del teatro, pues ello garantiza el proceso".

En cuanto a la presentación del Programa general para cada curso, éste se plantea, se discute y se llegan a acuerdos sobre cómo funcionará el trabajo y lo que se espera en cuanto a: actitudes, compromiso y apropiación del conocimiento más allá del aula; en ocasiones los estudiantes sugieren algunos cambios o complementaciones que se tiene en cuenta. Esto coincide con los resultados de la encuesta practicada a los estudiantes quienes en su mayoría afirman que el docente presenta y discute el programa y se plantean y acuerdan criterios de evaluación.

Adicionalmente, el docente remite a los estudiantes a sacar copia del Programa (documento que se encuentra en la fotocopiadora de la Universidad) para que puedan leer la propuesta detalladamente y así logren un mayor acercamiento a la propuesta del curso, aunque no se realiza seguimiento a este compromiso ni se socializan nuevas apreciaciones o preguntas sobre aspectos más puntuales presentados en el Documento.

Finalmente el docente llega a acuerdos con respecto a la organización de la clase (uso de celulares, puntualidad, aseo, ropa de trabajo y aseo), como también se plantean y "negocian" los criterios de evaluación. Ello con el propósito de establecer un mayor compromiso en el desarrollo del Programa y por ende, a la construcción de autonomía y autorregulación por parte de los estudiantes con respecto a su aprendizaje y formación profesional.

Por otra parte, y con respecto a las particularidades de la Licenciatura y del horario de la semipresencialidad, el docente parece situarse cuando comenta sobre el mínimo tiempo con que cuenta y los horarios inapropiados para sus talleres, los cuales restan al entusiasmo que se requiere para el éxito del proceso.

Por ello, es enfático al proponer a los estudiantes hacer uso de espacios adicionales para proveerse de herramientas que les permitan progresar artísticamente. Así mismo, se lamenta de la actitud de algunos estudiantes, quienes no asumen su proyecto profesional y esperan que todo se los de la Universidad.

También explica sobre la heterogeneidad de la población con que trabaja. Al respecto explica que los grupos que toman su taller tienen variados niveles, ya que muchos no han tenido ningún acercamiento al arte dramático mientras que para otros sus intereses o experiencia artística se orientan a otros modos expresivos diferentes del teatro. Es por todo ello, que luego de presentar su Programa advierte que la mayor la responsabilidad recae en el tiempo que los estudiantes dediquen al aprendizaje, por lo que es indispensable su compromiso con la propuesta de trabajo. Además les explica que la clase sólo puede proporcionarles las herramientas básicas y que por ello, los buenos resultados dependen en su mayor parte del trabajo de investigación que realice el estudiante autónomamente en horario extra clase.

Aunque con relación al contexto, el docente no menciona específicamente el Proyecto Curricular del Programa P. C. P. en la propuesta metodológica de formación de docentes en Educación Artística, si se percibe un interés constante por situar la reflexión en el desempeño de los futuros docentes, como también en la autorregulación que debe tener el estudiante semipresencial. Adicionalmente se podría afirmar que su didáctica alude al sello institucional como una “Praxeología pedagógica” por cuanto se reflexiona constantemente sobre la praxis.

Con respecto al debate de la disciplina como un aspecto a tener en cuenta en la evaluación del contexto, no se plantea de manera específica, pero si reflexiona sobre la importancia del arte en la educación y sobre los imperativos de una

renovación de la escuela, en donde la educación artística del nuevo siglo tendrá que reclamar espacios para que la sociedad pueda lograr los cambios que se requieren en la formación de mejores seres humanos, a partir de una vivencia pueda dar sentido a lo que hacen. Para el docente, las clases de arte son como un gran “laboratorio”, donde se posibilita la valoración de procesos.

5.2 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Antes de presentar los aspectos relacionados con la autoevaluación que realiza el docente para controlar el buen desarrollo de su Programa, se hace necesario comentar sobre la estructura metodológica que presenta como propuesta para sus cursos. Según se consultó en este Documento, se encuentra claramente explicitado el propósito de aportar a los estudiantes a su propia realidad, visionándolos en el campo de la docencia del arte. Como objetivos se busca la apropiación de los elementos cognitivos y técnicos de las artes escénicas, para lo cual se han de incrementar el desarrollo corporal y las habilidades dramáticas.

Los objetivos a los que se pretende llegar se realizan a través del trabajo en grupo, la apropiación, técnica, desarrollo corporal, el juego de roles, la creación de personajes y la teorización. Esta metodología, busca relacionar al estudiante, de manera práctica, en la maduración y manejo de técnicas teatrales, en donde cada estudiante es responsable de su proceso de formación, el cual se evidenciará en la muestra final o puesta en escena. Para fortalecer el trabajo experiencial escénico, se apoya en la fundamentación conceptual, lo cual se propone a través de conversatorios, charlas y videos.

Al preguntar al docente, en la entrevista, si realiza ajustes a sus programas, este comenta que el programa de Introducción al Arte Dramático fue diseñado inicialmente por un maestro a quien reemplazó, por lo que ha tenido algunas

variaciones, más de forma y con relación al contexto, ya que en este curso se inscriben grupos numerosos. Los restantes programas de Taller Integrado y Proyecto en Educación Artística han sido diseñados por él, lo mismo que los módulos de apoyo didáctico.

En la observación de aula se pudo evidenciar cómo el docente evalúa su Programa permanentemente, proponiendo espacios para la discusión sobre las experiencias escénicas, de manera que le permitan dimensionar la efectividad del mismo en el logro de los objetivos propuestos.

Así mismo, en la entrevista se pudo advertir que el docente reflexiona acerca de sus programas de curso. Al preguntarle si realiza ajustes cuando encuentra dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, responde que permanentemente se autoevalúa sobre los resultados de su clase y que lleva esta escritura en un cuaderno, agregando que ante las dificultades encontradas busca otras alternativas y estrategias, siempre que puedan dar cuenta de los objetivos propuestos.

Por otra parte, el docente reflexiona sobre las limitaciones de la flexibilidad curricular, en cuanto a la inscripción de materias. Comenta cómo ello presenta dificultades para sus cursos cuando en algunas ocasiones, y dada la ansiedad de los estudiantes para adelantar materias, se inscriben en el último nivel sin contar con los procesos previos que puedan garantizar un mejor aprovechamiento del curso. Al respecto, comenta cómo inclusive ha tenido estudiantes que realizan al tiempo materias de XI y XII semestres recargando su proceso de manera absurda.

Adicionalmente, el docente comenta acerca del carácter reflexivo de su metodología, la cual busca que los estudiantes le aporten a la evaluación del curso durante todo el proceso y desde el inicio: "...donde es valorada la participación de cada uno, hasta la evaluación final que se realiza de manera

grupales argumentando y sustentando sobre los resultados de la muestra final o puesta en escena.

Contrastado este aspecto con la indagación que se realizó en la encuesta a estudiantes se encuentra que la mayoría de los estudiantes responde que se desarrolla conforme a la propuesta planteada inicialmente, en menor proporción afirman que se le realizan ajustes periódicos cuando se presentan dificultades, mientras que sólo una minoría dice que en el desarrollo del programa ofrece oportunidad para analizar objetivos, contenidos y metodología; todo lo cual indicaría que los estudiantes no son plenamente conscientes de la marcha del Programa, de las dificultades que se presentan, ni tampoco de las estrategias con las que el docente se propone responder como ajustes metodológicos para el logro de los objetivos.

5.3 EVALUACIÓN DE PROCESO

Durante la observación de aula se logró un acercamiento a la metodología del docente, quien se caracteriza por unas excelentes relaciones comunicativas: amabilidad, respeto y motivación permanente para la clase. Siempre está dispuesto a dialogar con los estudiantes. Llama la atención cómo el maestro se preocupa permanentemente por la preparación del ambiente físico que presente las condiciones óptimas para un desarrollo emocional.

Se trabaja por parejas o individualmente y se construye conocimiento en equipo. Es de resaltar que muchos estudiantes no han tenido ninguna experiencia en el arte dramático, por lo que se percibe una preocupación por la memorización del texto y nervios al enfrentar el público. Para mediar en estas dificultades, el docente busca estrategias lúdicas que a través de ejercicios de juego los acerque a las técnicas teatrales, cada vez con mayor apropiación y seguridad., para lo cual

fomenta un ambiente de tranquilidad que contribuya a un mejor desempeño. Sin embargo, no descuida una intención crítica con respecto al trabajo desarrollado; todo ello, dentro del respeto que se requiere para no lastimar la autoestima de sus estudiantes.

Teniendo claro el objetivo de cada clase, aunque no lo mencione verbalmente a los estudiantes, da las pautas e instrucciones a seguir para llegar al propósito general trabajando siempre las competencias que se propone desarrollar. Su metodología es eminentemente práctica, en el transcurso del proceso y paralelamente a la realización de los ejercicios va proporcionando los elementos cognitivos y técnicos del lenguaje teatral. Adicionalmente a este desarrollo corporal y dramático, la clase va proporcionando herramientas para que el futuro docente las pueda aplicar en el contexto escolar.

Luego del entrenamiento técnico corporal, se trabaja en grupo la preparación de la puesta en escena, donde se percibe, en cada clase, un desarrollo corporal y un avance escénico que contribuye al trabajo final.

Es de destacar cómo el docente propicia un espacio abierto al diálogo para revisar y apropiar elementos técnicos que conlleven a un mejor desempeño. En estos espacios se reflexiona e intercambian apreciaciones sobre la experiencia escénica, de manera que los participantes aporten a la creación del personaje, y donde cada intervención es escuchada y valorada.

Adicionalmente, el docente invita a sus estudiantes a la consulta extractase y la indagación sobre el arte. Asimismo, fomenta una actitud de valoración de los bienes culturales para lo cual compromete a los estudiantes. Consultado en la entrevista por la metodología aplicada en sus clases, el docente explica que está orientada hacia cuatro aspectos: enamorar en el arte, la pasión que han de desarrollar por su trabajo, la vivencia del trabajo escénico y la teorización, que para el maestro viene después de la práctica.

La evaluación y reflexión en todo el proceso es constante y participativa, fortaleciendo el trabajo autónomo del estudiante. Realiza seguimiento tanto a nivel grupal como individual, mostrándose pendiente del proceso de cada uno, para lo cual da sugerencias, o si es el caso los felicita por los logros alcanzados. Llama la atención que el control de asistencia lo realiza de manera visual sin llamar a lista, pues mientras se trabaja la rutina inicial del calentamiento observa quien no asistió y toma apunte.

Preguntado en la entrevista por las competencias o habilidades que se propone desarrollar en sus estudiantes, afirma que teniendo en cuenta que la *experiencia* es la prioridad en el trabajo escénico contempla algunas competencias que giran con relación a: la investigación, la actitud, la capacidad de transmitir emociones y sensaciones, lo cual coincide con el documento de su programación.

Al preguntarle de manera específica sobre si tiene en cuenta las competencias perceptiva, productiva y crítica propuestas por Elliot Eisner (desde los aportes de la Psicología Cognitiva) para potenciar el desarrollo artístico, el maestro comenta que sí las aplica pero que complementa con otras más como: la apropiación del contexto en que se vive y la ubicación intencionada en una época que favorezca situarse política y socialmente con respecto al qué y para qué de lo que se hace, de manera que el trabajo docente sea significativo y pueda trascender.

Los resultados de la encuesta en este aspecto evidencian que para los estudiantes son bastante claras las competencias que se desean desarrollar con respecto a aspectos actitudinales (responsabilidad, compromiso), todo lo cual muestra la exigencias y preocupación del docente por la autorregulación del estudiante. Por otra parte, con respecto a las competencias propias del desarrollo artístico hay cierta ambigüedad, aunque se mencionan algunas como expresión

corporal, habilidades de percepción, creación, y sensación que conlleva a la integralidad.

Con respecto a la pregunta sobre los criterios con que evalúa el aprendizaje de sus estudiantes, el docente explica sobre algunos aspectos y capacidades que se propone desarrollar y que tiene en cuenta como criterios al momento de evaluar:

- Actitudinal, entendida como la disposición para el trabajo y el compromiso asumido con respecto a su progreso actoral.
- Conceptual, referida la técnica aplicada para el desarrollo de la expresión creativa y la capacidad estética.

- Procedimental con relación a la creación del personaje.

- Capacidad reflexiva representada en la manera cómo el estudiante evalúa su proceso.

Si se compara lo descrito anteriormente por el docente con las respuestas de los estudiantes, cabe señalar que el docente tiene claro los criterios de evaluación pero los estudiantes no coinciden del todo con estos aspectos, confundiendo las competencias de tipo actitudinal con las propiamente específicas del aprendizaje artístico, aunque señalan la creatividad, la sensibilidad, las técnicas y la muestra final. Contrastado, además con la propuesta programática se encuentra que allí no están claramente definidos los criterios de evaluación.

5.4 EVALUACIÓN DE PRODUCTO

Con respecto al producto, que en este caso se constituye en la “puesta en escena”, el profesor acostumbra realizar un conversatorio al final del proceso

para reflexionar sobre los logros y debilidades de la misma, fomentando la competencia crítica reflexiva y el hábito comunicativo para la co evaluación. Esta experiencia es valorada como oportunidad de aprendizaje para enriquecer el proyecto de vida personal y profesional y enfrentar el desempeño con los estudiantes como futuros profesionales de la pedagogía artística.

Esta valoración final se constituye en un momento único para evaluar tanto procesos como resultados de manera individual y colectiva. Los criterios a tener en cuenta para esta reflexión y valoración final son:

Responsabilidad, apropiación de conceptos y coherencia con la práctica teatral, y el impacto que tuvo la experiencia como trascendencia en transformación de la existencia.

Asimismo se valoran la oportunidad y pasión asumidas durante el proceso y con relación a los resultados: la interpretación, el manejo de la voz, la expresión corporal y la escenografía (simbolismo y parafernalia). La encuesta a estudiantes muestra que los criterios identificados por ellos son: compromiso, creatividad, sensibilidad y técnicas de expresión corporal, todo lo cual se ve reflejado en el trabajo final.

Lo que se puede comprender entonces es que estos criterios con respecto al producto no están plenamente definidos, confundándose algunas veces con el proceso.

6. RESULTADOS

Con relación a las categorías propuestas para la observación objeto de estudio, consistente en las prácticas evaluativas realizadas por el docente de Teatro, a continuación se presentan los resultados de la investigación.

6.1 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Luego del análisis de la información se logró comprender que el maestro sí realiza evaluación del contexto; lo hace a partir de un conversatorio al inicio del curso, en el que invita a comentar acerca de las vivencias e intereses de los estudiantes en la expresión dramática, compartiendo también su experiencia y formación. Es consciente de la heterogeneidad de la población con que trabaja, al afirmar que los estudiantes tienen variados niveles, por cuanto muchos no han tenido ningún acercamiento al arte dramático, mientras que para otros sus intereses artísticos se orientan a otros modos expresivos. Se remite a su experiencia de tres años en

la Licenciatura para cuestionar la actitud de algunos estudiantes, quienes no asumen su proyecto profesional y esperan que todo se los de la Universidad por lo que les explica, desde el inicio, que la clase sólo puede proporcionarles las herramientas básicas y que por ello, los buenos resultados dependen en su mayor parte del trabajo de investigación que realicen autónomamente en horario extra clase.

Al respecto, las afirmaciones de los estudiantes, según la encuesta practicada, permiten comprender que éstos reconocen la evaluación sobre el contexto que el docente realiza y la identifican como diagnóstico de la clase. En menor proporción los estudiantes responden sobre la indagación del docente acerca de su experiencia, pero reconocen que se les pregunta sobre sus expectativas e intereses.

En cuanto al contexto relacionado con la Licenciatura, si bien en la entrevista el maestro no se refiere directamente al Proyecto Curricular del Programa, si tiene en cuenta su propósito central como formación para el desempeño docente. También parece situarse en las dinámicas del Programa cuando hace mención del mínimo tiempo con que se cuenta para las clases, por lo que acude a la autorregulación de los estudiantes en el uso de espacios adicionales que les permitan progresar artísticamente. Por otra parte, el docente reflexiona sobre las limitaciones de la flexibilidad curricular, por cuanto algunos estudiantes pueden adelantar materias, sin contar con los procesos previos que puedan garantizar un mejor aprovechamiento del curso

Adicionalmente, aunque tampoco lo menciona en su discurso, se podría afirmar que su didáctica alude al modelo institucional de formación de docentes, la Praxeología Pedagógica, por cuanto se reflexiona constantemente sobre la praxis, entendida desde el quehacer artístico y pedagógico. Con respecto al debate de la Disciplina, como un aspecto a tener en cuenta en la evaluación del

contexto, no lo plantea de manera específica, pero si reflexiona sobre la importancia del arte en la educación y sobre los imperativos de una renovación de la escuela, en donde la educación artística pueda aportar a los cambios que se requieren en la formación de mejores seres humanos, en tanto permite otorgar sentidos.

6.2 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

En los contenidos programáticos de sus cursos: Introducción la Arte Dramático y Taller Integrado, el docente explicita claramente su propuesta, consistente en la apropiación de elementos cognitivos y técnicos de las artes escénicas para aportar a la propia realidad de los estudiantes, visionándolos en el campo de la docencia del arte. Allí explicita su metodología, que pretende introducir y madurar las técnicas teatrales, en donde cada estudiante es responsable de su proceso de formación. Este Programa es planteado a los estudiantes al inicio del curso, sobre el cual se discute y se llegan a acuerdos. Posteriormente se invita a consultar el documento detenidamente, aunque no se realiza seguimiento a este compromiso. En ocasiones los estudiantes sugieren algunos cambios o complementaciones que se tienen en cuenta. Esto coincide con los resultados de la encuesta practicada a los estudiantes, quienes en su mayoría afirman que el docente presenta y discute el Programa y se plantean y acuerdan criterios de evaluación. Todo ello, según comenta el docente, con el propósito de establecer un mayor compromiso en el desarrollo del Programa, pues pretende "engancharlos" desde el primer día para la buena marcha del Programa.

En la observación de aula se pudo evidenciar cómo el docente evalúa su Programa permanentemente, proponiendo espacios para la discusión sobre las experiencias escénicas, de manera que le permitan dimensionar la efectividad del mismo en el logro de los objetivos propuestos. Esto coincide con sus

comentarios en la entrevista cuando explica que permanentemente se autoevalúa sobre los resultados de su clase, de lo cual lleva un registro que le permite pensar en estrategias que puedan mediar en las dificultades encontradas. Ello permite comprender sobre el carácter reflexivo de su metodología, y según sus palabras: “busca que los estudiantes le aporten a la evaluación del curso durante todo el proceso”.

Lo que se pudo comprender, en síntesis, es que el docente realiza reflexión permanente sobre su Programa, de acuerdo con las metas propuestas y las herramientas que éste provee para el progreso artístico de sus estudiantes y su preparación como docentes de educación artística. Esta reflexión le permite realizar ajustes a su programación con relación al contexto en que se desarrolla la clase; pero según lo indica la encuesta a estudiantes, estos ajustes no son percibidos, lo cual supone que merecen ser socializados y consensuados con mayor visibilidad para que sea posible la pretendida autorregulación.

6.3 EVALUACIÓN DEL PROCESO

Según se pudo observar, la metodología que el docente utiliza es dinámica, reflexiva, vivencial, con una gran disposición del maestro demostrando la misma pasión que tiene por el arte y la vocación docente. El docente procura generar en sus clases un ambiente de disfrute, señalando la importancia que tiene el proceso de cada estudiante. La reflexión de todo el proceso es constante y participativa, fortaleciendo el trabajo autónomo del estudiante. El docente realiza seguimiento al aprendizaje, tanto a nivel grupal como individual, registrando minuciosamente en sus planillas y mostrándose pendiente del proceso de cada uno, para lo cual da sugerencias, o si es el caso los felicita por los logros alcanzados.

Sobre las competencias o habilidades que se propone desarrollar en sus estudiantes, afirma que éstas se contemplan con relación a la experiencia, prioridad en el trabajo escénico, y corresponden a: investigación, actitud, capacidad de transmitir emociones y sensaciones, todo lo cual coincide con el documento de su programación, aunque en el programa de Taller Integrado agrega la escritura dramática y la coherencia entre el imaginario y la producción escénica.

Al preguntarle por las competencias del desarrollo artístico propuestas desde el debate actual de la enseñanza del arte, el maestro comenta que sí las desarrolla pero no se detiene a explicar sobre ello, más agrega que las complementa con otras de tipo cultural como la ubicación intencionada en una época que favorezca situarse política y socialmente con respecto al qué y para qué de lo que se hace, de manera que la acción docente sea significativa y pueda trascender.

Con respecto al tema de las competencias, lo que muestran los resultados de la encuesta es que para los estudiantes son bastante claras aquellas de tipo actitudinal, por lo que han interiorizado algunas de las exigencias del docente con respecto a su autorregulación; de manera contraria, existe ambigüedad con respecto a las competencias propias de la especificidad, todo lo cual reclama para el docente que se hagan más explícitas, se indague y reflexione sobre ellas, de manera que los estudiantes puedan asumir de manera más consciente el logro de las capacidades que se propone la clase.

Por otra parte, consultado sobre los criterios que tiene en cuenta al momento de evaluar, el docente se pronuncia sobre aspectos actitudinales, conceptuales, y procedimentales, los cuales relaciona con las capacidades artísticas que se propone potenciar. Ello coincide con lo que establece en su Programa: sobre lo actitudinal, en cuanto compromiso con el proceso y disposición para el trabajo en equipo, además de otros criterios relacionados con lo conceptual y procedimental

de la especificidad, como la apropiación de elementos técnicos y cognitivos, la actitud exploratoria y la capacidad propositiva. Extraña que la capacidad reflexiva no esté referenciada en su programa cuando es parte central de su metodología, aunque en la entrevista si se refiere a ella representada en “la manera cómo el estudiante evalúa su proceso”. La encuesta a estudiantes evidenció que no coinciden del todo con estos aspectos, aunque señalan algunos como: la creatividad, la sensibilidad, las técnicas y la muestra final. Contrastando además con la propuesta del programa que es directamente de acompañamiento, buscando una participación más activa en los diferentes criterios de evaluación, donde el cumplimiento con cada sesión y el respeto por el horario es fundamental, sin dejar de lado la apropiación de elementos técnicos.

6.4 EVALUACIÓN DE PRODUCTO

El producto, para los talleres observados, se constituye en la “puesta en escena”. Para evaluar sus resultados el maestro realiza un conversatorio al final del proceso, en donde los estudiantes expresan cómo vivieron y cómo se sintieron en la obra final, además de que identifican logros y debilidades, a manera de una co-evaluación. Esta experiencia es valorada como oportunidad de reflexión para enriquecer el proyecto de vida personal y profesional.

La sesión de evaluación final se constituye en un momento único para valorar tanto procesos como resultados de manera individual y colegiada, por lo que se reflexiona sobre la apropiación de los personajes durante el proceso y con respecto a la puesta en escena que se realizó.

Según afirmó el docente en la entrevista, los criterios a tener en cuenta para esta reflexión y valoración final son: responsabilidad, apropiación de conceptos y

coherencia con la práctica teatral, y el impacto que tuvo la experiencia en la vida de cada estudiante. Es de señalar que en el Programa de Arte Dramático no se señalan criterios de evaluación de la Muestra final, más sí en el de Taller integrado, donde se plantean criterios como: calidad en el quehacer escénico del estudiante dentro de la propuesta, coherencia y pertinencia entre concepciones teóricas y la práctica en escena, y capacidad de sensibilización, emoción y comunicación frente a la misma. Lo que se logró visualizar en la última sesión, es que el docente valora el trabajo escénico, como también escenografía y vestuario, todos ellos aspectos centrales para el éxito de la presentación. En la encuesta realizada en el Taller de Arte Dramático los estudiantes coinciden, en un alto porcentaje, en que lo que se evalúa es la construcción y apropiación del personaje y en menor proporción la participación en el proceso; mientras que las respuestas de los estudiantes del Taller Integrado mencionan criterios como: puntualidad, responsabilidad, asistencia, ropa cómoda, creación, y resultado final. Todo ello, lleva a considerar que los estudiantes no diferencian entre criterios con respecto al proceso de aquellos referidos al producto. Así mismo es importante que se especifique sobre aquellos criterios de apreciación crítico-estética que conlleven a apreciar una obra como de "calidad", para lo cual se hace necesario puntualizar en referentes del desempeño dramático, tales como: capacidad gestual, proyección de la voz, manejo del espacio, y compenetración con la escena, entre otros.

De manera general, se puede afirmar que aunque el docente tiene presentes los propósitos de su materia, así como las competencias que se propone desarrollar y, en coherencia con ellos, los criterios a evaluar, estos no son del todo claros para los estudiantes, perdiéndose oportunidades para hacer más consciente el aprendizaje y con ello la autorregulación, toda vez que reflexionar sobre procesos pedagógicos y didácticos resulta esencial en la formación de licenciados.

En cuanto a las formas participación de los actores implicados en el proceso de evaluación, se pudo apreciar que están presentes tanto la auto-evaluación como la co-evaluación, aunque la hetero-evaluación no se hace suficientemente visible, si bien se conoce de las planillas del docente para registrar rigurosamente el proceso.

Por otra parte, no se hace evidente el conocimiento del docente sobre la propuesta metodológica y de evaluación presentada en el Proyecto Curricular del Programa, aunque cabe señalar que tampoco en este documento se hace plenamente visible la apuesta metodológica para la evaluación desde el saber disciplinar específico, razón de más para reconocer la pertinencia del presente proyecto de investigación sobre el tema de la evaluación. Cabe anotar, además, que se hace necesario acceder al debate de la disciplina, para relacionar las prácticas en evaluación empleadas por el maestro, de manera que los estudiantes puedan encontrar coherencia con las comprensiones que adquieren en espacios como la Pedagogía del arte y, de esta manera, lograr mayor consistencia a la formación de pedagogos artísticos.

7. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA

7.1 APRENDIZAJES

En cuanto a los aprendizajes se aprecian dos grandes campos que son: el desempeño docente actual y el crecimiento en la formación como profesionales. En el primero, logramos reconocer la importancia de establecer un diagnóstico al inicio del proceso para conocer más sobre la población con que se trabajará. Además es importante que tengamos claros los criterios a evaluar, para así lograr presentarlos a nuestros estudiantes, de manera que ellos sean conscientes de aquello que se pretende enseñar y por tanto evaluar. De igual manera, este proceso de investigación nos ha permitido fortalecer el discurso como pedagogos

artísticos, obteniendo unas posturas argumentadas, basadas en diferentes autores que representan la discusión actual sobre el área.

Además, a través del diseño de este Proyecto hemos aprendido el respeto por las fuentes de consulta, así como la importancia del análisis, la comprensión, la interpretación de las lecturas realizadas y la redacción de los escritos.

Fue de vital importancia experimentar con los instrumentos utilizados para la investigación etnográfica y entender su pertinencia en un contexto cercano como es nuestra Licenciatura. Apropiarnos de cada uno de ellos, permitió una visión más holística del objeto de estudio para poder dar buen término a esta investigación.

Así también la inmersión en el campo de observación, que es el mismo donde nos hemos formado, permitió observar a distancia mucho de lo que anteriormente no comprendíamos suficientemente, para fortalecer conceptos y metodologías y, sobre todo, reconocer las calidades pedagógicas y humanas de las personas que permitieron el desarrollo de este Proyecto.

Por medio de esta investigación logramos ser más conscientes de nuestra formación profesional y también sobre el ejercicio docente con los estudiantes, todo lo cual permitirá que llevemos el sello institucional como profesionales ampliamente fundamentados, éticamente formados y socialmente comprometidos.

7.2 DIFICULTADES

Como en toda empresa exigente, en la realización de este Proyecto se presentaron algunas dificultades relacionadas con el mínimo tiempo con que contamos, como personas que alternamos nuestros estudios con las

responsabilidades laborales. Esta falta de tiempo, muchas veces dificultó lograr acordar los horarios para los encuentros de trabajo grupal.

Sumado a ello, el retiro de los profesores con que se inicio el Proyecto de Grado, imposibilitó madurar la propuesta que inicialmente traíamos y, por ello, hubo que iniciar un nuevo proyecto, recargándose esta responsabilidad en los dos semestres restantes, tanto para nosotras como investigadores auxiliares como para nuestra tutora como investigadora principal.

También costó esfuerzos lograr alternar con nuestros estilos cognitivos y ritmos de trabajo, ya que la mayor parte del proceso demanda la reflexión grupal. Además se presentaron al comienzo dificultades de tipo escritural, relacionadas con la apropiación de textos, la consulta, el manejo de las fuentes. Por otra parte el trabajo de campo implicó realizar tareas desconocidas como la observación, el registro, la categorización y la interpretación, aspectos que se fueron asimilando en la medida del proceso y que nos permitieron crecimiento individual y grupal. Finalmente costó un poco de trabajo, la realización de la encuesta, dada la actitud indiferente de algunos estudiantes al momento de elaborarla.

7.3 PROSPECTIVA

Lo que se espera de esta investigación es generar interrogantes que puedan aportar a fortalecer, en la Licenciatura, las prácticas de evaluación del componente disciplinar. Por ello se abriga la esperanza de que se logre la cohesión del equipo de docentes de arte en la empresa de repensar la evaluación en educación artística desde la fundamentación que arroja el estado actual del debate de la Educación Artística, para contrastar y fortalecer sus prácticas evaluativas en sus respectivos espacios académicos.

Así mismo, sería muy importante que algunas de las dificultades que plantea el docente con respecto a los niveles previos que se requieren para asumir el curso con la responsabilidad que este exige, sean tenidas en cuenta para el mejor desarrollo del Programa. Por otro lado, se hace imprescindible buscar estrategias que puedan generar mayor conciencia acerca de las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar y también con respecto a los criterios de evaluación a tener en cuenta para asumir más comprometidamente el aprendizaje artístico.

Por otra parte, se espera que este trabajo de investigación pueda ser consultado por todos aquellos interesados en el tema y pueda ser el comienzo de nuevas preguntas de investigación y más proyectos en este campo de la evaluación en arte.

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ, Yesid. BARCO, Julia. Pedagogía del Arte. Bogotá, Uniminuto, 2004

ASPIN, D. Citado por Eisner, Elliot. En Educar la Visión

Barco, Julia. Álvarez, Yesid. Módulo pedagogía del arte, Corporación Universitaria Minuto de Dios, sexto semestre LBA. 2004

_____Módulo de Introducción a la Educación Artística. Bogotá: Uniminuto, 2002.

CERDA, Gutiérrez. Hugo. La evaluación como experiencia total. La unidad metodológica en la investigación científica. Magisterio. Colección Mesa Redonda Bogotá, D.C. 2000.

DIAZ, Barriga. Ángel Currículo y evaluación escolar. Mexico: Paidós, 1997.

EISNER, Elliot. Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar? En Educar La Visión Artística. Barcelona: Paidós, 1998.

- EISNER, Elliot. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Ley General de Educación, ley 115 febrero 8 de 1994. Editorial Unión Ltda. 2004.
- _____ *Cómo se produce el aprendizaje artístico, en educar la visión artística*. Capítulo cuatro Barcelona Paidós, 1998.
- GARNER, Howard. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____ *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- HARGREAVES, David. J.GALTON, Maurice J.ROBINSON, Susan. *La psicología evolutiva y la educación artística*. Cap. VII.
- _____ *Infancia y Educación Artística*. Edit. Morata 1.997, pág.184
- HOWARD, Gardner. *Cómo se produce el aprendizaje artístico, en educar la visión artística*. Capítulo cuatro Barcelona paidos.
- IMANOL, Aguirre Arriaga. Universidad Pública de Navarra, Bogotá julio de 2006
- MARTÍNEZ Miguel, de investigación cualitativa etnográfica. Cap. I al IV
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Lineamientos Curriculares Ley 115 de 1994.
- ROSS, M. *The Development of Aesthetic Experience*. Oxford: Pergamon. Pres, 1986, en - Hargreaves, D.H. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata, 1991.
- RUBIO, Hilda Módulo de evaluación de procesos educativos, Uniminuto 2005.pag.9
- STUFFELEBEAM, DL. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. ED. Paidos/MEC. Madrid, 1987.
- VASQUEZ Fernando, "In situ" y "A posteriori" consideraciones sobre el diario de campo. U.Javeriana.

ANEXOS

Anexo A. Diários de Campo (una clase por docente)

Anexo B. Formato de Encuesta a Estudiantes.

Anexo C. Matriz de Análisis de cada taller observado.

Anexo D. Encuesta a estudiantes (tabulada)

Anexo E. Entrevista a docente (medio magnético)

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. DOCENTE DEL ESPACIO ACADÉMICO: Taller Integrado		FECHA: 18 de septiembre LUGAR: salón 118 HORA: 8:28pm
PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	
<p>TEMA: Aproximación a través del juego a técnicas teatrales.</p> <p>OBJETIVOS: Favorecer el desarrollo corporal como eje fundamental, reafirmando el texto con actividades al espejo.</p> <p>COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Argumentación y sustentación de sus posiciones conceptuales frente a la práctica.</p> <p>METODOLOGÍA: Manejo del espacio, la interacción, memorización y la capacidad física básica, individualmente, por parejas y finalmente en grupo.</p> <p>EVALUACIÓN: Participación activa y crecimiento en el desarrollo de la construcción del personaje.</p> <p>RECURSOS: Humano, mesas, sillas y el salón de artes escénicas.</p>	<p>El profesor entra al salón y procede a organizar las sillas pues de la clase anterior las dejan desorganizadas, algunos estudiantes le colaboran recogiendo las sillas. Continúa saludándolos y preguntándoles ¿Cómo me les acaba de ir? Ellos responden que bien; el profesor inicia diciendo: "realicemos un pequeño calentamiento." Se desplazan en diferentes direcciones (adelante – atrás), mientras cada estudiante va narrando el texto, algunos de memoria, aunque la gran mayoría lo leen.</p> <p>El profesor interrumpe diciendo: "ahora por parejas, se van a declarar uno a otro el texto" Al transcurrir unos minutos los estudiantes se van quedando quietos mientras continúan declamando el texto. Al observar el profesor que no todos se lo han aprendido, les dice: "soltemos lo que tengamos en las manos, vamos a caminar en diferentes direcciones, olvidense del texto... en serio" Inicia unos juegos de saludos con las palmas, caminando, corriendo, desplazándose por todo el salón. Los estudiantes comienzan a reírse y murmuran. Si bien es una actividad divertida, el profesor recomienda no hablar, ni reírse, ni hacer ningún ruido manteniendo la vista focalizada en un punto fijo. Comenta que deben tener control de la emoción, técnicamente hablando: "discrecionalidad emotiva" Cada vez que realizan el ejercicio el profesor le va agregando diferentes variaciones en las actitudes y expresiones que deben asumir: agresión en su mirada, tranquilidad, inquietud, entre otras emociones. Luego de un tiempo, el docente solicita que se organicen frente a frente, por parejas, para trabajar el espejo; manteniendo siempre la percepción del espacio con diferentes movimientos utilizando las extremidades. El profesor se integra a la actividad pues falta un estudiante y les insiste en que: "no deben hablar mientras realizan esta actividad, pues esto los condiciona." Luego el profesor les pide que se tomen de la mano y mirándose a los ojos se digan mutuamente el texto, frente a frente, espalda con espalda mientras el profesor va pasando por las parejas escuchando y mirando como lo están haciendo y realizándoles las observaciones según corresponda.</p> <p>Seguidamente les pide a los estudiantes formar un círculo, cerrar los ojos y abrazarse. Después de una pequeña reflexión sobre la importancia que tiene el interpretar un personaje, el apropiarse de sus características tanto físicas y emocionales sin dejar a un lado el contexto de esa época. El profesor les da la indicación sobre la actividad que van a realizar, cuando él le toque la espalda a uno de los estudiantes, éste ha de iniciar recitando su texto. Durante este ejercicio el docente enfatiza en que todos deben permanecer con los ojos cerrados, hasta que todos los estudiantes declamen su texto</p> <p>Al terminar esta actividad les hizo algunas observaciones generales y les preguntó ¿sobre: lo que habían sentido? y qué tan lejos se encuentran del personaje. Los estudiantes comentaron que se enredaron, por el nerviosismo pero que al escucharse entre sí, esto les dio más confianza y empezaron a "soltarse"</p> <p>Otros estudiantes le preguntaron al profesor sobre ¿cómo van a desarrollar la puesta en escena ¿y cómo sería el vestuario? A lo cual, el docente explica: "hoy estaba trabajando con lo más difícil, el</p>	

PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
<p>TEMA: Aproximación a través del juego a técnicas teatrales.</p> <p>OBJETIVOS: Favorecer el desarrollo corporal como eje fundamental, reafirmando el texto con actividades al espejo.</p> <p>COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Argumentación y sustentación de sus posiciones conceptuales frente a la práctica.</p> <p>METODOLOGÍA: Manejo del espacio, la interacción, memorización y la capacidad física básica, individualmente, por parejas y finalmente en grupo.</p> <p>EVALUACIÓN: Participación activa y crecimiento en el desarrollo de la construcción del personaje.</p> <p>RECURSOS: Humano, mesas, sillas y el salón de artes escénicas.</p>	<p>Finalmente deja como tarea para la siguiente sesión ver la obra de Shakespeare en algún video o película y se sienten a analizar su personaje en la obra, con sus características físicas, vestuario y fuerza que tiene en cada escena.</p>

PRIMERAS COMPRENSIONES	INTERPRETACION Y ANALISIS
<p>-El profesor saluda y promueve un ambiente organizado y agradable preguntándoles como les ha ido e inicia muy puntualmente con su Clase, organizando las sillas y adecuando el espacio de trabajo.</p> <p>-Inicia la clase con el calentamiento y desplazamiento por todo el salón.</p> <p>Propone algunos ejercicios de calentamiento, dando diferentes instrucciones, seguidos de otros ejercicios de resistencia y respiración por parejas, donde se van recitando el texto uno frente al otro.</p> <p>- Pocos minutos después el profesor observa que muchos estudiantes no lo han memorizado el texto, cambia ágilmente la dinámica de la clase, por lo tanto propone otra actividad .Donde les pide que se olviden del texto y realicen un trabajo de reconocimiento, corran y se saludan con las manos.</p> <p>-Les pide que por parejas realicen el trabajo del espejo sin hablar. Luego van recitando el parlamento, el profesor se acerca a cada grupo para escuchar y dialogar sobre su trabajo de memorización.</p> <p>-Propone forman un círculo manteniendo los ojos cerrados y recitan cada uno su texto, de manera organizada y luego que él les haya tocado la espalda para dar el orden de quien continúa.</p> <p>-Culminando esta actividad hace unas preguntas sobre lo que sintieron y realiza una reflexión. Algunos estudiantes le hacen participe de sus inquietudes sobre la puesta en escena, Pero el profesor les dice que en las próximas clases trabajarán sobre estas.</p> <p>- Deja una pequeña tarea para que observen un video que les pueda aportar características a su personaje.</p>	<p>El profesor acostumbra a organizar el salón antes de realizar su rutina de calentamiento, encontrando colaboración en algunos estudiantes mientras otros se cambian para la clase. Siempre los saluda y anuncia que se va a iniciar con una preparación corporal. Para el calentamiento el docente propone ejercicios variados de desplazamiento y giros por todo el salón.</p> <p>En esta clase se percibe un ambiente tenso en donde los estudiantes no se concentran intentando repasar sus textos. Al solicitarles decir su parlamento, el docente repara en que no lo han memorizado, por lo que interrumpe el trabajo para ensayar otras estrategias de distensión, pidiéndoles que se suelten y se despreocupen del texto.</p> <p>Llama la atención la manera con que el docente busca una solución a este incidente, fomentando un ambiente desestresante y jocoso, con actividades variadas de integración por parejas para adquirir confianza. El profesor se integra al ejercicio de parejas, realiza seguimiento permanente, escucha y realiza observaciones. En la actividad final ya se percibe una atmósfera más tranquila, pues los estudiantes logran mejorar en la recitación de su texto con los ojos cerrados y abrazados y formando un círculo.</p> <p>El docente se preocupa por que se afiance el proceso, por lo que deja como trabajo para el próximo encuentro ver la obra y estudiar su personaje.</p>

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. FECHA: 10 de septiembre LUGAR: salón 118 HORA: 8:15pm DOCENTE DEL ESPACIO ACADEMICO: Proyecto en Educación Artística	
PLANEACION DE CLASE TEMA: Fomentar la disposición para le trabajo escénico. OBJETIVOS: Improvisación para propuesta en escena COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Prepositiva y crítica METODOLOGÍA: Prueba error-corrección a partir de propuesta del personaje. EVALUACIÓN: Observación por parte del docente, para identificar a los estudiantes que presentan propiedad de los personajes. RECURSOS: Escenografía y vestuario	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD <p>El docente llega temprano y ya se encontraban estudiantes en el salón haciendo calentamiento; él saluda amablemente a los estudiantes y se dirige a su escritorio para cambiarse de zapatos. De inmediato se integra al grupo que ya estaba calentando y comienza a dirigir los ejercicios. Los ejercicios que dirige son de expresión corporal, haciendo énfasis en que es lo primero que se debe de hacer para poder pasar a ensayar la obra.</p> <p>El docente tiene escrito en el tablero el orden de los ejercicios que se debe realizar. Pide a los estudiantes que formen dos grupos, a cada uno le dirige los ejercicios y luego lo hace individualmente a cada estudiante.</p> <p>Enseguida el docente se desplaza hacia su escritorio para tomar una cámara de video y empieza a grabar el trabajo que están realizando los estudiantes; luego se dirige a uno de los grupos y les orienta un ejercicio. Los estudiantes lo realizan y el docente los graba con la cámara.</p> <p>Después pide a los estudiantes finalizar los ejercicios y alistarse para el ensayo de la obra; ellos se ubican en media luna y el docente empieza a preguntar a cada estudiante el guión que debía de aprenderse. Hace un castin para escoger a los estudiantes que posean las habilidades según los personajes. Luego el docente invita a los estudiantes para que hagan un ensayo de la obra, y de esta manera poder ir observando los cambios que se deben de hacer.</p> <p>Terminado el ensayo reúne a los estudiantes para hacer una pequeña retroalimentación del trabajo realizado. El recomienda a los estudiantes que estudien el libreto puesto que ya es hora de que dominen el tema.</p> <p>Cuando llega los estudiantes ya se encuentran calentado, lo cual muestra que se ha establecido una rutina de preparación corporal. El docente no solo lidera los ejercicios, sino que lo hace involucrándose en el trabajo con lo cual da ejemplo y anima a los estudiantes. Realiza recomendaciones para el trabajo actoral al repara en que siempre se debe realizar preparación corporal antes de todo ensayo dramático, con lo cual se muestra muy profesional y su deseo porque los estudiantes asuman también el trabajo con respeto.</p> <p>Planea su clase y utiliza el recurso del tablero para señalar los ejercicios a realizar, organiza grupos y realiza seguimiento grupal e individual que luego registra en video. Dispone el ambiente en media luna para el ensayo de la obra y pregunta por la tarea de repaso de guiones. Para identificar habilidades dramáticas y asignar roles realiza un castin y se cerciora de que los personajes hayan sido bien escogidos, para lo cual solicita un ensayo.</p> <p>Al finalizar la clase reserva un espacio de retroalimentación del trabajo y realiza recomendaciones</p>

PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
	<p>repara en que siempre se debe realizar preparación corporal antes de todo ensayo dramático, con lo cual se muestra muy profesional y su deseo porque los estudiantes asuman también el trabajo con respeto.</p> <p>Planea su clase y utiliza el recurso del tablero para señalar los ejercicios a realizar, organiza grupos y realiza seguimiento grupal e individual que luego registra en video. Dispone el ambiente en mediana para el ensayo de la obra y pregunta por la tarea de repaso de guiones. Para identificar habilidades dramáticas y asignar roles realiza un castin y se cerciora de que los personajes hayan sido bien escogidos, para lo cual solicita un ensayo.</p> <p>Al finalizar la clase reserva un espacio de retroalimentación del trabajo y realiza recomendaciones como trabajo extra-clase para apropiarse los roles. Es notorio el interés del profesor por preparar bien el grupo para poder presentar una obra de calidad, para lo cual desarrolla un proceso gradual que permite a los estudiantes ir ganando en seguridad. Los estudiantes empiezan a salir uno por uno pero el docente sigue con la clase, ya que los docentes que salen son los que viven lejos y tienen problemas con el transporte. Cuando el docente observa que solo quedan siete estudiantes da por terminada la clase y recomienda que por avisar a los compañeros que salieron el compromiso de aprender el guión.</p>

PRIMERAS INFERENCIAS	INTERPRETACION Y ANALISIS
<p>El docente llega temprano. Ya se encuentran estudiantes calentando. Saluda y se dirige a su escritorio para cambiarse de zapatos. Se integra al grupo y comienza a dirigir los ejercicios de expresión corporal Hace énfasis en esta preparación corporal antes de ensayar la obra. Tiene consignados en el tablero los ejercicios a realizar. Organiza dos grupos y a cada uno le dirige los ejercicios, luego lo hace individualmente Graba el trabajo mientras los estudiantes lo realizan. Interrumpe el calentamiento e invita a la preparación para el ensayo. Se disponen en media luna. El docente pregunta el guión a cada estudiante. Hace un casting para escoger roles según sus habilidades. Invita a realizar un ensayo de la obra para ir observando los cambios que se requieren. Al final realiza una retroalimentación del trabajo realizado. Recomienda estudiar el libreto para que dominen el tema. El docente se despide de los pocos estudiantes que quedaron antes de terminar la clase.</p>	<p>Cuando llega los estudiantes ya se encuentran calentado, lo cual muestra que se ha establecido una rutina de preparación corporal. El docente no sólo lidera los ejercicios, sino que lo hace involucrándose en el trabajo con lo cual da ejemplo y anima a los estudiantes. Realiza recomendaciones para el trabajo actoral al reparar en que siempre se debe realizar preparación corporal antes de todo ensayo dramático, con lo cual se muestra muy profesional y su deseo porque los estudiantes asuman también el trabajo con respeto.</p> <p>Planea su clase y utiliza el recurso del tablero para señalar los ejercicios a realizar, organiza grupos y realiza seguimiento grupal e individual que luego registra en video. Dispone el ambiente en media luna para el ensayo de la obra y pregunta por la tarea de repaso de guiones. Para identificar habilidades dramáticas y asignar roles realiza un casting y se cerciora de que los personajes hayan sido bien escogidos, para lo cual solicita un ensayo.</p> <p>Al finalizar la clase reserva un espacio de retroalimentación del trabajo y realiza recomendaciones como trabajo extra-clase para apropiarse los roles. Es notorio el interés del profesor por preparar bien el grupo para poder presentar una obra de calidad, para lo cual desarrolla un proceso gradual que permite a los estudiantes ir ganando en seguridad.</p>

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. FECHA: 14 de agosto 08 LUGAR: salón 118 HORA: 8:15pm DOCENTE DEL ESPACIO ACADÉMICO: Taller Integrado	
PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
<p>PLANEACIÓN DE LA CLASE</p> <p>TEMA: Fomentar la disposición para le trabajo escénico.</p> <p>OBJETIVOS: Improvvisación para propuesta en escena COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Prepositiva y crítica</p> <p>METODOLOGÍA: Prueba error-corrección a partir de propuesta del personaje. EVALUACIÓN: Observación por parte del docente, para identificar a los estudiantes que presentan propiedad de los personajes.</p> <p>RECURSOS: Escenografía y vestuario</p>	<p>El docente llega temprano y ya se encontraban estudiantes en el salón haciendo calentamiento; él saludó amablemente a los estudiantes y se dirige a su escritorio para cambiarse de zapatos. De inmediato se integra al grupo que ya estaba calentando y comienza a dirigir los ejercicios. Los ejercicios que dirige son de expresión corporal, haciendo énfasis en que es lo primero que se debe de hacer para poder pasar a ensayar la obra.</p> <p>El docente tiene escrito en el tablero el orden de los ejercicios que se debe realizar. Pide a los estudiantes que formen dos grupos, a cada uno le dirige los ejercicios y luego lo hace individualmente a cada estudiante.</p> <p>Enseguida el docente se desplaza hacia su escritorio para tomar una cámara de video y empieza a grabar el trabajo que están realizando los estudiantes; luego se dirige a uno de los grupos y les orienta un ejercicio. Los estudiantes lo realizan y el docente los graba con la cámara.</p> <p>Después pide a los estudiantes finalizar los ejercicios y alistarse para el ensayo de la obra; ellos se ubican en media luna y el docente empieza a preguntar a cada estudiante el guión que debía de aprenderse. Hace un castin para escoger a los estudiantes que posean las habilidades según los personajes. Luego el docente invita a los estudiantes para que hagan un ensayo de la obra, y de esta manera poder ir observando los cambios que se deben de hacer.</p> <p>Terminado el ensayo reúne a los estudiantes para hacer una pequeña retroalimentación del trabajo realizado. El recomienda a los estudiantes que estudien el libreto puesto que ya es hora de que dominen el tema.</p> <p>Cuando llega los estudiantes ya se encuentran calentado, lo cual muestra que se ha establecido una rutina de preparación corporal. El docente no sólo lidera los ejercicios, sino que lo hace involucrándose en el trabajo con lo cual da ejemplo y anima a los estudiantes. Realiza recomendaciones para el trabajo actoral al repasa en que siempre se debe realizar preparación corporal antes de todo ensayo dramático, con lo cual se muestra muy profesional y su deseo porque los estudiantes asuman también el trabajo con respeto.</p> <p>Planea su clase y utiliza el recurso del tablero para señalar los ejercicios a realizar, organiza grupos y realiza seguimiento grupal e individual que luego registra en video. Dispone el ambiente en media luna para el ensayo de la obra y pregunta por la tarea de repaso de guiones. Para identificar habilidades dramáticas y asignar roles realiza un castin y se cerciora de que los personajes hayan sido bien escogidos, para lo cual solicita un ensayo.</p>

PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
	<p>como trabajo extra-clase para apropiarse los roles. Es notorio el interés del profesor por preparar bien el grupo para poder presentar una obra de calidad, para lo cual desarrolla un proceso gradual que permite a los estudiantes ir ganando en seguridad. Los estudiantes empiezan a salir una por una pero el docente sigue con la clase, ya que los docentes que salen son los que viven lejos y tienen problemas con el transporte. Cuando el docente observa que solo quedan siete estudiantes da por terminada la clase y recomienda que por avisar a los compañeros que salieron el compromiso de aprender el guión.</p>

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. FECHA: 14 de agosto 08 LUGAR: salón 118 HORA: 8:15pm DOCENTE DEL ESPACIO ACADEMICO: Taller Integrado	
Primeras comprensiones <ul style="list-style-type: none"> • Llega a tiempo a su clase • Saluda • Habla acerca de la problemática • Explica el tema a desarrollar en la clase • Propone que se organicen en mesa redonda y se sienta con el grupo • lanza preguntas constantemente acerca del proceso en las prácticas realizadas en clase y fuera de ellas. • Los estudiantes expresan sus puntos de vista sobre las dificultades que se presentaron • El docente también repara en los aspectos positivos • Da recomendaciones sobre la importancia del cumplimiento. • Da conclusiones acerca del tema 	Interpretación y Análisis <p>El docente maneja buenas relaciones comunicativas con sus estudiantes. Se muestra como una persona preocupada por el desempeño de sus estudiantes, para lo cual promueve una reflexión a manera de autoevaluación y co evaluación final sobre el proceso escénico. A través de preguntas abiertas genera duda y reflexión, para que sus estudiantes logren reparar las dificultades que se presentaron y llegar a buen término en todos los procesos, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos y llevados a la práctica durante el semestre. Así mismo, repara en recordarles que la responsabilidad con respecto a la puntualidad y el compromiso es vital para este proceso de formación profesional por medio de este conversatorio, generando pautas de cambio, reconociendo de manera individual y grupal las fallas que se presentaron.</p> <p>El docente proyecta a sus estudiantes para que en un futuro no tengan que volver a cometer los mismos errores, y reflexionen como docentes en la exigencia, la disciplina trabajan de la mano y así mismo se verán los resultados.</p>

Proyecto: Prácticas de evaluación en el componente disciplinar
de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de Uniminuto
MATRIZ DE ORDENAMIENTO

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
<p>En esta categoría de observación se indagó sobre la evaluación del contexto que realiza el docente como referente en el diseño de su programación.</p> <p>Con respecto a la indagación que hace el docente sobre sus estudiantes, se pudo conocer que inicia sus cursos con un conversatorio en donde se presentan tanto él como sus estudiantes, se socializan anécdotas y proyectos de vida, y se indaga acerca de la experiencia de cada uno en la expresión dramática. Lo que el docente se propone desde primer día es atender a las expectativas de los estudiantes: "...engancharlos, que se enamoren del teatro, pues ello garantiza el proceso".</p> <p>En cuanto a la presentación del Programa general para cada curso, éste se plantea, se discute y se llegan a acuerdos sobre cómo funcionará el trabajo y lo que se espera en cuanto a: actitudes, compromiso y apropiación del conocimiento más allá del aula; en ocasiones los estudiantes sugieren algunos cambios o complementaciones que se tiene en cuenta. Esto coincide con los resultados de la encuesta practicada a los estudiantes quienes en su mayoría afirman que el docente presenta y discute el programa y se plantean y acuerdan criterios de evaluación.</p>	<p>Antes de presentar los aspectos relacionados con la autoevaluación que realiza el docente para controlar el buen desarrollo de su Programa, se hace necesario comentar sobre la estructura metodológica que presenta como propuesta para sus cursos. Según se consultó en este Documento, se encuentra claramente explicitado el propósito de aportar a los estudiantes a su propia realidad, visionándolos en el campo de la docencia del arte. Como objetivos se busca la apropiación de los elementos cognitivos y técnicos de las artes escénicas, para lo cual se han de incrementar el desarrollo corporal y las habilidades dramáticas.</p> <p>Los objetivos a los que se pretende llegar se realizan a través del trabajo en grupo, la apropiación, técnica, desarrollo corporal, el juego de roles, la creación de personajes y la teorización. Esta metodología, busca relacionar al estudiante, de manera práctica, en la maduración y manejo de técnicas teatrales, en donde cada estudiante es responsable de su proceso de formación, el cual se evidenciará en la muestra final o puesta en escena. Para fortalecer el trabajo experiencial escénico, se apoya en la fundamentación conceptual, lo cual se propone a través de conversatorios, charlas y videos.</p> <p>Al preguntar al docente, en la entrevista, si realiza ajustes a sus programas, este comenta que el programa de introducción</p>	<p>Durante la observación de aula se logró un acercamiento a la metodología del docente, quien se caracteriza por unas excelentes relaciones comunicativas: amabilidad, respeto y motivación permanente para la clase. Siempre está dispuesto a dialogar con los estudiantes. Llama la atención cómo el maestro se preocupa permanentemente por la preparación del ambiente físico que presente las condiciones óptimas para un desarrollo emocional.</p> <p>Se trabaja por parejas o individualmente y se construye conocimiento en equipo. Es de resaltar que muchos estudiantes no han tenido ninguna experiencia en el arte dramático, por lo que se percibe una preocupación por la memorización del texto y nervios al enfrentar el público. Para mediar en estas dificultades, el docente busca estrategias lúdicas que a través de ejercicios de juego los acerque a las técnicas teatrales, cada vez con mayor apropiación y seguridad., para lo cual fomenta un ambiente de tranquilidad que contribuya a un mejor desempeño. Sin embargo, no descuida una intención crítica con respecto al trabajo desarrollado; todo ello, dentro del respeto que se requiere para no lastimar la autoestima de sus estudiantes.</p> <p>Teniendo claro el objetivo de cada clase, aunque no lo mencione verbalmente a los estudiantes, da las pautas e instrucciones a seguir para llegar al propósito general</p>	<p>Con respecto al producto, que en este caso se constituye en la "puesta en escena", el profesor acostumbra realizar un conversatorio al final del proceso para reflexionar sobre los logros y debilidades de la misma, fomentando la competencia crítica reflexiva y el hábito comunicativo para la coevaluación. Esta experiencia es valorada como oportunidad de aprendizaje para enriquecer el proyecto de vida personal y profesional y enfrentar el desempeño con los estudiantes como futuros profesionales de la pedagogía artística.</p> <p>Esta valoración final se constituye en un momento único para evaluar tanto procesos como resultados de manera individual y colegiada. Los criterios a tener en cuenta para esta reflexión y valoración final son: responsabilidad, apropiación de conceptos y coherencia con la práctica teatral, y el impacto que tuvo la experiencia como trascendencia en transformación de la existencia.</p> <p>Asimismo se valoran la oportunidad y pasión asumidas durante el proceso y con relación a los resultados: la interpretación,</p>

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
<p>Adicionalmente, el docente remite a los estudiantes a sacar copia del Programa (documento que se encuentra en la fotocopiadora de la Universidad) para que puedan leer la propuesta detalladamente y así logren un mayor acercamiento a la propuesta del curso, aunque no se realiza seguimiento a este compromiso ni se socializan nuevas apreciaciones o preguntas sobre aspectos más puntuales presentados en el Documento.</p> <p>Finalmente el docente llega a acuerdos con respecto a la organización de la clase (uso de celulares, puntualidad, aseo, ropa de trabajo y aseo), como también se plantean y "negocian" los criterios de evaluación. Ello con el propósito de establecer un mayor compromiso en el desarrollo del Programa y por ende, a la construcción de autonomía y autorregulación por parte de los estudiantes con respecto a su aprendizaje y formación profesional.</p> <p>Por otra parte, y con respecto a las particularidades de la Licenciatura y del horario de la semipresencialidad, el docente parece situarse cuando comenta sobre el mínimo tiempo con que cuenta y los horarios inapropiados para sus talleres, los cuales restan al</p>	<p>i realiza ajustes a sus programas, este comenta que el programa de Introducción al Arte Dramático fue diseñado inicialmente por un maestro a quien reemplazó, por lo que ha tenido algunas variaciones, más de forma y con relación al contexto, ya que en este curso se inscriben grupos numerosos. Los restantes programas de Taller Integrado y Proyecto en Educación Artística han sido diseñados por él, lo mismo que los módulos de apoyo didáctico.</p> <p>En la observación de aula se pudo evidenciar cómo el docente evalúa su Programa permanentemente, proponiendo espacios para la discusión sobre las experiencias escénicas, de manera que le permitan dimensionar la efectividad del mismo en el logro de los objetivos propuestos.</p> <p>Así mismo, en la entrevista se pudo advertir que el docente reflexiona acerca de sus programas de curso. Al preguntarle si realiza ajustes cuando encuentra dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, responde que permanentemente se autoevalúa sobre los resultados de su clase y que lleva esta escritura en un cuaderno, agregando que ante las dificultades encontradas busca otra alternativas y estrategias, siempre que puedan dar cuenta de los objetivos propuestos.</p> <p>Por otra parte, el docente reflexiona sobre</p>	<p>l trabajando siempre las competencias que se propone desarrollar. Su metodología es eminentemente práctica, en el transcurso del proceso y paralelamente a la realización de los ejercicios va proporcionando los elementos cognitivos y técnicos del lenguaje teatral. Adicionalmente a este desarrollo corporal y dramático, la clase va proporcionando herramientas para que el futuro docente las pueda aplicar en el contexto escolar.</p> <p>Luego del entrenamiento técnico corporal, se trabaja en grupo la preparación de la puesta en escena, donde se percibe, en cada clase, un desarrollo corporal y un avance escénico que contribuye al trabajo final.</p> <p>Es de destacar cómo el docente propicia un espacio abierto al diálogo para revisar y apropiar elementos técnicos que conlleven a un mejor desempeño. En estos espacios se reflexiona e intercambian apreciaciones sobre la experiencia escénica, de manera que los participantes aporten a la creación del personaje, y donde cada intervención es escuchada y valorada.</p> <p>Adicionalmente, el docente invita a sus estudiantes a la consulta extractase y la indagación sobre el arte. Asimismo, fomenta una actitud de valoración de los bienes culturales para lo cual compromete a los estudiantes.</p>	<p>interpretación, el manejo de la voz, la expresión corporal y la escenografía (simbolismo y parafernalia). La encuesta a estudiantes muestra que los criterios identificados por ellos son: compromiso, creatividad, sensibilidad y técnicas de expresión corporal, todo lo cual se ve reflejado en el trabajo final. Lo que se puede comprender entonces es que estos criterios con respecto al producto no están plenamente definidos, confundándose algunas veces con el proceso.</p>

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
<p>entusiasmo que se requiere para el éxito del proceso. Por ello, es enfático al proponer a los estudiantes hacer uso de espacios adicionales para proveerse de herramientas que les permitan progresar artísticamente. Así mismo, se lamenta de la actitud de algunos estudiantes, quienes no asumen su proyecto profesional y esperan que todo se los de la Universidad.</p> <p>También explica sobre la heterogeneidad de la población con que trabaja. Al respecto explica que los grupos que toman su taller tienen variados niveles, ya que muchos no han tenido ningún acercamiento al arte dramático mientras que para otros sus intereses o experiencia artística se orientan a otros modos expresivos diferentes del teatro. Es por todo ello, que luego de presentar su Programa advierte que la mayor la responsabilidad recae en el tiempo que los estudiantes dediquen al aprendizaje, por lo que es indispensable su compromiso con la propuesta de trabajo. Además les explica que la clase sólo puede proporcionarles las herramientas básicas y que por ello, los buenos resultados dependen en su mayor parte del trabajo de investigación que realice el estudiante autónomamente en horario extra clase.</p> <p>Aunque con relación al contexto, el</p>	<p>las limitaciones de la flexibilidad curricular, en cuanto a la inscripción de materias. Comenta cómo ello presenta dificultades para sus cursos cuando en algunas ocasiones, y dada la ansiedad de los estudiantes para adelantar materias, se inscriben en el último nivel sin contar con los procesos previos que puedan garantizar un mejor aprovechamiento del curso. Al respecto, comenta cómo inclusive ha tenido estudiantes que realizan al tiempo materias de XI y XII semestres recargando su proceso de manera absurda.</p> <p>Adicionalmente, el docente comenta acerca del carácter reflexivo de su metodología, la cual busca que los estudiantes le aporten a la evaluación del curso durante todo el proceso y desde el inicio: "... donde es valorada la participación de cada uno, hasta la evaluación final que se realiza de manera grupal argumentando y sustentando sobre los resultados de la muestra final o puesta en escena.</p> <p>Contrastado este aspecto con la indagación que se realizó en la encuesta a estudiantes se encuentra que la mayoría de los estudiantes responde que se desarrolla conforme a la propuesta planteada inicialmente, en menor proporción afirman que se le realizan ajustes periódicos cuando se presentan dificultades, mientras que sólo una minoría dice que en el desarrollo del</p>	<p>Consultado en la entrevista por la metodología aplicada en sus clases, el docente explica que está orientada hacia cuatro aspectos: enamorar en el arte, la pasión que han de desarrollar por su trabajo, la vivencia del trabajo escénico y la teorización, que para el maestro viene después de la práctica.</p> <p>La evaluación y reflexión en todo el proceso es constante y participativa, fortaleciendo el trabajo autónomo del estudiante. Realiza seguimiento tanto a nivel grupal como individual, mostrándose pendiente del proceso de cada uno, para lo cual da sugerencias, o si es el caso los felicita por los logros alcanzados. Llama la atención que el control de asistencia lo realiza de manera visual sin llamar alista, pues mientras se trabaja la rutina inicial del calentamiento observa quien no asistió y toma apunte.</p> <p>Preguntado en la entrevista por las competencias o habilidades que se propone desarrollar en sus estudiantes, afirma que teniendo en cuenta que la experiencia es la prioridad en el trabajo escénico contempla algunas competencias que giran con relación a: la investigación, la actitud, la capacidad de transmitir emociones y sensaciones, lo cual coincide con el documento de su programación.</p> <p>Al preguntarle de manera específica sobre si tiene en cuenta las</p>	

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
<p>docente no menciona específicamente el Proyecto Curricular del Programa P.C.P. ni la propuesta metodológica de formación de docentes en Educación Artística, si se percibe un interés constante por situar la reflexión en el desempeño de los futuros docentes, como también en la autorregulación que debe tener el estudiante semipresencial. Adicionalmente se podría afirmar que su didáctica alude al sello institucional como una "praxeología pedagógica" por cuanto se reflexiona constantemente sobre la praxis.</p> <p>Con respecto al debate de la disciplina como un aspecto a tener en cuenta en la evaluación del contexto, no se plantea de manera específica, pero si reflexiona sobre la importancia del arte en la educación y sobre los imperativos de una renovación de la escuela, en donde la educación artística del nuevo siglo tendrá que reclamar espacios para que la sociedad pueda lograr los cambios que se requieren en la formación de mejores seres humanos, a partir de una vivencia pueda dar sentido a lo que hacen. Para el docente, las clases de arte son como un gran "laboratorio", donde se posibilita la valoración de procesos.</p>	<p>programa ofrece oportunidad para analizar objetivos, contenidos y metodología; todo lo cual indicaría que los estudiantes no son plenamente conscientes de la marcha del Programa, de las dificultades que se presentan, ni tampoco de las estrategias con las que el docente se propone responder como ajustes metodológicos para el logro de los objetivos.</p>	<p>sobre si tiene en cuenta las competencias perceptiva, productiva y crítica propuestas por Elliot Eisner (desde los aportes de la Psicología Cognitiva) para potenciar el desarrollo artístico, el maestro comenta que si las aplica pero que complementa con otras más como: la apropiación del contexto en que se vive y la ubicación intencionada en una época que favorezca situarse política y socialmente con respecto al qué y para qué de lo que se hace, de manera que el trabajo docente sea significativo y pueda trascender.</p> <p>Los resultados de la encuesta en este aspecto evidencian que para los estudiantes son bastante claras las competencias que se desean desarrollar con respecto a aspectos actitudinales (responsabilidad, compromiso), todo lo cual muestra la exigencias y preocupación del docente por la autorregulación del estudiante. Por otra parte, con respecto a las competencias propias del desarrollo artístico hay cierta ambigüedad, aunque se mencionan algunas como expresión corporal, habilidades de percepción, creación, y sensación que conlleva a la integralidad.</p> <p>Con respecto a la pregunta sobre los criterios con que evalúa el aprendizaje de sus estudiantes, el docente explica sobre algunos aspectos y capacidades que se propone desarrollar y que tiene en cuenta como criterios al momento de evaluar:</p>	

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
		<p>como criterios al momento de evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitudinal, entendida como la disposición para el trabajo y el compromiso asumido con respecto a su progreso actoral. - Conceptual, referida la técnica aplicada para el desarrollo de la expresión creativa y la capacidad estética. - Procedimental con relación a la creación del personaje. - Capacidad reflexiva representada en la manera cómo el estudiante evalúa su proceso. <p>Si se compara lo descrito anteriormente por el docente con las respuestas de los estudiantes, cabe señalar que el docente tiene claro los criterios de evaluación pero los estudiantes no coinciden del todo con estos aspectos, confundiendo las competencias de tipo actitudinal con las propiamente específicas del aprendizaje artístico, aunque señalan la creatividad, la sensibilidad, las técnicas y la muestra final. Contrastado, además con la propuesta programática se encuentra que allí no están claramente definidos los criterios de evaluación.</p>	

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. FECHA: 10 de septiembre LUGAR: salón 118 HORA: 8:15pm DOCENTE DEL ESPACIO ACADEMICO: Proyecto en Educación Artística	
PLANEACION DE CLASE TEMA: Fomentar la disposición para le trabajo escénico. OBJETIVOS: Improvvisación para propuesta en escena COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Prepositiva y crítica METODOLOGÍA: Prueba error-corrección a partir de propuesta del personaje. EVALUACIÓN: Observación por parte del docente, para identificar a los estudiantes que presentan propiedad de los personajes. RECURSOS: Escenografía y vestuario	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD El docente llega temprano y ya se encontraban estudiantes en el salón haciendo calentamiento; él saluda amablemente a los estudiantes y se dirige a su escritorio para cambiarse de zapatos. De inmediato se integra al grupo que ya estaba calentando y comienza a dirigir los ejercicios. Los ejercicios que dirige son de expresión corporal, haciendo énfasis en que es lo primero que se debe de hacer para poder pasar a ensayar la obra. El docente tiene escrito en el tablero el orden de los ejercicios que se debe realizar. Pide a los estudiantes que formen dos grupos, a cada uno le dirige los ejercicios y luego lo hace individualmente a cada estudiante. Enseguida el docente se desplaza hacia su escritorio para tomar una cámara de video y empieza a grabar el trabajo que están realizando los estudiantes; luego se dirige a uno de los grupos y les orienta un ejercicio. Los estudiantes lo realizan y el docente los graba con la cámara. Después pide a los estudiantes finalizar los ejercicios y alistarse para el ensayo de la obra; ellos se ubican en media luna y el docente empieza a preguntar a cada estudiante el guión que debía de aprenderse. Hace un castin para escoger a los estudiantes que posean las habilidades según los personajes. Luego el docente invita a los estudiantes para que hagan un ensayo de la obra, y de esta manera poder ir observando los cambios que se deben de hacer. Terminado el ensayo reúne a los estudiantes para hacer una pequeña retroalimentación del trabajo realizado. El recomienda a los estudiantes que estudien el libreto puesto que ya es hora de que dominen el tema. Cuando llega los estudiantes ya se encuentran calentado, lo cual muestra que se ha establecido una rutina de preparación corporal. El docente no sólo lidera los ejercicios, sino que lo hace involucrándose en el trabajo con lo cual da ejemplo y anima a los estudiantes. Realiza recomendaciones para el trabajo actoral al reparar en que siempre se debe realizar preparación corporal antes de todo ensayo dramático, con lo cual se muestra muy profesional y su deseo porque los estudiantes asuman también el trabajo con respeto. Planea su clase y utiliza el recurso del tablero para señalar los ejercicios a realizar, organiza grupos y realiza seguimiento grupal e individual que luego registra en video. Dispone el ambiente en media luna para el ensayo de la obra y pregunta por la tarea de repaso de guiones. Para identificar habilidades dramáticas y asignar roles realiza un castin y se cerciora que los personajes hayan sido bien escogidos, para lo cual solicita un ensayo.

PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
	<p>Al finalizar la clase reserva un espacio de retroalimentación del trabajo y realiza recomendaciones como trabajo extra-clase para apropiar los roles. Es notorio el interés del profesor por preparar bien el grupo para poder presentar una obra de calidad, para lo cual desarrolla un proceso gradual que permite a los estudiantes ir ganando en seguridad. Los estudiantes empiezan a salir una por una pero el docente sigue con la clase, ya que los docentes que salen son los que viven lejos y tienen problemas con el transporte. Cuando el docente observa que solo quedan siete estudiantes da por terminada la clase y recomienda que por avisar a los compañeros que salieron el compromiso de aprender el guión.</p>

1. TIPO DE REGISTRO: observación de aula. DOCENTE DEL ESPACIO ACADEMICO: Taller Integrado		FECHA: 18 de septiembre LUGAR: salón 118 HORA: 8:28pm
PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	
<p>TEMA: Aproximación a través del juego a técnicas teatrales.</p> <p>OBJETIVOS: Favorecer el desarrollo corporal como eje fundamental, reafirmando el texto con actividades al espejo.</p> <p>COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Argumentación y sustentación de sus posiciones conceptuales frente a la práctica.</p> <p>METODOLOGÍA: Manejo del espacio, la interacción, memorización y la capacidad física básica, individualmente, por parejas y finalmente en grupo.</p> <p>EVALUACIÓN: Participación activa y crecimiento en el desarrollo de la construcción del personaje.</p> <p>RECURSOS: Humano, mesas, sillas y el salón de artes escénicas.</p>	<p>El profesor entra al salón y procede a organizar las sillas pues de la clase anterior las dejan desorganizadas, algunos estudiantes le colaboran recogiendo las sillas. Continúa saludándolos y preguntándoles ¿Cómo me les acaba de ir? Ellos responden que bien; el profesor inicia diciendo: "realicemos un pequeño calentamiento." Se desplazan en diferentes direcciones (adelante – atrás), mientras cada estudiante va narrando el texto, algunos de memoria, aunque la gran mayoría lo leen.</p> <p>El profesor interrumpe diciendo: "ahora por parejas, se van a declamar uno a otro el texto" Al transcurrir unos minutos los estudiantes se van quedando quietos mientras continúan declamando el texto. Al observar el profesor que no todos se lo han aprendido, les dice: "soltemos lo que tengamos en las manos, vamos a caminar en diferentes direcciones, olvidense del texto...en serio" Inicia unos juegos de saludos con las palmas, caminando, corriendo, desplazándose por todo el salón. Los estudiantes comienzan a reírse y murmuran. Si bien es una actividad divertida, el profesor recomienda no hablar, ni reírse, ni hacer ningún ruido manteniendo la vista focalizada en un punto fijo. Comenta que deben tener control de la emoción, técnicamente hablando: "discrecionalidad emotiva" Cada vez que realizan el ejercicio el profesor le va agregando diferentes variaciones en las actitudes y expresiones que deben asumir: agresión en su mirada, tranquilidad, inquietud, entre otras emociones. Luego de un tiempo, el docente solicita que se organicen frente a frente, por parejas, para trabajar el espejo; manteniendo siempre la percepción del espacio con diferentes movimientos utilizando las extremidades. El profesor se integra a la actividad pues falta un estudiante y les insiste en que: "no deben hablar mientras realizan esta actividad, pues esto los condiciona." Luego el profesor les pide que se tomen de la mano y mirándose a los ojos se digan mutuamente el texto, frente a frente, espalda con espalda mientras el profesor va pasando por las parejas escuchando y mirando como lo están haciendo y realizándoles las observaciones según corresponda.</p> <p>Seguidamente les pide a los estudiantes formar un círculo, cerrar los ojos y abrazarse. Después de una pequeña reflexión sobre la importancia que tiene el interpretar un personaje, el apropiarse de sus características tanto físicas y emocionales sin dejar a un lado el contexto de esa época. El profesor les da la indicación sobre la actividad que van a realizar, cuando él le toque la espalda a uno de los estudiantes, éste ha de iniciar recitando su texto. Durante este ejercicio el docente enfatiza en que todos deben permanecer con los ojos cerrados, hasta que todos los estudiantes declamen su texto</p> <p>Al terminar esta actividad les hizo algunas observaciones generales y les preguntó ¿sobre: lo que habían sentido? y qué tan lejos se encuentran del personaje. Los estudiantes comentaron que se enredaron, por el nerviosismo pero que al escucharse entre sí, esto les dio más confianza y empezaron a "soltarse".</p> <p>Otros estudiantes le preguntaron al profesor sobre ¿cómo van a desarrollar la puesta en escena ¿y cómo sería el vestuario? A lo cual, el docente explica: "hoy estaba trabajando con lo más difícil, el</p>	

PLANEACION DE CLASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD
<p>TEMA: Aproximación a través del juego a técnicas teatrales.</p> <p>OBJETIVOS: Favorecer el desarrollo corporal como eje fundamental, reafirmando el texto con actividades al espejo.</p> <p>COMPETENCIAS A DESARROLLAR: Argumentación y sustentación de sus posiciones conceptuales frente a la práctica.</p> <p>METODOLOGÍA: Manejo del espacio, la interacción, memorización y la capacidad física básica, individualmente, por parejas y finalmente en grupo.</p> <p>EVALUACIÓN: Participación activa y crecimiento en el desarrollo de la construcción del personaje.</p> <p>RECURSOS: Humano, mesas, sillas y el salón de artes escénicas.</p>	<p>Finalmente deja como tarea para la siguiente sesión ver la obra de Shakespeare en algún video o película y se sienten a analizar su personaje en la obra, con sus características físicas, vestuario y fuerza que tiene en cada escena.</p>

PRIMERAS COMPRESIONES	INTERPRETACION Y ANALISIS
<p>-El profesor saluda y promueve un ambiente organizado y agradable preguntándoles como les ha ido e inicia muy puntualmente con su Clase, organizando las sillas y adecuando el espacio de trabajo.</p> <p>-Inicia la clase con el calentamiento y desplazamiento por todo el salón,</p> <p>Propone algunos ejercicios de calentamiento, dando diferentes instrucciones, seguidos de otros ejercicios de resistencia y respiración por parejas, donde se van recitando el texto uno frente al otro.</p> <p>- Pocos minutos después el profesor observa que muchos estudiantes no lo han memorizado el texto, cambia ágilmente la dinámica de la clase, por lo tanto propone otra actividad .Donde les pide que se olviden del texto y realicen un trabajo de reconocimiento, corran y se saludan con las manos.</p> <p>-Les pide que por parejas realicen el trabajo del espejo sin hablar. Luego van recitando el parlamento, el profesor se acerca a cada grupo para escuchar y dialogar sobre su trabajo de memorización.</p> <p>-Propone forman un círculo manteniendo los ojos cerrados y recitan cada uno su texto, de manera organizada y luego que él les haya tocado la espalda para dar el orden de quien continúe.</p> <p>-Culminando esta actividad hace unas preguntas sobre lo que sintieron y realiza una reflexión. Algunos estudiantes le hacen participe de sus inquietudes sobre la puesta en escena, Pero el profesor les dice que en las próximas clases trabajarán sobre estas.</p> <p>- Deja una pequeña tarea para que observen un video que les pueda aportar características a su personaje.</p>	<p>El profesor acostumbra a organizar el salón antes de realizar su rutina de calentamiento, encontrando colaboración en algunos estudiantes mientras otros se cambian para la clase. Siempre los saluda y anuncia que se va a iniciar con una preparación corporal. Para el calentamiento el docente propone ejercicios variados de desplazamiento y giros por todo el salón.</p> <p>En esta clase se percibe un ambiente tenso en donde los estudiantes no se concentran intentando repasar sus textos. Al solicitarles decir su parlamento, el docente repara en que no lo han memorizado, por lo que interrumpe el trabajo para ensayar otras estrategias de distensión, pidiéndoles que se suelten y se despreocupen del texto.</p> <p>Llama la atención la manera con que el docente busca una solución a este incidente, fomentando un ambiente desestresante y jocoso, con actividades variadas de integración por parejas para adquirir confianza. El profesor se integra al ejercicio de parejas, realiza seguimiento permanente, escucha y realiza observaciones. En la actividad final ya se percibe una atmosfera más tranquila, pues los estudiantes logran mejorar en la recitación de su texto con los ojos cerrados y abrazados y formando un círculo.</p> <p>El docente se preocupa por que se afiance el proceso, por lo que deja como trabajo para el próximo encuentro ver la obra y estudiar su personaje.</p>

Anexo B. Formato de Encuesta a estudiantes.

Espacio Académico: Taller de _____.

Apreciado compañero; solicitamos su colaboración con el diligenciamiento cuidadoso de la siguiente encuesta, la cual nos servirá de apoyo para realizar nuestro trabajo de grado.

1. Qué actividades se realizan en las dos primeras semanas de clase:
(Marque con X una o más opciones según considere).
 - A. Se realiza una actividad de integración.
 - B. Se presenta y discute el Programa.
 - C. Se consulta sobre intereses y nivel del grupo.
 - D. Se aborda directamente la clase.
 - E. Se plantean y acuerdan criterios de evaluación.

2. El docente realiza diagnóstico al inicio del semestre sobre:
 - A. Experiencia de los estudiantes sobre la materia.
 - B. Expectativas e intereses de los estudiantes sobre la materia.
 - C. Habilidades y dificultades de los estudiantes sobre la materia.
 - D. No realiza diagnóstico.

3. Si el maestro realiza diagnóstico ¿Cómo lo realiza?

4. Con respecto al desarrollo del Programa:
 - A. Se ofrece oportunidad para analizar objetivos, contenidos y metodologías.
 - B. Se desarrolla conforme a la propuesta planteada inicialmente.
 - C. Se le realizan ajustes periódicos cuando se presentan dificultades.
 - D. Se propicia la reflexión sobre aspectos metodológicos cuando algo no está funcionando.

5. Cuáles son las competencias o habilidades que se desarrollan durante el proceso con respecto a:

A. Desarrollo de Actitudes y Valores:

B. Desarrollo Artístico:

6. ¿Cuáles son los criterios sobre los que se evalúa el proceso?

7. ¿Qué tipo de producto se evalúa?

8. ¿Cuáles son los criterios con los que se evalúa el producto?

9. ¿Qué estrategias de seguimiento realiza el docente para visualizar el rendimiento de los estudiantes?

10. Se siente retroalimentado por el profesor en los trabajos y actividades que se solicitan para ser evaluadas?

11. ¿Se siente satisfecho con la manera cómo se evalúa su rendimiento académico? SI ___ NO ___ Algunas veces ___ Explique por qué?

Anexo C. Matriz de Análisis de cada taller observado.

TALLER DE INTEGRADO

**Proyecto: Prácticas de evaluación en el componente disciplinar
de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística
de Uniminuto**

TABULACIÓN DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES

Cat	Preg	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
DIAGNÓSTICO	1	A. (0) B. IIIII (5) C. (0) D.I (1) E. II (2)	En la pregunta que actividades se realizan en las dos primeras semanas de clase, los estudiantes en la gran mayoría afirmaron que el docente se presenta y discute el programa, también se plantean y acuerdan los criterios de evaluación y una minoría selecciona la respuesta que el docente abordaba directamente la clase.
	2	A. (0) B. III (3) C. III(3) D. (0) E.(0)	Al preguntarles a los estudiantes, sobre que plantea en el diagnóstico el docente al inicio del semestre hubo una igualdad de votos. Pues la mitad de los encuestados respondieron que abarca las expectativas e intereses de ellos sobre la materia y la otra mitad respondió que incluye en el diagnostico las habilidades y dificultades de ellos sobre la materia.
	3	En la pregunta ¿cómo realiza el diagnóstico el maestro? Los estudiantes responden realiza un sondeo con preguntas para indagar sobre las habilidades,	

		intereses y reconociendo los preconceptos adquiridos en los semestres anteriores para lograr cumplir las expectativas, Preguntas- sondeo IIIII (5) Habilidades-intereses: II (2) INCOHERENCIA: (0) NO RESPONDE: (0)	
PROGRAMA	4	A. I (1) B. III (3) C. II (2) D. (0) E.(0)	Con respecto al desarrollo del programa la mayoría de los estudiantes respondieron que se desarrolla conforme a la propuesta planteada inicialmente, Otros afirman que se le realizan ajustes periódicos cuando se presentan dificultades. Una minoría Dice que en el desarrollo del programa ofrece oportunidad para analizar objetivos, contenidos y metodología.
PROCESO	5A		Respecto a las competencias o habilidades que se desarrollan durante el proceso enfocado a la parte actitudinal y valores; el docente exige bastante responsabilidad y puntualidad durante todo el proceso y la puesta final
	5B		En el desarrollo artístico se trabajan nociones generalmente de las artes escénicas, trabajo de expresión corporal, habilidades de percepción, creación, y sensación que conlleva a la integralidad.
			Los criterios de la evaluación de

	6		<p>los procesos para algunos estudiantes son: puntualidad, creación, responsabilidad, asistencia, ropa cómoda durante el proceso individual y el resultado final.</p> <p>(aquí encontramos una inquietud pues los estudiantes no tienen claro los criterios que el docente utiliza)</p>
PRODUCTO	7	A. () B. III (3) C. III (3) D. (0) E. II(2)	El producto se evalúa sobre todo durante el proceso y la construcción del personaje, fortaleciendo las habilidades en la muestra final.
	8		<p>Criterios de evaluación para el producto.</p> <p>Algunos son: el compromiso, la responsabilidad, la creatividad, la puntualidad, la sensibilidad y técnicas aplicadas por el docente para una mejor expresión corporal que se ve reflejado en el trabajo final.</p>
SEGUIMIENTO	9		<p>Estrategias de seguimiento.</p> <p>Tiene en cuenta todo el proceso con un seguimiento minucioso en la apropiación, creación, llamado a lista con el fin de lograr los objetivos propuestos.</p>

RETROALIMENTACIÓN	10		<p>Retroalimentación por parte del docente. Este es realizado entre las clases dando pautas, sugerencias, de forma individual y grupal a través de la reflexión.</p>
SATISFACCIÓN	11		<p>Satisfacción total de los cinco estudiantes es óptima ya que les agrada la manera como se evalúa su rendimiento académico, por que hace sentir a sus estudiantes comprometidos y se observan los avances en los procesos ya que tiene en cuenta las habilidades y talentos de los estudiantes.</p>

**Anexo D. Encuesta a estudiantes (tabulada)
PROYECTO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**Proyecto: Prácticas de evaluación en el componente disciplinar
de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística
de Uniminuto**

TABULACIÓN DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES

Cat	Preg	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
DIAGNÓSTICO	1	A. I (1) B. IIII (4) C.III (3) D.(0) E. IIII(4)	El docente presenta y discute el programa, hace acuerdos de evaluación ,indaga sobre los intereses del grupo y realiza actividades de integración
	2	A. I (1) B. IIII (4) C. III (3) D. (0)	El docente realiza un diagnostico para saber los intereses habilidades, dificultades y experiencias que los estudiantes tienen sobre la asignatura.
	3	Actividades II Socialización II Indaga saberes II Dialogo I	El docente a través del dialogo, actividades y socializaciones indaga sobre los saberes previos de los estudiantes.
PROGRAMA	4	A. II (2) B. I(1) C. II (2) D. III (3)	El docente a medida que desarrolla el programa hace reflexiones sobre las dificultades que se presentan, haciendo ajustes y permitiendo así el análisis de los objetivos y contenidos.

PROCESO	5	A responsabilidad II (2) Tolerancia II (2) t. grupo III (3) respeto I (1) solidaridad I (1)	El docente orienta a los estudiantes durante el proceso para que desarrollen actitudes para trabajar en grupo y valores como la responsabilidad, tolerancia, respeto
		B trabajo corporal III (4) Trabajo de voz III (3) Ser crítico II (2) Ser interpretativo II (2)	El docente durante el proceso pretende desarrollar en los estudiantes habilidades artísticas como una postura, un manejo de voz, y una postura crítica e interpretativa en la apropiación de un personaje
	6	Apropiación del personaje III(4) Asistencia III(3) Lenguaje teatral II(2) Lecturas I(1) Socialización I(I) Compromiso II(2)	El docente se basa en unos criterios como apropiación e interpretación de un personaje, asistencia a las clases, manejo de un lenguaje teatral, realización de lecturas para luego ser socializadas
PRODUCTO	7	Puesta en escena final III(3) Montaje de la obra II(2) Escenarios II(2) Procesos II(2) Interpretación del personaje II(2)	El docente basándose en los procesos trabajados evalúa la puesta en escena partiendo de una escenografía, de unos personajes que han logrado construir los estudiantes
	8	Puesta en escena Vivencias en clase Apropiación de conceptos	El docente evalúa el producto basado en unos criterios de interpretación del personaje, apropiación de conceptos (lenguaje teatral) y las vivencias tenidas en clase.
SEGUIMIENTO	9	Asistencia III(3) Trabajo en grupo III(5) Trabajo individual III(3) Dialogo II (2)	El docente hace seguimiento y control de asistencia del trabajo de los estudiantes y por lo tanto realiza actividades tanto grupales como individuales, para así hacer luego una retroalimentación.

RETROALIMENTACIÓN	10	Si: IIIII (5) corrige I (1) Dialoga II (2) Evalúa constante I(1) Pregunta II (2) Acepta propuestas. II(2)	El docente hace retroalimentación de las actividades realizadas por los estudiantes y ante cualquier dificultad que se presente busca el dialogo y escucha propuestas hechas por ellos.
SATISFACCIÓN	11	Si: IIIII(5) No: (0) Retroalimentación procesos Respetuoso profesional	El docente hace seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes logrando producir una gran satisfacción en ellos ya que se sienten fortalecidos y respaldados por el docente el cual muestra ser una persona respetuosa y con un gran profesionalismo .