



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

**CAROLINA FRANCO VARGAS
CARLOS EDUARDO RAMIREZ TORRES**
Investigadores Auxiliares

JULIA MARGARITA BARCO
Investigadora Principal

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

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

BOGOTÁ D.C, DICIEMBRE DE 2008

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

JURADO

DEDICATORIA

A Dios, por permitirnos ser parte del mundo y de su creación, a nuestros padres por estar siempre en nuestro proceso formativo, por darnos las bases para ser mejores personas y por estar ahí siempre.

A Alexander Cano Henao, amigo y esposo, por su dedicación y paciencia, a nuestros amigos y a todas las personas que de una u otra manera se hicieron partícipes en este Macroproyecto.

AGRADECIMIENTOS

Los Autores presentan sus más sinceros agradecimientos a:

Profesora Julia Margarita Barco, quien siempre mostró su disposición y su interés en el desarrollo de este Macroproyecto.

A los MAESTROS de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, por su empeño en formar excelentes MAESTROS.

A nuestras familias por su paciencia y dedicación hacia nosotros en nuestro proceso de formación como Licenciados.

A nuestros amigos virtuales, que estuvieron al pendiente de nuestro proceso como Licenciados en Formación y siempre mantuvieron expectativa frente a nuestro Proyecto de Grado.

A Luis Armando Mendoza Amado, por su tiempo para colaborarnos y también apoyarnos con sus ideas para nuestro proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
1. EL PROBLEMA.....	13
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	23
1.4 PREGUNTA GENERADORA DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.5.1 Objetivo general.....	26
1.5.2 Objetivos específicos.....	26
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	28
2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.....	28
2.2 UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA.....	30
2.2.1. Los paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Evaluación.....	30
2.2.2. Procedimientos para la Evaluación escolar.....	32
2.2.3. Otras estrategias de evaluación.....	34
2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	36
2.3.1 Antecedentes de la Educación Artística.....	37
2.3.2 La Educación Artística en el currículo escolar.....	38
2.3.2.1 Comprensiones metodológicas para la Educación Artística.....	38
2.3.2.2 Modelos para la enseñanza del arte.....	42
2.3.2.3 Los Lineamientos Curriculares.....	44

2.3.2.4 La Música como campo expresivo en la Escuela.....	45
2.4 LA EVALUACION EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	48
2.4.1 Problemática de la evaluación en el Área.....	48
2.4.2 Aportes a la evaluación desde la Psicología Cognitiva.....	49
2.4.2.1 Cómo evaluar el Arte Infantil.....	49
2.4.2.2 El Proyecto Spectrum.....	51
2.4.2.3 El Proyecto Arts Propel.....	54
2.4.2.4 La Evaluación desde la Crítica del Arte.....	55
2.4.2.5 Los indicadores de logro según los lineamientos curriculares.....	55
3. PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA.....	58
3.1 MISIÓN Y VISIÓN.....	58
3.2 POLÍTICAS.....	62
3.3 OBJETIVOS.....	65
3.3.1 Objetivo General.....	65
3.3.2 Objetivos Específicos.....	65
3.4 PERFIL PROFESIONAL DEL EGRESADO.....	67
3.4.1 Perfil Personal.....	67
3.4.2 Perfil Profesional.....	68
3.4.3 Perfil Ocupacional.....	68
3.5 INTENCIONALIDAD FORMATIVA.....	69
3.5.1 Fundamento Socio-antropológico.....	69
3.5.2 Fundamento Epistemológico.....	69
3.5.3 Lineamientos Teóricos.....	70
3.5.3.1 Función Social del Arte.....	70
3.5.3.2 La creatividad, una finalidad educativa del arte.....	72
3.5.4 Fundamentos Metodológicos.....	75
3.5.4.1 Procesos educativos artísticos.....	75
3.5.4.2 La Formación de docentes en Educación Artística.....	76
3.5.4.3 Fundamento Metodológico y Didáctico.....	78
3.6 DETERMINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	79

3.6.1 Estrategias pedagógicas.....	79
3.6.2 Procesos de enseñanza y de aprendizaje.....	79
3.6.3 El Proceso Praxeológico.....	80
3.6.3.1 Competencias Praxeológicas.....	80
3.7 DEFINICIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES....	83
4. METODOLOGÍA.....	85
4.1 EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO.....	85
4.2 CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN.....	87
4.2.1 Evaluación del Contexto.....	87
4.2.2 Evaluación del Programa.....	88
4.2.3 Evaluación del Proceso.....	89
4.2.4 Evaluación del Producto.....	90
4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	91
4.3.1 Población.....	91
4.3.2 Muestra.....	92
4.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.....	92
4.4.1 La Observación Participativa.....	93
4.4.1.1 El Diario de campo como herramienta de recolección de la Información..	94
4.4.2 La Entrevista.....	95
4.4.3 Otros Instrumentos de Observación.....	97
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	98
5.1 Evaluación del Contexto.....	98
5.2 Evaluación del Programa.....	99
5.3 Evaluación del Proceso.....	101
5.4 Evaluación del Producto.....	106
6. RESULTADOS.....	108
6.1 Evaluación del Contexto.....	108
6.2 Evaluación del Programa.....	109

6.3 Evaluación del Proceso.....	110
6.4 Evaluación del Producto.....	112
7. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA.....	115
7.1 Aprendizajes.....	115
7.2 Dificultades.....	116
7.3 Prospectiva.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXOS.....	121

INTRODUCCIÓN

La Educación Artística como posibilitadora de una formación integral del ser humano debe ocupar el lugar que le corresponde como área fundamental en la educación y para ello es necesario seguir investigando sobre sus formas de enseñanza, sus metodologías y maneras de evaluar el aprendizaje. Es así como fuimos invitados por nuestra tutora de Proyecto de Grado para hacer parte del Macroproyecto: PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL COMPONENTE DISCIPLINAR DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE UNIMINUTO, como investigadores auxiliares. Por lo tanto, el territorio de indagación que correspondió a los autores del presente trabajo es el de los talleres del Área de Música: Expresión Musical y Pedagogía de la Música.

Este Trabajo ha significado un reto, por cuanto se trata de indagar al interior de nuestro claustro universitario sobre las características de estos talleres con respecto a su coherencia entre metodologías y formas de evaluación, de acuerdo con el Proyecto Curricular del Programa y las comprensiones que sobre el tema ha portado el debate actual de la Educación Artística, legitimada como disciplina. Desde estas comprensiones, rescatar los aspectos más significativos en la aspiración de seguir cada día fortaleciendo esta importante área del conocimiento.

Por tratarse de un Macroproyecto que alimenta la línea de Didácticas Específicas de la Facultad de Educación, los aspectos referidos al Problema de Investigación, Capítulo 1, y también los Capítulos 3 Proyecto Curricular del Programa y el Capítulo 4 Diseño metodológico, tienen aspectos comunes para los cuatro equipos que han

hecho parte de esta primera etapa, ubicados en los diferentes modos expresivos del Componente disciplinar de la Licenciatura: Artes Plásticas, Artes Escénicas y Música.

La estructura del Proyecto se ha organizado en siete apartados, a manera de capítulos. En el primero, se presenta el Problema de Investigación, el cual contiene los antecedentes, la justificación, el planteamiento de la pregunta generadora y los objetivos propuestos.

En la segunda parte se han organizado los referentes teóricos, teniendo en cuenta tres temas fundamentales: el primero, el concepto de evaluación; el segundo, la educación artística y el tercero, la evaluación en educación artística. Teniendo en cuenta los aportes más recientes que sobre este tema se han realizado.

En el tercer capítulo se ha dado espacio para presentar de manera sucinta los aspectos más relevantes del Proyecto Curricular del Programa como referente de contrastación, siendo este Documento donde se establecen, conforme a la propuesta Institucional y de Facultad de Educación, los objetivos, el perfil del egresado y los lineamientos teóricos y metodológicos que respaldan el currículo de la Licenciatura; así como los presupuestos para la evaluación.

El Diseño metodológico de la investigación se describe en el cuarto capítulo, para lo cual se empleó, dentro del paradigma cualitativo, el enfoque etnográfico, por considerarse de gran pertinencia para los propósitos de la investigación, ya que se propone observar y describir para desde allí, analizar y encontrar relaciones sobre la función y significado del objeto de estudio. Así también se presentan las categorías de observación, la delimitación de la muestra observada y los instrumentos de recolección de la información, como son: la observación participante y la entrevista en profundidad.

El Capítulo 5 se ha reservado para presentar una exhaustiva interpretación y análisis de los datos registrados, los cuales parten desde la observación realizada en las aulas, la entrevista y la encuesta practicada a los estudiantes. Los resultados de esta investigación se recogen en el Capítulo Sexto como comprensiones parciales, que no pretenden generalizaciones pero si rescatar aspectos significativos que permitan identificar aquello que se propuso indagar.

En la séptima y última parte se realiza una reflexión, a manera de evaluación, sobre lo aprendido de la investigación, teniendo en cuenta los aprendizajes, las dificultades y la prospectiva que se pretende generar para la comunidad educativa de UNIMINUTO, con el ánimo de aportar a mejorar cada día los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación artística y con ello, la formación de profesionales fortalecidos, tanto en sus discurso como en los aspectos metodológicos.

A manera de conclusión se ofrece esta investigación a los lectores para que pueda ser de utilidad en sus prácticas pedagógicas, en el fortalecimiento de su espíritu investigativo y de su rol como maestros de arte. Se hace salvedad de que no pretende ser sino un intento de aproximación a un tema exigente como es el tema de la evaluación y específicamente de la evaluación en educación artística en los talleres de expresión para el componente disciplinar del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

Finalmente se expresa un especial agradecimiento a la Universidad por su acogida durante estos años y por hacernos partícipes de sus enseñanzas en educación superior; de la misma forma, al docente de los espacios académicos de Música por permitirnos el ingreso, su cordialidad y disposición a colaborar con nuestra investigación. Así mismo, a nuestra investigadora principal por permitirnos participar

junto a ella en este camino en búsqueda de mejores prácticas pedagógicas para la educación artística.

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, repara en las implicaciones epistemológicas que presenta toda transformación de las prácticas evaluativas en educación, por lo que pone en cuestión la continuidad lineal con la que se ha abordado el tema, sin reparar en una concepción renovadora de la educación y del aprendizaje. Por tanto afirma que: “...sí, la práctica de la evaluación escolar, como práctica social, es un punto de partida y de llegada en el proceso de evaluación, los trabajos teóricos sobre esta temática tienen por tanto que ser construcciones que den cuenta de este objeto de estudio y que permitan a la vez su transformación...”² Lo anterior, no es otra cosa que un cuestionamiento a la academia, que compromete a los programas de formación de profesores para acometer la investigación sobre la manera como acontecen los desarrollos en evaluación. De este modo, a mediano plazo, podrán introducir modificaciones a sus currículos y, de manera particular, en las prácticas educativas y evaluativas con que se despliegan, siendo éstas el testimonio de su resignificación, a la vez que modelo para su apropiación por parte del docente en formación, quien tendrá oportunidad de confrontar sus aprendizajes en los contextos de práctica.

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

² Díaz Barriga, Ángel (1997) 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.

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.

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

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.

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 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,

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

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.

ya que en ella se presentan tanto aspectos “objetivos”, como en el caso de verificación de adquisición de habilidades técnicas y conocimientos artísticos, como también aspectos de orden más “subjetivo” relacionados con la valoración del desarrollo estético y creativo con relación a procesos como: la sensibilidad, la imaginación y la capacidad apreciativa.

A la luz de estas consideraciones, resulta de gran pertinencia preguntarse por formas más flexibles integrales y significativas para la evaluación en Educación Artística, siempre que está sujeta a interpretaciones y valoraciones individuales. Todo ello, reclama una indagación acerca de la coherencia que se tiene al interior de la Licenciatura, como formadora de docentes en Educación Artística, para contrastar las conceptualizaciones que ofrece el Proyecto Curricular sobre la naturaleza del Área y sus implicaciones metodológicas, con las formas y sentido que adquiere la evaluación en los talleres de expresión artística del Componente Profesional- Disciplinar, tras las construcciones de saber pedagógico de los docentes de arte del Programa, sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y en ellas, inmersas, sus maneras de entender y acometer la evaluación.

1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

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

En el ámbito internacional son de señalar los aportes realizados por Elliot Eisner⁹, quien logra la legitimación de la Educación Artística, como disciplina del currículo escolar, a raíz de las investigaciones desarrolladas en la Universidad de Stanford. Con respecto a la enseñanza del arte, Eisner plantea cómo se requiere un análisis detallado de los procesos que promueven el desarrollo artístico para poder diseñar 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 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

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 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 la 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 comprenden con precisión aquellos dominios o habilidades que se desean lograr y que por lo tanto deben potenciarse a través de la enseñanza, que para el caso del arte lo constituyen los procesos de pensamiento artístico: percepción, producción y reflexión. Como se podrá apreciar, y para fortuna de la enseñanza en el campo de las artes, estos dominios coinciden con las comprensiones logradas anteriormente por Eisner, validando criterios para el desarrollo y evaluación artísticos.

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

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.

¹³ **Gardner**, H. Op. Cit.

niño con su progreso y desarrollo individuales en el transcurso del tiempo. Tal es el caso de la percepción como la producción de sonidos en música, el movimiento expresivo o la creación narrativa.

Adicionalmente cabe destacar los estudios adelantados por el proyecto DELTA¹⁴, desarrollados en el Reino Unido, en cabeza de David Hargreaves¹⁵, cuyo objetivo central consistió en indagar sobre cómo evalúan los profesores de las escuelas primarias el trabajo artístico de los niños. Si bien se encontró que todos los docentes tienen un saber implícito sobre lo que se constituye como logros artísticos en los diferentes campos expresivos y muestran gran interés por el desarrollo de los escolares para promoverlos a niveles superiores, fueron incapaces de manifestar claramente los criterios sobre los que se basan sus evaluaciones cualitativas. Es así como buena parte del Proyecto se orientó a hacer explícito este conocimiento y extraerlo del ámbito individual, para compartir objetivos comunes y adquirir la seguridad para utilizarlo de manera confiable y eficaz. Las conclusiones que DELTA deriva se refieren a las necesidades de capacitación y de tiempos para que el docente pueda adquirir las destrezas que se requieren en la realización de interpretaciones fiables y significativas.

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

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

¹⁵ Hargreaves, D.H. Op. Cit.

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:

proceso eminentemente crítico reflexivo, en el que los estudiantes han de desarrollar su conciencia crítica para valorar proceso y resultados sin la presión de las calificaciones, a la manera en que lo hace un crítico de arte cuando valora un producto artístico: observa, describe, interpreta y realiza un juicio de valor sobre aquello que evalúa.

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

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

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 **Imaginario de los docentes de Educación Artística en instituciones distritales**. Desarrollado en cabeza de los investigadores del Programa con la participación de los estudiantes de últimos semestres como auxiliares de investigación en el marco de la investigación formativa.

¹⁹ Acompañamiento a la conformación de la Red Distrital de Educación Artística (2005-2006) y el Programa de formación de docentes PFPD: **El aprendizaje artístico como pilar de formación integral en el currículo escolar** (2007).

recogen el interés por desarrollar y evaluar: el incremento de la expresión creativa, el uso imaginativo de materiales, el dominio progresivo de las técnicas y, en menor grado, la percepción sensible de los escolares, y la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso. Todo ello, teniendo presente las necesidades de desarrollo de los estudiantes y los cambios que experimentan en las etapas evolutivas, así como los aspectos motivacionales, de cara a su contexto sociocultural.

Por otra parte, el Proyecto Imaginarios de los docentes de Educación Artística en instituciones distritales del Distrito Capital desarrollado entre los años 2004 y 2008 en las localidades de Engativá, Suba, Bosa, Barrios Unidos y Fontibón permitió reconocer las maneras como los docentes de arte de estas instituciones construyen sus proyectos de aula, encontrando tanto fortalezas como vacíos conceptuales y metodológicos, en los que se hallan inmersas las prácticas evaluativas en el Área. Una de las comprensiones que este Proyecto pone de presente es que la mayoría de docentes que laboran en el Área han sido formados desde un enfoque profesional como artistas en cualquiera de los modos expresivos, más no como pedagogos²⁰. Debido a ello, su desinterés por la actualización en el debate de la Disciplina y la imposibilidad de acceder a nuevas comprensiones que les permitan confrontar y fortalecer sus prácticas pedagógicas.

En lo que respecta a los proyectos de extensión desde los que la Licenciatura ha tenido oportunidad de un acercamiento a los docentes de artes, tanto en el acompañamiento a la conformación de la Red Distrital de Educación Artística como en el Programa de formación permanente de docentes²¹ se ha podido constatar que muchas prácticas significativas pasan inadvertidas por falta de sistematización y por carecer de soportes conceptuales que les permitan fundamentarlas, contrastarlas y enriquecerlas. Asimismo, resultan un tanto ambiguos los planteamientos desde los que se practica la evaluación,

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.

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 dimensionados por las instituciones formadores de docentes y sus maestros para lograr ser consecuentes con los avances en el Campo.

1.3 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Como se anotó anteriormente, una de las grandes preguntas que podrían asaltar a los maestros comprometidos con la investigación en el ámbito de la educación superior es acerca de sí las prácticas evaluativas que se despliegan en el currículo, y de manera concreta aquellas que desarrollan sus docentes en la especificidad, responden a comprensiones metodológicas sobre la naturaleza de la Disciplina y son así mismo, consecuentes con el discurso actual de la Pedagogía como saber fundante.

Lo anterior, por cuanto resulta comprensible cómo los profesores en el transcurso de sus prácticas pedagógicas han incorporado principios y formas de comprobar y validar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, todo lo cual podría ofrecer una gran resistencia a cualquier intento de renovación, más si se trata de

²² Principalmente en el orden internacional.

sistemas educacionales conservadores, como los que funcionan en nuestros contextos latinoamericanos²³

Por otra parte, si bien la evaluación de las prácticas pedagógicas, de manera general, es por sí misma un aspecto problemático por cuanto la brecha aún no superada entre teoría y práctica, entre discurso y quehacer en las aulas, lo es aún más la evaluación en Educación Artística, dada reciente legitimación como área de saber con intencionalidades, conceptos, metodologías y formas de evaluación propias, además de las dificultades que pueden surgir por la naturaleza eminentemente valorativa de la Disciplina, en donde tanto procesos como resultados poseen un alto componente interpretativo.

En este orden de ideas, surge la pregunta por la formación actual de docentes en Educación Artística y sobre si los docentes formadores de maestros que ejercen en los programas de Pregrado de las licenciaturas en el Área poseen igualmente una formación como artistas, distando sus prácticas pedagógicas de aquellas que rezan en los discursos de los proyectos curriculares o si por el contrario, estos discursos han permeado su acción educativa, de manera tal que resulta consecuente con el perfil que se propone la formación profesional.

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.

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.

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

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

1.4 PREGUNTA GENERADORA DE LA INVESTIGACIÓN

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

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1 Objetivo General

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

1.5.2 Objetivos Específicos

- Realizar una aproximación al estado del arte de la evaluación en Educación Artística como fundamentación para el desarrollo del Proyecto.
- Identificar los criterios y metodologías de evaluación propuestos en el Proyecto Curricular del Programa.
- Identificar la coherencia de las intencionalidades y metodologías desarrolladas por el docente responsable del espacio académico con las formas de evaluación que se practican.
- Identificar las formas participación de los actores implicados en el proceso de evaluación.
- Diferenciar las formas que adquiere la evaluación, según la intencionalidad de los aspectos y actores evaluados, de acuerdo con las categorías de observación.
- Contrastar las prácticas en evaluación observadas con respecto al debate de la disciplina, su coherencia con el Proyecto Curricular del Programa y con los criterios propuestos en los módulos de apoyo didáctico.
- Sistematizar los hallazgos de la observación y señalar sugerencias y recomendaciones.

2. REFERENTES TEÓRICOS.

2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Con el paso de los años y desde el inicio de la escolaridad, se han venido realizando diferentes aproximaciones sobre el concepto de evaluación, según diversas tendencias y teniendo en cuenta posturas pedagógicas diversas. Sobre estos antecedentes y bajo la mirada de también diferentes pedagogos, se intenta presentar a continuación una aproximación al concepto de evaluación.

De manera general, la evaluación se concibe como un proceso de valoración. Es a esto, a lo que apuntan diferentes autores, cuyas definiciones se presentan a continuación.

Así, para algunos autores; el concepto de evaluación puede resumirse de la siguiente manera:

- "La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en que medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P. D. Laforucade)²⁴.
- "Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. " (B. Maccario)²⁵.
- "La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala

²⁴ Tomado de **Evaluación Educativa: Conceptos y Definiciones en Concepto de Evaluación Aplicada** recopilatorio de Prof. Gabriel Molnar en la web: <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

²⁵ Tomado de **Evaluación Educativa: Conceptos y Definiciones en Concepto de Evaluación Aplicada** recopilatorio de Prof. Gabriel Molnar en la web: <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

en que medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)²⁶.

Más amplio es el concepto de evaluación, cuando afirma que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y su objetivo es determinar el valor de algo²⁷.

Las anteriores concepciones de evaluación, permiten encontrar aspectos coincidentes para clarificar el concepto, tales como: la evaluación es un proceso que incluye varios aspectos como la observación, el análisis y la sistematización; todo lo cual permite realizar valoraciones con respecto a unos objetivos trazados. Los resultados que arroja la evaluación, llevan a comprobar la eficacia de lo evaluado, debilidades y fortalezas para perfeccionar la labor docente. Desde luego que para realizar este proceso, se debe tener en cuenta que cada uno de los estudiantes es un universo diferente, con habilidades y destrezas diversas, todo lo cual alerta sobre la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales que permitan encontrar soluciones para sus dificultades de aprendizaje y, más aún, involucrar a los mismos durante el proceso para concienzarlos sobre su importancia para su desarrollo formativo.

2.2 UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA.

Sin lugar a dudas, es aquí en donde realmente se puede observar todo un proceso de evaluación, pues entre otras cosas, es en la escuela donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. Partiendo de esto, y de la importancia de la evaluación para el desarrollo integral²⁸ de los estudiantes, la planeación de la

²⁶ Tomado de **Evaluación Educativa: Conceptos y Definiciones en Concepto de Evaluación Aplicada** recopilatorio de Prof. Gabriel Molnar en la web: <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

²⁷ (Popham) Tomado de **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: Conceptos, funciones y tipos** – pág. 2, de la **Fundación Instituto de Ciencias del Hombre** en la web: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

²⁸ Cuando se habla de integral, nos referimos a la adquisición no solo de conocimientos por parte de los estudiantes, sino también a la adquisición de actitudes, habilidades y valores para el enriquecimiento de la sociedad.

evaluación en el contexto escolar, sugiere una serie de acciones para cumplir con los objetivos que se aspiran alcanzar. Tales subprocesos se mencionan a continuación: teniendo en cuenta la postura de Stufflebeam²⁹:

- La Evaluación del contexto, para así determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo cual será de fundamental importancia al momento de elaborar la planificación del trabajo a realizar.
- La Evaluación de las necesidades inherentes al proyecto (Input), la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y estrategias de los medios a utilizar para la realización del mismo.
- La Evaluación del proceso, la cual se ocupa del estudio de los datos recogidos sobre los efectos que produjeron los métodos empleados, así como la comparación de avances y dificultades para tomar decisiones en la ejecución del proyecto.
- La Evaluación del producto, es la medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma la evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje.

2.2.1. Los Paradigmas Cuantitativo y Cualitativo en la Evaluación.

Teniendo en cuenta el proceso histórico de la educación, y las posturas epistemológicas que fundamentan el conocimiento, se han planteado dos grandes paradigmas que se aplican a la investigación y que han repercutido en los enfoques con que se acomete la evaluación. Dependiendo del contexto en el que se desarrolle cada paradigma, se le da más importancia a unas características

²⁹ (D. Stufflebeam) Tomado de **Evaluación Educativa: Conceptos y Definiciones** en **Concepto de Evaluación Aplicada** recopilatorio de Prof. Gabriel Molnar en la web: <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

que a otras. Estos dos grandes paradigmas son: el Cuantitativo y el Cualitativo, cada uno con principios y procedimientos distintos.

El paradigma cuantitativo en evaluación, derivado de los principios positivistas, es aquel en que lo primordial es la medición o cantidad, de aquello que se considera observable y como tal objetivable. Para esto, se utilizan gran número de herramientas, que dejan de lado aspectos valorativos que tienen que ver con las expectativas del estudiante. Este enfoque ha sido muy utilizado en la enseñanza tradicional, en donde lo importante es medir la cantidad de conocimiento que se adquiere, con relación a unas metas trazadas previamente sin considerar el contexto. Para medir este conocimiento, se utilizan cualquier cantidad de pruebas, test o exámenes orales y escritos.

El paradigma cualitativo en evaluación surge como respuesta al anterior, influenciado por aquellas posturas investigativas que privilegian en la búsqueda de conocimiento los aspectos valorativos más cercanos a la experiencia humana y a las relaciones que se dan entre los grupos sociales. De ahí que la evaluación de los escolares se orienta a visualizar los procesos para llegar al conocimiento por sobre los resultados, identificando las cualidades del estudiante, como actitudes y valores que van adquiriendo como ganancia durante el aprendizaje; todo lo cual tiene en cuenta el entorno cultural y social, además de brindar herramientas para formación integral de los estudiantes.

2.2.2. Procedimientos para la Evaluación escolar.

Con el tiempo, la evaluación ha adquirido mayor protagonismo en el ámbito educativo. Es así como dependiendo de las tendencias o modelos pedagógicos se establecen normativas oficiales e institucionales que han ido involucrando cada vez más a todos los actores educativos: estudiantes, maestros y padres de familia. Cada vez se toma mayor conciencia de la importancia de la evaluación para el desarrollo integral de los escolares, habiendo mayor preocupación por evaluar y ser evaluado.

De ahí, que surjan diferentes tipos o procedimientos de evaluación, partiendo del contexto en el que la misma se realice. A continuación se exponen los más frecuentemente empleados.

Evaluación Formativa y Sumativa. Según su finalidad y función la evaluación puede ser de tipo Formativa o Sumativa, entendiendo la primera como una estrategia para mejorar y ajustar las acciones durante el proceso educativo y así alcanzar los objetivos propuestos en el curso, por lo que también se le conoce como evaluación continua. La evaluación sumativa, por su parte, se aplica más en función del producto como tal, el resultado del mismo en donde se califica en valor a un rendimiento³⁰.

Evaluación por Procesos. Esta evaluación busca principalmente la valoración teniendo en cuenta los datos recogidos periódicamente y su sistematización del proceso de aprendizaje de un estudiante, durante un periodo de tiempo que se ha establecido para alcanzar los resultados³¹.

Autoevaluación, Coevaluación y heteroevaluación. Estos tipos de procedimientos evaluativos se determinan según los agentes que intervienen en ella. En la Autoevaluación está involucrado el estudiante, pues es él, quien da fe de su propio conocimiento, teniendo en cuenta sus fortalezas y dificultades; en la Coevaluación intervienen tanto estudiante como maestro; esta puede practicarse a manera de una entrevista, en la que el primero da cuenta de su proceso al segundo y este le informa sobre sus resultados y los aspectos que debe mejorar. En la tercera, la heteroevaluación, se involucran otros agentes externos para evaluar un proyecto desarrollado estas personas deben ser diferentes a las personas evaluadas, como el trabajo que realizan los profesores con los estudiantes, o el consejo escolar evaluando a su cuerpo de docentes³².

³⁰ Tomado de **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: Conceptos, funciones y tipos** – pág. 3, de la **Fundación Instituto de Ciencias del Hombre** en la web: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

³¹ Tomado de **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: Conceptos, funciones y tipos** – pág. 5, de la **Fundación Instituto de Ciencias del Hombre** en la web: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

³² Tomado de **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: Conceptos, funciones y tipos** – pág. 4, de la **Fundación Instituto de Ciencias del Hombre** en la web: <http://www.oposicionesprofesores.com/>

Evaluación, Examen y Calificación. De acuerdo con la distinción que realiza Eisner³³ sobre estos tres términos, que con frecuencia han dado lugar a equívocos en el proceso evaluativo, la evaluación es una actividad inherente a toda actividad humana que busca información para valorar un proceso, mientras que el examen es una herramienta que se utiliza para recoger datos y así formular juicios de valor sobre las conductas humanas. Por su parte, la calificación es un procedimiento más restringido que los anteriores puesto que apunta a una codificación que expresa los resultados. Esta última puede ser dada en términos de lo *cuantitativo* en donde se expresa si se es apto o no para algo, o en términos *cualitativos*, consistente en el juicio de valor sobre la calidad de las actividades realizadas por el estudiante y sus logros³⁴.

Entre las formas de evaluar que se emplean usualmente están los exámenes orales y escritos, los controles de lectura, las exposiciones y los informes, entre otros. Sin embargo, dado que el campo en el que se inscribe el presente trabajo corresponde a la evaluación del aprendizaje artístico se mencionan a continuación algunas formas de evaluación que se pueden utilizar en este ámbito.

2.2.3 Otras estrategias de evaluación:

Evaluación de Pruebas Prácticas o de Ejecución. Es la técnica basada en la observación del profesor sobre el desempeño del alumno al ejecutar una determinada actividad motora o manual para comprobar el dominio de ciertas habilidades, destrezas, aptitudes, así como la aplicación de conocimientos. Por lo tanto, la prueba debe ejecutarse en presencia del docente y realizarse en un tiempo preestablecido. De esta manera se pueden evaluar los contenidos procedimentales de un programa y determinar el logro de los objetivos de un curso.

[biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf](http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf)

³³ EISNER, Elliot, *Ibidem* p.p. 185

³⁴ Tomado de **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: Conceptos, funciones y tipos** – pág. 2, de la **Fundación Instituto de Ciencias del Hombre** en la web: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

El saber hacer o saber práctico se evalúa a través de la aplicación de diferentes pruebas, tales como: exámenes escritos u orales, entrevistas, ejercicios de laboratorio, revisión de documentación, realización de experimentos. En ellas se valora tanto el proceso como el producto. Para recolectar la información de los procesos y productos de la pruebas se emplean instrumentos denominados escalas de desempeño³⁵.

Principales características de las pruebas de ejecución.

- Evalúan el saber hacer del alumno y el contenido procedimental del programa de enseñanza.
- Permiten medir objetivos de los dominios cognoscitivos y psicomotores.
- Se aplican en un tiempo programado, tanto en forma individual como en equipo o grupal
- Involucran otras técnicas tales como la observación, e instrumentos como los registros, las listas de verificación, las escalas de desempeño, entre otros.
- Evalúa tanto los procesos como los productos. Se fija en la calidad, la eficiencia, la precisión, el tiempo, entre otras.

Portafolios de Evaluación. El Portafolios es un instrumento que permite al alumno la compilación de todos sus trabajos realizados durante un curso. Comprende documentos de visitas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, entrevistas y anotaciones diversas. Incluye también las pruebas sustentadas, las co-evaluaciones de parte de sus compañeros, así como sus auto-evaluaciones.

Con esta técnica se trata de desarrollar la capacidad del alumno para documentar día a día las pruebas de su aprendizaje. El portafolios le brinda la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprovechamiento y al mismo tiempo, el profesor puede valorar su evolución a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

³⁵ Autores Varios – **VARIEDAD DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES** en **DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA** – material **SENA VIRTUAL** – 2008. www.senavirtual.edu.co

El alumno puede observar palpablemente, tanto lo que ha logrado como lo que necesita mejorar en su desempeño. El profesor puede conocer más a fondo las ideas, expectativas, percepción del curso y visión del mundo de sus alumnos.

“El portafolio tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y una función desveladora y estimulante de los procesos de desarrollo personal”³⁶.

El Portafolios debe reunir las siguientes características:

- Reflejar la evolución del proceso de aprendizaje.
- Motivar el diálogo con los compañeros y con el profesor sobre los problemas, los logros, los temas y las partes claves de los materiales archivados.
- Plasmar y valorar los puntos fuertes y logros, así como aquellos aspectos más débiles del aprendizaje, de manera que el profesor pueda valorar justamente lo positivo y al mismo tiempo, indicar al alumno las acciones para fortalecer los aspectos débiles.
- Tener un hilo conductor que organice las evidencias y les dé sentido.

Como se puede apreciar, se dispone de variados instrumentos de evaluación que se pueden aplicar en la escuela, instrumentos con los cuales ni estudiantes los maestros podrían aburrirse y que podrían cumplir con el objetivo de la evaluación.

2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística como gestora de la formación integral³⁷ viene cobrando cada vez mayor importancia en el currículo escolar. La enseñanza del arte en el país ha superado el carácter meramente instrumental como oficio que se le atribuyó hasta entrado el siglo XX, para ser reconocida por su carácter

³⁶ Varios Autores – **VARIEDAD DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES** en **DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA** – material **SENA VIRTUAL** – 2008. www.senavirtual.edu.co

³⁷ Se entiende como el desarrollo armónico de todas las facultades humanas.

cognoscitivo y formativo, armonizando pensamiento y sentimiento para otorgar sentido al aprendizaje³⁸.

Para comprender este posicionamiento, se requiere inicialmente un acercamiento al cambio de visión que a lo largo del tiempo se ha ido logrando para la enseñanza del arte. Es así como a continuación se presenta una síntesis sobre la evolución de la educación artística y seguidamente las investigaciones que desde la Psicología Cognitiva han logrado poner de relieve la importancia del Área para el desarrollo del pensamiento, así como posturas más recientes que reconocen en las prácticas artísticas la mejor vía para comprender críticamente la cultura. Todo ello resulta fundamental para reconocer un pasado y un presente del Área, así los desafíos que los docentes de educación artística deben enfrentar.

2.3.1 Antecedentes de la Educación Artística

A comienzos del Siglo XX, John Dewey³⁹ escribe su obra *Arts and Experience*, influenciado por las posturas de sus antecesores, quienes otorgan especial interés a la infancia para atender a sus necesidades educativas y de desarrollo. También ejerce especial influencia la teoría evolutiva desarrollada por su contemporáneo Piaget, la cual marcó una revolución acerca de la manera de entender el desarrollo mental. La postura de Dewey destaca la importancia de la experiencia y de la acción para establecer contacto con lo estético. Para este autor, imaginación, creatividad y experiencia son fundamentales para la educación estética, todo lo cual va a convertirse en un principio básico de la pedagogía activista. También bajo la influencia piagetiana por la década los años Cincuenta se realizan trabajos de gran interés para la enseñanza del arte como son la obras de Herbert Read y Víctor Lowenfeld, quienes se centran en las relaciones arte y pedagogía y en el papel de la libre expresión como integrador del desarrollo.

³⁸ **ÁLVAREZ, Y. y BARCO, J. M: MÓDULO DE PEDAGOGÍA DEL ARTE.** Bogotá: Uniminuto, págs. 14 – 19.

³⁹ **MODULO DE PEDAGOGÍA DEL ARTE,** Ibidem, p. 17

A partir de las teorías desarrollista de Piaget y de Vigostki, comienzan a cristalizarse, hacia los años Sesenta, las teorías cognitivas en cabeza de Bruner⁴⁰, quien plantea la necesidad de hacer una revisión de los conceptos: conocimiento, formación y aprendizaje. Para el autor, el arte puede convertirse en una forma de conocimiento que permita más ocasiones de aprendizaje, dado que la experiencia del arte provoca una integración de los datos para la interpretación de la obra y, asimismo, la creatividad resulta esencial para abandonar todo convencionalismo cognoscitivo. Como se puede apreciar, la postura de Brunner se centra en la mente y en la estructura del conocimiento por sobre la imaginación creativa. Desde entonces la Psicología cognitiva va a ser determinante para el reconocimiento del arte como una forma de conocimiento, por cuanto su capacidad de manipulación de símbolos. Es así como posteriormente, desde esta Escuela, otros investigadores más recientes⁴¹ harán aportes para el desarrollo metodológico de la Educación Artística, como se verá en el apartado de comprensiones metodológicas.

2.3.2 La Educación Artística en el currículo escolar

2.3.2.1 Comprensiones metodológicas para la Educación Artística

Durante el último cuarto del siglo XX van a surgir dos personajes que van a proponer nuevas formas de enseñar el arte, los norteamericanos Howard Gardner y Elliot Eisner.

Sobre la enseñanza de la educación artística, Gardner⁴² se refiere a dos posturas que se han venido contraponiendo sobre el desarrollo artístico: el desenvolvimiento (unfolding) y el entrenamiento (training), el primero supone que el niño tiene todas las capacidades para desarrollar las habilidades artísticas y que simplemente se deben dar las condiciones para su progreso, o para sacarlas a la

⁴⁰ **MODULO DE PEDAGOGÍA DEL ARTE**, Ibidem, p. 18

⁴¹ Investigaciones como las de Elliot Eisner en Stanford y y Howard Gardner en Harvard.

⁴² **HARGREAVES**, David. J. **GALTON**, Maurice. **ROBINSON**, Susan. **La psicología evolutiva y la educación artística**. Capítulo VIII. en **Infancia y Educación Artística**. Ediciones Morata. 1991

luz; mientras el segundo plantea que ésto no es suficiente y se hace necesario que el maestro emplee unas técnicas especiales para el mejor desarrollo del aprendizaje artístico en el niño.

Al respecto, se ubica en el segundo planteamiento cuando afirma que para poder enseñar primero hay que saber qué se debe aprender, por lo que señala que deben desarrollarse tres dimensiones básicas: la percepción, la reflexión y la producción, las cuales se pueden entender como los dominios o habilidades para la enseñanza de la educación artística⁴³.

La *percepción* se desarrolla en la temprana infancia, por lo tanto se desvirtúa el imaginario de que el adulto es capaz de identificar el estilo, pues en ausencia de distractores temáticos, los niños son capaces de identificar rasgos de estilo como la textura o la composición. Sin embargo, es indispensable para que se desarrolle esta competencia que se favorezcan experiencias tempranamente, tanto en el ambiente familiar como escolar.

En cuanto a la *reflexión*, el desarrollo es tardío; hasta los diez años los niños juzgan por un único criterio, el figurativo, mientras que los adolescentes, de manera opuesta, expresan un total relativismo frente al gusto. En los primeros grados prefieren obras idiosincráticas, luego se interesan por el estilo realista, más adelante por los aspectos expresivos y emocionales. Los jóvenes son capaces de identificar propiedades formales y de relacionar aspectos histórico-culturales, mientras que los adultos continúan su desarrollo, sólo en el caso de poseer un talento o interés vocacional.

Y frente al campo de lo *productivo*, se evidencia el interés por lo evolutivo y afinidad con las Vanguardias. El desarrollo en este dominio, sigue una línea universal (garabateo, esquemas, realismo, enfriamiento), y en el joven con talento interés por las técnicas y síntesis expresiva más personal. En cuanto a la calidad de las obras, el desarrollo no es lineal, sino en forma de “U”, ya que decrece de no ser estimulado. Los niños pequeños se muestran tan productivos como los

⁴³ **GARDNER**, Howard. **Educación artística y desarrollo humano**. Barcelona. Paidós 1994.

adultos artistas, pues hay motivación, exploración, expresión personal y sus trabajos poseen más atractivo que los de niños mayores.

Es de destacar que estas apreciaciones son justificadas por los proyectos Zero y Arts Propel, de los cuales se puede concluir que las competencias artísticas son un ámbito de manipulación de símbolos, en donde las emociones funcionan de modo cognitivo. Por lo tanto, para aprender arte se deben manejar los sistemas simbólicos y para enseñar arte, se deben idear nuevos métodos e instrumentos que permitan captar lo distintivo de desarrollo de las artes. Así mismo, los dominios o habilidades artísticas no se deben trabajar por separado sino que se deben integrar, aunque también surge el inconveniente de establecer fórmulas universales, pues se deben tener en cuenta las diferencias individuales y culturales.

Para Eisner⁴⁴ surge la necesidad de preguntarse sobre: ¿Cómo se produce el aprendizaje artístico? Para ello hace un análisis de los procesos que promueven el desarrollo artístico y así luego plantea propuestas que respondan a los objetivos de la educación artística, puesto que primero hay que reconocer que el aprendizaje del arte no se produce de forma espontánea sino que se requiere de un mediador y facilitador experto, que reconozca el contexto del área, así como los dominios y competencias que se han de potenciar, y adicionalmente, que comprenda el contexto histórico, social y educativo del estudiante.

Para Eisner, los dominios que deben ser desarrollados son el perceptivo, el productivo y el crítico-cultural:

El *dominio perceptivo* presenta ciertas características, entre ellas tiene en cuenta como se produce la diferenciación perceptiva y como la visión es de naturaleza selectiva, de manera que determina una organización visual. También afirma que dominio esta influenciado por las experiencias de las personas y sus expectativas.

⁴⁴ **ELLIOT**, Eisner. **Cómo se produce el aprendizaje artístico** en **Educación la visión artística**. Cap.4. Barcelona: Paidós. Educadeor 1995

Para el *dominio productivo* el autor plantea cuatro habilidades básicas que deben ser desarrolladas al realizar su obra: Habilidad para manejar el material, habilidad para establecer relaciones cualitativas entre las formas propias de la obra, las formas del entorno y las formas de las imágenes mentales; habilidad de crear formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material; y finalmente, habilidad en la creación desde el manejo espacial, estético y capacidad expresiva.

En el *dominio crítico* se plantean seis aspectos a tener en cuenta para valorar una obra:

- Dimensión experiencial: Es aquella que le permite al observador informarse sobre lo que le hace sentir la obra.
- Dimensión formal: Tiene que ver con las formas individuales que tiene la obra, las relaciones que se pueden dar entre ellas.
- Dimensión simbólica: Son los símbolos que se emplean en las obras de arte y que tienen un significado, es decir; que se han intentado codificar algunos elementos que hacen representativa la obra.
- Dimensión temática: Está relacionada con la dimensión simbólica, pero esta da cuenta del significado general o temática de la obra.
- Dimensión material: Esta dimensión tiene en cuenta el material que se selecciona para realizar la obra y como este influye en lo que quiere expresar el autor.
- Dimensión contextual. Tiene en cuenta el contexto histórico en el que se realizó la obra, el autor, en general en las condiciones de la época en la que se generó dicho trabajo.

Como se puede apreciar, la propuesta de Eisner cobra gran importancia para la enseñanza del arte, pues sus planteamientos son sólidos y empiezan a fortalecer una estructura clara sobre el desarrollo artístico; adicionalmente se relaciona con

gran coincidencia con otras posturas también cognitivas, como las propuestas de Gardner y de Palmer Wolf⁴⁵; todo lo cual comienza a señalar un norte y unos criterios claros para el fortalecimiento de la educación artística.

2.3.2.2 Modelos para la enseñanza del arte

En la medida en que se fueron haciendo más claros los aportes del arte al desarrollo humano y la necesidad de sistematizar su enseñanza se han ido concretando algunos modelos o tendencias para procurar su aprendizaje. Al respecto, Imanol Aguirre⁴⁶ un especialista en el Área ha logrado establecer tres grandes tendencias a las que ha denominado: *modelos formativos* para la *educación artística*. Desde esta sistematización este autor recoge una semblanza sobre las maneras más comunes de enseñar arte, sin que ello se de de manera rigurosa en un período determinado, ni con idénticas normativas, pero que sí se muestran como recurrentes desde la visión con que se entiende y acomete la enseñanza del arte.

Estos Modelos formativos en educación artística, según Aguirre son: *Logocentrista*, centrado en el objeto artístico y la instrucción, el *Expresionista*, centrado en el sujeto y el poder de la emoción; y el *Filolingüista* centrado en la alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística.

El Modelo Logocentrista se fundamenta en el ideal estético clásico que considera la obra de arte con su culminación. Por ello sus propósitos se orientan a la adquisición de destrezas por parte del educando, quien deberá dominar los preceptos que rigen la virtud estética en las artes, independientemente de sus intereses y deseos. Como estrategias metodológicas emplea: el respeto a la

⁴⁵ Colaboradora de Gardner quien plantea el aprendizaje artístico como una conversación en la interacción de tres roles cuando el niño realiza sus prácticas artísticas: el observador, el creador y el crítico.

⁴⁶ **AGUIRRE**, Imanol. **Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación** Universidad Pública de Navarra, 2006.

norma y el procedimiento, la dirección de un maestro experto, la práctica didáctica sistematizada, la imitación y progresión y el predominio de los procesos productivos. Este modelo actualmente ha perdido su vigencia, aunque permanece en algunas facultades de bellas artes, cuyos ejes de enseñanza son la producción, la historia, la estética y la crítica.

El Modelo Expresionista considera que el centro de la práctica artística consiste en básicamente en transmitir las emociones que siente cada sujeto, se fundamenta en la visión de que la infancia es una cultura, pues como dicen algunos escritores, los niños junto con los grupos mayormente discriminados de las sociedades (artistas, filósofos y otros) no se encuentran contaminados por la sociedad, por lo que su discordancia con las normas le permiten concebir el arte como una manifestación legítima del interior de cada ser, ya que con esta herramienta, se pueden expresar hasta los más íntimos sentimientos de nuestro interior.

El Modelo Fololingüista se fundamenta en la concepción del arte como un lenguaje, pues existen algunos conceptos básicos de su lenguaje que son necesarios de conocer por todas las personas, para de esta manera poder entender ciertos códigos visuales utilizados por los artistas. Este modelo busca que se adquieran ciertas habilidades o competencias u objetivos formativos, tales como: ver, observar, leer, decodificar, y producir imágenes. Este modelo se utiliza en muchas facultades de bellas artes.

Cabe resaltar que nuevos enfoques plantean una educación artística culturalista para decodificar los símbolos visuales de la cultura. Es el caso de autores como Fernando Hernández, quien investiga sobre el tema en la Universidad de Barcelona. Según esta tendencia, lo visual cobra cada día mayor importancia y por lo tanto se debe preparar a los individuos para hacer uso crítico de las informaciones a las que tienen acceso a diario; a su vez puede este puede ser un campo de investigación. Por último, hoy se está cambiando la estructura tradicional maestro-estudiante-saber, entonces es necesario aplicar consciente y sistemáticamente diferentes modelos de análisis para entender los nuevos rumbos

culturales: Semiótico, estructuralista, intertextual, discursivo, deconstruccionista, entre otros.

2.3.2.3 Los Lineamientos Curriculares

Para el establecimiento del currículo de la educación artística se han tenido en cuenta todas las teorizaciones anteriores, para ello es necesario reconocer primeramente sobre la evolución del arte en el currículo.

A lo largo de la historia la función de las artes en el currículo ha cambiado, es así como durante el siglo XVIII en Europa y Norteamérica, tenía un valor utilitario, se enfocaba hacia el uso de herramientas. Durante el siglo XIX, se implementó el dibujo técnico cuya enseñanza era sistemática y se empleaba para la producción de bienes manufacturados. En cuanto a los avances de la enseñanza del arte en el currículo colombiano, a partir del decreto 1002 de 1984 y posteriormente con la Ley 115 de de 1994, la Educación Artística se establece como un área fundamental y obligatoria. En el año 2000 se publican los Lineamientos Curriculares, un documento emanado del Ministerio de Educación Nacional que establece las orientaciones para su despliegue.

El Capítulo Cuarto de este documento hace referencia a las orientaciones curriculares que se deben tener en cuenta para la enseñanza del arte, por lo que presenta tres apartados de interés: unos supuestos metodológicos, la propuesta metodológica, y los procesos curriculares y la evaluación.

Los *supuestos metodológicos* deben tener en cuenta la formación de personas desde la integralidad de lo físico, lo ético, lo estético, lo imaginario, y lo creativo; que se debe realizar un contrato social colectivo, donde tanto estudiantes como maestros aporten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo esto para que conduzca hacia la calidad de vida del individuo.

La *propuesta metodológica* pretende fomentar una actitud crítica y creativa, un diálogo pedagógico, vivenciar y valorar las experiencias de los estudiantes,

compartir un universo simbólico, que esta sea activa y flexible y que permita una transformación cultural.

Frente a *los procesos curriculares* plantea, el *pensamiento contemplativo*, el cual es interior, personal, silencioso, solitario, autentico; *la transformación simbólica* en la interacción con el mundo, tiene en cuenta los lenguajes artísticos y los saberes populares; *el pensamiento reflexivo*, desde lo conceptual, los sistemas de representación, materiales y medios de expresión; *y el desarrollo del juicio crítico*, que valora el desarrollo de habilidades conceptuales, el juicio estético.

Los procesos propuestos en los Lineamientos Curriculares se relacionan directamente con los dominios propuestos por Eisner, y por Gardner; por lo que esta propuesta rescata las últimas comprensiones metodológicas que a nivel internacional se está proponiendo y debe ser tenida en cuenta.

2.3.2.4 La Música como Campo expresivo en la Escuela.

Las prácticas artísticas son variadas de acuerdo con el vehículo o medio expresivo que se emplee para materializar la expresión; de acuerdo con ello se puede hablar de modos o lenguajes expresivos, aún cuando este último término ha dado a polémicas en el sentido de que las artes en sentido riguroso no se podría considerar como lenguaje, dado su alto componente interpretativo. Para efectos de la enseñanza del arte en la escuela, conviene identificarlos mejor como “Campos” expresivos que deberán estar abiertos a su interdisciplinariedad, puesto que se trata de contribuir a la formación integral desde una perspectiva amplia para enriquecer el proyecto de vida de los estudiantes. Estos Campos Expresivos son asumidos en la escuela como: Artes Plásticas, Artes Escénicas y Música. Dado que el presente trabajo de investigación se sitúa en esta última, a continuación se hace una referencia a su papel en la escuela y su aporte al desarrollo integral.

La educación artística, desde el lenguaje musical, es para muchos maestros un medio que posibilita el desarrollo de habilidades inmersas en el área, tales como la apreciación musical, la audición, manejo de instrumentos musicales, técnicas vocales teniendo como eje principal, el desarrollo de la creatividad y la expresividad.

A diario, dentro del trabajo de los maestros en las escuelas, estos se enfrentan a diferentes situaciones de violencia entre los estudiantes dentro de las mismas, es por eso, que partiendo del lenguaje musical, se han implementado diferentes estrategias para solventar estas dificultades en el desarrollo integral del estudiante. Por ello, uno de los sentidos de la educación musical, es propiciar el trabajo en equipo, para de cierta manera crear espacios de reflexión, aceptación, dialogo, entre otras, que permitan dejar a un lado las agresiones que puedan presentarse en el grupo de estudiantes.

Es de anotar, que dentro de las apreciaciones de los docentes que participaron en el IX Foro Distrital de Educación Artística⁴⁷, se manifiesta que el lenguaje musical permite al estudiante encontrar su identidad, y fomentar los valores, lo que hace que se forme a un ser humano más integral; además el arte se concibe como una actitud propia de los seres humanos y como gestora de cultura para la convivencia dentro de un grupo o comunidad.

Las propuestas musicales que se realizan en la escuela han de buscar involucrar al maestro con el quehacer musical, haciendo que niños, niñas y jóvenes tengan una estrecha relación con la música utilizando el desarrollo sensorial, mediante el cual deben realizarse una serie de actividades lúdicas que los comprometan y que les permitan apropiarse de diferentes elementos que propicien su reconocimiento. Mediante este trabajo se utilizan todos y cada uno de los componentes que hacen parte del lenguaje musical (sonido, ritmo, melodía, entre otros), con lo que se busca un desarrollo integral que pretende que la educación sea mejorada, además con

⁴⁷ **Un balance por lenguajes artísticos en las ponencias y experiencias presentadas al IX Foro Distrital en Educación Artística en la página web <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/sentidos/Documentos/UnBalancePorLenguajesArt.htm>**

este trabajo, se pueden desarrollar diferentes habilidades que son innatas en el ser humano, pero que necesitan de una serie de metodologías para que se hagan presentes tales como: voluntad, comprensión, atención, memoria, motricidad, creatividad, expresión, fantasía, entre otras.

Hay que tener en cuenta que los espacios de trabajo con los que cuentan los maestros en la escuela son muy cortos, por lo que se busca crear un ambiente reflexivo, a partir de estrategias musicales permitan a los estudiantes relacionarse con los otros de manera cordial además de de reconocerse así mismos.

La educación en el lenguaje artístico musical, tiene multiplicidad de formas para ser vista, por un lado se encuentra que los maestros no están formando músicos ni artistas en el aula, ni mucho menos “genios” en el lenguaje artístico; por el contrario, este es un espacio para generar el disfrute, la reflexión, la sensibilidad y la imaginación.

En algunas instituciones educativas se encuentra que han tomado el lenguaje musical de manera transversal con otras áreas dentro del PEI, mientras que en la mayoría se asume como un área específica dentro del currículo, con la que se busca aportar a la sensibilización y exploración de talentos, pero sin pretender convertirlo en un artista.

Lamentablemente y debido a diversos factores, la educación artística en la escuela, dentro de la que se encuentra la música, no cuenta en muchos aspectos con el apoyo de las instituciones educativas; al ser considerada como una materia secundaria, de “relleno”, o simplemente valorada cuando se requiere engalanar los actos culturales. Esto, ocurre porque las escuelas no son conscientes de que más allá del producto, lo que se requiere es atender a los procesos de desarrollo artístico de los escolares. De pensarse de esta manera, la enseñanza del arte y de la música en particular, podría proporcionar mayor disfrute, no sólo para quienes poseen talento, sino para todos los estudiantes.

2.4 LA EVALUACION EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

2.4.1 Problemática de la evaluación en el Área

En cuanto a la evaluación en educación artística, se han afirmado posturas divergentes; algunos piensan que se debe evaluar, otros piensan que no, pero lo que realmente se debe tener en cuenta es que para que los estudiantes puedan alcanzar los logros artísticos deben desarrollar procesos de pensamiento artístico, con la mediación de un docente especialista conocedor de las competencias que deberá potenciar en sus estudiantes y que como ya se anotó se constituyen en la capacidad perceptiva, productiva y apreciativa. Es así, para lo cual la evaluación deberá convertirse en oportunidad de reflexión sobre debilidades y fortalezas.

Sin lugar a dudas, el principal problema que se presenta en el campo de la evaluación artística, es que no se sabe como evaluarla, o no se tienen las herramientas necesarias para hacerlo⁴⁸. Es aquí en donde se retoman los cuestionamientos planteados en el módulo de Pedagogía del arte acerca de cuestionar la visión tradicional de la evaluación en las prácticas educativas, tanto en los docentes como en los estudiantes⁴⁹

Si bien el concepto de evaluación, como se vio al comienzo del presente capítulo, es bastante complejo, en el área de Educación Artística se torna aún más difícil por varias causas: una de ellas, es que al no valorar la importancia del Área dentro del currículo escolar y tomarla simplemente como una materia de relleno, no se cuenta metodologías que permitan tener claro qué enseñar, qué procesos potenciar y así qué y cómo evaluar. Así también la falta de comprensión de estos procesos de desarrollo artístico no permite criterios claros para trabajar establecer diálogos con cada uno de los lenguajes que conforman el arte.

Por otra parte, la naturaleza subjetiva e interpretativa del arte da lugar a que muchos piensen que no se puede evaluar. Al respecto Ross⁵⁰ recomienda que no

⁴⁸ Muchos maestros no cuentan con formación especializada; además otros muchos, aunque tienen formación en artes, no manejan elementos pedagógicos ni metodológicos de la educación.

⁴⁹ **Modulo de Pedagogía del Arte** – Uniminuto. Modulo 6.

⁵⁰ **Modulo de Pedagogía del Arte**, ibídem Modulo 6

se implemente la evaluación en el campo del arte con la mirada tradicional que se trabaja en las demás áreas, ya que si se continua planteando de esta manera, se corre el riesgo de que se pierdan las características propias del arte como son: imaginación, libertad, imparcialidad, entretenimiento, entre otras⁵¹

2.4.2 Aportes a la evaluación desde la Psicología Cognitiva.

Retomando los aportes de la Psicología Cognitiva a la comprensión de aspectos metodológicos, para entender los procesos de pensamiento artístico a desarrollar para la enseñanza del arte, se hace imprescindible mencionar a continuación algunos de los estudios que se han adelantado en el campo de la evaluación en artes.

2.4.2.1 Cómo evaluar el arte infantil

Con respecto a la valoración de la actividad artística de los escolares, Eisner⁵² plantea que en primer lugar se debe tener claridad entre los conceptos de puntuación, examen y evaluación, para poder establecer luego cuales son los aspectos que se deben evaluar en el arte. Por lo tanto plantea que el examen es un procedimiento que se utiliza para obtener datos sobre una conducta humana, mientras que la puntuación es un proceso por el cual se da un símbolo que representa el valor de un criterio; advierte, además, que estos dos conceptos no se pueden confundir con el de evaluación, pues este es más importante y significativo y lo define así: “proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo⁵³”.

Para realizar el proceso evaluativo, el autor considera que como proceso de descubrimiento debe tener en cuenta tres referentes: al estudiante con respecto a sí mismo, con respecto a la clase y con respecto al criterio a evaluar. Asimismo, recurre a la propuesta de Stufflebeam, Modelo CIPP antes mencionado, cuyo

⁵¹ **Evaluación de la Producción Artística de los Escolares en Modulo de Pedagogía del Arte**, Uniminuto, pág. 58.

⁵² **EISNER**, Elliot Op, cit. p.p. 185

⁵³ **EISNER**, Elliot Op, cit. p.p. 185

acrónimo responde a los aspectos que han de ser evaluados: el contexto, la aportación, el proceso y el producto, señalando a su vez, que para cada una de estas áreas se pueden utilizar diversos procedimientos de evaluación.

Con respecto a la *evaluación del contexto* señala cómo en todo proceso de evaluación inicialmente debe realizarse un diagnóstico, que permita a partir de éste, diseñar planes de mejoramiento. Es así como se deben tener en cuenta las características de los estudiantes, los recursos con los que cuenta, su ambiente familiar y sus cualidades. En el “Imput” a aportación que el docente realiza a su Programa, corresponde evaluar las actividades de aprendizaje, las herramientas del currículo y las estrategias del docente. Para la evaluación del proceso conviene considerar los efectos del currículo mientras se está desarrollando, para lo cual se precisa de un seguimiento al aprendizaje a través de informes y recopilación de datos. Finalmente para la evaluación del producto se requiere determinar criterios claros para valorarlo de acuerdo con las capacidades que se han pretendido desarrollar.

Con respecto a las capacidades que se pueden desarrollar y por tanto ser evaluadas para comprobar el grado en que se han alcanzado plantea los dominios: productivo y crítico. En el *dominio productivo* se tiene en cuenta la creación de una forma elaborada por el estudiante, la cual debe tener cualidades valiosas desde lo artístico, por lo que se debe tener en cuenta aspectos de tipo: técnico, estéticos y expresivos de la obra, Además, se debe valorar en qué medida se ha utilizado la imaginación creativa en la obra. Es aquí donde propone que se deben evaluar los tipos de creatividad en cuanto a la ampliación de límites, los recursos; la invención, partir del objeto conocido a un objeto reestructurado, creado; la ruptura de límites, propuesta; y la organización estética, coherencia y armonía.

En cuanto a la evaluación del *dominio crítico* se deben tener en cuenta las afirmaciones que realice el estudiante en cuanto al sentido de la obra; que de cuenta, en primer lugar, de las cualidades descriptivas para luego detenerse en

cualidades más sutiles que debe aprender a desarrollar, tales como su capacidad interpretativa, a la vez que ha de ser capaz de realizar comparaciones entre una y otra obra.

A continuación se presentan dos experiencias de evaluación desarrolladas en el marco del Proyecto Zero de Harvard, atendiendo a la evaluación de las inteligencias comprometidas con la producción artística, desde una perspectiva cognitiva.

2.4.2.2 El Proyecto Spectrum.

Las motivaciones de este Proyecto radican en que los sistemas de evaluación convencional no develan las potencialidades que poseen algunos estudiantes, especialmente aquellos son rotulados como poco brillantes. El proyecto Spectrum⁵⁴ busca romper con la descontextualización de la evaluación en la educación, por lo que intenta encontrar formas de evaluar en contexto, haciendo de los procesos educativos un ejercicio en el cual los educandos se sientan inmersos, integrando los aspectos evaluativos al cotidiano del estudiante.

Para lograr este objetivo, se apoya en el trabajo fundamentado por Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples⁵⁵, el desarrollo de estas inteligencias se entiende como supeditado a la fusión o combinación que de ellas se realice y por lo tanto, el éxito de un individuo prima en las posibilidades de combinar sus inteligencias en pos de un objetivo común. Krechevsky⁵⁶, su directora, se plantea reforzar los ambientes para potenciar estas inteligencias con niños del nivel de Preescolar, quienes tienen la oportunidad de explorar en ambientes que ofrecen

⁵⁴ Gardner, *Inteligencias Múltiples.*, Op, cit, p. 99-127

⁵⁵ En donde Gardner destaca el potencial biológico de los seres humanos; es decir, las habilidades innatas con las que nacemos, pero que con el tiempo y de no ser desarrolladas en interacción con las relaciones sociales pueden debilitar hasta desaparecer.

⁵⁶ Este Proyecto fue desarrollado bajo la dirección de María Krechevsky y Howard Gardner hacia 1990 y con apoyo financiero de grandes fundaciones como la Rockefeller.

libertad para el aprendizaje y en donde expertos, de manera discreta realizan el seguimiento al desarrollo de estas inteligencias.

Partiendo de lo esencial que resulta, en la etapa escolar temprana, el correcto proceso evaluativo de las inteligencias, el proyecto Spectrum en su fase inicial pone de manifiesto aquellas inteligencias (habilidades) con que cuentan los niños para potenciarlas. En este contexto de aprendizaje, la evaluación no resulta ser un acto de carácter abstracto o especulativo, puesto que más allá de plantearle al estudiante cuáles son sus fortalezas y las áreas de mejora, se le da la opción para que pueda realizar relaciones y comparaciones de su entorno con el conocimiento, desde sus diferentes habilidades.

Las posibilidades de integrar determinadas inteligencias, tal como lo plantea el Proyecto parte de la una fase inicial en la que se detectan las habilidades supremas, es decir, aquellas que predominan las acciones de los niños⁵⁷. Posteriormente los niños hacen una aproximación a actividades específicas en las cuales se concreta la fortaleza, área o inteligencia desarrollada. El Informe final⁵⁸ sintetiza todo el proceso, siendo lo más importante el que se generan estrategias de desarrollo que vinculan de manera directa, tangible y clara a su comunidad filial, social y escolar.

Para simplificar la labor y no generar confusiones, el Proyecto establece áreas de habilidades cognitivas para ser revisadas. Dichas áreas facilitan la labor evaluativa y permiten desarrollar estrategias que apunten a situaciones sencillas y cotidianas para reforzar el trabajo realizado. Pero la labor no claudica allí, ya que una fortaleza del proyecto está basada en que hace partícipes a los padres, vinculándolos con el desarrollo de los potenciales del educando; claro está, no son antes recalcar la importancia de no supervalorar las fortalezas de sus hijos, sino de buscar la integración holística de las diversas inteligencias.

⁵⁷ Se hace referencia a niños, específicamente de cinco años debido a que sus posibilidades creadoras son amplias.

⁵⁸ Es el resultado evaluativo del proceso. En este se incluyen los avances, el desarrollo de las fortalezas, las áreas de mejorar del estudiante y consejos para desarrollar y potenciar habilidades fuera del contexto escolar.

Como ya se anotó, la intención del Proyecto es velar por que las inteligencias se relacionen entre sí para fortalecerlas de manera simultánea. Por ejemplo, aquel estudiante que tenga problemas o debilidades con respecto a su capacidad histriónica– expresiva, al momento de pedírsele que desarrolle o construya un pequeño montaje teatral, podrá combinar sus fortalezas siempre que sienta gusto por la narración y el texto literario.

A diferencia de otros proyectos de índole evaluativo, el Proyecto Spectrum permite al estudiante sentirse parte de su proceso evaluativo, siendo actor y parte del mismo, permitiéndole desarrollar procesos de aprendizaje a partir de procesos metacognitivos. En Spectrum se evidencia un proyecto de carácter humanista, con un alto sentido de la sensibilidad, que cuestiona y eclipsa posturas y acciones de la escuela tradicional que con el transcurrir del tiempo se han hecho parte de la normatividad educativa, convirtiendo a la escuela y a la evaluación en instancias contradictorias a toda formación integral.

2.4.2.3 El Proyecto Arts Propel

El experimento conocido como Arts Propel⁵⁹, no difiere mucho del proyecto Spectrum, en cuanto a sus objetivos, por cuanto se propuso buscar estrategias de evaluación. Sin embargo, a diferencia del anterior, este Proyecto tiene su localización en la evaluación específica de las inteligencias artísticas para, de este modo, permitirle al estudiante a detectar sus posibilidades y limitaciones.

Uno de sus hallazgos radica en la identificación de dominios o habilidades propiamente artísticas como son: la percepción, la producción y la percepción,

⁵⁹ Gardner, *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Op., Cit. p.81-86

todo lo cual permiten la integración de las diferentes formas de conocimiento en torno al aspecto artístico.

Otro rasgo característico del Arts Propel es la de proporcionar vehículos como estrategias para evidenciar el proceso de desarrollo artístico. Las carpetas de obras, llamadas “carpetas de proceso” difieren de las carpetas de exposición en las cuales se evidencian únicamente los mejores resultados, mientras que estas carpetas permiten que el escolar evolucione a partir de la introspección sobre la evolución de su proceso; todo ello, le permitirá al estudiante generar un aprendizaje más autónomo y reflexivo, en el cual detectará qué aspectos estuvieron bien encaminados y aquellos a los que les faltó profundidad o revisión.

Como aspecto final y preponderante, a diferencia con Spectrum, Propel se propone “objetivar” la evaluación mediante la participación, además del docente, de evaluadores externos, que se mantengan al margen de las conexiones emocionales, para así dar un rango de mayor confiabilidad a lo que se evalúa; estos evaluadores pueden ser sus compañeros de clase o también su familiares, quienes registrarán sus apreciaciones en la carpeta de procesos..

En conclusión, se puede afirmar que estos dos Proyectos Propel y Spectrum están diseñados para generar una nueva percepción de la evaluación, y hacerla más útil y humanizada, en la perspectiva de otorgarle mayor sentido. Ambas son propuestas sencillas pero interesantes y en ciertos aspectos innovadoras. Lo que se puede entender, entonces, es que sí se pretende cambiar la educación, se deberá iniciar por renovar las formas de evaluación, ya que sería de “locos” pretender transformar las cosas haciendo siempre lo mismo.

2.4. 2.4 La evaluación desde la crítica del arte

Otro aporte significativo para acometer la evaluación en el ámbito de la enseñanza de las artes en la escuela es la propuesta que se hace en los Lineamientos

Curriculares⁶⁰ del MEN. Aquí, se retoma la evaluación, pero esta vez, desde el punto de vista de las formas que emplean los críticos de arte para valorar las obras de los artistas. Esta postura, extrapolada a la escuela, podría ser beneficiosa para contrarrestar las tendencias a “caer en lo de siempre”, evaluando contenidos desde la mirada unidimensional del maestro. La evaluación desde la crítica de arte por ser eminentemente valorativa, permitiría al estudiante ser crítico de sus propios trabajos, reconsiderando también sus procesos. Por otra parte, esta crítica o apreciación estética, trabajada con el grupos de estudiantes del curso, permitiría a la vez enriquecer el desarrollo de este dominio, contemplar y contrastar posturas diversas, al tiempo que comprometer al estudiante con procesos y resultados que han de se sometidos a la valoración de los demás.

2. 4.2.5 Los indicadores de logro según los Lineamientos Curriculares.

También este Documento, del Ministerio de Educación Nacional, proporciona algunos derroteros para acometer las acciones evaluadoras; es así como en su propuesta para la enseñanza del arte en la escuela, y de acuerdo con las capacidades o dimensiones que plantea con respecto al desarrollo artístico de los escolares, propone los indicadores de logros como aquellos indicios que señalan las aproximaciones a los logros o metas esperados, y que están dirigidos a la formación integral de los estudiantes.

Mediante ellos se puede lograr una aproximación a aspectos tan sutiles como: la valoración de un gesto, de un movimiento del cuerpo o simplemente el incremento de la imaginación.

Los indicadores de logro se pueden tomar también como una serie de parámetros, en los que el estudiante se pone de acuerdo con el maestro para saber como se evaluará su proceso, además de que se brinda la claridad suficiente sobre las temáticas a trabajar durante las clases⁶¹. Estos indicadores han sido contruidos

⁶⁰ **LINEAMIENTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA** Op. Cit. p.p- 42 – 43.

⁶¹ Ibidem. p.p- 42 – 43.

conforme a las habilidades o competencias que se señalaron anteriormente: pensamiento contemplativo, de transformación simbólica, reflexivo y de juicio crítico.

A continuación se presentan los indicadores de logro generales para la educación artística, según los Lineamientos Curriculares y teniendo en cuenta que se deberán ajustar al curso en que se trabaje de acuerdo con el nivel de escolaridad:

- Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías de la naturaleza, de los demás y de las cosas.
- Apertura al diálogo.
- Cambios y generación de actitudes
- Desde el proceso de Desarrollo de transformación simbólica en la interacción con el mundo:
- Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos.
- Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Desde el proceso de desarrollo de pensamiento reflexivo:

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

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

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

Adicionalmente y con respecto a la evaluación en el mencionado Documento se proponen ciertos aspectos a tener en cuenta, entre ellos que: debe ser coherente, cualitativa, negociada, integral, que se deben tener en cuenta momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación: aconseja además un seguimiento permanente a los proceso, para lo cual se deberá llevar un portafolio que evidencie el proceso del estudiante frente a sus creaciones artísticas.

Hasta aquí la conceptualización que permite fundamentar el Proyecto en el tema de la evaluación en educación artística. A continuación, se presenta un capítulo en donde se expone los aspectos centrales del Documento Proyecto Curricular del Programa como referente para situar la indagación en el contexto de la Licenciatura, en la que se desarrollan las prácticas de evaluación del taller de Música objeto de estudio.

3. PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁶²

3.1 MISIÓN Y VISIÓN:

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.

⁶² **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA** – Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística – Corporación Universitaria Minuto de Dios – Vicerrectoría Académica – Facultad de Educación – Versión 3.0 – Septiembre de 2007, pág. 21 y 22.

- El dominio de las teorías educativas, pedagógicas y didácticas articuladas al saber disciplinar y con miras a sus posibilidades de Inter y transdisciplinariedad.
- El dominio de la práctica educativa y didáctica en el área artística y con responsabilidad social.
- La concreción del ethos de la profesión de educador artístico.
- Asumir un compromiso en la tarea de educar, el cual responde a tres expectativas: Ser educado, educarse y educar, ésta última, desde la misión humanizante que le corresponde como miembro de la sociedad.
- El desarrollo de la Pedagogía en el área artística, mediante la investigación teórica y metodológica, en orden a diseñar, construir, desarrollar y validar principios, modelos y estrategias de formación y desarrollo artístico, como alternativa para las necesidades educativas del país y a la luz de la Praxeología como marco de reflexión sobre la acción educativa.
- El desarrollo del Sistema Nacional de Formación Artística y Desarrollo Cultural, mediante la promoción de proyectos educativos innovadores de intervención social, que posibiliten la toma de conciencia sobre las problemáticas de orden moral y social del país: la insensibilidad, el desarraigo, la despersonalización, la pasividad y el conformismo, sumado a las escasas oportunidades de desarrollo emocional, expresivo y creativo, que afectan la dignidad de la persona y sus necesidades de armonización, en la toma de conciencia de la educación como eje de transformación social.

- Ofrecer al país y a sus comunidades educativas los resultados de sus estudios e investigaciones pedagógicas, de manera que generen metodologías para la solución de problemas pedagógicos en el ámbito del desarrollo artístico y creativo que puedan ser aplicadas en diversos ambientes educativos. Ello con el fin de iluminar las formas de pensar la pedagogía aplicada al aprendizaje artístico y usar sus reflexiones en el diseño, construcción e implementación de proyectos pedagógicos institucionales.
- Brindar oportunidades educativas en formación pedagógica en el Área, para atender las necesidades de educación permanente de diferentes grupos humanos, en particular, de sus egresados.

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.

3.2 POLÍTICAS

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁶³

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.

⁶³ **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA**, Ibidem, p. 23.

- La promoción de alternativas educativas de desarrollo humano y social mediante acciones de intervención pedagógica para el desarrollo artístico y estético y la dinamización cultural de las comunidades, especialmente de los sectores menos favorecidos, liderando procesos de cambio y de solución a problemas educativos relevantes.
- El esfuerzo por ubicar la acción, la misión y los propósitos de la formación de maestros para la enseñanza del arte en la escuela, en el conjunto de los retos que se plantean para contribuir al desarrollo integral, en el contexto de la globalización.
- Aprender a vivir en democracia.
- Educar para la vida y permitir a todos hacer fructificar sus talentos y capacidades.
- Asumir el conocimiento como decisivo para el desarrollo de personas y comunidades.
- Convertir la institución educativa en una institución abierta al mundo, articulada con los problemas de la realidad, los valores que circulan en la sociedad y en la cultura particular de las comunidades.
- Garantizar que la sociedad cuente con la capacidad del profesional de la educación para:
- Producir conocimiento e innovaciones educativas.
- Superar el tradicional método de enseñanza.

- Permitir que los estudiantes se apropien de los más altos valores humanos y de los mejores saberes disponibles.
- Crear condiciones agradables en la institución educativa para que la acción formadora ocurra en un ambiente democrático de autoestima y solidaridad.
- La consolidación de una comunidad académica que impulse la investigación en pedagogía, particularmente en educación artística, cuyos procesos y resultados tengan un influjo efectivo en la cualificación y fortalecimiento del Programa.
- La atención a las necesidades de educación permanente en la enseñanza del arte, en particular de los egresados del Programa, así como de otras instituciones y ala población docente abocada al ejercicio de área en instituciones educativas de educación formal y no formal, que se interesen por la pedagogía como apoyo a sus labores académicas.
- Asumir críticamente el recurso tecnológico, con fines de uso social y educativo de cara a los desafíos que plantea la globalización y el avance tecnológico, vinculados al proceso analítico, crítico y creativo de la labor académica cotidiana.
- El convencimiento del compromiso que adquiere la Facultad de Educación y el Programa de Educación Artística con las necesidades mayoritarias de la sociedad colombiana, en el sentido de que todas sus acciones se inscriben en la realidad histórica, socio-política, cultural, ecológica, económica y educativa del país.

3.3 OBJETIVOS:

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁶⁴

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

⁶⁴ **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA.** Ibidem, p. 25

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

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁶⁵

⁶⁵ **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA**, Ibidem, p.p. 27 y 28.

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 implemente 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:

El egresado se puede desempeñar profesionalmente en los siguientes campos:

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

- Como animador de procesos artísticos.

3.5 INTENCIONALIDAD FORMATIVA

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

3.5.1 Fundamento Socio-antropológico.

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

3.5.2 Fundamento Epistemológico.

En coherencia con una visión antropológica en la que el proceso de construcción de la persona es eminentemente social, la construcción de conocimiento es también un hecho social y colectivo. La humanidad ha desarrollado la estructura de conocimiento que posee actualmente, no a partir de esfuerzos individuales sino de la socialización de experiencias con el grupo; es decir, se trata de una estructura de conocimiento que busca dejar de ser subjetiva a través de su legitimación por parte de una comunidad académica. Este fundamento refiere a una visión epistemológica de tipo Constructivista en donde lo que cuenta no es el conocimiento en sí, sino el proceso social para llegar a él. Este proceso social-educativo se convierte en un proceso pedagógico cuando se realiza de forma intencional. En el objetivo de este proceso intencionado, subyace la concepción de que la construcción de la persona implica la reconstrucción interior y subjetiva del conocimiento social, lo cual le permite su desarrollo en todas las dimensiones.

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

3.5.3 Lineamientos teóricos

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

3.5.3.1 Función social del arte

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

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

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

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

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

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

3.5.3.2 La creatividad, una finalidad educativa del arte

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

Si bien el desarrollo del pensamiento creativo le compete a todas las áreas del conocimiento, no hay duda en que el arte tiene las mayores posibilidades de estimularlo, por cuanto, desde su función estética, utiliza sistemas simbólicos con el objeto de comunicar diversos significados de forma metafórica, para lo cual requiere potenciar la imaginación y flexibilizar el pensamiento, de manera que favorezca una expresión original y fluida. Dentro de la experiencia artística, la

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

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

creatividad es entendida como aquella capacidad para elaborar estructuras simbólicas ideativas y novedosas que permiten comunicar las características personales a través de la utilización de diversos modos y medios expresivos.

Para Vigostky⁷⁰, la imaginación y la creatividad, son explicadas como procesos psicológicos superiores y como actividad que involucra la conciencia, en cuanto posibilita integrar de manera holística las emociones y el pensamiento, en la experiencia expresiva e interpretativa y en interacción con la cultura para otorgar sentidos. El cerebro es capaz de una asombrosa actividad combinatoria que logra mediante la reelaboración de experiencias pasadas a través de la imaginación, base de toda actividad creadora, en la ciencia como en el arte y también en la vida cotidiana. Esta actividad es visible ya desde temprana edad en los juegos de los niños, cuyas vivencias elaboran creativamente. Por ello, recomienda que en el proceso educativo debe pensarse en actividades con contenidos sugerentes capaces de motivar suficientemente y afectar al estudiante, como en el caso de las actividades artísticas que contienen gran potencial lúdico y afectivo.

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

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

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

⁷¹ **Lowenfeld**, Op. Cit.

⁷² **Novaes**, María Helena. **Psicología de la Aptitud Creadora**. Buenos Aires: Kapeluz, 1992. Pp.64

estudiante en cuanto a su participación activa en los procesos de construcción del conocimiento y estructuración de actitudes.

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

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

⁷³ **Stenberg**, Robert. **Psicología de la Creatividad**. Barcelona: Paidós, 1997.

3.5.4 Fundamentos Metodológicos.

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁷⁴

3.5.4.1 Procesos educativos artísticos.

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

Estas comprensiones acerca del valor educativo del arte han sido posibles gracias a los recientes avances, que en el orden internacional, se vienen realizando en investigación en educación artística desde diversas teorías: de la educación estético-artística expresiva, desde una teoría evolutivo interpretativa, con contribuciones de la Psicología y del Psicoanálisis, y desde el punto de vista metodológico didáctico, a partir teorías de la percepción o desde las recientes investigaciones semióticas. Hacia la década del setenta, Elliot Eisner (1998) en la Universidad de Stanford, desarrolla el Proyecto Kettering, mediante el cual rescata el valor del aprendizaje artístico como experiencia de conocimiento que favorece el desarrollo de la dimensión estética, por cuanto considera al arte como experiencia vital que articula pensamiento y sentimiento para otorgar sentidos a la experiencia.

Según afirma Gardner (1994), en los últimos años los educadores se han preocupado por desarrollar en los escolares las capacidades y habilidades básicas

⁷⁴ **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA**, Ibidem, p.p. 17 - 19

de las prácticas artísticas, lo cual ha impactado los modos de abordar los componentes fundamentales del área, construyendo un currículo más riguroso. Estos esfuerzos se han dirigido a: integrar la educación artística a otras áreas de formación, y que es a través de ella que se deben desarrollar las habilidades que determinan la capacidad humana de utilización de símbolos y de transformación de la experiencia, o por otra parte, a presentar intentos de ir más allá de la producción pura para exponer a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes.

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

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

3.5.4.2 La Formación de docentes en Educación Artística.

La formación de profesionales en educación Artística en UNIMINUTO se debe enmarcar en una propuesta que parta de considerar al futuro docente como una

persona integral, que desarrolla competencias: cognitivas, de habilidades y actitudinales, en el sentido de estimular el logro de una verdadera competencia profesional que conjugue aspectos como la autonomía personal, la adquisición, recreación y aplicación de los conocimientos desde una óptica reflexiva, crítica e investigativa, que se soporta en el enfoque praxeológico, modelo de formación docente de la Facultad de Educación, como posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica en relación con el desarrollo de las comunidades y de confrontarla con la teoría para convertirla en saber sistematizado y, principalmente, para agenciar su transformación como sujeto con alta sensibilidad social, en tanto se ocupa de las mediaciones que posibilitan la transformación de las comunidades en donde desarrolla su práctica. La formación de este Licenciado incluye pautas de cambio de conducta en el desarrollo de una actitud investigativa (reflexiva y crítica) frente al conocimiento, que le posibilite transformar los esquemas que posee y aprender significativamente.

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

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

3.5.4.3 Fundamento Metodológico y Didáctico.

Metodológicamente, se considera que los aspectos más importantes en la construcción social del conocimiento son los procesos para llegar a él y su influencia en el desarrollo integral de la persona, es decir, tomar la formación como el eje central del proyecto pedagógico, lo cual articula el mundo del conocimiento con el mundo de la vida. Por ello, la pedagogía en tanto momento de interpretación de la intervención intencional que caracteriza el acto educativo, permite reflexionar y establecer procesos de dialogicidad sobre la praxis y la práctica pedagógica (en relación con los elementos teóricos de la pedagogía), organizando la observación de la realidad y los métodos a utilizar desde un enfoque metodológico que en la Facultad de Educación se ha ido perfilando como Praxeología Pedagógica. Todo lo cual, para el Programa de formación de docentes en Educación Artística se traduce en el hecho de que la metodología a utilizar está centrada en la práctica pedagógico-social, en el desarrollo de la comunidad y en la cualificación de capacidades sociales y artísticas, no sólo de quienes componen esa comunidad sino también del mismo docente en formación. La Praxeología Pedagógica no detiene su labor metodológica en este punto, sino que se extiende a partir de ella, en la confrontación crítica de los elementos que la componen, a la luz de los elementos teóricos y de formación, con el objeto de mejorarla permanentemente y cualificar los procesos reflexivos en torno de esa praxis. Estos procesos reflexivos se convierten no sólo en un método para valorar la práctica pedagógica, sino también en uno de los elementos fundamentales que le permite al docente autoevaluar su acción pedagógica y establecer puntos de intercambio, debate y crecimiento personal y profesional, a partir de la conformación de una comunidad académica, generada al interior de UNIMINUTO y con la comunidad intervenida.

3.6 DETERMINACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁷⁵

3.6.1 Estrategias pedagógicas

3.6.1.2 Procesos de enseñanza y de aprendizaje

Se puede decir que para llegar al conocimiento hay que seguir una serie de procesos de una manera integral, para que de esta forma el individuo pueda llevar a cabo una buena formación, por esto en la facultad de educación de la Universidad Minuto de Dios se considera a la Pedagogía como un “Momento de interpretación e intervención intencionada que caracteriza el acto educativo, momento que se permite reflexionar y establecer procesos de dialogicidad sobre la praxis y la práctica pedagógica en relación con los elementos teóricos de la Pedagogía, organizando la observación de la realidad y los métodos a utilizar. A esto, se ha llamado Praxeología Pedagógica, la cual se halla fundamentada en cuatro fases recurrentes: ver, juzgar, actuar y devolución creativa”⁷⁶

Por tal razón, para la formación de docentes en esta universidad, es de vital importancia una metodología que se centre en el proceso de relación del Estudiante en formación con la comunidad, con una metodología que se puede denominar como “práctica pedagógico-social” para lograr con esta, desarrollar habilidades estéticas, artísticas y culturales en la comunidad.

3.6.3 El Proceso Praxeológico

⁷⁵ PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA, Ibidem, p.p. 52 y 53.

⁷⁶ PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA ibídem, p.p. 52.

La estrategia metodológica que se desarrolla en las carreras de la facultad es la Praxeología Pedagógica, la cual de cierta manera utiliza una serie de elementos, dentro de los que se encuentran conceptos, teorías y prácticas, que se desarrollan mediante “estrategias magistrales” que articulan los saberes pedagógicos y enseñanza.

Este proceso se lleva a cabo con el desarrollo de ciertas habilidades o pasando por las etapas que se denominan competencias Praxeológicas (ver, juzgar, actuar, devolución creativa).

Para desarrollar estas etapas, la universidad plantea un proyecto macro, que se desarrolla durante la carrera, a su vez, se plantean y desarrollan una serie de micro proyectos, lo que hace necesario se desarrolle una investigación educativa que se realiza durante las practicas profesionales de los estudiantes.

3.6.3.1 Competencias Praxeológicas:

Las competencias profesionales a desarrollar dentro del Programa en coherencia con la Praxeología Pedagógica, modelo educativo de la Universidad y de 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.

Competencias referidas al ‘VER’

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.

Competencias referidas al ‘JUZGAR’

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 en su práctica.

- Articular la actividad artística con el desarrollo social de la comunidad.
- Producir obras artísticas en el ámbito de sus capacidades.

Competencias referidas a la ‘DEVOLUCIÓN CREATIVA’

Los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Hacer de su práctica educativa una constante investigación.
- Proponer cambios pedagógicos, metodológicos y didácticos en el campo de la enseñanza artística.
- Ser un creativo permanente de su práctica pedagógica y de su desarrollo artístico personal.
- Asumir una visión crítica de su quehacer docente en cuanto sus propuestas de desarrollo estético y expresión artística.
- Poseer una mirada crítico-reflexiva con respecto a la función social y cultural del arte.

3.7 DEFINICIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

Los siguientes apartes de este documento fueron tomados del Proyecto Curricular del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Educación⁷⁷

El sistema de calificación que se implementa en la universidad, para medir el grado de conocimientos de los estudiantes de la universidad es concebido como

⁷⁷ **PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA**, Ibidem, p. 60

una prueba o como un examen académico, dentro de muchas cosas, tiene en cuenta la capacidad de raciocinio del estudiante, la forma en como el recibe o asimila en conocimiento.

Dentro de este aspecto, podemos ver que estas pruebas que se realizan a los estudiantes, pueden ser escritas, prácticas u orales, como se especifica en el reglamento estudiantil.

Por otro lado, el Proyecto Pedagógico de la Facultad, la evaluación que se realiza a los estudiantes, apunta o debe apuntar a valorar las competencias pedagógicas, que se desarrollan dentro del programa. En este aspecto, se utiliza un enfoque cualitativo de evaluación, ya que este permite la autoreflexión, pues esto además permite desde las otras instancias de la evaluación (auto, co y heteroevaluación), una interacción de los estamentos que conforman la comunidad educativa y el entorno en el que esta se ubica; dentro del programa de educación artística, la evaluación es de vital importancia, pues esta permite al estudiante desarrollar diferentes capacidades, como la apreciativa y la reflexión socio-estética.

4. METODOLOGÍA

4.1 EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

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

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

Metodológicamente, este enfoque no tiene pretensiones universales y se propone de manera particular estudiar y conocer una comunidad para orientar la toma de decisiones. Es así como se ocupa de la descripción de resultados con relación al

⁷⁸ Martínez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá, 2000.

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

4.2.1 Evaluación del Contexto

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

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

⁷⁹ Eisner, Elliot. Op. Cit

⁸⁰ Modelo acuñado por David Stufflebeam que permite identificar una amplia gama de aspectos que son importantes a evaluar como objetos de estudio por el evaluador.

4.2.2. Evaluación del Programa

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

Algunos tópicos a observar son:

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

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

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

- Si tiene en cuenta la reflexión y compromiso de los estudiantes, con respecto a los motivos que reclaman la modificación de estrategias durante el desarrollo del programa.
- Si consulta con otros colegas sobre dificultades con el grupo a su cargo en cuanto a aspectos motivacionales y cognitivos.
- Si se actualiza en el saber pedagógico y disciplinar, y ello le permite reflexionar sobre su Programa.

4.2.3. Evaluación del Proceso.

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

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

- Coherencia de las competencias propuestas en el documento de contenidos programáticos con las competencias que explicita en su discurso y con el trabajo desarrollado en el aula.
- Criterios o indicadores con los que evalúa el proceso de acuerdo con las competencias prospectadas.
- Sentido que tiene para el docente el seguimiento a la asistencia, la participación en clase y el compromiso con la entrega oportuna de trabajos.
- Estrategias que implementa para evidenciar que se avanzó en el proceso, tipo de registros que utiliza y dispositivos 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: Música y de manera específica en los espacios académicos de taller que corresponden a los talleres de Expresión Musical y Pedagogía de la Música, desarrollados por docente especialista, vinculado a la Institución como de tiempo parcial. Estos talleres tienen las siguientes características:

- **Taller de Expresión Musical:** con un número de 20 estudiantes inscritos, se desarrolla los días viernes, en horario de 8:15 pm a 9:45 p.m. con una intensidad de 2 horas semanales y un valor de 2 Créditos.

- **Taller de Pedagogía de la Música:** con un número de 30 estudiantes inscritos. Este taller se desarrolla los días martes, en horario de 8:15 pm a 9:45 p.m. con una intensidad de 2 horas semanales y un valor de 2 Créditos.

4.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

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

⁸⁴ Ibídem, p.65

notas que permiten recoger y organizar esta información, y la entrevista en profundidad, las cuales se presentan enseguida de manera sucinta.

Adicionalmente para la recolección de la información se ha recurrido a otros instrumentos, tales como el análisis de los documentos Proyecto Curricular del Programa PCP, y el de Contenidos Programáticos diseñado por los docentes para la planeación de sus cursos. Para contrastar la información recogida se acudió también a la realización de una encuesta⁸⁵ practicada a los estudiantes, consistente en un cuestionario semiestructurado con preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas.

4.4 1. La observación participativa

La Observación participativa⁸⁶ es la técnica de observación usada por los etnógrafos para adquirir información, en donde el investigador comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos, objeto de estudio sobre su propia realidad, en la pretensión de conocer la vida cotidiana de un grupo, desde el interior del mismo.

El investigador debe tener la capacidad de socializar de una forma natural, con el grupo investigado, para que sea aceptado, como parte de él y debe tratar de responder a las preguntas de quién, qué, dónde, cuando, cómo y por qué, alguien hizo algo, es decir que debe tener en cuenta los detalles. Así mismo, debe tener en cuenta las expresiones más valiosas para tenerlas como testimonio de las realidades observadas.

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

⁸⁶ **MARTINEZ**, Miguél, **Recolección y descripción de la información**, Capítulo IV, ibidem p.p. 66

Durante el proceso de investigación, para recolectar la información, el investigador debe seleccionar el conjunto de informantes, a los cuales además de observar e interactuar con ellos, puede utilizar técnicas como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo o cuaderno de notas en el cual se escribe las impresiones de lo vivido y observado, para organizarlas posteriormente.

La observación participante o participativa, es una metodología de las Ciencias Sociales, que culmina como acción participativa, haciéndola una de las técnicas más completa, pues además de realizar un proceso de observación, elabora propuestas y soluciones. Es así como este instrumento favoreció la inmersión en los talleres de música para compartir las clases, observar tanto la enseñanza del docente como las actitudes asumidas por los estudiantes frente al aprendizaje, principalmente identificar las formas de evaluación que se practican.

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

Si una investigadora e investigador etnográfico pretende aventurarse en el descubrimiento y conocimiento del universo de otros y otras, tendrá que tener de presente la recomendación de no en el sentido literal, sino, en el sentido de caminar por el sendero adecuado para lograr el objetivo deseado, porque si se pretende analizar a una comunidad específica, es preciso que el investigador esté dispuesto y que emplee las herramientas pertinentes para empezar a escalar o a descender por los caminos difíciles e inciertos de los mundos interiores de la comunidad o población a investigar.

De acuerdo con Fernando Vásquez⁸⁷ para comprender en su dialéctica el concepto de Diario de Campo, es preciso que se analicen por separado las dos expresiones que lo conforman: El Diario está relacionado con la escritura íntima,

⁸⁷ **Vásquez, Fernando IN SITU Y A POSTERIORI. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad Javeriana.**

subjetiva, mientras que el Campo “...es esa dimensión del afuera que no es posible acceder desde el sillón de estudio del investigador”⁸⁸. Este último, es el que delimita las circunstancias personales, modales, espacio temporales de la investigación etnográfica. Por otra parte el Diario ofrece la posibilidad de registrar las observaciones que se hacen in Situ, para posteriormente lograr el distanciamiento que permita el análisis y la interpretación.

El Diario de Campo requiere de la voluntad y disciplina del investigador para tomar nota de todo lo que observa y poder luego objetivarlo. Entonces, el diario de campo conjuga el encuentro con lo exterior a través de escritura de una interioridad. Es el ver del afuera sopesado con la mirada de adentro, a través de un trabajo ordenado para observar, diagnosticar, y concluir sobre la comunidad o población objeto de estudio.

Para la construcción de ese día a día que constituye el Diario de Campo, se debe tener en cuenta, a manera sugerencia, formatos, registros, fotografías, diagramas, documentos, notas de campo, diseño, edición; al respecto, el autor hace recomendaciones válidas que serán de vital utilidad en la observación de los talleres de música, territorio de esta observación.

4.4.2 La Entrevista

De acuerdo con Blanchet⁸⁹, la entrevista es un medio de comunicación para extraer información de la biografía de una persona, y ayuda en investigación para obtener datos que puedan ser relevantes según los planteamientos hechos en un proyecto. A través de ella se puede descubrir elementos de las representaciones sociales y que permitirán realizar interpretaciones de los contextos, saberes, valores y normas que influyen en el entrevistado, dando paso así al encuentro de un saber comunicable y discutible. Se ha polemizado si la entrevista tiene un

⁸⁸ Ibidem, p.

⁸⁹ **Blanchet**, Alain y otros. **Entrevistar en Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Narcea. 1989

status científico, por resistirse a su estructuración; sin embargo este carácter naturalista resulta de gran coherencia con la investigación etnográfica y su “falta de rigor” científico, puede resolverse con el buen manejo de las interacciones comunicativas que en el caso de la entrevista deberán permitir hacer hablar al entrevistado para que sus declaraciones permitan conocer aspectos significativos que posteriormente podrán ser analizados e interpretados.

En cuanto a los tres aspectos básicos a tener presentes la entrevista etnográfica, que también se conoce como entrevista en profundidad, son: la situación social, el contrato de comunicación y el sistema de intervenciones. Lo primero implica conocimiento de las características sociales, económicas, culturales y profesionales del entrevistado para que la entrevista resulte fluida. En cuanto al contrato de la comunicación, es necesario que al indicar la conversación se establezcan claramente los objetivos de la entrevista, el por qué se desea realizarla y bajo qué motivos. Al respecto anota el autor, que sin embargo, no es necesario un cuestionario, pero si unos referentes como norte para direccionar al entrevistado hacia los intereses del investigador.

Por otro lado, en la entrevista se hace necesaria una consigna inaugural, una introducción, ya que de ella empieza a depender el éxito de la entrevista y en donde se plantea un buen ambiente para la interacción comunicativa. La entrevista maneja tres clases de discursos: el narrativo, el informativo y el demostrativo, cada uno de los cuales se deben emplear a lo largo de la entrevista para que esta sea más dinámica, variada. Entre los tipos intervenciones se encuentran las declarativas, las interrogativas, las de reflejo, las de eco, las complementarias, todas ellas importantes para que la entrevista, como lo anota el autor pueda hacer las veces de un “máquina” para hacer hablar al entrevistado.

4.4.3 Otros instrumentos de Observación.

Adicionalmente a estos instrumentos de observación, y para completar la recolección de la información se acudió a la revisión de documentos, el PCP y los Contenidos de Programas de los espacios académicos en cuestión, como también una Encuesta⁹⁰ de tipo semi-estructurado con preguntas de selección múltiple y otras de pregunta abierta, que se practicó a la tercera parte de los estudiantes de cada uno de los talleres observados, con el propósito de contrastar la información y, de esta manera, obtener mayor confiabilidad. Así también, la pertinencia de este instrumento para la presente investigación radica en que permite visualizar la interrelación del discurso y práctica del docente con lo que es percibido y comprendido por los estudiantes.

⁹⁰ Ver Anexos

5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El siguiente análisis e interpretación de datos es producto de la contrastación de la información, recogida a través de los diferentes instrumentos: la observación de los talleres, la entrevista realizada con el docente y las encuestas practicada a estudiantes; todo ello recogido y analizado mediante una rejilla o matriz de análisis, y de acuerdo con las categorías de observación, como se presenta a continuación:

5.1 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO.

Al ser interrogado el docente con respecto a la indagación previa que realiza sobre sus cursos de Pedagogía Musical y Taller de Expresión Musical, comenta que el primer día de clase realiza una charla para conocer el nivel musical que los estudiantes poseen y los aspectos trabajados en el nivel anterior. Al preguntar al maestro sobre la percepción que tiene de los cursos con los que trabaja, afirma haber encontrado vacíos en la lectura musical, aunque si habían trabajado en técnica vocal. Sobre este diagnóstico inicial el docente comenta que los estudiantes, especialmente de últimos semestres, no tienen bases sólidas sobre fundamentos pedagógicos y musicales.

Consultados los estudiantes sobre las actividades que se realizan al inicio de clases, la mayoría responde que se pregunta de manera oral sobre los intereses del grupo y la experiencia musical que se tiene, así como las habilidades y dificultades sobre la misma. Sin embargo cabe aclarar que algunas respuestas parecen indicar que los estudiantes no tienen bien claro que esta actividad pueda tener la intencionalidad de un diagnóstico.

Al referirse a la modalidad semipresencialidad, el docente se lamenta del mínimo tiempo con que se cuenta para desarrollar procesos, por lo que ha tenido que

acudir al trabajo extraclase de los estudiantes, en el que se que realizan consultas, lecturas, trabajos escritos y salidas de apreciación. Sin embargo considera que hay un trabajo que requiere de seguimiento del maestro y de trabajo grupal por lo que ha tenido que ser generoso con tiempo extra.

Se sitúa en la formación de docentes cuando se refiere al valor del arte en la formación integral, a las diferentes escuelas para la enseñanza de la música y para su apreciación, a su vez tiene en cuenta el aporte que actualmente hacen las Nuevas Tecnologías para el aprendizaje de la música.

Al interrogar por la propuesta PCP, no son claras sus apreciaciones, por lo que se podría entender que por su ingreso reciente a la institución no ha apropiado suficientemente este documento.

5.2 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Consultado los programas elaborados por el docente para sus cursos de música se encuentra que su propósito es orientar sobre la formación de licenciados conforme a la naturaleza de la oferta de profesionalización.

Es así como el Programa de Pedagogía Musical, apunta a que los futuros docentes que se forman en la Licenciatura, obtengan herramientas para la adquisición de conocimientos musicales y diferentes metodologías en la música para implementarla en el aula y logren proponer proyectos de innovación. Por otro lado en el Taller de Expresión Musical se orienta al desarrollo de la apreciación musical, apropiación de conceptos básicos de escritura musical, adquisición de fortalezas en el manejo vocal e instrumental, además de la apreciación del folclor colombiano.

Llama la atención que los objetivos planteados en su programación son claros y en coherencia con estos, las competencias propuestas están orientadas a que los

estudiantes manejen metodologías innovadoras para la enseñanza de la música, por lo que apuntan a crear en los mismos un espíritu investigativo sobre los lenguajes musicales y los nuevos modelos en la música.

En el programa del maestro se interrelacionan la teoría y la práctica, pretendiendo aportar herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas para el ejercicio docente; dentro de estas metodologías desarrolla la modalidad de taller-seminario donde se identifican dos componentes el reflexivo y el conceptual.

Adicionalmente se plantean estrategias como: exposiciones grupales sobre las diversas metodologías para la enseñanza de la música, diferentes talleres de lectura y escritura musical, conversatorios, lecturas sobre el rol docente, interpretación de instrumentos, entre otros.

En la entrevista el maestro comenta que su propuesta, enfocada a apoyar la labor docente, es flexible y no pretende formar músicos. Afirma que para el diseño de sus cursos partió de los programas existentes en la Licenciatura, pero les realizó ajustes una vez identificadas las debilidades y fortalezas de los estudiantes. Al respecto la encuesta a estudiantes muestra que efectivamente éstos reconocen que en el primer día de clase el docente les entregó el Programa, ofreciendo oportunidad para analizar las temáticas, objetivos, metodología y criterios para la evaluación del aprendizaje.

Al preguntar al maestro por la evaluación que realiza a su Programa, éste plantea que ha desarrollado el 90% de lo propuesto, especialmente con los estudiantes de último semestre (Pedagogía Musical), mientras que con los de Taller de Expresión Musical, se ha visto truncado el avance del mismo debido a la cantidad de actividades programadas para los días viernes.

Además afirma sobre su intención de desarrollar el programa que se plantea desde el primer momento, procurando cumplirlo satisfactoriamente, así sea

necesaria la implementación de trabajos de afianzamiento, además de trabajos de consulta extractase, sobre los cuales realiza retroalimentación y en las clases posteriores, aclarando las inquietudes al respecto.

Adicionalmente expresa la necesidad de modificar algunos temas del Programa y, de ser posible, implementar dos niveles más en el lenguaje artístico musical para poder profundizar el manejo instrumental (es de resaltar que el Maestro solo lleva este semestre en la Universidad). Por otra parte, considera de vital importancia articularse con los docentes de teatro y danzas para lograr en un futuro montajes escénico - musicales.

Sobre este aspecto, la encuesta de estudiantes denota que el maestro da a conocer oportunamente el Programa, y que sobre este se realiza, al iniciar el semestre, el análisis de los objetivos, contenidos y la propuesta metodológica. Un menor porcentaje afirma que el Programa se desarrolla conforme a la propuesta inicial, mientras que un número todavía menor afirma que cuando es necesario se realizan los ajustes. Cabe anotar que 5 respuestas de 22 afirman que el docente propicia una reflexión sobre aspectos metodológicos, cuando algo de la clase no esta funcionando.

5.3 EVALUACIÓN DEL PROCESO

Previo a indagar sobre el proceso de evaluación del aprendizaje por parte del docente fue preciso comprender su metodología por lo que a continuación se transcriben las comprensiones generales que se obtuvieron luego de la observación del trabajo de aula.

En estas observaciones se pudo evidenciar cómo el docente al iniciar sus clases realiza ejercicios de preparación, respiración y calentamiento físico y vocal. Es de destacar que maneja un método claro y organizado para que los estudiantes logren aprender planteándose el desarrollo de los procesos mínimos que se deben

dar durante las clases: uno vocal, otro instrumental musical, de apreciación musical, así como de formación en valores.

Sus clases son dinámicas, favoreciendo la participación los estudiantes en cuanto al trabajo práctico, como también los aportes en la socialización de los aspectos teóricos. Además en la entrevista considera fundamental la motivación constante para el que el estudiante apropie y valore el lenguaje musical.

Adicionalmente organiza exposiciones grupales que permiten afianzar los temas vistos y el desarrollo de la programación propuesta, permitiendo un mayor compromiso por parte de los estudiantes, así como también propone trabajos escritos que recoge y entrega retroalimentados.

Para fortalecer los conceptos trabajados en clase el maestro propone ejercicios extraclase, que puedan facilitar el entendimiento de los estudiantes, ejercicios que son socializados y articulados en las clases posteriores, en las cuales se resuelven las inquietudes presentadas por los estudiantes.

Según comentó en la entrevista, para él es muy importante la formación de valores, puesto que lo espiritual es fundamental para lograr ser mejores seres humanos; por ello, le apuesta a la disposición y receptividad para que las cosas salgan bien y la vida se haga más grata. Por ello también, procura que el ambiente de su clase sea motivante al aprendizaje evitando al máximo que se trabaje por la presión de una nota. Tiene en cuenta aspectos espirituales, el acercamiento al otro unido con el buen trato (Pedagogía del Amor) como eje fundamental, para que el estudiante valore cada día lo que aprende, sin la presión de la nota.

En cuanto al seguimiento que el maestro realiza al aprendizaje es permanente durante sus clases, tanto en la interpretación de instrumentos como en el manejo vocal. Luego de las explicaciones generales está pendiente de la comprensión y

desempeño individual y grupal, haciendo observaciones sobre la forma correcta de interpretarlos. Permite la participación de los estudiantes por cuanto los escucha, les explica y les da herramientas para que ellos mismos propongan y reconozcan lo que están aprendiendo, o lo reviertan como futuros docentes.

Es tal su preocupación por el proceso individual, que a los estudiantes que son o demuestran ser muy buenos para la música, les deja actividades adicionales, a los que están en un nivel intermedio; también les deja actividades adicionales, pero apuntando a su refuerzo y a los que tienen menos compromiso con la materia, sea porque no les llama la atención o porque tienen serias dificultades de comprensión, los observa con mayor detenimiento, dialoga con ellos sobre la importancia de la materia y les pregunta que les gusta para motivarlos y trabajar con el grupo teniendo en cuenta los gustos y acercarlos más al trabajo de la clase.

Para la evaluación del proceso el maestro plantea una serie de criterios a tener en cuenta para valorar el trabajo de sus estudiantes, entre los que se destacan: la participación y el interés por la clase y el nivel de apropiación de los temas trabajados. Esta valoración del aprendizaje se realiza permanentemente para lo cual tiene en cuenta: la producción escrita, desarrollo de guías, micro-talleres, participación en ejercicios y en el montaje musical. Además propone dos exámenes que permiten de manera más global establecer el progreso del estudiante.

Sin embargo, en la observación final, se apreció que los criterios a evaluar cambiaron y se tuvieron en cuenta: la apropiación de la teoría, el desempeño instrumental, la exposición de grupo, el desempeño técnico-vocal, salida de apreciación musical, la participación en la semana de la expresión y el compromiso con la asistencia. Lo cual denota que los criterios se fueron modificando a lo largo del semestre.

Aunque el maestro se muestra flexible, cuando los estudiantes no cumplen con algún trabajo propuesto, si exige cumplimiento en las clases posteriores. Adicionalmente el maestro registra la asistencia de los estudiantes.

Consultado sobre las competencias, habilidades o dominios sobre los que se desarrollan los procesos del aprendizaje artístico, en su discurso no fueron evidentes, puesto que de manera general se refirió a: fundamentación pedagógica y metodológica, exploración y entrenamiento musical y producto artístico. Sin embargo, a partir de la observación de sus clases se pudieron entrever algunos procesos, como se señalan a continuación de acuerdo con el discurso reciente del aprendizaje artístico desde los presupuestos que ha aportado o la Psicología Cognitiva.

En cuanto al desarrollo perceptivo se observó que el maestro realiza ejercicios de sensibilización auditiva, fortalece el aspecto corporal y vocal por medio de calentamientos y permite el acercamiento con el otro a través de las practicas grupales: También realiza ejercicios en donde utiliza la grabadora, para la audición de diversos tipos de música de manera que el estudiante logre reconocer variedad de melodías.

Para aportar al desarrollo productivo, el maestro realiza actividades que fortalecen las habilidades expresivas a través del canto y el manejo instrumental. Para el primero fortalece el reconocimiento de los símbolos musicales y las notas a través de la lectura constante de partituras. Adicionalmente propone la creación de rondas para aplicar los conceptos musicales proyectados al contexto escolar. En cuanto a lo instrumental, posibilita la interpretación de la flauta y el reconocimiento y ubicación de las notas en la misma.

Con respecto al dominio Crítico- cultural, este se desarrolla a través de las consultas constantes que solicita a sus estudiantes para fortalecer conceptos de la clase referidos a la historia, a la cultura, al contexto musical (renacimiento,

barroco, entre otras). Adicionalmente convoca a sus estudiantes para que observen muestras en otras universidades, lo cual los acerca a la cultura.

Cabe resaltar, que el maestro manifiesta, que todas las personas, están en capacidad de desarrollar las competencias artísticas, siempre y cuando tengan un proceso formativo constante.

Adicionalmente se ocupa del desarrollo de una competencia pedagógica permitiendo la reflexión sobre el rol del maestro en educación artística por medio de lecturas y conversatorios y situando la práctica constantemente con relación a las herramientas que puedan ser útiles para la enseñanza de la música en el contexto escolar. Cabe señalar que a su vez constantemente fortalece en los estudiantes el interés por el área para que esta sea valorada y reconocida como parte fundamental del aprendizaje en el ser humano.

Al interpretar las encuestas de estudiantes con respecto a las competencias que el maestro procura desarrollar en sus clases se puede decir que se reconoce la intencionalidad de la clase por fortalecer el desarrollo de actitudes y valores (trabajo en equipo, responsabilidad, respeto, compromiso, reflexión grupal, colaboración); sin embargo se denota que no hay claridad en lo que es una competencia del área y una de comportamiento pues las encuestas en ocasiones muestran que no hay coherencia o no se responde a la pregunta.

Con respecto a la pregunta que indaga de manera puntual sobre las competencias del desarrollo artístico, los estudiantes manifiestan que se da importancia a la ejercitación vocal, corporal e instrumental y que se busca la sensibilización del ser, por medio de la música. Si bien esto también es evidenciado en la observación de aula, se puede comprender que los estudiantes señalan indistintamente actividades y habilidades, por lo que se podría inferir que los estudiantes no tienen suficiente claridad sobre el concepto de competencia, y no lo relacionan con los dominios o habilidades del aprendizaje artístico. Ello se

puede corroborar también con el discurso del maestro, en el que no fue evidente su respuesta.

Con respecto a la pregunta sobre los criterios de evaluación empleados por el docente para evaluar el proceso de aprendizaje, los más citados por los estudiantes son: asistencia, trabajo extractase y participación en las actividades propuestas por el maestro. Como se podrá apreciar éstos son bastante generales y no aluden a proceso de desarrollo en el arte. Así mismo, no corresponden a los criterios explicitados por el docente en la entrevista correspondientes a manejo instrumental y vocal apropiación conceptual, apreciación de la música nacional e internacional, proyección musical (participación en muestras corales, montajes etc.) y actitudes y valores, y si el maestro tiene en cuenta estos mismos criterios a la hora de evaluar.

5.4 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Con respecto a la evaluación del producto, se pudo observar que según el programa tiene previstas una evaluación parcial a mitad del semestre y un examen al finalizar el curso; además tiene en cuenta el proceso a lo largo del semestre, el cumplimiento de las actividades extractase, la participación en la socialización de las lecturas.

La participación en la Semana de la Expresión, es el producto final que el maestro tiene como referencia para evaluar lo realizado durante el semestre. Los criterios en que se apoya para constatar el nivel de desempeño de estos productos corresponde a: seguridad o riesgo asumido por el estudiante al presentarse en un escenario, habilidades a nivel vocal e instrumental, calidad de las propuestas pedagógicas realizadas por los estudiantes (rondas Infantiles, instrumentos elaborados con materiales del contexto), capacidad de argumentación en cuanto a la función e importancia de la educación artística.

Frente a esto, la encuesta practicada a estudiantes muestra ambigüedad frente a lo que es considerado como producto: las respuesta de los estudiantes de Pedagogía Musical si lo diferencian identificando la evaluación sobre las presentaciones del evento cultural de la Licenciatura: la Semana la Expresión, mientras que en las respuestas de la clase de Taller de Expresión Musical se desconoce el concepto de producto se confunde, o se desconoce y por lo tanto hay incoherencia en las respuestas. En los dos grupos en los que se realizó la encuesta, no hay claridad en los criterios con los que se evalúa el producto, pues manifiestan que no se han definido y constantemente nombran que se hace a través del proceso. De manera general, se puede afirmar que en los dos grupos en los que se realizó la encuesta, se enuncian como criterios de evaluación aspectos que valoran el proceso y no el producto. Esta ambigüedad también fue percibida durante la entrevista con el docente.

6. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan son producto de la observación de aula recogida e interpretada en los diarios de campo, como también de las apreciaciones del docente obtenidas a partir de la entrevista y de los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes que participan en las clases observadas. Todo ello se recogió y analizó mediante una rejilla de matriz de análisis, para visibilizar los resultados que a continuación se presentan y que sin pretender ser conclusivos, si presentan comprensiones interesantes sobre las prácticas de evaluación del docente de los espacios académicos de música, en relación con las metodologías de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

6.1 EVALUACIÓN DEL CONTEXTO:

Con relación al diagnóstico o identificación del contexto en el que desarrolla su curso, se encontró que el docente a través de un conversatorio, que realiza en el primer día de clase, indaga por los conocimientos, intereses y habilidades del estudiante. En la encuesta, los estudiantes corroboran que esta indagación se realiza de manera verbal por cuanto se les pregunta sobre sus intereses con respecto al curso, aunque se encontró que los estudiantes no reconocen esta estrategia como la realización de un diagnóstico.

La entrevista permitió comprender que el maestro identifica debilidades en fundamentos pedagógicos y musicales de los estudiantes y además reconoce las limitaciones de tiempo de la modalidad semipresencial, por lo que recurre a complementar con aspectos de consulta y preparación de exposiciones en tiempo extraclase. Con ello se puede apreciar que aunque el docente ha ingresado en este semestre a la Institución comienza a situarse en el contexto para identificar la

población y ciertas condiciones que caracterizan el Programa. Así también se pudo observar que el maestro se sitúa en la formación de docentes cuando se refiere al valor del arte en la formación integral, además de que en sus clases frecuentemente alude al contexto escolar para situar el aprendizaje de manera pertinente.

Por otra parte, el docente se percibe ampliamente fundamentado con respecto a la música y su enseñanza desde diferentes modelos de enseñanza, así como su interés y apertura a nuevas formas de acercamiento y apreciación de la música, mediada por los avances tecnológicos. Sin embargo, durante la entrevista el maestro no manifiesta ninguna apreciación con respecto al debate actual de la educación artística y tampoco sobre el Proyecto Curricular del Programa, lo cual se puede explicar por su reciente ingreso a la Institución, tiempo en el que no ha apropiado suficientemente la apuesta que realiza la Licenciatura por la formación de profesionales actualizados en el debate de la Disciplina. Se considera que al lograr situarse en el contexto de la formación profesional, sus prácticas de enseñanza se harían aún más significativas, fortaleciendo el despliegue del currículo.

6.2 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA:

Consultadas las programaciones de los cursos a su cargo, se encuentra que éstas han sido modificadas por el docente. Sus programas de Taller de Expresión Musical y de Pedagogía de la Música apuntan a la formación para el desempeño docente. Este propósito resulta coherente con los objetivos y metodologías planteadas para cada uno de los cursos que tiene a su cargo, en los que se tiene en cuenta un proceso de secuencialidad para el aprendizaje musical y su posterior contextualización en la enseñanza escolar.

Por otra parte, cabe anotar que sus programas son flexibles, en tanto se dan a conocer a los estudiantes al inicio del curso y permiten ajustes, todo lo cual es

corroborado en la encuesta por los estudiantes. Al respecto el maestro afirma, con orgullo, cómo ha desarrollado un 90% de sus programas, sin que ello signifique se descuide la flexibilidad para repensar estrategias y ajustes para el logro de las metas propuestas; esto ha sido posible gracias a las tutorías y el tiempo extraclase asumido por él, como por los estudiantes como espacio voluntario y adicional de aprendizaje.

Se puede comprender que la gran experiencia del maestro, le ha llevado a manejar un método de enseñanza que funciona (como se puede ver en los diarios de campo). Pese a ello, la disposición permanente a reflexionar sobre su práctica pedagógica le permite introducir nuevas estrategias para optimizar el aprendizaje, según se requiera, e inclusive como lo ha manifestado en la entrevista, pensar en posibles ajustes curriculares para ampliar tiempos; así también, con respecto a una posible interrelación con otros lenguajes artísticos, por lo que se propone dialogar con los docentes de Teatro y Danza.

Pese a tantas fortalezas con respecto a la capacidad del docente para repensar permanentemente los insumos que brindan su programas al aprendizaje de la música, los estudiantes no perciben esta flexibilidad, si se interpreta que en las encuestas sus respuestas presentan ambigüedad con respecto a la comprensión que estos tienen sobre los ajustes que se realizan en el desarrollo del Programa.

6. 3 EVALUACIÓN DEL PROCESO:

Lo que las observaciones de aula permitieron comprender es que el maestro relaciona la teoría y la práctica para el aprendizaje del lenguaje musical, a través de diversas estrategias que incluyen los aspectos: corporal, vocal e instrumental y, de igual manera, su contextualización en el ámbito de la escuela, coherentemente con el perfil profesional que se desea como docentes de Educación Artística.

El maestro emplea un método claro, secuencial y constante para que los estudiantes logren aprender planteándose el desarrollo de las habilidades mínimas que se deben alcanzar en el aprendizaje musical: vocal, instrumental, de apreciación. El docente realiza seguimiento constante al aprendizaje, a través de la observación y la reflexión, tanto individual, como grupal, en clase, en espacios de tutorías o en tiempo extraclase. En el tiempo de trabajo autónomo propone consultas, preparación de exposiciones, salidas de apreciación musical. Adicionalmente, y éstos es nuevo para la Licenciatura, ha comenzado a promover la participación en grupos como el coro y la orquesta.

Con respecto a las competencias específicas, aunque el maestro no evidencia en su discurso conocer sobre el debate actual en el Área y los procesos del aprendizaje artístico identificados por la Psicología Cognitiva, lo que se pudo apreciar es que sí los tiene en cuenta, cuando se ocupa de competencias como: el afinamiento perceptivo de sus estudiantes, así como del manejo vocal e instrumental, la conceptualización y la apreciación estética. Adicionalmente, se ocupa del desarrollo de la competencia pedagógico – didáctica.

En cuanto a las competencias actitudinales, para él es muy importante la formación de valores, afirmando que le interesa aportar al desarrollo de mejores seres humanos. Por ello, le apuesta a fomentar la disposición y receptividad para con las clases de música, en un ambiente de respeto y disfrute, sin la presión de las calificaciones. Lo que se pudo interpretar de las respuestas que arrojó la encuesta, con relación al desarrollo de competencias, es que los estudiantes no diferencian entre competencias de tipo actitudinal y aquellas que son propias del desarrollo artístico como saber disciplinar específico. Lo anterior resulta preocupante, toda vez que se trata de un Programa de formación de formadores en donde los estudiantes deben ser plenamente conscientes de lo que se espera lograr, y así mismo del andamiaje puesto al servicio del aprendizaje.

Con respecto a los criterios para la evaluación de los procesos de aprendizaje, lo que se pudo comprender es que el acompañamiento permanente, del docente a sus estudiantes, le permite reconocer debilidades y fortalezas del grupo, así como el avance y esfuerzo de cada estudiante. En el documento de planeación “contenidos programáticos” el maestro plantea una serie de criterios a tener en cuenta para valorar el trabajo de sus estudiantes, tanto de orden actitudinal (participación e interés por la clase), como de tipo disciplinar con respecto al nivel de apropiación de los temas trabajados. Según comentó el docente en la entrevista, esta valoración del aprendizaje tiene en cuenta en todas las actividades del taller: producción escrita, desarrollo de guías, micro-talleres y participación en ejercicios. Pese a ello, las respuestas de los estudiantes con respecto a criterios de evaluación no son suficientemente claras, señalando en un gran porcentaje el trabajo práctico y la participación, pero desconociendo aquellos criterios referidos a las competencias específicas que podrían dar cuenta de manera concreta sobre avances en el aprendizaje.

6.4 EVALUACIÓN DEL PRODUCTO:

En el documento de planeación de su Programa, el maestro ha establecido unos criterios para la evaluación final de su asignatura: una evaluación parcial a mitad del semestre y un examen final, lo cual podría entenderse como evaluación de producto parcial y final, con el propósito de visualizar de manera más concreta el progreso musical del estudiante. Sin embargo lo que se pudo observar es que se dieron variaciones, por cuanto solamente se realizó una evaluación al final del semestre, en donde se practicó la autoevaluación y seguidamente la coevaluación. Esto lo realizó en la clase final, llamando de manera individual a cada estudiante, donde confrontaba con sus registros y las apreciaciones del estudiante. Permitiendo realizar una evaluación más detallada, autónoma y reflexiva frente a lo aprendido durante el semestre.

Luego de practicar el instrumento de autoevaluación, el cual es un requisito institucional, el docente llamó a cada uno de sus estudiantes, señalando logros, potencialidades, dificultades, como también sugerencias para mejorar su desempeño musical, al tiempo que permitió al estudiante reflexionar sobre su proceso.

Si bien se trata de una evaluación respetuosa y consensuada, cabe advertir que en la encuesta los estudiantes no identifican los criterios con los que son evaluados y posiblemente éstos sólo se hicieron explícitos en la evaluación final. En cuanto a la categoría “producto”, la encuesta mostró diferencias entre uno y otro curso. Los estudiantes del curso de Pedagogía Musical lo identificaron con respecto a la “Semana de la Expresión”, evento cultural de finalización de actividades académicas de la Licenciatura, en el que se tuvo la oportunidad de mostrar los aprendizajes del curso, participación que también fue incluida en la evaluación final. De manera contraria, las respuestas de los estudiantes del Taller de Expresión musical muestran bastante confusión y ello, en parte, se explicaría porque este curso es de IV semestre, mientras que aquel está ubicado en último nivel.

De todas maneras, lo que se puede inferir es que existe ambigüedad entre proceso y producto, y también con respecto a los criterios con los que se ha de evaluar el producto artístico. Este es un aspecto que deberá ser revisado puesto que, sin desconocer los procesos, el arte tiene por función expresar y comunicar estéticamente, y por tanto se hace necesario que los aspirantes a profesionales docentes sean plenamente conscientes de aquellas cualidades a las que deben apuntar para depurar sus producciones artísticas y las de los futuros escolares a su cargo.

De manera general, lo que se puede afirmar con respecto a la indagación es que en las prácticas evaluativas de los talleres de música se tienen en cuenta la hetero, auto y coevaluación como formas de evaluación que posibilitan la

participación de los actores implicados en el proceso. Sobre el Proyecto curricular del Programa, es de señalar que la Praxeología como concepto no se hace visible aunque la metodología del docente favorece la reflexión constante sobre la propia práctica, además de situarse en el contexto de la formación de docentes.

En cuanto al debate de la Disciplina, el maestro no lo evidencia en su discurso, pero sus prácticas muestran que desarrolla procesos del aprendizaje artístico coherentes sobre los dominios o habilidades artísticas que deberán potenciarse. Finalmente cabe señalar que si bien el maestro tiene claros competencias a desarrollar y criterios a evaluar, estos no son identificados claramente por los estudiantes, todo lo cual se convierte en un interrogante, en el sentido de que su formación como docentes exige que sean conscientes de aquello que como mediadores del aprendizaje del arte deberán potenciar en sus futuros estudiantes y así también, en coherencia con estas competencias, identificar aquellos criterios que permitirán evidenciar sus avances.

7. REFLEXIONES Y PROSPECTIVA

A continuación, y a manera de reflexiones, se presentan algunos aspectos referidos a los aprendizajes obtenidos del ejercicio de investigación, y con respecto a nuestro crecimiento profesional, como también las debilidades que se presentaron y que en momentos hicieron difícil el camino. A manera de cierre, unas reflexiones prospectivas acerca de los que se espera de esta investigación.

7.1 APRENDIZAJES:

Como investigadores aprendices y a la vez como docentes que actualmente se desempeñan en el campo de la educación, somos totalmente conscientes de que esta investigación nos ha brindado herramientas valiosas para pensar de manera más responsable y comprometida sobre los procesos de evaluación de los estudiantes que tenemos a cargo.

Hemos afirmado una vez más sobre la complejidad del campo de la docencia, así como de la variedad de caminos para construir saber pedagógico y lograr llevar a cabo sus objetivos. Por otra parte, esta investigación ha servido para demostrar que la docencia es un acto de vocación y compromiso y no un acto irresponsable que muchos pasan por alto.

Otra ganancia del ejercicio consistió en vivenciar la investigación, aprender a diseñar y trabajar las herramientas en contexto, apreciar las bondades de la investigación cualitativa y particularmente de enfoque etnográfico para describir y comprender los fenómenos educativos; todo ello nos ha hecho sentir como reales investigadores, o por lo menos como aprendices de investigación, de la mano de nuestra tutora, como investigadora principal.

Más allá de ser un aprendizaje, se comprendió que en evaluación no todo está dicho, pues ella se construye en relación con los contextos, siempre que se tengan claros los propósitos acerca de lo que se desea enseñar y se procure la coherencia entre competencias a desarrollar, metodologías y estrategias de enseñanza, y criterios para evaluar. De lo que se trata entonces, es de continuar indagando en la búsqueda de estrategias, para que tanto los docentes como los escolares y también los adultos que aprenden, se involucren de una u otra manera en este proceso llamado evaluación del aprendizaje.

7.2 DIFICULTADES:

Una de las principales dificultades en esta investigación, quizás la principal, fue el tiempo, ya que hubo que realizar en dos semestres lo que estaba planeado para cuatro, a causa del retiro de los tutores con quienes iniciamos el Proyecto.

Por otra parte, el ejercicio de investigación ejerció disciplina y constancia, acceder a las fuentes, realizar informes, aprender de protocolos de escritura, leer, releer afinar y toda suerte de procesos que generaron dificultad.

Así mismo abordar el trabajo de campo, aprender a observar, describir e interpretar para encontrar lo verdaderamente significativo. También enfrentar la entrevista y lograr sacar el mayor provecho de las encuestas. Sumado a ello, el ejercicio de escritura del informe exigió tiempo, dedicación y paciencia.

7.3 PROSPECTIVA:

Como aprendices de investigación, nos parece bien importante que este trabajo realizado, que hace parte de un macroproyecto dentro de las líneas de investigación de la Facultad, no quede en el olvido. Es necesario que sea socializado con estudiantes y docentes.

Para los compañeros que nos siguen podrá ser una fuente de consulta y punto de partida para más preguntas que puedan dar lugar a nuevos proyectos. Así como para afianzar la comprensión sobre el estado del debate de la educación artística, sus metodologías y orientaciones para la evaluación.

Para los docentes que participaron en el Proyecto, como población observada desde sus talleres de expresión, ojalá sea un documento de interés que les permita repensar sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre fortalezas y debilidades; quizá interesarlos para acceder a actualizarse en la Pedagogía del Arte y tratar de conciliar su sabia experiencia con orientaciones que les permitirían hacer más consciente el aprendizaje de sus estudiantes.

A la Universidad, la posibilidad de comprender, junto con sus docentes, que se requiere fortalecer los espacios de encuentro para consolidar una postura sobre la evaluación en educación artística, que se vea revertida en su propuesta curricular y por ende, en la claridad pedagógica de los futuros maestros.

Algo muy importante para nosotros, pero aún más importante para la Universidad, es recordar su acreditación de calidad, lograda por el trabajo de muchos maestros y estudiantes participantes en la misma. Para estar a la altura de ello, siempre habrá que estar repensándose, cualificándose mirando hacia adentro, para comprender y sopesar cómo están funcionando las cosas y establecer estrategias de mejoramiento. Quizá también, pueda servir como modelo para que este tipo de indagación se extienda a otras áreas de formación de la Facultad.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS DE TEXTO y DOCUMENTOS:

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

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.

Autores Varios –Diseño de Instrumentos de Evaluación Educativa – material SENA VIRTUAL – 2008.

ÁLVAREZ, Yesid y BARCO Julia Margarita. Módulo de Pedagogía Artística. Bogotá: Uniminuto, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Reproduction and Social Reproduction. Nueva Cork: Oxford University Press, 1977

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

DÍAZ Barriga, Ángel (1997) Curriculum y evaluación escolar. México: Paidós, 1997.

EISNER, Elliot. Educar la Visión Artística. Barcelona: Paidós, 1998.

GARDNER, Howard. Educación Artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1994.

GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós, 1995.

HARGREAVES, David.H. Infancia y Educación Artística. Madrid: Morata, 1991.

HARGREAVES, David. J. GALTON, Maurice. ROBINSON, Susan. La Psicología Evolutiva y la Educación Artística.

KURI, Alfredo, FOLLARI, Roberto. A. de Alba et. al., Tecnología Educativa. Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

LINEAMIENTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA (Profe una ayudita en este es que no dice los datos de quienes lo escribieron)

LOWENFELD, Víctor, BRITAIN, L. Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Kapeluz, 1972.

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá, 2000

MATUSSEK, Paul. La Creatividad: desde una Perspectiva Psicodinámica. Barcelona: Herder, 1977.

NOVAES, María Helena. Psicología de la Aptitud Creadora. Buenos Aires: Kapeluz, 1992.

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.

PROYECTO CURRICULAR DEL PROGRAMA – Licenciatura en Edu. Bás. Con Énfasis en Edu. Artística – Corporación Universitaria Minuto de Dios – Vicerrectoría Académica – Facultad de Educación – Versión 3.0 – Septiembre de 2007,

ROSS, M. The Development of Aesthetic Experience. Oxford: Pergamon. Pres, 1986

STENBERG, Robert. Psicología de la Creatividad. Barcelona: Paidós, 1997.

VÁSQUEZ, Fernando. Artículo intitulado IN SITU Y A POSTERIORI

VATTIMO, Gianni. Más Allá de la Interpretación. Barcelona: Paidós, 1995.

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

BIBLIOGRAFIA DE INTERNET:

<http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

<http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACI%D3N%20EDUCATIVA.pdf>

<http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/sentidos/Documentos/UnBalancePorLenguajesArt.htm>

ANEXOS

- Anexo N° 1. Diarios de Campo: Pedagogía Musical y Taller de Apreciación Musical.
- Anexo N° 2. Matriz de Análisis de cada Taller observado.
- Anexo N° 3. Entrevista a docente (medio magnético)
- Anexo N° 4. Formato de Entrevista a Estudiantes
- Anexo N° 5. Encuesta a Estudiantes (tabulada)
- Anexo N° 6. Presentación en la Semana de la expresión. (Medio Magnético)