

**LA EVALUACIÓN EN LA MEDIA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL
EDUCANDO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

JULIAN PEDRAZA GIRALDO

**TRABAJO DE GRADO MODALIDAD MONOGRAFÍA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS
FACULTAD DE ARTES**



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN**

2022

**LA EVALUACIÓN EN LA MEDIA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL
EDUCANDO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

JULIAN PEDRAZA GIRALDO

TRABAJO DE GRADO MODALIDAD MONOGRAFÍA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS**

Docente asesor:

SERGIO ANDRÉS PEDRAZA CHACÓN

Magister en Dirección y Administración de Empresas - Business Administration- MBA.

Universidad Internacional de La Rioja.

Doctor en Educación. Universidad de Baja California.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN ARTES PLÁSTICAS

MEDELLIN

2022

Dedicatoria

Al tiempo que logra abarcar un instante o una eternidad.

Agradecimientos

A mi familia que tanta paciencia tuvo.

A Hella, que sin su acompañamiento no lo hubiese logrado.

A mi Alma Mater por brindarme la formación humanística en mi proyección profesional,

*Y a mí docente asesor Sergio Andrés Pedraza Chacón por sus enseñanzas, orientaciones y apoyo
a lo largo de mi trabajo de grado.*

Contenido

CONTENIDO	5
RESUMEN	8
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	10
1. OBJETIVOS	11
OBJETIVO GENERAL	11
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Antecedentes históricos	12
2.1.1. Antecedentes históricos de la Educación Artística, perspectivas de un contexto.	12
2.1.1.1 Enseñanza del arte en los modelos gremiales.	12
2.1.1.2. La artesanía en las Bottega.	14
2.1.1.3 Juan Amos Comenio y la reivindicación de la niñez.	16
2.1.1.4. John Locke: observación y experimentación.	17
2.1.1.5. Jean-Jacques Rousseau: El orden natural.	19
2.1.1.6. Johan Heinrich Pestalozzi, educación desde el dibujo.	20
2.1.1.7. El "Testing" como método evaluativo.	21
2.1.1.8. Rudolf Steiner y la imaginación.	23
2.1.1.9. La evaluación según Ralph W. Tyler.	24
2.1.1.10. Cronbach y Scriven y los métodos modernos de evaluación educativa.	24
2.1.1.11. El dibujo libre desde los postulados de Franz Cizek.	25
2.1.1.12. Estructuración de la evaluación cualitativa y cuantitativa.	27
2.1.1.13. Howard Gardner y el proyecto Arts Propel.	29
2.1.1.14. Evaluación desde la visión multiculturalista.	31
2.1.1.15. Herbert Read: Posibilidades del arte para la educación.	32
2.1.1.16. El pensamiento de la evaluación según Elliot Eisner.	32
2.2 Antecedentes Legales	35
2.2.1. Siglo XIX, estructuración de la educación pública	35
2.2.2. Cambios del siglo XX, pensar la educación desde la integralidad.	36
2.2.3. Década de los 90, estructura contemporánea de educación y evaluación.	40
2.3 Antecedentes Teóricos	45
2.3.1. Evaluación del aprendizaje.	45
2.3.2. Evaluación en Educación Artística	47
2.3.3. Evaluación formativa	47
2.3.4. Autoevaluación	48
2.3.5 Educación integral	49

3. BASES CONCEPTUALES	52
3.1. Estructura de la Educación artística y sus procesos evaluativos	52
3.1.1. Indicadores de logros curriculares en los procesos de evaluación desde el área de educación artística.	52
3.1.2. La evaluación desde el área de Educación artística en el proceso formativo de las dimensiones del educando.	62
3.1.3. Evaluación desde el área de educación artística con el alumno de la media académica.	68
3.1.4. Los procesos evaluativos en el fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo del educando desde el área de educación artística.	74
3.2. La autoevaluación en el desarrollo de la formación integral del estudiante de la media académica	77
3.2.1. La autoevaluación como aporte a la formación de la autonomía.	77
3.2.2. El contexto como metodología de la autoevaluación	78
3.2.3. Capacidad crítica y reflexiva desde la autoevaluación	79
3.2.4. Desde la mirada del alumno: La problematización como cimiento de la autonomía.	80
3.2.5. Desarrollo de proyectos problematizadores como metodología de autoevaluación.	83
3.2.6- Evaluación de los proyectos problematizadores desde el área de educación artística en la media académica	85
3.2.7. Desarrollo de portafolios	86
3.2.8. Desde la mirada del docente: Educar en la autonomía	88
4. METODOLOGÍA	91
4.1. Tipo de Análisis	91
4.2. Categorías y Variables	93
4.3. Instrumentos	94
5. CONCLUSIONES	97
5.1. Indagar antecedentes históricos de la Educación artística en aquellos aspectos relacionados con la evaluación.	97
5.2. Examinar desde las políticas colombianas de evaluación de la Educación artística en la media académica desde 1991 hasta 2020.	97
5.3. Reflexionar sobre modelos de evaluación en la Educación artística en relación con la autonomía para la formación integral del educando de la media académica.	98
6. BIBLIOGRAFÍA	100
6.1. Libros	100
6.2 Entradas o capítulos	102
6.3. Revistas	102

6.4. Página Web Institucionales	106
6.5. Tesis	106
6.6. Fuentes legales	107

Gráficos.

Gráfico 1. Elaboración propia, Fuente: Fases heurísticas (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 29 – 30) **¡Error! Marcador no definido.**

Ilustraciones.

Ilustración 1. **Dimensiones de la evaluación educativa (Tejada, 1991:88) Tomado de Morales, 2001. P. 173)** 26

Tablas.

Tabla 1. “Estructura general del área de Educación artística para los grados 10° – 11° tomado del MEN. Lineamientos Curriculares. Educación artística. 1994 – 1997 p. 87. 65

Tabla 2. Indicadores de desempeño de aprendizaje a partir de habilidades críticas: Paul y Elder, 2005, enunciados por Carbajal Lavado, 2021, p.20 88

Tabla 3. Categorías y Variables. Elaboración propia. 2022. 94

Resumen

Este trabajo procura reflexionar teóricamente sobre la evaluación en el área de educación artística en la media académica de cara a la necesidad de formar integralmente, realizando un recorrido histórico sobre los enfoques evaluativos, pasando desde los oficios, la artesanía, la estética, el dibujo, hasta llegar en sus implicaciones en la actual área de educación artística en el ámbito escolar, además de entablar documentalmente los soportes legales que se refieren a la evaluación y de aquellos que sustentan dicha estructura y finalizar con aquellos enunciados propios del área desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), abriéndose posteriormente un espacio de reflexión acerca de la consolidación de la formación en dimensiones desde la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Por último, se reflexiona acerca de la autoevaluación como método de medición del aprendizaje del área de educación artística, teniendo en cuenta aspectos transversales enlazados al contexto y necesarios para la autonomía, basados en la autorregulación, problematización y criticidad en el proceso formativo del educando.

Palabras clave: Educación artística – evaluación – formación integral – autoevaluación – problematización

Abstract

This work seeks to reflect theoretically on the evaluation in the area of artistic education in the academic media in the face of the need to train comprehensively, making a historical journey on the evaluative approaches, going from trades, crafts, aesthetics, drawing, until arriving at its implications in the current area of artistic education in the school environment, in addition to documenting the legal supports that refer to the evaluation and those that support said structure and ending with those statements specific to the area from the Ministry of Education National (MEN), subsequently opening a space for reflection on the consolidation of training in dimensions from sensitivity, aesthetic appreciation and communication. Finally, we reflect on self-assessment as a method of measuring learning in the area of artistic education, taking into account transversal aspects linked to the context and necessary for autonomy, based on self-regulation, problematization and criticality in the educational process of the student.

Keywords: Artistic education – evaluation – comprehensive training – self-assessment – problematization

1. Planteamiento del problema

Para la contemporánea Educación artística es esencial estructurar sus objetivos de aprendizaje desde la singularidad del entorno y el contexto que los estudiantes viven, por ende, la enseñanza de sus contenidos se ve permeada de aspectos sociales, culturales, económicos, cognitivos, entre otros, que necesitan enlazarse a la base curricular para que ésta tenga el efecto formativo esperado en el estudiante. Estas perspectivas subjetivas requieren que los contenidos estructurales no demeriten los procesos individuales de formación, para ello la Educación artística se ha cimentado a partir de las dimensiones en Sensibilidad, Apreciación Estética y Comunicación, trabajando a partir de procesos de Recepción, Creación y Socialización que permiten que el estudiante se forme desde una conciencia intrapersonal e interpersonal que enriquece en él la conciencia sensible hacia sí mismo y hacia el otro.

Sin embargo, es cuestionable que un proceso cualitativo de enseñanza-aprendizaje, que tiene una estructura tan particular de formación, y que hace necesaria que los procesos de visibilización de lo aprendido sean observados a partir de procesos y no de fines, sitúa a la evaluación de los contenidos del área en un reto para reflexionar, ya que sugiere ser contradictorio que los procesos educativos subjetivos y contextuales terminen en una visualización cuantitativa y numérica que encasilla y generaliza los procesos de aprendizaje que son imposibles de homogeneizar sin demeritar o pasar por alto lo esencial del aprendizaje del área. Por ende, se cuestionan aquellos procesos estandarizados de evaluación esquemática e impuesta que arroja resultados generalizados en un territorio de mixturas altamente diversas. Procesos como la creatividad, la criticidad, la problematización del entorno, necesitan formas renovadas de medición acordes a la observación de la diferencia. Más aún cuando estos procesos requieren resaltar en el alumno formas divergentes de aprender en cuanto a tiempos, métodos, enfoques o habilidades específicas.

El modelo cuantitativo de evaluación actual tiende a divagar en la forma en la que se observa lo que el estudiante ha aprendido, lo cual aleja al educador de un diagnóstico verídico que le permita enriquecer o reformular sus contenidos o metodologías de enseñanza para así complementar medios más adecuados en lo que se debe estructurar un plan de área, o bien en las que el maestro metodológicamente puede acompañar al alumno, así, un diagnóstico acertado de

ese contexto, desde la correcta visualización de subjetividades, sin demeritar ninguna en diferencia, dará el adecuado acercamiento a los procesos y variables reales y valiosos que los alumnos estén desarrollando para sí.

Así, pues, si no se cuenta con un método evaluativo concordante con los contenidos de clase, el área divagará en subjetividades mal direccionadas que tergiversan el objetivo principal de la Educación artística contemporánea, enfoques ulteriores como los productos artesanales, la enseñanza del dibujo, la estética o bien, el enriquecimiento de las demás materias, que la limitan a ser un pasatiempo o espacio de lúdica, entretenimiento o diversión, sin exigir de ella la responsabilidad que conlleva formar en la sensibilidad, criticidad, creatividad y conciencia. Al respecto, Morales (2001), menciona *“El hecho de que la Educación artística sea un saber interdisciplinar no implica que carezca de entidad propia. La Educación artística no es una simple acumulación o conglomerado de conocimientos artísticos a los que se añaden conocimientos pedagógicos”* (Morales, 2001, p.4). Por ende, cuestionamos:

Pregunta problematizadora

¿Cómo aportan los procesos evaluativos del área de Educación artística a la formación integral del educando en la media académica?

1. **Objetivos**

Objetivo general

- Reflexionar sobre la evaluación en el área de Educación artística en su aporte a la formación integral del educando en la media académica.

Objetivos específicos

- Indagar antecedentes históricos de la Educación artística en aquellos aspectos relacionados con la evaluación.
- Examinar desde las políticas colombianas de evaluación de la Educación artística en la media académica desde 1991 hasta 2020.
- Reflexionar sobre modelos de evaluación en la Educación artística en relación con la autonomía para la formación integral del educando de la media académica.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes históricos

2.1.1. Antecedentes históricos de la Educación Artística, perspectivas de un contexto.

En este capítulo, reconociendo procesos históricos estructurados desde los oficios, las bellas artes, la artesanía, la estética, entre otros, se busca reflexionar aquellas prácticas extendidas en el tiempo sobre los procesos que a la actualidad se dan en la evaluación en el área de la Educación artística, donde los objetivos educativos de cara a lo que hoy se plantea como formación integral se vislumbren con claridad sin demeritar subjetividades, problemáticas o contextos.

2.1.1.1 Enseñanza del arte en los modelos gremiales.

Es menester acercarnos a planteamientos educativos que si bien no constituyen los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el contexto contemporáneo, han cimentado una forma de adentrarse en los primeros pensamientos del área, como lo es la formación de artistas y artesanos a finales del período medieval bajo la estructura de modelos gremiales que propiciaron un tipo de organización social estructurada por maestros, oficiales y aprendices de una misma profesión u oficio dirigida por estatutos especiales y reglamentos profesionales, que, como lo menciona Villas Tinoco (2004):

...contiene artículos de carácter específico para cada actividad, regula el acceso al oficio, alude al régimen laboral, se detiene con profusión en las cuestiones relativas a la materia prima, el control de la producción y la venta del producto, estipula la defensa de la corporación ante terceros y define la forma de elección, funciones y cometidos de las autoridades gremiales. (Villas, 2004, p. 95).

Lo anterior sustenta la relación entre maestro y aprendiz delimitando lo aprendido en correspondencia a las habilidades y necesidades profesionales para la vida laboral manufacturera del momento. Así pues, *un elemento esencial en la normativa gremial era el análisis de las obras manufactureras bien y fielmente hechas, lo que favorecía la disminución de la competencia y requería del aprendiz un alto grado de experticia y dominio técnico* (Villas Tinoco, 2004, p. 91-123). El método de medición del conocimiento se definía mediante la experticia que el artista alcanzaba de acuerdo con la similitud de lo que su maestro sabía y dominaba, por ende, la estructura profesional de cada oficio requería de la formación de acuerdo al nivel de habilidad técnica obtenida durante muchos años de ejercicio continuo y repetitivo de una actividad laboral

específica, lo cual delimitaba el aprendizaje de acuerdo con el tiempo de ejercer la labor, como lo menciona Villas (2004):

Comenzando por la base, el aprendiz «tipo» sería un niño de corta edad, puesto por su familia al servicio de un maestro sin limitación de tiempo ni de ocupación, que tras un lapso muy variable alcanzaba la categoría de oficial, un estadio intermedio en el que permanecía sine die hasta que se examinaba ante las autoridades gremiales y municipales y, tras demostrar su habilidad técnica y pagar unos derechos de considerable cuantía, obtenía el título de maestro, un documento oficial que le autorizaba a abrir su propio taller (...). Y a partir de ese momento procesal recomenzaba el ciclo, que reproduciría y perpetuaría el sistema. Teóricamente, el *cursum honorum* descrito era totalmente abierto y tan sólo la falta de habilidad personal —o la muerte— podría impedir que todo aprendiz alcanzase la categoría máxima (Villas, 2004, p.95).

A pesar de la inmersión de todo tipo de recursos manufactureros, al inicio de los modelos gremiales, los artistas no hacían parte de un gremio independiente, sino que se catalogaban como miembros de gremios mayores, como lo expone Arminio Escobar (2019), al expresar:

...los pintores estaban en el gremio de los Medici e Speziali, médicos, boticarios y especieros; estos últimos vendían la materia prima de la pintura, los pigmentos de color. También tenemos otros grupos como el de los plateros que eran miembros del Arte della Seta, donde también se encontraban los hiladores de oro. Sólo los maestros y talleres que trabajaban la madera, la piedra y el mármol, especialmente numerosos, constituían un gremio en sí, llamado el Arte dei maestri di Pietra e Legname, que también tenía jurisdicción, por una parte, sobre los escultores y, por otra, sobre los carpinteros. Los artistas que trabajaban de forma simultánea o consecutiva en diversos géneros podían o tenían que ser miembros de más de un gremio (Arminio, 2019, p.9).

Dada el enfoque gremial del momento, los artistas concentraban todo su interés y conocimiento en el dominio técnico de materiales y procesos siempre controlados por los respectivos dirigentes de cada gremio, por lo que los procesos formativos en los talleres carecían de libertad para proponer o experimentar nuevas técnicas o procesos, respecto a lo anterior Arminio Escobar (2019), expresa:

...estaba regulado por minuciosas reglamentaciones referentes a la vida interna de los gremios y al trabajo en los talleres. Existían, asimismo, contratos con respecto a cierto tipo de obras que se encomendaban, con fuertes exigencias y sanciones, que establecían las características, muy detalladas, de la obra contratada, frente a la cual el artesano, o artista, no tenía ninguna libertad, ni se la planteaba en cuanto tal (Arminio Escobar, 2019, P.11).

En este sentido, lo formativo se redujo a las exigencias normativas del momento que trasladaban todo proceso artístico a la artesanía y el comercio.

Sin embargo, a partir del siglo XV, de la mano del pensamiento humanista, estas prácticas se dividen, por una parte, los artistas que trabajan sobre pedido comienzan a buscar la belleza además de la utilidad, lo que los lleva a un estudio independiente de técnicas y materiales, estructurando estilos formativos desde su propia experiencia; por otra parte, los artesanos continuaron produciendo artículos generalizados y útiles, como lo menciona Arminio (2019):

Surgía entonces entre ellos la concepción de un nuevo tipo de artista, de un artista esencialmente diferente de los artesanos y trabajadores manuales de épocas anteriores, de un artista que es consciente de sus poderes

intelectuales y creativos y que considera esas dotes especiales como un don de los cielos que solamente se concede a unos cuantos elegidos (Arminio, 2019, P.32).

En esta época, la formación del artista comenzaba entre los 12 y 14 años, los maestros podían tener un aprendiz por un mínimo de tres años, y su aprendizaje variaba de cuatro a ocho años dependiendo de la capacidad del joven (Arminio, 2019). Respecto al aprendizaje del discípulo del momento, la enseñanza estaba enfocada en el dominio técnico que el maestro dominaba, una vez finalizaba este proceso, el aprendiz presentaba como trabajo final una obra maestra ante el gremio y si éste recibía aprobación podía abrir su propio taller (Arminio, 2019). Lo anterior se observa, por ejemplo, en el contrato del pintor Francesco Squarcione realizado en 1467, el cual es resaltado por Paoletti y Radke (2002):

[Yo, Francesco Squarcione] me comprometo a enseñar... a Francesco... el principio de un plano con líneas trazadas de acuerdo a mi método, y a colocar figuras en dicho plano, una aquí y otra allá, en distintos lugares del mismo, y a situar objetos, como por ejemplo una silla, o una casa, y hacérselos dibujar, y a ayudarlo a representar la cabeza de un hombre mediante una red isométrica..., y a explicarle el sistema del cuerpo desnudo, de frente y de espaldas, con sus correspondientes medidas, y a poner ojos, nariz, boca y orejas en la cabeza del hombre en su correcta posición, y a enseñarle todas estas cosas una por una, hasta donde me sea posible y hasta donde el dicho Francesco sea capaz de aprender... y a no levantar nunca la cabeza del papel que haya en su mano para proporcionarle un modelo tras otro, con varias figuras a lápiz de plomo, y a corregir estos modelos para él, y a enmendar sus errores (Paoletti y Radke, 2002, p. 24-25).

Con lo anterior se entiende que el objetivo a alcanzar para obtener el indicativo de maestro, correspondía al dominio técnico y preciso manejado por el maestro de enseñanza, el reflejo de su misma destreza técnica o más le permitía finalizar su formación e independizarse.

2.1.1.2. La artesanía en las Bottega.

En cuanto a la artesanía en Italia se forman la *bottega*, similares a empresas que asumían una multitud de trabajos pictóricos o escultóricos, allí se necesitaban carpinteros, doradores, dibujantes, entalladores, etc. Realizando trabajos como tallas, imágenes devocionales, adornos de mobiliario doméstico, montaje de fiestas, entre otros (Arminio, 2019, p. 28). Estos trabajos correspondían netamente al interés comercial de acuerdo con el dinero saldado y los gustos del cliente, por lo que el aprendizaje solo correspondía a destrezas exigidas por las empresas, sin la posibilidad de explorar nuevas técnicas o procesos por cuenta propia. Además, frente a los métodos de aprendizaje de esta estructura social, Armino, (2019) expone:

Uno de los métodos más efectivos y comunes de aprendizaje en la *bottega* era la copia o ejercicios de dibujo para educar el ojo y la mano. Los modelos de dibujos son las hojas de estudio y obras realizadas por el maestro. Por otro lado, servían como modelo obras notables de maestros antiguos y contemporáneos que se podían ver en las iglesias y las colecciones públicas (Arminio, 2019, p. 37).

Se infiere que este método será un proceso de aprendizaje desde el dibujo que retomarán autores como Pestalozzi o Rousseau y que se establece por un largo tiempo las bases de la formación de los niños y jóvenes en las artes, teniendo, por lo tanto, un método evaluativo o de medición del conocimiento basado en el manejo integral de la técnica y facilitando la medición de lo aprendido de acuerdo con la similitud con la realidad observada. Método de evaluación que delimita con precisión y generalidad lo que el joven ha aprendido. Con relación al método de enseñanza Rousseau (1762), citado por Bermúdez (2005), anota:

Me guardaré de ofrecerle un maestro de dibujo que sólo le dé imitaciones para que las copie, y que dibuje los dibujos de otro; quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que los objetos; que tenga presente el original y no el papel que lo representa; que copie una casa 38 de una casa, un árbol de un árbol, un hombre de un hombre, para que se acostumbre a observar bien los cuerpos y sus apariencias, y no creer que las mentiras y las imitaciones convencionales son imitaciones verdaderas (Rousseau, 1762, citado por Bermúdez, 2005, p. 35).

Por lo que se aprecia desde el método de Rousseau una formación orientada que parte de la observación y la habilidad manual que se adquiere, ahora bien, sobre Pestalozzi y el método de enseñanza López-Bosch (2000) señala:

La mayoría de los niños de principios de siglo aprendían a dibujar realizando figuras geométricas o mediante la copia de otros dibujos tal como ocurría en la Educación artística para adultos. Estos dibujos representaban en la mayoría de los casos figuras humanas. Pestalozzi en contra de este rígido y árido método de dibujo, desarrolla el suyo propio publicado en 1803, reconociendo ante todo las capacidades del dibujo como método de desarrollo intelectual (López-Bosch, 2000 p. 42).

Observándose que en las concepciones posteriormente realizadas por pedagogos como Pestalozzi se brinda un reconocimiento en el niño en su capacidad de dibujar como etapa inicial para posteriormente aprender a escribir, por lo tanto, como parte fundamental en el proceso de su formación.

Por otra parte, con el florecimiento científico del siglo XVI, hubo un especial interés en la observación y la experimentación, bajo la libertad de pensamiento y énfasis en la naturaleza por ser la que el hombre habita y con la que se relaciona, así pues, el hombre ideal era aquel que todo lo sabía y todo lo hacía, como lo argumenta Canes (2010), al mencionar que: *“el nuevo concepto de la educación liberal comprendía lo físico, lo estético, lo moral, lo intelectual y lo social; aquello que hoy entendemos por educación integral por cuanto abarca todas las facultades humanas”* (Canes, 2010, p.305). Lo que nos permite vislumbrar los primeros acercamientos hacia la educación integral como eje fundamental del desarrollo humano.

Durante el siglo XVI y XVII sigue vigente la división de la artesanía y los oficios como métodos industriales y comerciales frente a los procesos artísticos respecto a las bellas artes, las

técnicas, la búsqueda de la belleza, etc. De esta forma se comienzan a construir academias de arte, espacios formativos para los artistas que instauraron nuevos estatus respecto a la artesanía. Allí estructuran métodos educativos desde técnicas con perfilamientos determinados, formulando varios sustentos técnicos casi “científicos” para las técnicas, como es el caso de Vasari con el *Trattato delle perfette proporzioni* (1567) (Aguirre, 2009, p.24), o en el nombramiento y catalogación de técnicas como en el caso de la escultura: “*statuarii, referido a la escultura en piedra; caelatores, en metal; sculptores, en madera; fictores, en arcilla; encausti, en cera* (Tatarkiewicz, 1987, p. 45 citado por Aguirre Lora, 2009, p.24). Reflejando un interés guiado a la observación y experimentación del momento, donde el grado de experticia lo delimitaba una institución a partir de la creación o dominio de técnicas y tratados adicionando un carácter “científico” a las técnicas de las bellas artes en tanto son medibles y verificables.

2.1.1.3 Juan Amos Comenio y la reivindicación de la niñez.

Por otra parte, desde la pedagogía, Juan Amos Comenio (1592 – 1691), desarrolló en el siglo XVII importantes propuestas educativas resaltando la importancia de la niñez como base de todo el desarrollo de la persona en el transcurso de su vida, argumentando que “*La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla, si se endurece resiste al intento*” (Comenio, 1998, p. 18). Y en este sentido involucra a la familia como autora vital de la formación del niño. Argumenta que todo aprendizaje se adquiere sólo si hay disciplina, y la experiencia, por lo que es indispensable disponer todos los sentidos a la contemplación constante de su entorno (Comenio, 1998).

Juan Amos Comenio (1998), propone una educación para todos y todas, sin importar condición social, género, o lugar habitado, argumentando que:

Si alguno dijera: ¿Qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Respondo: Ocurrirá que formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en qué hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, por qué caminos hay que andar y cómo proteger la posición de cada uno (Comenio, 1998, p. 23).

Además, en relación con los procesos de enseñanza más propicios para el aprendizaje del estudiante, Comenio (1998) propone:

I. No se castigue con azotes por causa de la enseñanza. (Pues si no se aprende no es culpa sino del Preceptor, que o no sabe, o no procura hacer dócil al discípulo.)

II. Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como sus cinco dedos.

III. Para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda (Comenio, 1998, p. 55).

Las anteriores reflexiones de Juan Amos Comenio sobre la educación en general cimientan el aprendizaje pensado desde la persona que se forma, y las diversas formas en las que tiene la posibilidad de aprender.

Al hablar del arte en la escuela, Comenio argumenta que el exitoso aprendizaje de un contenido requiere con anterioridad de un modelo o forma externa que sirve de reflejo para producir otra semejante, partiendo de que “*Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo*” y argumentando que:

...(el hombre es un animal imitador) les ponen las herramientas en las manos y les enseñan cómo hay que cogerlas y emplearlas; si cometen errores, los amonestan y corrigen, siempre con el ejemplo más que con las palabras, y la práctica nos atestigua que con gran facilidad consiguen una buena imitación (Comenio, 1998, p. 80).

Lo cual va a incidir en pensadores posteriores respecto a la enseñanza del dibujo como medio para afianzar la observación. Además, en relación con la memorización y formación de la observación, Comenio (1998) menciona:

Los errores deben ser corregidos por el Maestro mismo; pero haciendo notar de paso múltiples observaciones, que llamamos reglas y excepciones de estas reglas. (...) han de acompañarse preceptos y reglas que dirijan la operación y eviten el error, para explicar con claridad lo que en el modelo se halla contenido, dónde debe empezar la operación, a qué fin se encamina y cómo se desarrolla, y cómo conviene proceder en cada cosa. Todo esto dará por resultado el conocimiento sólido del arte y la confianza y seguridad en la imitación (Comenio, 1998, p. 83).

Con lo cual se infiere que la educación del arte en las instituciones del momento tenía como principal objetivo la imitación de modelos, o prospectos de la vida real y, por ende, la obtención del conocimiento se medía de acuerdo con la similitud o mimesis del resultado. Propuesta que posteriormente será abordada desde el dibujo y sus potencialidades para la observación de acuerdo con postulados de Pestalozzi.

2.1.1.4. John Locke: observación y experimentación.

Por otra parte, las reflexiones de John Locke (1632 – 1704) de acuerdo con el realismo sensorial, argumentan las bases de conocimiento a partir de la percepción de los objetos, hechos y fenómenos del mundo, por lo que la memoria, la observación y la experimentación conducen a lo

que denomina conocimiento verdadero, así, todo saber puede derivar de la experiencia de los sentidos (empirismo), al respecto Gallo (2006), señala:

El empirismo se fundamenta en la comprobación experimental y en que todas las ideas provienen de dos fuentes: por sensación y por reflexión. Por sensación entiende (...) a la función de la conciencia que nos permite captar impresiones venidas del mundo exterior; y por reflexión entiende el acto mediante el cual el espíritu conoce sus propias operaciones. La sensación es la primera idea simple producida por vía de reflexión (Gallo, 2006. p.101).

Entre otras ideas de John Locke, reflexiona sobre la necesidad de educar en hábitos al niño desde su infancia para no vigilarlo en la adultez y así desarrollar un sentido de autonomía y responsabilidad, así el docente tiene el deber de crear el hábito de razonar (Gallo, 2006, p. 97-114).

Como lo expone Godoy (2004), al estudiar el pensamiento político de Locke:

... todos los hombres, y este es un sello distintivo de la especie humana, disponen de la guía de la ley de la naturaleza para regular y medir sus actos. No tienen sino que acudir a su propia razón, la cual, en su función práctica, siempre les va indicar la norma conductora de su acción (Godoy, 2004, p.161).

Las ideas de John Locke respecto a las sensaciones y conciencia de esa sensación, al igual que la formación de hábitos contribuyen a los primeros antecedentes de la formación del estudiante desde su autoconocimiento, que en la Educación artística servirá como base para reflexionar la autoevaluación como proceso propio de pensamiento desde la conciencia de lo percibido.

Por otra parte, en el siglo XVIII la percepción del arte educado y refinado desde las artes nobles, iban de la mano con el gusto refinado y educado relacionado con la contemplación, que iba en contraposición con la artesanía y a su carácter utilitario, las cuales eran catalogadas como el gusto ordinario y popular. Por ende, la educación en el disfrute y observación de las artes fue esencial en los grupos de poder del momento. Al respecto, Aguirre (2009) menciona:

El otro problema que surgía era que las bellas artes se inscribían en el modelo de refinamiento al que accedían tanto los círculos aristocráticos como los burgueses, que habría de ser imitado por los demás sectores sociales, pues, de alguna manera, las preferencias culturales devendrían uno de los indicadores de movilidad y de refinamiento social. Esto no sólo produjo la emergencia del concepto de público y de prácticas que se asentarían en la creación de instituciones como el museo, el teatro, la sala de conciertos, sino, sobre todo, un problema de educación, que habrá de resolverse con otros espacios formativos, propicios a la adquisición de comportamientos ad hoc (Aguirre, 2009, p. 25 – 26).

Lo cual permite reflexionar sobre la necesidad de educar en la cultura de la observación del arte que se traduciría posteriormente a la estética, y esta iría a su vez de la mano del gusto elitista y el acceso educativo de ésta correspondería a la burguesía. Así pues, en esta época surge el concepto de *estética* reflexionado por Gottlieb Baumgarten (1714-1762), referido a la disciplina filosófica interesada en la experiencia y la representación de lo sensible, que será vital para la nueva perspectiva del arte y las nuevas formas en las que el arte debe llegar a un contexto

educativo, que incluirán pensamientos acerca de la belleza, la gracia, y la sensibilidad hacia la belleza del arte, para desarrollar sobre todo el gusto y la contemplación.

Con el desarrollo del concepto de estética dentro del proceso educativo del arte, surge una nueva perspectiva de la realización de obras que supera la imitación de la naturaleza y las formas armónicas del mundo, sus debidas y similares representaciones, perfilando un nuevo interés hacia la subjetividad, la expresión y la invención. Como lo dice Aguirre (2009):

...la actividad del artista se vuelca hacia la expresión de su mundo interior; desde el plano de la experiencia subjetiva se apropia del universo de la realidad objetiva, que es histórica y cultural. De ahí que el arte, como ahora se percibe y donde entra en juego la sensibilidad romántica, dé curso a producciones en las que cumple un papel decisivo el plano de la ensoñación, de la imaginación, de la exaltación de la sensibilidad y de las pasiones, de la singularidad del autor (Aguirre, 2009, p. 26).

Podemos inferir el antecedente de la Educación artística guiada hacia la educación de la estética y el gusto para desarrollar capacidades sensibles y perceptivas en el estudiante, y que tanto la observación como la creación de un proceso artístico será guiado por su subjetividad y percepción personal y creativa del entorno de acuerdo con procesos sensibles e internos de reflexión y creación.

2.1.1.5. Jean-Jacques Rousseau: El orden natural.

Pedagógicamente, en el siglo XVIII, Rousseau (1712 - 1778), reflexiona sobre una educación en la enseñanza que procure no alterar los procesos naturales de aprendizaje del estudiante, sus capacidades y perfilamiento, lo cual es evidenciado en el Emilio(1762), al exponer:

En el orden natural, los hombres son todos iguales; luego, su vocación común es el estado del hombre, y quien hubiere sido bien criado para éste, no puede desempeñar mal los que con él se relacionan. Que destine mi discípulo a la espada, a la iglesia o a la abogacía, poco me importa. Antes de la vocación de sus padres, la naturaleza le llama a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo, en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sepa serlo, si fuera necesario, tan bien como el que más, y aunque la fortuna quiera hacerle cambiar de situación, él siempre se encontrará en la misma (Rousseau, 2017, p.11).

Así pues, Rousseau, propone que la acción educativa no debe contrariar los impulsos, deseos, lenguajes y movimientos propios de la infancia, en un respeto por cada etapa vital, considerando esta fase como parte esencial de la adultez, por lo que con la educación se debe ordenar dichas pasiones sin reprimirlas, lo que sugiere que un proceso educativo parta del aprendizaje y no en total medida de la enseñanza, observando al estudiante como una guía donde se entienda lo que él necesita aprender.

Los principios pedagógicos que construyen la educación según Rousseau se basan en el aprendizaje por la experiencia, el juego y la diversión y sobre todo la primacía del proceso sobre el fin, como lo expone Vilafranca (2012), al hablar del postulado de Rousseau:

...no se trata tanto de dar lecciones verbales, ni de mostrar al niño cómo se resuelve un problema, sino de respetar que él mismo, por ensayo-error, aprenda a observar, a indagar, a calcular, a conocer, en definitiva, a aprender. (...) La primacía del acto educativo no recae en el contenido final del conocimiento que el niño adquiere, sino en el transcurso de su consecución (...) Se prioriza el procedimiento sobre el resultado final (...) una educación que enfatiza el proceso es la que propicia el desarrollo de la razón sintética, de la razón que aparece por la estricta necesidad de reflexionar sobre la acción, de pensar, de observar, de comparar, de descubrir, de resolver un dilema o un problema que se plantea (Vilafranca, 2012, p.51).

Dado lo anterior, podemos inferir la incidencia de este autor en el proceso educativo y evaluativo basado en la relevancia del aprendizaje desde la observación del proceso, que posteriormente será vital para estudiar y reflexionar procesos formativos del área de Educación artística teniendo ésta como principal objetivo una educación que repare en subjetividades, contextos, problemáticas, sensaciones, entre otras.

2.1.1.6. Johan Heinrich Pestalozzi, educación desde el dibujo.

En el siglo XVIII, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), hace importantes contribuciones en lo que respecta a la formación del niño, reparando en elementos que aportan al desarrollo físico, motriz, intelectual, entre otros. Entre sus reflexiones ubica el dibujo como uno de los principales mecanismos de imitación de la realidad para educar la observación a partir de las experiencias, de acuerdo con lo anterior Pestalozzi (2006), expone que éste “*actúa como un estímulo para su ingeniosidad y agudiza su observación conforme gana en interés*” (Pestalozzi, 2006, p. 33).

Además, en relación con la formación del hábito de dibujar Pestalozzi (2006) añade:

...en la vida común la persona que tiene el hábito de dibujar, especialmente del natural, percibirá fácilmente muchas circunstancias que son comúnmente desapercibidas y forman una impresión más correcta aun de tales objetos, que el que no se detiene a examinarlos minuciosamente si no se le ha enseñado nunca a mirar lo que ve con la intención de reproducirlo. La atención para modelar exactamente el conjunto y la proporción de las partes, que es requisito para que nos habituemos a tomar un boceto adecuado, produce en muchos casos mucha enseñanza y diversión (Pestalozzi, 2006, p. 34).

También agrega:

Para poder lograr este hábito, es material y casi indispensable que los niños no se vean reducidos a copiar de otro dibujo, sino que se les permita dibujar de la naturaleza. La impresión que nos da el objeto mismo es tanto más profunda mientras más placer obtenga el niño en ejercitar su habilidad para intentar reproducir lo que le rodea y lo que le interesa, en vez de trabajar para obtener una copia de lo que ya no es sino una copia y tiene por tanto en su apariencia menos vida o interés (Pestalozzi, 2006, p. 34).

De acuerdo con lo anterior, Pestalozzi expone uno de los primeros acercamientos pedagógicos del arte y la técnica del dibujo como forma de educar en la observación, que visualizan el dibujo como un mecanismo que contribuirá a todas las áreas de la educación, así como en su desarrollo cognitivo e intelectual. Por ende, la relación más cercana para medir el aprendizaje en dicha área se articula desde la capacidad de mimesis y abstracción de elementos de la realidad que luego puedan ser utilizados en las demás áreas del saber. Por ejemplo, Pestalozzi (2006), lo expone al mencionar que:

En la geografía, el dibujo de los mapas es un ejercicio que no debe olvidarse en ninguna escuela. Proporciona la idea más exacta de la extensión proporcional y de posición general de los diferentes países; da una noción más clara que ninguna descripción y deja en la memoria la impresión más permanente (Pestalozzi, 2006, p.34).

Por otra parte, según Escudero (2003), en el siglo XIX, se desarrolló una práctica pedagógica positivista que afirmaba como único conocimiento válido el conocimiento científico, por lo que se consolidaron corrientes filosóficas positivistas y empíricas que incentivaban la observación, la experimentación, los datos y hechos, como fuentes de conocimiento verdadero. Así, bajo la influencia de teorías evolucionistas, se establecen métodos estadísticos que favorecieron la orientación métrica (Escudero, 2003p.11-43), y por ende la medición precisa y generalizada del aprendizaje; por lo que las sociedades industrializadas estructuraron mecanismos de acreditación y selección de alumnos según los conocimientos reflejados en tales procesos.

Adicional a lo anterior, la primacía de la pedagogía experimental en esta época busca valorar solo los hechos como fundamentos del conocimiento, una actitud de los principios científicos, por lo que elementos subjetivos en la enseñanza donde incide el contexto social, económico, cultural, no se consideraban como parte esencial de la formación del estudiante, como se puede observar en la reflexión de Buyse (1949), al decir: *“Cuando hablamos de experimentación, la queremos claramente orientada (hipótesis de trabajo), sólidamente estructurada (esquema de la investigación) y rigurosamente controlada (experiencia crucial: contraprueba decisiva)”* (Buyse, 1949, p. 595). Así pues, la verificación del aprendizaje se establecía a partir del resultado estadístico final.

2.1.1.7. El “Testing” como método evaluativo.

El siglo XX por su parte trae consigo el nuevo interés por el sujeto. Lo que posibilita que la educación se articule desde necesidades y/o particularidades contextuales, subjetivas, entre

otras. Así, la formación en las ciencias humanas comienza a ser distinguida dentro del conjunto de los fines educativos y áreas de conocimiento imperantes hasta el momento. La Educación artística atiende a retos culturales instituidos a partir de cambios sociales, pedagógicos, la aparición de psicología cognitiva e investigación pedagógica y su influencia en la educación. Por lo que surge una transmisión de saberes donde se entrelazan métodos educativos tradicionales como la historia, el dibujo y las bellas artes junto con la autoexpresión creativa, ideas estéticas, entre otras (Morales, 2001, p.11-15).

Respecto a los procesos de medición de la educación y bajo la necesidad de analizar lo aprendido, se estructura el estudio de mecanismos con los cuales medir la cantidad y calidad de contenidos, la efectividad del aprendizaje y los medios considerados eficientes desde la homogeneidad, rapidez y facilidad para enlazar la educación a las necesidades sociales y económicas de la mano de la industrialización. Así pues, se estructuran los “Testing”, entre ellos los test pedagógicos, que tenían como objetivo detectar y establecer diferencias individuales, dentro de modelos de rasgos y atributos derivados de corrientes psicológicas, para determinar la posición del estudiante dentro de un grupo (Escudero, 2003, p.17-19). Aunque, como lo dice Ballesteros (1981), citado por Escudero Escorza (2003): *“Los tests de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos”* (Escudero, 2003, p.13). Con este método de medición del aprendizaje no se repara en particularidades indispensables para contexto educativo y las ciencias humanas que requieren de un contexto.

En referencia al desarrollo formativo, y ejemplificando lo enunciado anteriormente, uno de los test más utilizados para probar las cualidades de un niño cuando es “inteligente” fue analizado desde el pensamiento sobre la edad mental enunciada por Alfred Binet (1973), concretando la misma en comprensión, invención, dirección y censura, señalando que:

La idea directriz de esta medida ha sido la siguiente: imaginar un gran número de pruebas rápidas a la par que precisas, que presenten una dificultad creciente; probarlas con un gran número de niños de edades diferentes; anotar los resultados; buscar los que son resueltos en una edad determinada y que los niños más pequeños, incluso de un año menos, son incapaces de resolver por término medio; construir de esta manera una escala métrica de la inteligencia que permita determinar si un sujeto dado tiene la inteligencia de su edad, o si es adelantado o retrasado, y a cuántos meses o años equivale dicho adelanto o retraso (Binet, 1973, p.119).

Sin embargo, estos mecanismos demeritan situaciones particulares de los estudiantes, alteraciones de acuerdo con su contexto, maestro o plan de estudio.

2.1.1.8. Rudolf Steiner y la imaginación.

En cuanto al arte y la relación con el espíritu creativo y la naturaleza, Rudolf Steiner (1861-1925) según plantea la orientación *antroposofista* expuesta en Wonjar (1969) de acuerdo Morales (2001):

...pensar se constituye como una actividad artística, de tal modo, que la pedagogía ha de respetar esa propiedad del niño, y el docente ha de experimentarla como artista. Así, la mejor educación se da por medio de la enseñanza de la fantasía y el arte. Puso en práctica una pedagogía basada en el ritmo (euritmia) (Wonjnar, 1969, p. 111, parafraseado por Morales, 2001, p. 74).

Steiner expone la importancia del arte en el proceso formativo del niño y el eco de éste en todo el desarrollo de su vida en relación con estructuras morales y sensibilidad para apreciar las experiencias personales, al respecto, Steiner (1991) recalca:

Un niño, privado en esta época del beneficioso cultivo del sentido musical, se verá empobrecido para toda su vida ulterior; ciertas facetas de la existencia cósmica no podrían revelársele. Todo esto no implica en modo alguno que se desatiendan las demás artes: despertar el sentido de formas arquitectónicas y de la estructura; de la línea y del trazo; de la armonía de los colores, nada de eso debería faltar en el plan educativo.

Añade además en relación con los medios didácticos y de la recursividad creativa del docente:

Por modestas que sean las condiciones para su realización, nunca será válida la objeción de que las circunstancias no permiten nada en este campo. Con los más sencillos recursos, mucho se puede lograr, si en el maestro mismo prevalece la categoría artística, pues del cultivo del auténtico sentido estético emanan, para toda la vida, el goce de vivir, el amor a la existencia, la energía para trabajar. La relación humana, ¡cuánto más noble y bella podrá ser por la influencia de este sentido estético! Asimismo, la actitud moral formada en estos años por las imágenes de la vida alrededor se afirma cuando el niño, gracias a su sentido estético, siente lo bueno, como bello, y lo malo como feo (Steiner, 1991, p. 22).

Así pues, los procesos artísticos según Steiner permiten desarrollar un aprendizaje integral en el alumno desde decisiones que requieren de la sensibilidad, por lo que propone utilizar la educación artística como un medio pedagógico a partir de sus facultades éticas y morales para la adecuada formación como ser social. El arte es en este caso un medio que puede ser aplicado transversalmente a toda materia y toda circunstancia.

Respecto a los antecedentes de la educación integral, que servirán de base para entender que el alumno necesita del arte para su vida, bienestar y tranquilidad, Steiner (1991), expone:

...la formación cultural de nuestra época reclama que le demos el alma de la que carece; que espiritualicemos esa cultura recordando que el hombre es un ser dotado de alma y espíritu. Es necesario que el elemento artístico no continúe teniendo el carácter de diversión, de lujo, opinión que inclusive sostienen quienes aceptan un concepto espiritualista de la vida. Hemos de considerar el arte como ley orgánica divino-espiritual que por todas partes impregna al mundo y al hombre (Steiner, 1991, p.56).

2.1.1.9. La evaluación según Ralph W. Tyler.

Por otra parte, durante 1930 y 1945, se consolidan los primeros acercamientos a la evaluación educativa a partir de los postulados de Tyler. Este cuestiona la lejanía entre lo enseñado y las metas de la instrucción, lo cual se suele dejar solamente en manos del maestro, por lo que propone un método sistemático de evaluación que no sea solo a partir de test psicológicos generales delimitando cuatro cuestiones, necesarias a la hora de medir el aprendizaje, éstas son traídas a colación por Escudero (2003):

- a) ¿Qué *objetivos* se desean conseguir?
- b) ¿Con qué *actividades* se pueden alcanzar?
- c) ¿Cómo pueden *organizarse* eficazmente estas experiencias?
- d) ¿Cómo se puede *comprobar* si se alcanzan los objetivos? (Tyler 1973, citado por Escudero, 2003, p.15)

Así mismo, Tyler (1973) expone las posibilidades del enriquecimiento de los contenidos curriculares para el beneficio de procesos evaluativos bajo las siguientes condiciones, éstas enunciadas por Escudero (2003):

- a) Propuesta clara de *objetivos*.
- b) Determinación de las *situaciones* en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de *instrumentos apropiados* de evaluación.
- d) *Interpretación* de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la *fiabilidad* y *objetividad* de las medidas (Tyler 1973, citado por Escudero, 2003, p.15)

De acuerdo con lo anterior se infiere que Tyler basa el proceso evaluativo sobre objetivos preestablecidos que son definidos mediante la conducta, teniendo en cuenta el desarrollo individual del alumno dentro de un proceso social, que además es un medio para informar sobre la pertinencia de los programas educativos y la educación continua del maestro. Allí los procesos evaluativos de contenidos subjetivos como los son los de las ciencias humanas tendrán más incidencia en cuanto a factores contextuales.

2.1.1.10. Cronbach y Scriven y los métodos modernos de evaluación educativa.

Por otra parte, Cronbach y Scriven son clave en los análisis del concepto de evaluación. Cronbach, psicólogo estadounidense (1916-2001), reflexiona sobre tres métodos para los que la evaluación debe existir: El perfeccionamiento del programa y de la instrucción; Sobre los alumnos,

y Sobre la regulación administrativa de la calidad del sistema, profesorado, etc. En relación con lo anterior y metodológicamente hablando, Escudero (2003) resalta la reflexión de Cronbach respecto a lo que la evaluación debe incluir:

- 1) estudios de proceso, hechos que tienen lugar en el aula.
- 2) medidas de rendimiento y actitudes, cambios observados en los alumnos.
- 3) estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa (Escudero, 2003, p. 18).

Por otra parte, Scriven (1928), establece la diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa, al respecto Escudero (2003), apunta que:

La evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad (Escudero, 2003, p.18-19).

Determina, además, no sólo la necesidad de entablar objetivos sino de establecer cómo éstos pueden ser alcanzados, además de proponer la evaluación intrínseca donde se valora el elemento por sí mismo y la evaluación extrínseca donde se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Aquí juega un papel vital el contexto y los juicios a partir de criterios, así, el núcleo conceptual de la evaluación es valorar el cambio ocurrido en el estudiante, sus efectos laterales y de largo plazo (Escudero, 2003, p. 19).

De acuerdo con los postulados de ambos pensadores, se entiende la importancia de acuerdo con lo que las ciencias humanas exploran, y lo que ello significará para la Educación artística al posibilitar métodos que no solo observen resultados finales, sino los procesos que construyen el fin de acuerdo con actitudes, situaciones o particularidades que inciden en el desarrollo de la actividad, volviéndose el método evaluativo un reflejo que potencia procesos formativos más cercanos a los estudiantes.

2.1.1.11. El dibujo libre desde los postulados de Franz Cizek.

En cuanto a los antecedentes de la educación artística, las enseñanzas de Cizek frente a la utilización del dibujo libre como método para exteriorizar sensaciones internas, como lo expone Morales (2001) al reflexionar las ideas de Viola (1936) sobre Cizek:

...procura que los alumnos no tengan relación con modelos del exterior, ni grandes obras artísticas, para fomentar el aspecto creador. Este aislamiento garantiza la expresión creativa de las propias emociones. Con ello, pretende construir métodos de Educación artística que posibiliten mantener la imaginación infantil en

su estado de pureza absoluta. No tolera las cuestiones técnicas para llegar a la libre expresión (Morales, 2001, p.74).

Lo cual da cuenta de un interés por tomar elementos del arte como mecanismos para el desarrollo cognitivo y general del estudiante, siendo un medio aplicable a cualquier área de conocimiento o circunstancia, una relación del dibujo desde la psicología.

De cara a la evaluación, en la década de los 70 se consolidan reflexiones sobre los procesos cualitativos vs los cuantitativos, por lo que prioriza el uso de la antropología y la psicología cognitiva, además los métodos evaluativos comienzan a concentrarse además en el docente, la institución y los programas educativos.

Respecto a lo anterior, la evaluación sirve para recoger información sistemáticamente, planificando elementos y fases con relación a agentes, instrumentos, técnicas y métodos, juicios de valor, no solo recolectar información sino valorarla con el fin de tomar decisiones para mejorar la práctica educativa, por eso constituye un medio (Tejada, 1997, citado por Morales, 2009, p. 172).

Por lo que en este momento se define la evaluación mediante intereses integrados que observen todas las potencialidades del proceso formativo y contribuya al constante mejoramiento de metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje, al respecto, en la siguiente gráfica, Tejada (1997), expuesto por Morales (2009), muestra los diferentes tipos de evaluación desarrollados:

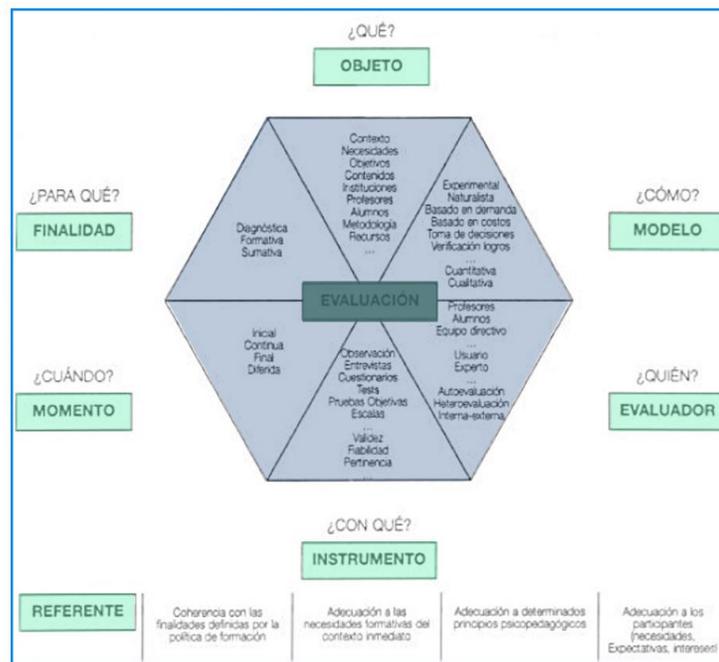


Ilustración 1. Dimensiones de la evaluación educativa (Tejada, 1991:88) Tomado de Morales, 2001. P. 173)

De esta forma, la evaluación se estructura de ahora en adelante para diversos fines, al observar el **para qué** respecto al área de educación artística, observamos que la evaluación puede ser diagnóstica para proporcionar un nivel educativo y formativo del estudiante, de acuerdo a procesos educativos ulteriores, y sus posibilidades físicas, psicológicas y cognitivas, así como conocimientos, y capacidades ya formadas, para así predecir contenidos futuros de formación en concordancia con su nivel educativo; la evaluación orientadora y formativa que permite rectificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sirviendo de evaluación para el docente y la institución, por ende, se requiere de la recolección de datos de todo el proceso para visualizar y estructurar un plan determinado, ajuste de actividades y revisión de contenidos. Lo cual es vital en el proceso formativo del área de Educación artística al permitir visualizar todo proceso como parte importante del resultado final, que sirva de retroalimentación para los mismos contenidos, un plan de área que se estructura con necesidades reales de los contextos debidamente delimitados y reflexionados.

Teniendo en cuenta el **cuándo evaluar** se observa que la evaluación requiere un tiempo determinado dependiendo del propósito o finalidad, por lo que puede ser tomada desde fases de un proceso que lleva a un conjunto para el resultado final; la evaluación inicial o diagnóstica por su parte, pretende delimitar problemas, recursos, posibilidades y oportunidades, previo al comienzo de todo proceso o etapa formativa; la evaluación continua permitirá observar el proceso de cambio del alumno de acuerdo a su rendimiento y visualizar su orientación profesional y escolar. Un método evaluativo para mejorar la planificación y el proceso; Así mismo, la evaluación final del proceso es tomada como un medio para interpretar, valorar y juzgar los resultados educativos en función de unos objetivos delimitados, sin embargo, éste en la Educación artística debe ir directamente enlazado con la evaluación inicial y la evaluación continua, para que el reflejo de ésta sea acorde a lo que verdaderamente el estudiante aprende.

2.1.1.12. Estructuración de la evaluación cualitativa y cuantitativa.

Para el **cómo evaluar**, las formas más propicias se enmarcaron dentro de los modelos cuantitativos y lo cualitativos, de donde derivan formas y metodologías de evaluación vigentes, se estructuran para una constante observación, reflexión y análisis de los procesos formativos y las formas en las que estos funcionan mejor.

Por su parte, el modelo clásico cuantitativo siempre estuvo presente como método preciso y comparativo a partir de promediaciones finales para comparar con mayor efectividad procesos generalizados de aprendizaje, ésta es estable y fija, se refiere al éxito o fracaso del logro de objetivos predeterminados, es ajena al contexto, el evaluador está al margen de los datos desde una visualización externa que no le permite observar detalles, se basa en el método hipotético-deductivo, con diseños y planes rígidos a partir de instrumentos básicos de test, pruebas objetivas y observación sistemática que sólo observan desde la distancia al estudiante (Tejada, 1997, citado por Morales, 2001, p. 178). Sin embargo, es cuestionable esta metodología cuando ha de tener en cuenta contextos, subjetividades, etc. como lo dice Carbajosa (2011), *“la evaluación que sólo mide resultados llega demasiado tarde para corregir errores y no tiene una visión completa ni profunda porque le falta el conocimiento de lo particular y de lo que sucede a lo largo del proceso”* (Carbajosa, 2011, p. 187). Por lo que ésta se enfrenta al modelo cualitativo que tiene como principio la comprensión e intersubjetividad partiendo por tanto de lo que ocurre en el aula, los procesos, interacciones educativas, la experiencia de los estudiantes y los diferentes modos de aprendizaje (Ardoino, 2005, citado por Carbajosa, 2011, p.186). Al respecto, Álvarez (2001), parafraseado por Carbajosa (2011) expone:

El conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa; la finalidad de la evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Así que “el sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer una evaluación; aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación (Álvarez, 2011 parafraseado por Carbajosa, 2011, p.188).

Así pues, la evaluación cualitativa y los modelos que desde allí se desarrollan, cimientan las bases de lo que la de Educación artística contemporánea necesita, como parte esencial del desarrollo humano, ésta no solo se refiere a objetivos sino a necesidades sociales y solución de problemas específicos, tiene un especial énfasis en el proceso, el evaluador debe partir desde adentro del aula para dilucidar fenómenos enlazados y realidades particulares, se basa en métodos inductivos, exploratorios, descriptivos, etc. (Tejada, 1997 citado por Morales, 2001, p. 178). Da lugar, además, a la reflexión constante de los contenidos de esta y las formas de validación y de medición de lo aprendido, posibilitando a los formadores de Educación artística reflexionar para concretar metodologías y consolidar herramientas didácticas que se acerquen al desarrollo integral del estudiante, desde su sensibilidad, conexión consigo mismo y con el contexto que habita. Tiene en cuenta conductas observables a corto y mediano plazo, así como consecuencias y resultados no

previstos. Por lo que evaluar no se centrará de ahora en adelante en la emisión de un juicio de valor respecto a una medida final, sino que surgirán los **criterios** para valorar que no solo requieren de la observación de un resultado sino las variantes de un proceso.

2.1.1.13. Howard Gardner y el proyecto Arts Propel.

Este proyecto es realizado en la década de los 70 y 90 por Howard Gardner y Steve Seidel: Aborda el aprendizaje basado en las artes desde tres perspectivas: 1) Producción: los estudiantes se inspiran para aprender las habilidades y principios básicos de la forma de arte al poner sus ideas en música, palabra o forma visual, 2) Percepción: los estudiantes estudian obras de arte para comprender los tipos de elecciones que hacen los artistas y para ver las conexiones entre su propio trabajo y el de otros, 3) Reflexión: los estudiantes evalúan su trabajo de acuerdo con metas personales y estándares de excelencia en el campo (Harvard Graduate School of Education, arts-propel, página oficial, 2021). Se desarrollaron programas que combinan la instrucción y la evaluación para estudiantes de secundaria y preparatoria en tres formas de arte: música, artes visuales y escritura imaginativa.

Los investigadores de Arts PROPEL también desarrollaron dos herramientas principales que utilizan un proceso continuo de evaluación para reforzar la instrucción:

1). El proyecto de dominio anima a los estudiantes a abordar problemas abiertos. Los estudiantes escriben poemas (...) abordan proyectos de la “vida real” como punto de partida para explorar las obras de artistas practicantes. 2) El portafolio (o portafolio de procesos) rastrea el desarrollo de ejemplos del trabajo de los estudiantes a través de cada etapa del proceso creativo. (Harvard Graduate School of Education, arts-propel, página oficial, 2021).

Este proyecto tuvo como finalidad concentrar aquellos enfoques considerados como principales en la educación artística, y una de las primeras formas de evaluar de acuerdo con mecanismos procesuales, por ende, se plantea de ahora en adelante, una continua interrelación entre la producción, la percepción y la reflexión en este proyecto.

Respecto a la evaluación en este proyecto, Morales (2001), menciona:

La evaluación de los resultados es muy importante en el proyecto. No es frecuente que se valoren los trabajos con criterios cuantitativos, tratan que la evaluación sea lo menos arbitraria posible, para lo que emplean sistemas de puntuación diseñados por ellos, con el fin de atender a las técnicas de valoración (Morales, 2001, p.102).

Además, el autor señala aquellos aspectos que posibilitan dar seguimiento como también de aquellos medios didácticos que permiten que el educando desarrolle procesualmente su trabajo tanto en la interiorización de los conocimientos como del trabajo creativo de los educandos, Morales (2001), señala:

Se distingue entre estos elementos el portafolio de los estudiantes. Que presenta una compilación del proceso, los ensayos inacabados, y los componentes de la progresión educativa del estudiante de arte. El valor del portafolio en la evaluación se fundamenta en:

1. Autodescripciones y evaluaciones.
2. Puntuación sobre el número de maneras en las que un estudiante afronta un problema.
3. Diversidad de orientaciones con que se ve un tema.
4. Amplitud del juego interno entre los elementos productivo, perceptual y reflexivo.
5. Evolución de las ideas en un período de tiempo determinado.
6. Habilidad para incorporar elementos personales de manera efectiva.

Aspecto final del producto artístico (Morales, 2001, p.102).

En relación a las inteligencias múltiples por Gardner en 1983, posibilita entender que los procesos formativos van en pro del desarrollo humano desde capacidades particulares y diversas formas de percepción que solo pueden ser identificadas a partir del proceso particular de cada estudiante, por lo que el portafolio se convierte para el área en el mecanismo y herramienta más verídico para comprobar el aprendizaje del estudiante desde los logros expuestos, logros que luego se ven reflejados en las tres competencias actuales en sensibilidad, apreciación estética y comunicación.

Por otra parte, los antecedentes reflexionados con anterioridad vislumbran el enfoque visual que ha encabezado lo artístico, como el medio que facilita la percepción de las formas de la comunicación y por ende medir sus resultados. Sin embargo, Estados Unidos intenta superar el enfoque imperante de las Bellas Artes y la artesanía en la Educación artística a través de la DBAE (Morales Artero, 2001) proyecto realizado por Clark, Day y Greer, con el cual se pretende tener en cuenta la diversidad de los contextos culturales, así como aspectos políticos, económicos, entre otros, basándose principalmente en la creatividad y expresión individual.

Este proyecto fue un acercamiento disciplinario que protagoniza los modelos educativos americanos, desarrollado y formalizado a finales de los 80 por el Getty Center for Arts Education, Frente a su objetivo principal, Morales (2001) menciona:

Se origina en oposición a las prácticas de la autoexpresión en la educación (...). Se dejan de lado las manualidades o las prácticas artísticas que no contemplan la crítica, la estética o la historia, al igual que lo que se basa en la creatividad y la expresión individual (Morales, 2001, p. 122).

Como se puede observar, esta metodología se basa en la investigación que parte de los intereses de los estudiantes, juicio, razonamiento y habilidades de pensamiento crítico, por lo que

las discusiones, problematización, resolución de problemas, juegan un papel vital en el plan de estudios del área.

Como hemos observado, los procesos del siglo XX de acuerdo con las ciencias sociales generan necesidades educativas enfocadas directamente desde el alumno, por lo que las propuestas multiculturales de educación se vuelven indispensables en todo proceso formativo y se deben tener en cuenta a la hora de evaluar cada proceso, por lo que el método cuantitativo de medición del aprendizaje difiere de tal fin y la observación del proceso se vuelve protagonista. Al respecto, Morales (2001), menciona:

Una de las características más importantes es el destacado papel del elemento cultural como parte unida al hecho artístico, basado en el avance en la antropología del arte, el análisis de la historia del arte desde un enfoque sociológico, y el resurgimiento del relativismo filosófico en la estética postmoderna. El hecho de que la realidad no se vea como única y sí diversa, afecta a la educación (artística). Y el modelo educativo trata de amoldarse lo máximo a la experiencia del discente y a la realidad social y cultural (Morales, 2001, p.132).

2.1.1.14. Evaluación desde la visión multiculturalista.

En la década de los 80 y 90 se insertó en la educación la pedagogía multiculturalista a los modelos educativos de la educación artística, por lo que deja de centrarse sólo en el arte y la apreciación estética y comienza a incluir metodologías en base a la sensibilidad, la creatividad y la comunicación desde las subjetividades de cada estudiante.

Al respecto, Morales (2001) señala que:

La orientación reformista en la Educación artística utiliza las investigaciones del campo de la antropología, la sociología y la etnografía (...) las principales ideas que apunta este grupo (...) son:

1. Experimentación con tecnologías y medios de estudio alternativos.
2. Inspección de conceptos de espacio y diseños no occidentales.
3. Agrandamiento de los cánones artísticos establecidos.
4. Explicación de más artistas que no sólo los tradicionales del arte occidental (Morales, 2001, p.135)

Lo anterior sustenta nuevos métodos contemporáneos desde los cuales se puede reformular una propuesta educativa y con los cuales se puede medir con mayor factibilidad y precisión el aprendizaje del estudiante sin demeritar la singularidad y los procesos particulares del proceso formativo, que incluyen al estudiante, al docente y a la institución.

Así pues, la Educación artística de acuerdo con la educación integral del educando y la necesidad del lenguaje visual enfocado a contextos culturales que dialoguen con los modos de vida

de los estudiantes a partir de las relaciones con el contexto, como lo dice Hernández (1997), citado por Morales (2001), apunta:

La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la psicología cultural, la antropología, ..., y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos sino en relación con sus significados culturales (Hernández, 1997, p. 160, citado por Morales, 2001, p.136).

2.1.1.15. Herbert Read: Posibilidades del arte para la educación.

En cuanto a la Educación artística en la década de los 90, pensadores como Read reflexionan sobre las posibilidades del arte para la educación, al respecto Morales (2001), menciona que:

Para Read, el arte origina la actividad simbólica y metafórica, de la fantasía y las imágenes que preceden a las ideas. El incremento del imaginario, por medio del arte, lleva al aumento de los recursos simbólicos, que permite pensamientos y perfecciona las capacidades cognitivas. También, aumenta las bases para la comunicación, al suministrar numerosos recursos discursivos que estimulan la imaginación en la expresión de sentimiento (Morales, 2001, p.76).

Adicional a ello, Morales expone los objetivos que según Read ha de cumplir la educación por el arte:

1. Conservación de los modos perceptivos y sensitivos del estudiante.
2. Coordinación de las facultades perceptivas y sensitivas entre ellas con el ambiente.
3. Expresión del sentimiento de manera comunicable.
4. Expresión de manera comunicable de la experiencia mental inconsciente.
5. Expresión correcta del pensamiento (Morales, 2001, p. 76).

Lo anterior refleja una relación directa con los objetivos de la Educación artística que en la contemporaneidad se pretende lograr que desde las competencias busca formar un ser receptivo, creativo, abierto a socializar sus ideas, y el enlace de estos objetivos respecto al desarrollo integral del estudiante. Los objetivos educativos y por ende evaluativos se enmarcan en la necesidad de educar desde la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación.

2.1.1.16. El pensamiento de la evaluación según Elliot Eisner.

Elliot Eisner (1933 – 2014), es uno de los primeros pensadores de la evaluación en el área de Educación Artística, plantea que ésta ha sido mal utilizada al ser vista como un distractor del estudiante, modo de preparación del individuo para el uso del tiempo libre y el ocio, o bien de

naturaleza terapéutica como vehículo de autoexpresión con medios distintos a palabras, mediador de conceptos de las asignaturas académicas, o coordinación infantil al ser instrumento de desarrollo general del niño, postulando además que la Educación artística en la escuela no está relacionada a necesidades prácticas de la vida, sino a necesidades prácticas de las tareas diarias, como el desarrollo de técnicas manufactureras para la elaboración de colchas, tapetes, muebles, o artículos útiles (Eisner, 1995, p.1-19). Lo que ha hecho que los contenidos educativos de la misma divaguen en multiplicidad de enfoques, sin reflexionar los criterios más coherentes de instruir en la Educación artística y por ende del como evaluar sus contenidos.

Eisner reflexiona sobre las formas más propicias de la evaluación en el área de Educación artística desde la utilización de los objetivos expresivos como aquello a lo que el alumno debe enfrentarse, argumentando que la valoración llega cuando se le da la oportunidad al estudiante de experimentar, valorando la reciprocidad entre disciplina y libertad, donde más que la producción de objetos o la adquisición de dominios, se debe buscar el desarrollo de habilidades necesarias para la expresividad e imaginación, mencionando que *“Un currículum de arte necesita continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo”* (Eisner, 1995, p.147).

Frente a este postulado, es indispensable establecer un tiempo necesario para el desarrollo de una capacidad sensitiva, que tenga en sí misma continuidad, entendida como la organización de actividades curriculares que hace que el estudiante utilice las habilidades ya adquiridas y vaya complejizando dichas habilidades a medida que avanza (Eisner, 1995, p. 148).

Por otra parte, según Eisner, los dominios en el currículo respecto a la Educación artística que se pueden identificar hasta el momento son: *el productivo*, el cual da mayor prioridad a la artística a través de la forma visual; *el crítico*, orientado al diseño creativo, trabajando la resolución de problemas de una forma no ambigua desde un carácter estético y cultural; y un tercero da un *enfoque humanístico*, centrando la atención del estudiante en la utilidad del arte en la sociedad, a través del tiempo y producciones artísticas, que hacen que el estudiante requiera la producción de arte visual como instrumento para comprender la cultura (Eisner, 1995, p. 148).

A nivel temático desde el área de Educación artística, en las dos últimas décadas del siglo XX, se desarrolló un manual desde la sociedad profesional norteamericana de Educación artística (NAEA) por Elliot Eisner y Michael Day (2004), resaltando diez aspectos que históricamente han

delimitado los temas a evaluar en la enseñanza educativa del arte, al respecto Marín (2011), las expone:

a) la Educación Estética, estrechamente vinculada a los desarrollos en filosofía y en teoría del arte, que reúne las investigaciones de carácter más teórico y especulativo en torno a cualquiera de las diferentes disciplinas artísticas: literatura, música, danza, artes visuales, etc.; b) la historia de la Educación Artística, principalmente durante los siglos XIX y XX, cuando la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria, prácticamente en todos los países del mundo; c) los estudios evolutivos sobre las conductas artísticas y estéticas tanto en lo que concierne a las niñas y niños como dibujantes, como en su desarrollo como espectadores de pinturas y objetos artístico; d) la organización y sistematización del currículum, especialmente en la educación obligatoria; e) los enfoques multiculturales de las enseñanzas artísticas; f) la evaluación del aprendizaje artístico y los estándares de calidad de las enseñanzas artísticas; g) la formación inicial y la cualificación del profesorado de artes visuales; h) la educación en museos; i) la cultura visual; y j) las metodologías artísticas de investigación (Marín, 2011, p. 215).

Llegados a este punto, podemos señalar que este paneo permite visualizar los componentes que históricamente han estructurado la enseñanza del arte y la educación artística, y permiten cimentar las bases para que las competencias del área en la contemporaneidad se compongan teniendo en cuenta las consecuencias de cada variable desarrollada con anterioridad, para llegar a dimensionar y a observar por medio de un proceso evaluativo lo que el estudiante ha aprendido y necesita de acuerdo con necesidades particulares en donde de forma reciente se ha llegado hablar de competencias en donde se habla de formar a nivel de la sensibilidad, la apreciación estética y comunicación.

Como pudimos observar, los procesos educativos y evaluativos contemporáneos se cimientan desde pensamientos que en cada siglo han sido esenciales para entender el significado de la integralidad en la formación de una persona. Cada época ha permitido entablar formas posibles con las cuales entender diversas orientaciones en la educación artística desde técnicas, procesos y pensamientos, vislumbrando la necesidad de involucrar esta área en el proceso formativo del estudiante como fundamental en su desarrollo.

El área de Educación artística en su enfoque orientado a lo que denominan el desarrollo de competencias en la sensibilidad, la apreciación estética y comunicación hace parte de diversas posturas pedagógicas que, llevadas a la práctica, han propiciado igualmente otros enfoques en donde se ven inmiscuidos y afectados en diversa forma los diversos sujetos educativos.

Corresponde agregar, además, ya que reconocemos algunos de los aspectos de los que hace parte su desenvolvimiento histórico, donde los intereses de la Educación artística en el ámbito escolar han perseguido diferentes objetivos, que ha generado igualmente el reto de observar los mecanismos de su evaluación los cuales hacen parte e inciden en la necesidad de encontrar

diferentes formas de educar y a su vez saber observar las variables, problemáticas y posibilidades de ésta, como de la necesidad de empezar a reflexionar los objetivos del área de Educación artística al permitir que los aprendizajes se enfoquen hacia las necesidades educativas de los estudiantes en la contemporaneidad acordes al contexto y a las realidades que enfrentan desde la cotidianidad.

2.2 Antecedentes Legales

Desde 1820 Colombia ha avanzado en el plan de estudios hasta la actualidad que se tiene como carta de navegación la Ley General de Educación de 1994, quien prescribe el camino que se ha de construir de la enseñanza y el aprendizaje; en esta se procede al Sistema Nacional de Evaluación (SNE), junto al servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en el diseño de criterios y procedimientos para evaluar la enseñanza, los logros de los educandos, entre otros desempeños que determinan la “eficiencia” del servicio presentado.

2.2.1. Siglo XIX, estructuración de la educación pública

La educación pública por parte del estado adelanto cambios en el plan de estudios en un principio en la dirección de Francisco de Paula Santander quien desde 1820 comienza dando los primeros pasos para crear un sistema de educación pública mediante el decreto del 6 de octubre de 1820 (Ahern, 1991, p.13). Durante esta etapa en el sistema educativo es enseñado al dibujo entre otras materias en los métodos combinados de Bell y Lancaster (Sobre el Plan de Estudios, Decreto 1 de 1826), con los que iniciaron a establecer un sistema de educación pública que se pensaba desde el nivel elemental. La educación en sus inicios presento varias controversias por su dirección general, por lo que se le observa la falta de esta en la reforma constitucional de 1843 donde no se nombra la dirección de la instrucción pública por parte del Estado.

La instrucción pública se retoma en las reformas de 1853, 1858 y 1863, donde se toma la competencia no exclusiva de la administración de la instrucción pública por parte del Estado (Constitución de la República de Nueva Granada, 1853, Constitución para la Confederación Granadina, 1858, Constitución política de los Estados unidos de Colombia, 1863). Junto con esto la ley 18680530 de 1868 la instrucción pública primaria se proyecta a un sistema uniforme en toda

la Nación (ley Sobre instrucción pública, Ley 30 de 1868), contiguo a ella está el decreto orgánico de la instrucción pública de 1870, en la cual la enseñanza estipula la ejecución de exámenes durante la finalización de cada periodo escolar sobre las materias enseñadas, en estos exámenes se presentaban los ejercicios de composición, planas y muestra de dibujos realizados durante el periodo (Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870).

En 1880, estando la educación bajo la dirección de la Secretaría del Exterior (MEN, 2010), el Congreso de los Estados Unidos de Colombia divide el poder ejecutivo y presenta la secretaria de Instrucción Pública (Ley Sobre Secretarías de Estado, Ley 10 de 1880), correspondiendo a esta y de acuerdo a la ley 106 de 1880 la organización y dirección de la enseñanza pública-oficial en todos sus ramos, que tiene como objeto preparar a los educandos con estudios completos para el nivel profesional, donde aparte de comprender la instrucción profesional en ciencias naturales, se consideran las Artes y Oficios (Ley Que organiza la instrucción pública nacional, ley 106 de 1880).

En 1886 llegando a ser costeadada la educación a partir de fondos públicos y la dirección en concordancia con la Religión Católica (Constitución política de Colombia, 1886), se renombra la secretaria de instrucción pública por el de Ministerio de Instrucción Pública (Sobre el número, nomenclatura y precedencia de los Ministerio del Despacho Ejecutivo, Ley 7 de 1886). La cual de acuerdo con el decreto 595 de 1886, le corresponde la dirección e inspección de la instrucción pública primaria, al igual de corresponderle la designación de los métodos de enseñanza para un número de materias que se han de enseñar en cursos progresivos, entre ellas, en cuanto fuera posible, la promoción de las artes y oficios en los distritos de la república. (Decreto Por el cual se organiza la Instrucción pública primaria, Decreto 595 de 1886).

Este sistema de educación consideraba métodos correccionales, en el cual se reprendía y castigaba en relación con la conducta que se consideraran irrespetuoso o faltas de respeto; al igual se presentaba periódicamente los premios como recompensa al buen comportamiento. Junto estos se daba lugar en las escuelas los exámenes de periodo respectivos a los programas educativos, donde los exámenes de dibujo se presentaban con los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujos ejecutados en el período escolar, llegando a publicar los más notables trabajos (Decreto 595 de 1886).

2.2.2. Cambios del siglo XX, pensar la educación desde la integralidad.

En 1927 el Ministerio de Instrucción y Salubridad se modifica y se renombra como Ministerio de Educación Nacional (MEN), al igual de hacerse obligatorio el acceso a la educación pública (ley por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública, Ley 56 de 1927). Este ministerio en 1951 adopta en el plan de estudios para la secundaria y el bachillerato, los cursos obligatorios de cultura mínima para los colegios donde el curso artes y oficios se dejaba a voluntad para otras ramas distintas del bachillerato (Decreto por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones. Decreto 75 de 1951). Respecto a estos cursos en 1953 se reglamenta el examen de admisión para las universidades de acuerdo con los programas de bachillerato, donde solo la facultad de arquitectura presentaba en su examen cuestionarios sobre el dibujo (Decreto por el cual se reglamentan los exámenes de admisión en las cuales las Universidades del país y se dictan otras disposiciones, Decreto 2307 de 1953).

En la reforma de 1962 Se incorpora definitivamente el término de evaluación, a través del decreto 0045 de enero 11 de 1962, por el cual se establece el ciclo básico de Educación Media, el Plan de Estudios para Bachillerato y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. La evaluación se propone desde las prácticas periódicas en cualquier asignatura, donde la calificación es el resultado de la valoración de lecciones, tareas, trabajos personales, presentación de cuadernos y pruebas objetivas dentro del aula, así como la asistencia obligatoria, además del registro del desenvolvimiento del estudiante en la actividad escolar, observando los avances, retrocesos, comportamiento y esfuerzo. (Decreto Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar, Decreto 0045 de 1962).

En este plan considera obligatoria para la enseñanza media la asignatura de educación estética, en la cual se instrúa en coros, apreciación musical, caligrafía y dibujo. (Decreto 0045 de 1962). El plan de primaria se modifica en 1963 por el decreto 1710, donde se contemplan el estimular el sentido de apreciación de los valores estéticos, valiéndose de los medios de expresión que fomenten la sensibilidad artística, contemplando así la materia de Educación estética y manual: Música, canto, dibujo, educación para el hogar y obras manuales (Decreto por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones, Decreto 1710 de 1963).

La evaluación se especifica al interior de los cursos en relación a la aprobación o reprobación por medio de la calificación, según el decreto 3300 de 1959 en la secundaria que iba

desde cero (0) hasta cinco (5), esto en relación a la pérdida de la materia donde se llegaba a considerar ganada siempre y cuando en todas las asignaturas obtuviera una calificación mínima de tres (3) (Decreto por el cual se modifica el Decreto número 1329 de 1958, en lo que concierne a exámenes, calificaciones y pérdida de cursos en establecimientos de educación secundaria, y se dictan otras disposiciones, Decreto 3300 de 1959).

Por otra parte, la reforma para la educación normalista del Decreto 1955 de 1963, expone una evaluación amplia, tanto cualitativa como cuantitativa (Decreto por el cual se reorganiza la educación normalista, Decreto 1955 de 1963), clasificando normas de examinación según tiempos (parciales, finales), contenidos (asignaturas, cursos, períodos), finalidades (admisión, selección, validación, habilitación y compensatorias) y modalidad (orales, escritas, prácticas). Estableciendo así la evaluación para la obtención de evidencias respecto al cumplimiento de las finalidades educativas.

En 1975 inicia el programa de Escuela Nueva para solucionar problemas de la educación primaria rural, creando criterios de promoción flexible, por lo que la evaluación, la calificación y el avance de un grado a otro podría darse en cualquier momento del año, esto, debido a que los estudiantes debían desertar en tiempos de cosecha para luego regresar a terminar materias pendientes (Valencia, 2020, p. 72 - 95). Siendo la evaluación en educación formal, la cual conduce a grados y títulos en los niveles progresivos en: Educación preescolar, básica (primaria y secundaria); media e intermedia; y superior.

En 1976 se establece el decreto 088 por el cual se estructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, el cual reestructura y reorganiza la segmentación de la educación y la promoción automática en la básica primaria (Decreto por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, Decreto 088 de 1976), Además, este decreto presenta la unidad de ejecución y control que adopta funciones en su Dirección general de Administración e Inspección Educativa al “*Diseñar y aplicar modelos procedimientos para el seguimiento y el control de la administración de los programas educativos*” (Decreto 088 de 1976, Artículo: 30). También según el mismo decreto 088 para la educación no formal se realizaba mediante la división de evaluación del rendimiento escolar, haciendo seguimiento a los programas curriculares a través de centros piloto experimentales sobre el rendimiento interno y externo del sistema educativo, brindando así información significativa en

resultados para la mejora de la calidad de los programas y proyectos del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 088 de 1976).

En 1978 se comprende la evaluación como componente curricular para cada área o asignatura en todos los niveles, la cual debe contener: justificación, estructura conceptual, objetivos generales y específicos, contenidos básicos, alternativas de actividades y metodología, materiales y medios educativos, al igual de Indicadores de evaluación. También la media vocacional se diversifica en distintos tipos de bachilleratos entre ellos Bachillerato en Artes, el cual ofrece las modalidades de Bellas Artes y Artes Aplicadas (Decreto 1419 de 1978, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica primaria y secundaria media vocacional e intermedia profesional).

Para 1984 se establece el decreto 1002 que consolida el Plan de estudios para preescolar, básica y media vocacional de la educación formal, el cual:

...se entiende por Plan de Estudios el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración (Decreto 1002 de 1984, artículo 1, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica Primaria y Secundaria y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana).

También el decreto 1002 enuncia respecto a la evaluación: “no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje” (Decreto 1002, artículo 19, 1984.).

Paralelo a ello se establece la Resolución 17486, referenciada por Figueroa y Sáenz (2015), sobre procedimientos de promoción en la básica, en el que se estipulan los indicadores de evaluación de las unidades de aprendizaje, reseñando diversas prácticas evaluativas como logros de objetivos, desarrollo de procesos, utilización de recursos, adquisición y progreso en el ejercicio de habilidades y destrezas, etc. La evaluación como resultado se expresa numéricamente 9-10: Sobresaliente; 8-8.9: Bueno; 6-7.9: Aprobado; 1-5.9: No Aprobado. De la misma forma faltar al 20% sin razón justificada lleva a la reprobación (Figueroa y Sáenz, 2015, p 31).

En 1987 se expide el decreto 1469 como norma obligatoria de promoción automática para la básica primaria urbana, con el objetivo de superar la concepción de la evaluación desde la calificación, promoción y certificación, guiada hacia resultados de procesos de aprendizaje así, la promoción automática por medio del seguimiento permanente escolar, en la que todo niño que

cursaba el nivel de educación básica era promovido al finalizar el año o antes si sus capacidades lo permitían (Decreto por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto-ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria, Decreto 1469 de 1987). Esta evaluación se presentaba a través de un informe final de los procesos de desarrollo de los alumnos de conformidad con la escala conceptual de calificaciones, que en su momento empleaba los conceptos de: Excelente, Bueno, Aceptable o Insuficiente (Decreto 1469 de 1987).

La promoción al grado siguiente se efectuaba por el logro de los objetivos de las áreas con previo acuerdo del Comité de Evaluación, así como la promoción de alumnos con dificultades excepcionales que, aun después de actividades de recuperación no lograban los objetivos de las áreas (Decreto 1469 de 1987). Además, respecto a la promoción, de acuerdo con Sánchez (2009), la Resolución 13676 de 1987 reglamenta el Comité de Evaluación que lo compone el director, el rector, el coordinador, el psico-orientador, el consejero escolar, un representante docente y uno padre de familia (Sánchez, 2009, p. 1686).

2.2.3. Década de los 90, estructura contemporánea de educación y evaluación.

Determinando la evaluación en la educación como un componente curricular, en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su Artículo 67, dicta:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura...

Donde además menciona que:

...Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Constitución Política de Colombia, Artículo 67, 1991).

Correspondiente a lo anterior se establece en 1994 la Ley General de Educación donde la formación se presenta bajo tres modalidades educativas: La educación Informal, la cual se define como el conocimiento libre y espontáneo proveniente de personas, entidades y medios masivos de información. La educación No Formal como aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar y suplir conocimientos en aspectos académicos o laborales sin la necesidad de la ejecución de los niveles y grados de la educación formal, aun así, se puede ofrecer programas de formación académica conducente a la validación de los niveles y grados propios de la educación formal. Y la educación Formal, que corresponde a la educación básica obligatoria, estructurada para instituciones públicas y privadas, bajo el desarrollo de pautas curriculares en ciclos lectivos

conducentes a grados y títulos, donde se presentan cuatro niveles de educación básica, los cuales son: preescolar (un grado), educación básica primaria (cinco grados), educación básica secundaria (cuatro grados), y educación especial de media académica o técnica (dos grados) (Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación).

La educación formal despliega estos niveles educativos en torno a un *“currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de actividad humana”* (Ley 115 de 1994, artículo 19), entre ellas el área de Educación artística que remplaza a la educación estética como área de conocimiento obligatorio para todos los niveles de educación básica, y al igual de las otras áreas se le hace seguimiento mediante lineamientos de los procesos curriculares en la elaboración y la práctica del Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde las instituciones gozan de autonomía escolar para especificar aspectos principales, como los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios para las estrategias pedagógicas de los Planes de Áreas (PA) que deben contener los objetivos por nivel, grado, área, metodología de clase, distribución de tiempo y criterios de evaluación (Ley 115 de 1994, artículo 19). Presentándose entonces la evaluación como estrategia pedagógica al interior de los planes de áreas, que se desarrolla a través de la *“Evaluación de la educación”* la cual se promueve en las instituciones con el fin de velar por la calidad en el cumplimiento de los lineamientos de formación moral, intelectual y física de los educandos, en la medición establecida por el *“Sistema Nacional de Evaluación de la Educación”*, que opera en conjunto con el MEN y el Servicio Nacional de las pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). El cual fue adscrito en 1968 al MEN con el fin de servir como *“órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la inspección y vigilancia de la Educación Superior, otorgar asistencia técnica, económica y administrativa a las Universidades”* (Decreto 3156 de 1968, artículo 2. Decreto por el cual se garantiza el Fondo universitario Nacional).

A esta estructura de la Ley General de Educación, se da nuevos procesos para la evaluación de los aprendizajes de los educandos, que se vislumbran en el diseño de los Planes de Áreas de las asignaturas contenidas en el Proyecto Educativo Institucional que además de la identificación de temas, actividades pedagógicas, distribución de tiempo, metodología, y criterios de evaluación, debe contener los Indicadores de Logros de cada área, según lo expuesto en el decreto 1860 de 1994, el plan de estudios relaciona las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos, que deben contener entre sus aspectos los logros según los indicadores definidos en

el Proyecto Educativo Institucional, también el decreto, define los procesos de evaluación y promoción respecto al rendimiento escolar sobre los planes de estudio, esta se aprecia como juicio de valor sobre los avances del desarrollo formativo y cognoscitivo de los educandos en relación a los logros del proceso pedagógico de forma continua e integral, que exhibe las observaciones a través de los informes de los avances y propuestas de acción necesarias para continuar adecuadamente con los procesos de aprendizajes (Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales).

La evaluación se hace fundamental para la comparación del estado del desarrollo formativo y cognoscitivo del educando, esta se relacionaba a los indicadores de logro y se realizaba mediante pruebas de comprensión, análisis entre otras que permitían apreciar los procesos de conocimiento del educando, también mediante apreciaciones cualitativas que se obtenían como resultado de la observación, dialogo y fórmulas de participación de los educandos y el profesor (Decreto 1860 de 1994). También se despliega el registro escolar de valoración, que además de identificar a cada educando emitía la evaluación integral al final de cada grado para efectos de transferencia de los educandos, esta valoración de logro por asignatura y proyecto pedagógico se expresaba en términos de:

1. Excelente, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos.
2. Bien, cuando se obtienen los logros previstos, con algunas limitaciones en los requerimientos.
3. Insuficiente, cuando no alcanza a superar la mayoría de los requerimientos de los logros previstos. (Decreto 1860 de 1994, artículo 51).

La evaluación de acuerdo con el decreto 1860 se ve en relación con la promoción de la educación básica según las capacidades y aptitudes personales del educando, esta se da por medio de la conformación de la comisión de promoción, que definía para los grados sexto o noveno las deficiencias de logros y determinaba las actividades complementarias que requerían para satisfacer debidamente los logros. También se presenta la reprobación respecto a las circunstancias de la asistencia y cuando persiste la insuficiencia respecto a los logros (Decreto 1860 de 1994).

En 1996 estas asignaturas adoptan un diseño de lineamientos curriculares y se establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal, la resolución del MEN 2343 de 1996 en consideración de la ley 115 y el decreto 1860 desarrolla los componentes estructurales del currículo, los cuales orienta la actividad pedagógica en objetivos por nivel y sus criterios para la

evaluación. Estos indicadores de logros específicos son propuestos en todo proceso formativo del educando y se estructuran en conjuntos de grados,

- a. Conjunto de los grados del nivel preescolar
- b. Conjunto de los grados 1º, 2º y 3º del nivel de la educación básica.
- c. Conjunto de los grados 4º, 5º y 6º del nivel de la educación básica.
- d. Conjunto de los grados 7º, 8º, y 9º del nivel de la educación básica.
- e. Conjunto de los grados 10 y 11 de educación media

(Resolución 2343 de 1996, artículo 10, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal).

Estos indicadores por conjunto de grado se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales del artículo 23 y 31 de la ley 115 de 1994 que respecto a la educación artística:

Indicadores de logro curriculares para los grados primero, segundo y tercero de la educación básica, propone el desarrollo de la gestualidad corporal y elaboración artística, la motricidad expresiva, el entorno social, símbolos y la descripción de procedimientos que ejecuta. Manejo de lenguaje propio artístico expresados a través de escritura, dibujo y modelado.

Los Indicadores de logros curriculares para los grados cuarto, quinto y sexto de la educación básica. Contempla la pertenencia a la naturaleza, tiene en cuenta los grupos de amigos y el contexto cultural particular. Resalta del estudiante la importancia de conjugar técnicas artísticas, su comunicación mediante símbolos e igualmente si describe procedimientos técnicos, además de si logra identificar expresiones artísticas en su contexto natural y sociocultural, e inventa expresiones artísticas y herramientas simples para la elaboración de estas.

Para los grados de séptimo, octavo y noveno de la educación básica los Indicadores de logros curriculares propone valorar la experiencia sensible con el que logra desarrollar la creatividad que implica los procesos de: pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo. Además de la Transformación significativa de la interacción persona-naturaleza-cultura, la formación del juicio apreciativo, comprensivo de sí mismo, de la sociedad y su patrimonio cultural.

Ahora bien, los Indicadores de logros curriculares comunes para los grados décimo y undécimo de la educación media resalta aspectos como lo es la sensibilidad frente a la naturaleza, los otros y el patrimonio cultural, habilidades corporales expresivas hacia la construcción de formas, la autenticidad en propuestas artísticas, el Interés en el trabajo teórico artístico, así como también el poder realizar investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, la emisión de juicios mediante ensayos sobre su contexto natural y sociocultural.

A esta formación por logros se le llega a sumar las competencias junto a sus criterios para su evaluación, que es realizada con el ánimo de favorecer el servicio público de la educación, así como la formación de los educandos, la evaluación en competencias observa en el decreto 230 del 2002 principalmente como determinante para la promoción o no en cada grado de la educación básica y media, donde se garantizaba un mínimo del 95% de estudiantes promovidos (Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional). Posteriormente según el Documento 11 por la inconformidad por parte de la comunidad educativa al respecto de la reprobación del 5%, la cual ocasiono aprobación de procesos inconclusos de quienes les hacía falta alcanzar o superar logros y competencias de las áreas obligatorias, generando cuestionamientos serios al señalarse aspectos de mediocridad, facilismo y desinterés en los educandos, desencadenando en la realización de múltiples consultas a nivel nacional como la del 2007 (MEN, 2009).

La reforma a la evaluación de la educación se realizó en el 2009 con el Decreto 1290 donde se establece la promoción escolar bajo los criterios de cada institución y se asienta la evaluación como proceso de seguimiento al desarrollo de la formación al interior y fuera del aula, conocidas como evaluación externa Nacional e Internacional, basada en la realización de evaluaciones muestrales o censales. Y, la desarrollada de manera interna que es denominada institucional, la cual, se realiza día a día al interior del aula (Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media).

De esta forma, las evaluaciones Externas e Institucionales de carácter sumativa se ratifican en el Documento 11 como pruebas para el *“análisis y monitoreo sobre los aprendizajes de los educandos con instrumentos, métodos y objetivos específicos diferentes”* (Documento 11, 2010, p.16), bajo el mismo fin de develar y brindar información de la realidad educativa frente a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en quienes se busca el fomento de la *“cultura del mejoramiento constante”* (MEN, 2017), a través de la evaluación, señalando que esta se realiza con el fin de garantizar la información pertinente para el seguimiento de los aprendizajes y uso pedagógico que implica la toma de decisiones a partir de la comprensión y el análisis de los resultados (MEN, 2017).

Esta evaluación se promueve al interior de las aulas con carácter formativo en la preparación de los estudiantes para las evaluaciones internas y externas como una forma de hacer

seguimiento y valoración de sus aprendizajes, a través del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) el cual, según el MEN (2017) señala que:

...permite identificar y caracterizar los procesos de aprendizaje al recoger las pruebas y suministrar información, de manera continua en el apoyo a la adquisición y fortalezas de las competencias del crecimiento personal e intelectual necesarios para el desarrollo del entorno social, político y económico del País (MEN, 2017, p.6).

Siendo así, se presenta la evaluación a modo de estrategia para apoyar debilidades y desempeños superiores de los procesos formativos, al igual de ser fuente de información en el ajuste de la implementación de PA y PEI, y determinante de la promoción de grado escolar.

De acuerdo al mismo documento la evaluación institucional o interna se basa principalmente en la evaluación formativa en relación a los contenidos curriculares, donde los miembros de la comunidad y del sistema educativo como son los estudiantes, docentes, directivos, y funcionarios del Ministerio de Educación, son partícipes de los procesos de la evaluación, generando entonces desde la práctica docente la intervención de la elaboración de los contenidos para los aprendizajes, la visualización, organización y planificación del trabajo, donde se evalúa continuamente, e instruye a los estudiantes para su evaluación y su autoevaluación, como información básica donde consolidar sus propios procesos educativos (MEN, 2017).

Comprendiéndose entonces la evaluación como parte del Sistema de Educación Básica Formal, desde su implementación para la construcción del currículo, y su desarrollo en los complementos Pedagógicos y didácticos de los PEI y PA, como seguimiento y comprobación a los aprendizajes y conocimientos que se construyen en el aula, en la cual la evaluación aparte de ser la “llave” que abre la puerta al grado siguiente del educando, se toma entre otras, como información consolidada y asequible para el mejoramiento del ejercicio de aprendizaje y enseñanza en las Instituciones Educativas.

2.3 Antecedentes Teóricos

2.3.1. Evaluación del aprendizaje.

Las primeras concepciones del término evaluación se pueden reflejar en las ideas de Cronbach (1963), al sugerir que la evaluación es una fase de recolección y uso de información para tomar decisiones sobre un proceso educativo (Cronbach, 1963); Además, según Scriven (1950), citado por Pérez (2007), señala que:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el

momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento (Tyler, 1950, p. 2007, citado por Pérez, sf, p. 1).

Por ende, Scriven entiende la evaluación como una valoración de méritos, enmarcados en lo cuantitativo y cualitativo, posibilitando valorar lo previsto y no previsto a partir de metas y efectos secundarios no objetivables en la planificación. Además, distingue dos funciones de la evaluación: la formativa que sugiere desplegar un panorama y mejorarlo en su desarrollo y la sumativa que se preocupa por la eficacia del resultado final (Pérez, 2007, p. 2-3).

Por otra parte, Morán (2012), expone diversas concepciones de la evaluación según diversas perspectivas, por una parte; para Olmedo (1973), un proceso integral que informa sobre conocimientos, habilidades, intereses, actividades, etc. Permitiendo obtener y procesar evidencias en pro de mejorar la calidad en la educación (Olmedo, 1973, p.57); para Popham (1980), la evaluación es la determinación del grado en el que se alcanzan las metas de un aprendizaje (Popham, 1980, 72). Para Parlett y Hamilton (1983), la evaluación debe interesarse por el análisis de los procesos y su interpretación, a partir de sistemas de instrucción y contextos de aprendizaje (Parlett y Hamilton, 1983, p. 169); (Morán, 2012, p. 57-169).

Por su parte, para Stufflebeam (1987), citado por Guerrero (2015), sirve para identificar y obtener información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, el impacto, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solución de problemas y comprensión de fenómenos implicados (Stufflebeam, 1987, citado por Guerrero, 2015, p. 559 - 560). La evaluación en la educación es definida por Garza (2004), como:

...una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación. La evaluación así formulada constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito. Se identifica a la evaluación con la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana (Garza Vizcaya, 2004, p. 807).

Otra forma de entender la evaluación es aquella que conduce a un juicio sobre el valor de algo bajo estándares o criterios, por lo que es esencialmente comparativa, los objetos de evaluación pueden ser desde los alumnos, las escuelas, o el propio sistema educativo (Cabrero, 2010, p. 3-9).

El término evaluación para Castro y Martínez (2014) se refiere a:

un proceso sistemático, racionalmente planificado, que trata de la indagación y comprensión de la realidad educativa; lo cual implica el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Este concepto incluye evaluación de programas, organizaciones educativas (instituciones, sistemas, modalidades), currículos, docentes, alumnos, entre otros (Castro y Martínez, 2014, p. 106).

Además, los mismos mencionan:

implica establecer tipos, metodología, procesos y técnicas de evaluación: co-evaluación, auto-evaluación, hetero-evaluación, diagnóstica, formativa, sumativa, entre otros. También es necesario establecer con qué evaluar, es decir cuáles serán los instrumentos que se han de utilizar en cada etapa de recolección de evidencias (Castro y Martínez, 2014, p. 111).

Por otra parte, de cara a procesos evaluativos formativos encaminados a la formación en el área de Educación Artística, Álvarez (2001), menciona que:

...debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar, ni aplicar test.

Si no que debe de entenderse desde

...la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez, 2001, p. 2).

2.3.2. Evaluación en Educación Artística

Para Eisner (1995), la evaluación en la Educación artística tiene un carácter experiencial, a partir de relaciones individuales y sentimientos; formal en cuanto a descripciones de relaciones que forman un entendimiento interpretativo: material centrado en la interacción del material y la técnica con la forma, y el tema: temática, como la comprensión del tema o idea, y contextual que entiende los contenidos por medio del conocimiento del contexto (Eisner, 1995, p. 5-10).

Para Ospina y González (2019), la evaluación en Educación artística contemporánea debe ir enfocada en el proceso, siendo dinámico, cambiante, dialógico y continuo, que lleva a consolidar información aproximada a realidades del objeto de indagación, que llega a formular el para qué, el cual permite tomar decisiones oportunas, fundamentales y pertinentes para que esa toma de decisiones conduzca al proyecto de vida del estudiante, el desarrollo social, afectivo y artístico (Ospina y González, 2019, p. 9-10).

2.3.3. Evaluación formativa

Para Yorke (1998a) citado por Moreno (2016), la evaluación formativa “que requiere tomar en cuenta la epistemología disciplinar, las teorías del desarrollo intelectual y moral, las etapas del desarrollo intelectual del alumno, y la psicología de dar y recibir retroalimentación” (Yorke, 2003, p. 477 citado por Moreno, 2016, p. 154).

Así pues, Moreno (2016), complementa que:

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas (Moreno, 2016, p. 157).

Además, de acuerdo con las estrategias contemporáneas de la evaluación formativa, Heritage (2007), citado por Moreno (2016), menciona:

la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, (...): “evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum. *Evaluación al vuelo*. La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. *Evaluación planeada para la interacción*. En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. (...) *Evaluación situada en el currículum*. Hay dos tipos de evaluaciones, aquéllas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas del aula (Heritage: 2007, citado por Moreno, 2011, p. 158).

Además, parte de los métodos empleados aluden a evaluaciones sumativas (de producto) y formativas (de procesos); de acuerdo con Moreno (2016), las evaluaciones sumativas tienen el propósito de certificar el rendimiento al final del curso o programa. Y la evaluación formativa es un proceso para obtener evidencias continuas del aprendizaje (Moreno 2016, p, 154- 157). Por su parte para Pérez, Enrique, Carbo y González (2017):

Es aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo y con las finalidades sociales que signan dicha formación en la sociedad. Además, es capaz de detectar los progresos y dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede avanzar. Informa al estudiante de los hallazgos encontrados, lo que le permite al docente adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente (Pérez, Enrique, Carbo y González, 2017, p. 273).

2.3.4. Autoevaluación

La autoevaluación es uno de los métodos que se desarrollan en el presente documento, como una reflexión en torno al poder personal y de capacidad crítica que puede tener un educando de acuerdo a la dirección y enfoque que se le incite a desplegar en el aula de clase, bajo la posibilidad de desarrollar contenidos de enseñanza y aprendizaje valorados por juicio que atañen a la singularidad, capacidades, dificultades, contexto, entorno e interés de quien se está educando. En base a esta conciencia, para Casanova (1995), la autoevaluación es un medio que posibilita que los alumnos sepan acerca de progresos educativos, siendo esto motivante, lo que conduce al estudiante a establecer una valoración con criterio, analizando elementos internos y externos de su práctica y la función formativa de la evaluación (Casanova, 1995, p. 86). Para Ospina y González (2019):

La autoevaluación es una modalidad en la cual una persona hace una evaluación sobre sí misma, con el propósito de valorar o conocer sus logros en el aprendizaje previsto en una asignatura, así como sus fortalezas y debilidades, lo cual permite trabajar con más énfasis en las dificultades con el fin de definir planes de mejoramiento (...) El fin mismo de la autoevaluación es fomentar y permitir el mejoramiento de los procesos cognitivos, el carácter reflexivo de la autoevaluación genera habilidades y destrezas en los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje, que permiten la conciencia del aprendizaje mismo y la capacidad de identificar fortalezas y debilidades ante este, promoviendo así el desarrollo de competencias pertinentes y útiles para la

vida; además descentraliza el papel del educador como un simple evaluador de contenidos para reubicarlo dentro de un rol de mediador y guía del proceso (Ospina y González, 2019, p. 42).

Por otra parte, frente a las posibilidades que la autoevaluación puede generar como protagonista en un proceso de medición dentro del aula de clase, Black y Wiliam (1998) citado por Moreno (2016), mencionan:

La autoevaluación de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho un componente esencial de la evaluación formativa; cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación de su esfuerzo tiene tres elementos: a) redefinición de la meta deseada, b) evidencia acerca de la posición actual, y c) la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores. Los tres elementos deben ser comprendidos antes que el educando pueda emprender una acción para mejorar su aprendizaje. (Black y Wiliam: 1998, mencionado por Moreno Olivos, 2016, p. 179-180).

Así pues, frente a estrategias desarrolladas en pro de educar en la responsabilidad de la toma de decisiones, Sonsoles (2017) indica:

En el desarrollo de estrategias, el paso hacia la metacognición, o toma de conciencia sobre las propias formas más eficaces de aprender para poder activarlas oportunamente, implica la madurez, la facultad de asumir la responsabilidad en el propio aprendizaje y más, la capacidad de autorregularlo. La autoevaluación y la coevaluación no son una actividad más de clase, sino que conforman el marco didáctico que, además de centrarse en los procesos, en reconocer al aprendiz como eje de toda la acción didáctica y como individuo con su bagaje y forma de aprender, lo preparan para ser artífice de su propio aprendizaje (Sonsoles, 2017, p. 9).

2.3.5 Educación integral

La educación integral es un término que cobija todo el desarrollo conceptual del presente trabajo, como una idea revolucionaria en la que se resalta el espacio, contexto, las singularidades culturales, además del docente, el estudiante, la familia y demás interactúan como frentes activos en la consolidación de un aprendizaje significativo, trascendental, que cobija diversos ejes del desarrollo humano. Al respecto, Álvarez (2001), menciona que *“El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa)”* (Álvarez, 2001, p. 126). Y a su vez, Gervilla (1997 - 2000) citado por Álvarez (2001), menciona a la educación integral como *“La educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones”* (Gervilla, 1997 p. 192, 200, p. 41 citado por Álvarez, 2001, p. 126).

Los cual es esencial para entender el trasfondo que la educación puede contener en el ejercicio de formación para la vida, así pues, Orozco (2002), citado por Díaz y Carmona (2010), frente a la integralidad de la educación, dictan:

...ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación (...) La educación que ofrecen las instituciones (...) es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. (Orozco:2002, citado por Díaz y Carmona, 2010, p. 10)

Así pues, la educación integral debe recurrir a toda alternativa por la cual el estudiante sea consciente de la multiplicidad de alternativas que de su saber y su crecimiento surge, así como lo expone Díaz y Carmona (2010):

el logro de este ideal de formación integral implica la preparación de los estudiantes en la opinión y participación pública en torno al bien colectivo y personal como resultado de la construcción significativa de conocimientos provenientes de las Ciencias Exactas y Naturales y de las Ciencias Sociales y Humanas, el ejercicio de los procesos cognitivos y afectivos en concierto armónico con los procesos racionales del pensamiento. (Díaz y Carmona, 2010, p. 10).

Además, Díaz y Carmona (2010), menciona que “la formación integral ha de impactar el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, integrantes activos del contexto social, lo cual los faculta para un despliegue eficaz de todas sus potencialidades, en procura de convertirlas en realidades” (Díaz y Carmona, 2010, p.11).

Lo cual permite trasladar las necesidades educativas a contextos que dejan de ser materializados y pasan a buscar la esencia en la individualidad y de la vida en comunidad, sin demeritar diferencias, como lo expone White (1987), citado por Herrera y Pérez (2010):

La verdadera educación significa más que la prosecución de un determinado curso de estudio. Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” (White, 1987, p. 13 citado por Herrera y Pérez, 2010 p. 123)).

También, respecto a los enfoques integrales al desarrollar un proceso de aprendizaje que tome en cuenta todas las perspectivas del crecimiento para la vida, Zarzar (2003), citado por Herrera y Pérez (2010):

...concibe la formación integral como: La adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras [sic], métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores) orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa (Zarzar, 2003, p. 122 enunciado por Herrera y Pérez 2010 p. 123).

Además, Orozco (2002), citado por Herrera y Pérez (2010):

Concibe la formación integral como: Aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad. En este proceso, el estudiante se expone a la argumentación y contra argumentación fundadas, a la experiencia estética en sus múltiples dimensiones y al desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales, a través de experiencias que van estimulando y afinando su entendimiento y sensibilidad, tanto como su capacidad reflexiva y que en ello van “formando” su persona (Orozco, 2002, p. 34-36, citado por Herrera y Pérez 2010 p. 123-124).

Así pues, la educación integral es el eje en el que la Educación artística y sus contemporáneas formas de educación y evaluación, serán esenciales para entender las necesidades contemporáneas de los estudiantes, en un contexto social donde la diversidad y la diferencia son el centro potencial de aprendizaje, y donde todos los métodos, medios y perspectivas son herramientas en la búsqueda de la formación del desarrollo humano.

3. Bases Conceptuales

3.1. Estructura de la Educación artística y sus procesos evaluativos

La Educación artística en Colombia es un área naciente que se establece conceptualmente como indispensable para el desarrollo integral del ser humano, donde participan elementos de la estética, el sentido patrimonial, y la relación de éstos en diversos contextos socioculturales. Así pues, surgen posibilidades evaluativas acorde a los procesos formativos que se generan en el aula de clase, al partir de las capacidades e intereses personales de los estudiantes, su criticidad, la problematización de su contexto y creatividad, que llevarán al estudiante a la gestación de procesos que enriquecerán su identidad de su deseo de ser parte de la construcción colectiva del entorno habitado.

3.1.1. Indicadores de logros curriculares en los procesos de evaluación desde el área de educación artística.

Por una parte, los indicadores de logros curriculares desarrollados entre 1994 y 1997 por el Ministerio de Educación Nacional comienzan a delimitar necesidades y enfoques educativos teniendo en cuenta necesidades sociales, intereses reales, estableciendo mecanismos para una continua observación de los procesos y resultados para una retroalimentación constante de la educación. Estos indicadores se gestan con el interés de articular contenidos de enseñanza aprendizaje reales, en concordancia con edades, desarrollo cognitivo, problemáticas de la comunidad, así como desafíos tecnológicos, de ciencia y la modernidad, mejoramiento de la calidad de vida, y economía, y la valoración de la cultura, la ecología y el patrimonio (MEN, 1994-1997). Además, desde lo educativo y cultural, el MEN (1995), de cara a la finalidad de los indicadores de logro y su pertinencia, plantea:

Replanteamiento y reconceptualización del sentido y la finalidad de la educación y de su papel en el desarrollo humano, cultural, político y social.

Redimensionamiento de la pedagogía y del papel que la escuela juega en los procesos formativos; en busca del desarrollo humano integral, en sus diferentes dimensiones y competencias desde la apropiación y administración de unos saberes disciplinares transformados en saberes escolares.

Renovación del concepto de currículo y de su construcción como herramienta al servicio de la apropiación de saberes, del desarrollo de dimensiones y competencias humanas y de la transmisión y desarrollo de la cultura. (MEN, 1995, p. 5 - 6).

Lo anterior muestra una necesidad organizacional que le permita a toda institución tener en cuenta las facultades de los estudiantes que están en proceso de formación, apelando a la integralidad en relación con procesos de la vida misma, orientadas en la consolidación de

habilidades para la vida en sociedad, por lo que es indispensable pensar en los factores que debe potenciar el currículo, como de los logros y saberes a desarrollar y cómo éstos deben ser contruidos en el estudiante de acuerdo a su edad, que respecto a lo evaluativo no sólo concentran su interés en el resultado cuantitativo y numérico, sino que establece criterios para argumentar y señalar los procesos del desarrollo por los cuales se llegó a esos resultados en donde cobra importancia el enfoque cualitativo el cual, como se expone el MEN (1995):

...impulsó el debate sobre la evaluación de los procesos de desarrollo humano y la búsqueda de modelos de informes no centrados en calificaciones numéricas. La construcción participativa de propuestas de logros para la básica primaria. (...) contiene una propuesta de logros comunes a los cinco grados de primaria y de logros esperados en cada grado sin separarlos expresamente por áreas del currículo (MEN, 1995, p.8-9).

Así pues, el principal objetivo de las nuevas perspectivas de la evaluación en la conformación del currículo sugiere una búsqueda de nuevos procesos de medición del aprendizaje que se acerquen a lo que realmente el alumno aprende y las circunstancias por las cuales alcanzó o no, dicho logro. Proceso que no solo se enfoca en el estudiante sino además en los contenidos del área, las metodologías del docente. Al respecto el MEN (1995), menciona:

...como los procesos más significativos del desarrollo humano no son asibles, no son tangibles ni medibles físicamente, las evaluaciones que realizan la sociedad y las instituciones se basan principalmente en la observación, constatación, comparación e interpretación de ciertos indicios de que se están dando los procesos. Ello justifica el que se hable de indicadores de logros como comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado (MEN, 1995, p. 11).

Adicional, argumenta:

Evaluar implica atribuir un sentido a los indicadores, interpretarlos. Interpretar un indicador es leer los comportamientos, las pistas, los rasgos, las evidencias, desde una concepción pedagógica, científica y desde la investigación académica que permitan entender que los estudiantes están en una determinada etapa del proceso. Sin esa teoría, los indicadores pueden pasar desapercibidos y perder su utilidad o ser erróneamente interpretados (MEN, 1995, p.11).

Lo cual establece uno de los primeros cambios más sustanciales para Colombia para la medición real de lo que el estudiante está aprendiendo, teniendo en cuenta factores procesuales que antes no eran observados en procesos evaluativos cuantitativos. A pesar de que el fin sigue siendo numérico, se amplían las perspectivas para definir cuánto ha aprendido el estudiante y observando variables en cada uno de acuerdo con sus procesos de aprendizaje, afinidades, gustos y habilidades. Además, respecto a la evaluación cualitativa y procesual el MEN (1995), expone:

En las últimas décadas se han propuesto estrategias alternativas de evaluación entre las que figuran la de portafolios y el desarrollo de proyectos. Con ellas se pretende valorar directamente la producción del estudiante en tareas significativas y relevantes para su vida. Dichas estrategias tienen en cuenta pruebas de ejecución, observaciones, preguntas de respuesta abierta y no estructurada, exposiciones, entrevistas, relatos

de vida, trabajos informales, experimentos y salidas de campo, entre otras. Al estudiar y analizar esos trabajos se pueden percibir muchos indicadores.

El hecho de que en la evaluación por portafolios cada estudiante incluya en su carpeta evidencias o muestras de las actividades anteriormente citadas, le permite reflexionar frecuentemente acerca de sus cambios, progresos, dificultades (auto-evaluación) e invita al docente a orientar el proceso de acuerdo con los indicadores que va percibiendo y no a reaccionar y a tomar decisiones sólo ante los resultados finales. (MEN, 1995, p. 14).

Estas alternativas de evaluación potencian nuevos métodos de observación para las áreas humanas y en lo específico al área de Educación artística que requieren observar variables y singularidades en el proceso de aprendizaje, procesos que exponen circunstancias reales dentro del aula de clase, le permite al docente valorar factores adversos que dificultan o ayudan al proceso de aprendizaje, para así mejorar los contenidos y metodologías de enseñanza más concordantes con la realidad de cada persona, grupo e institución.

Por otra parte, la evaluación desde criterios es una nueva herramienta para la observación de procesos, particularidades del conocimiento, potencialidades particulares que posee el estudiante, como lo dice el MEN (1995): *“Los resultados de las evaluaciones son significativos en términos de qué es lo que sabe, ha logrado o puede hacer un estudiante y no en relación con las puntuaciones obtenidas por otros grupos”* (MEN, 1995, p.16).

Así, la evaluación más que una sumatoria cuantitativa ha de lograr en primera instancia que sea significativa en el proceso formativo del educando, por lo que se plantea no solo tener en cuenta los lineamientos generales en estrecha relación con las dimensiones del sujeto educativo en el desarrollo del educando a nivel corporal, cognitivo, comunicativa, ética, espiritual, y estética, y de modo continuo.

En tal sentido, si partimos de la necesidad de tener en cuenta las dimensiones del desarrollo humano que son indispensables en la observación de los aprendizajes, encontramos que la **Dimensión corporal** por su parte observa la construcción de experiencias de un contexto, ya sean éticas, estéticas, cognitivas, comunicativas de las cuales se desarrollan actitudes para la aprobación, aplicación y transformación. Siendo este proceso, un encuentro entre la relación con mi cuerpo en el espacio, la relación del hombre con el mundo. Por lo que la dimensión corporal al partir de acciones y relaciones permite en el estudiante la construcción como una persona histórica-social. Es indispensable que se desarrolle en concordancia con la cultura y la sociedad que habita (MEN, 1995, p. 23-27).

Los procesos de la dimensión corporal se enmarcan en “habilidad pr áxica, experiencia corporal, experiencia lúdica, la inteligencia corporal - kinestésica y la inteligencia espacial” (MEN, 1995, p. 26).

Así pues, esta dimensión busca lograr en el estudiante el dominio de las formas básicas del movimiento, la posibles aplicaciones de acuerdo a experiencias personales y sociales del saber y saber hacer, además a partir de la experiencia corporal busca formar en hábitos corporales el uso social del cuerpo y la apreciación de los fenómenos desde su propia corporalidad, además, desde las experiencia lúdicas busca que el estudiante traslade la capacidad del juego a la conciencia con su vida, sus reglas, su relación consigo mismo y con los otros. Lo que busca esta dimensión es formar en el estudiante la inteligencia corporal, donde él sea capaz de aplicar en su comunidad sus conocimientos respecto al deporte, la recreación y uso del tiempo libre (MEN, 1995, p. 27).

Por otra parte, la **Dimensión Cognitiva** es expuesta por el MEN (1995), como:

...tiene que ver con el problema del conocer en el ser humano. Así, su preocupación fundamental es el descubrimiento y explicación de cómo los humanos llegamos a conocer el mundo circundante para interactuar con él y transformarlo, es decir, cómo funciona la mente para aprehender el mundo. De esta forma, son temas de interés de la dimensión cognitiva el cómo pensamos, cómo recordamos y cómo aprendemos. (MEN, 1995, p. 28).

Así, esta dimensión se concentra en saber los procesos por los cuales se selecciona, transforma, almacena y se genera información y comportamientos en el estudiante, indagando sobre cómo se estructuran estímulos externos, tratándolo desde la noción de cognición y metacognición, que se refiere a la conciencia del propio conocimiento, y de cómo se utiliza de acuerdo a una circunstancia o problema, al respecto y de acuerdo a los medios para valorar esta dimensión, el MEN (1994-1997) menciona: *“La autorregulación es uno de los recursos de que disponemos durante la actividad cognitiva y en especial en la resolución de problemas y consiste en la observación que realizamos de nuestra propia ejecución, evaluando sus resultados y asumiendo comportamientos”* (MEN, 1995, p. 28).

Es por tanto importantísimo pensar en esta dimensión de acuerdo a la capacidad personal de cada estudiante para conocerse a sí mismo, conocer lo que sabe y saberlo aplicar de forma coherente a problemáticas o situaciones reales de su vida, por ende, la educación que busque la independencia del pensamiento al cuestionar al estudiante sobre su nivel de aprendizaje, será aquella que logre que la autonomía y por ende la autorregulación y autoevaluación sean protagonistas en todo proceso formativo, y apelen a lo que realmente el estudiante siente haber aprendido, de acuerdo a sus afinidades, limitaciones y/o habilidades.

Es un reto además para el docente en un nuevo proceso de medición del aprendizaje que requiere que éste observe el estado inicial del estudiante y su desarrollo de acuerdo con cómo avanzan los contenidos del área, que no solo se deben delimitar por la observación de un resultado numérico, sino que deben analizarse desde preguntas claves, observación meticulosa, y atención a cambios.

Por tanto, es importante partir de un proceso que permita entender en qué estado cognitivo se encuentra el estudiante de acuerdo con los factores externos que en él inciden, como de las variables que se pueden hallar en cada estudiante, o los procesos en los que el estudiante aprende y no en los que el docente enseña. Por eso, para que los contenidos educativos sean más acordes deben ser observados constantemente y estos solo pueden ser correctamente vislumbrados si se utiliza el medio evaluativo más conveniente, que en este caso es el que apoya la singularidad del proceso y el contexto.

Lo anterior exige que el docente igualmente se abra a otros procesos que le permitan al educando poder mostrar y representar o aplicar sus conocimientos más allá de la mera repetición memorística, al respecto Rivas (2008), señala que:

...la utilización de procedimientos de evaluación que propician la reproducción literal y repetitiva, en lugar de procedimientos consistentes en la reformulación de lo aprendido con los propios recursos expresivos, utilización de representaciones gráficas, actividades manipulativas o aplicación de lo recién adquirido a la solución de situaciones problemáticas (Rivas, 2008, p. 93).

Es importante entender además que el estudiante tiene la capacidad de hacer hipótesis a partir de lo que lo rodea, las evaluaciones diagnósticas posibilitan en este caso acercar al docente al nivel y estado en el que los estudiantes se hallan, para no divagar en contenidos des conexos con las verdaderas necesidades de aprendizajes, es de entender además que estas hipótesis no solo requieren de un nivel cognitivo sino de unas cualidades sociales en las que el alumno habita que no pueden obviarse en procesos homogeneizados de formación y evaluación.

Por otra parte, la formulación de la **Dimensión Comunicativa** busca la construcción de significados a través de múltiples formas de simbolización donde los aspectos socioculturales son determinantes en los procesos comunicativos. Así pues, la significación requiere de una conciencia de los signos y construcciones de sentidos y significados de acuerdo con un entorno social e interacción con otras personas, donde se vinculan hechos socioculturales. Así pues, entendemos la comunicación desde la significación escritural, oral, de lectura e imágenes, por lo tanto, esta dimensión busca controlar el uso de estas formas de comunicación, en una búsqueda de reconstrucción y transformación social, como lo dice el MEN (1995) *“Es a través del lenguaje*

que se establecen los vínculos sociales. Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales” (MEN, 1995, p. 37). Esta dimensión luego posibilitará el desarrollo de contenidos propios de la Educación Artística, basados en el contexto sociocultural que el estudiante habita, ubicándolo como un agente activo de cambio mediante herramientas que le comuniquen al otro sus aprendizajes, la conciencia de lo que percibe, la criticidad de sus ideas.

En la **Dimensión Ética** juega un papel indispensable la conciencia que cada persona tenga de sus actos de acuerdo con su papel dentro de un entorno social, por ende, esta dimensión busca formar en la capacidad de enjuiciar los actos propios, valorarlos y orientarlos a partir de la toma consciente de decisiones, lo que sugiere la habilidad para responsabilizarse de sus propios actos, la meditación de las consecuencias de cada acción. Este es uno de los objetivos principales de la educación en general, en la medida en que el estudiante sea consciente de lo que sabe, lo que piensa y cómo actúa como ser social a partir de estas herramientas, entenderá que el cambio y el mejoramiento de una sociedad también depende de su posición activa en ella, desde la apropiación de sus propios juicios, que justificarán nuevas formas de proceder, un acto de autonomía, al respecto el MEN (1995), menciona:

Al hablar de formación en la autonomía y hacia la autonomía, se está buscando ubicar uno de los elementos que puede ayudar en la definición de un deber ser de la educación. Un deber ser que no puede ser impuesto desde el exterior ni a los individuos ni a las comunidades, que requiere por el contrario procesos de reflexión y participación colectiva. Este proceso supone como condición y como resultado individuos activos, participativos, gestores, cooperativos de su propia normatividad (MEN, 1995, p 46 – 47).

La **Dimensión Espiritual** por su parte busca estimular procesos de reflexión y trascendencia a partir de la conciencia en la toma decisiones, pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, como parte de la formación en la autonomía, educar personas que puedan identificar las acciones de su vida, el mundo habitado, el pasado, sus historias y la cultura que lo antecede, que en términos generales ayudará a comprender la labor principal de las áreas como la Educación artística en tanto esta busca la formación del espíritu humano, como parte de la integralidad de la persona y lo que ella necesita esencialmente en el mundo. El estudiante al formarse en esta dimensión se busca que sea capaz de actuar desde la reflexión, y escucha, un ser capaz de contrastar puntos de vista, trabajar en equipo, manejar conflictos, tener la capacidad sensible para expresar lo que siente y piensa. (MEN, 1995, p. 47).

Esta nueva perspectiva desde las dimensiones sugiere un nuevo reto para los docentes, deben formarse también de manera sensible para prever en el estudiante alteraciones tan subjetivas

o de cuidado, tener la capacidad de comparar los procesos ascendentes de aprendizaje de cada estudiante, para que la validación del aprendizaje sea concordante con el ideal de la educación que forje la institución desde su proyecto educativo institucional (PEI).

La **Dimensión Estética** surge por su parte con la necesidad de formar en el cuidado autónomo del patrimonio natural y cultural, al respecto, el MEN (1995) menciona:

...es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada.

Es decir que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir significación personal, social y cultural (MEN, 1995, p. 51).

Por ende, esta dimensión busca formar sensiblemente al estudiante para que este sea consciente y redirija esa sensibilidad hacia su creatividad, criticidad, e imaginación, la formación contemplativa y de intuición, el juego imaginativo, la expresividad, la capacidad de selección, capacidad de construir en equipo, como de innovación, y conciencia histórica, entre otros.

Estas dimensiones son esenciales para entender la nueva perspectiva educativa en Colombia, establecida a partir de procesos que sugieren la formación en contenidos conectados con situaciones reales y requerimiento esenciales en la búsqueda de la formación integral. Estas dimensiones dan paso a su vez a los Lineamientos Curriculares de Educación artística (1994-1997) que serán los que consolidan la formación contemporánea del área y sus métodos más propicios para la valoración de los contenidos.

En Colombia con estos Lineamientos Curriculares del área de Educación Artística, como eje conductor y orientador en la enseñanza aprendizaje del área, vista ésta como una oportunidad para formar en habilidades esenciales para la vida del estudiante, que intervienen en su desarrollo cognitivo, análisis, reflexión, y criticidad. Así pues la educación en artes en pro del desarrollo cognitivo, entre ellas la percepción de relaciones, la relación de cada persona con el mundo y con el otro, lo que lleva a la conciencia sobre la solidaridad, la convivencia, el trabajo en equipo, respeto por la diferencia, así como la formación en la atención al detalle, capacidad creativa para percibir múltiples soluciones y alternativas de un problema, capacidad para cambiar de opinión, plan o direccionalidad dependiendo de las circunstancias, habilidad para la toma de decisiones en ausencia de reglas a partir de la imaginación y el juicio crítico, entre otras (MEN, 1994-1997). Al igual menciona que:

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, (...) como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como reguladores del currículo los logros y los indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar: la autenticidad en un gesto, en un movimiento corporal, el incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la expresión artística, el goce que el niño trasmite cuando juega, se expresa y crea artísticamente (MEN, 1994-1997, p.42).

Al atender la importancia de la Educación artística en el desarrollo integral del estudiante, el cultivo de estas habilidades, aptitudes y actitudes buscan contribuir al mejoramiento de su vida personal en general, además de generar un aporte en el logro de estructurar los contenidos de las demás áreas y a sacar provecho de toda situación de la vida real basado en situaciones cotidianas de la vida, más que enfocadas a los procesos productivos permiten observar los momentos esenciales de la vida, en cuanto a valores, principios, observación de lo simple, búsqueda del bien, al amor por lo otro y lo propio.

Por lo tanto, desde los lineamientos se propone que la evaluación se interese en los aspectos formativos que le permitan al educando un acercamiento a las expresiones artísticas como de poder dar a conocer sus ideas, al respecto en los lineamientos de Educación artística (1994-1997), señala que

...en el proceso educativo se interesan más por el papel formativo de la evaluación que por la calificación numérica. Con ello se contribuye a conseguir cambios en la forma de entender la evaluación, de practicarla y de manejar los resultados (MEN, 1994-1997).

El nuevo propósito de la Educación artística es encontrar lo que cultural y socialmente nos une acercándonos y entendiendo lo propio como lo que constituye las mejores formas de nuestra formación como persona, encontrarnos a nosotros mismos es partir de nuestros contextos y formas de vida. La concordancia con lo esencial del arte se enmarca en la posibilidad de ser junto con otros de acuerdo en donde se habita. Al respecto, el MEN (1994 – 1997) menciona:

Nuestro desarrollo artístico pasa por la expresión avasallada, en un proceso de reestructuración de su identidad y en la protesta manifestada por la fuerza de las etnias y las culturas en búsqueda de su liberación hacia condiciones de vida en las cuales sea posible reconocernos en lo que realmente somos (MEN, 1994-1997, p. 4).

Respecto a la evaluación de la educación artística, en este documento se menciona:

La evaluación en la Educación artística adquiere, en virtud del mismo proceso del desarrollo de la conciencia, un papel diferente al que cumple en otros campos del conocimiento. Ella puede ubicarse en lo propiamente formativo (...) aplicando filtros de naturaleza funcional que permiten encontrar las lecturas culturales que le son inherentes a las expresiones artísticas o aplicando filtros de naturaleza crítica que ayudan a la conciencia a encontrar argumentos y razones de fondo sobre lo característico de su propio significado.

Ahora bien, en relación con la valoración, señala:

Pero igualmente la evaluación adquiere el papel de estructura valorante de aquello que se presenta a la conciencia como portador de un profundo sentido. No perdamos de vista que el rol más importante de la evaluación es, el que ella es por naturaleza la estética del cambio en cuanto confronta nuestras aspiraciones de construir la esencia de lo humano históricamente situado con las realizaciones que pretenden materializarlas (MEN, 1994-1997, p.10).

Así la Educación artística contribuye tanto a la valoración sobre aspectos socioculturales, como de aportar a la formación de un discurso crítico y de hallar argumentos y razones de lo creado artísticamente por el propio educando, o más que nada como la certeza de que el producto fue realizado con un profundo sentido que reúna los aspectos anteriores. Así pues, la esencia de la evaluación en Educación artística corresponde a la coherencia entre la idea esencial de pensamientos reales expresados con relación a su materialización por parte del educando para un mayor acercamiento hacia la comunicación con el otro, entendiendo igualmente que el principal propósito de un producto artístico de parte del educando es resultante de uno proceso sensible e intelectual. Lowenfeld y Lambert (1972), apunta que:

Probablemente, sea mejor considerar a la capacidad creadora como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es la creación misma. En efecto, hay un goce real en descubrir cuál es la propia recompensa y qué es lo que promueve la necesidad de continuar la exploración y el descubrimiento (Lowenfeld y Lambert, 1972, p. 67).

Entre las necesidades de la formación en educación artística, se presenta como un requisito fundamental buscar la esencia cultural de cada territorio, encontrar las verdaderas raíces que enriquecen los procesos sociales. Hacer que el estudiante indague por su cultura le permitirá ser agente activo del patrimonio y la sociedad, incentivando a la conciencia colectiva de cara al enriquecimiento cultural y social desde el conocimiento y salvaguarda de lo propio. Al respecto desde los lineamientos el MEN (1994-1997), expone que:

para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones (MEN, 1994-1997, p. 22).

Esto permite comprender el contemporáneo sentido de la formación en educación artística, que, de la mano a una formación integral, busca facultar al estudiante en su más esencial sentido de la vida en sus diversas dimensiones, bien sea en la conciencia de lo que lo rodea, la sensibilidad para percibir, desarrollo de sus capacidades creativas, para transformar un lenguaje que le permita al educando asumir posturas críticas, comunicativas, cuestionables y problematizadoras.

Además, desde los lineamientos sugiere la necesidad de reivindicar la Educación artística como un mecanismo de reconocimiento de lo propio, que le permita al estudiante entenderse como parte del progreso social depende de la construcción de una sociedad más humana, que tome en

cuenta la acción cooperante, como de mostrar las raíces propias en medio de la pluralidad la cual se expresa en el mismo espacio escolar.

La cultura se refleja como parte esencial en el proceso formativo del estudiante, si esta se observa desde la formación integral del mismo educando, al entender que la Educación artística debe partir del reconocimiento cultural de otras formas de expresión, de habitar el mundo, se debe incentivar al estudiante dentro del aula de clase a propuestas que él viva y sienta en el contexto que habita, que le permitan escudriñar en lo que realmente la sociedad le brinda, le quita, le impide o posibilita.

Formar el carácter de la sensibilidad le permitirá al educando visualizar toda circunstancia que a su vida llega y transformarla teniendo claro cuál es el lugar donde habita, entendiendo cuál es el significado de habitar en sociedad, enriquecerla, luchar por ella. Si poseemos culturas enriquecidas artesanalmente en el manejo de materiales propios de nuestro territorio, si las costumbres dancísticas, teatrales, culinarias, de tejido, etc. hacen parte de los conocimientos que han de interiorizar los estudiantes, pero a su vez aporta a la formación integral del educando viendo y vivenciando su territorialidad, pero en igual medida del reconocimiento de sus problemáticas, dificultades y necesidades, por tanto en una educación integral exige no desconectarse de la vida misma y en esta medida los contenidos educativos deben ser articulados para que el estudiante sea consciente de las realidades que se dan en su entorno, le anime la esperanza del cambio mediante la conexión sensible, expresiva y creativa, y de lo que desde el área de Educación artística se puede relacionar con la vida. En tal sentido desde los lineamientos (1994-1997), señala que:

El área de Educación artística propicia la actitud y el pensamiento crítico y de allí surge la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias propias de la conciencia crítica que valora las cosas y los procesos sin la presión de las calificaciones

(...) Individualmente o en grupo se pueden seguir esos pasos y luego darlos a conocer para intercambiar opiniones y valoraciones. Cuando la evaluación tiene este enfoque exige que los evaluadores tengan conocimiento de aquello que van a evaluar que escuchen diversas formas de apreciar el arte y que aprendan a valorar la diversidad de comprensiones que existen en torno a él. Como consecuencia se adquiere una visión amplia de las expresiones artísticas y unos criterios que permiten opinar y tomar decisiones.

(...) Paulatinamente todos los participantes en el proceso educativo se interesan más por el papel formativo de la evaluación que por la calificación numérica. Con ello se contribuye a conseguir cambios en la forma de entender la evaluación, de practicarla y de manejar los resultados. (MEN, 1994-1997, p. 43).

Llegados a este punto se puede entonces señalar la importancia que adquiere en el proceso de la evaluación más allá de lo meramente sumativo, en donde comienza a brindarle valor a lo cualitativo, a la opinión del otro, como forma de contribuir a propuestas de mejora, en tal sentido

la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación cobran desde la óptica de la evaluación un aporte significativo en el proceso formativo del educando.

En tal sentido, el manejo de la *autoevaluación* lleva a ser entendida como la capacidad de asumir los problemas como posibilidades a superar en el proceso del trabajo propuesto, o de la *coevaluación*, donde ha de tenerse en cuenta los intereses de los estudiantes acorde a “*sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción.*” (MEN, 1994-1997, p. 43). Con respecto a la *heteroevaluación* donde el criterio objetivo de parte del profesor “*compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, de relacionarlos, de cualificar su práctica y de producir sus propias obras*” (MEN, 1994-1997, p. 44). A lo anterior Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez (2021), apuntan que:

La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como prácticas pedagógicas para que el estudiante tome conciencia de los conocimientos previos, de los logrados gracias a su esfuerzo y de aquellos que le faltan alcanzar, (...) su propósito no se trata sólo de verificar el conocimiento, es un proceso continuo y se preocupa más en el logro académico (Basurto, Moreira, Velásquez y Rodríguez, 2021, p. 829).

Por lo tanto, se puede inferir inicialmente que la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación en ellos se pueden emplear diversos instrumentos que permitan de manera planificada generar unos parámetros que le aclaren al educando el sentido de su aplicabilidad, o como señala De Miguel (2006) generar un “*planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes*” (De Miguel, 2006, p.28), en igual medida esto exige al docente planear temas y diseñar estrategias didácticas que tengan sentido para el educando, que sea pertinente a los logros que se buscan alcanzar durante el desarrollo del proceso formativo, de tal manera que le permita al alumno integrar de modo consciente sus saberes previos y los nuevos de manera cooperativa, dialogada o a modo de retroalimentación que favorezca el alcance de sus logros de manera dinámica durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1.2. La evaluación desde el área de Educación artística en el proceso formativo de las dimensiones del educando.

En la formación integral del educando es importante en principio reconocer la formación estética no como la apreciación de la obra de arte sino como la sensibilidad para percibir la vida cotidiana, y los criterios que de ella nacen para proponer algo en relación de lo que vemos. Así podemos entender que la estética se sustenta no solo en la capacidad de percibir y la Educación

artística en la capacidad de expresar. La primera es pasiva y la segunda se complementa con la primera siendo activa. Al respecto, el MEN (1994-1997), menciona que:

La Dimensión Estética es la capacidad profundamente humana de conmovirse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y a nuestro entorno, de una manera integrada y armónica. Esto quiere decir que existe un permanente ir y venir de adentro hacia fuera y de afuera hacia adentro. Un juego desde las impresiones particulares a las expresiones, también particulares. Del mundo interno al externo. (...) En resumen es ayudarlos a crecer integralmente (...) es esta búsqueda de integración armónica la que permite el sentido estético: no sólo para reconocer lo real, bello, agradable; también para reconocer lo feo, desagradable, o malo. Cuando descubrimos la inarmonía, el desequilibrio, encontramos el punto de partida para la toma de decisiones: es decir la capacidad de discernir, punto en el cual la ética y la estética se funden, se integran en el ejercicio de la libertad (MEN, 1994 – 1997, p. 29)

Teniendo en cuenta el anterior enfoque conceptual y tomando como eje principal las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa, que desde la educación artística por una parte nos habla de la búsqueda del desarrollo de la experiencia sensible intrapersonal donde el estudiante aprende de sus experiencias desarrollando su intuición, reflexión crítica, su creatividad, y de la sensibilidad hacia la percepción de su contexto natural y sociocultural; y por otra parte se busca la experiencia sensible interpersonal que promueva habilidades comunicativas y de trabajo en equipo, solidaridad, voluntad de servicio a la comunidad, entre otras (MEN, 1994-1997, p 29).

Además, es indispensable la creatividad y la lúdica ya que esta afecta las facultades intelectuales, lo cual posibilita la reflexión constante del educando de sí mismo, adecuándose a nuevas formas de pensamiento a partir de la reestructuración de algo novedoso y original. Frente a la evaluación uno de los aspectos esenciales a evaluar sería la creatividad, es imperativo indagar por mecanismos que posibiliten su observación, partiendo siempre de la problematización y cuestionamiento de preceptos tanto para el docente como del estudiante y los caminos que éste toma e ideas que construye, autores como Guerrero (2009), señalan dos caminos para el desarrollo de la creatividad una denominada *diseño instructivo* y una segunda encaminada a *estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje*. En tal sentido, en relación con las estrategias del diseño instructivo, señala que:

El desarrollo de la creatividad en el niño es una función de la educación que debe estar presente tanto en el diseño instructivo como en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Estrategias en el diseño instructivo: Diseñar un programa (...) en el que el alumno pueda tomar decisiones, dicho programa debe ser flexible e innovador; – Promover experiencias que admitan las iniciativas de los alumnos; – Incluir técnicas de desarrollo de la creatividad adecuadas a la edad de los niños (Guerrero, 2009, p. 3).

Con respecto a la segunda sobre las estrategias en el *proceso de enseñanza aprendizaje* Guerrero (2009), propone que:

Estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje: El/la profesor/a puede motivar intrínsecamente la creatividad favoreciendo los intereses de los alumnos y su expresión polivalente. El pensamiento y la conducta creativa también pueden motivarse extrínsecamente, recompensando al estudiante tanto desde el punto de vista afectivo (haciéndole ver que sus ideas son valiosas) (...) Sin embargo, el/la profesor/a no debe emitir juicios valorativos ni comparar los comportamientos creativos de los/las alumnos/as; A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el/la profesor/a debe utilizar aquellas técnicas creativas que se adapten al nivel madurativo de los estudiantes; Dar tiempo para que el estudiante genere y produzca sus propias ideas. El/la profesor/a no debe enfocar las actividades como una competición o como algo que urge resolver; el proceso creativo lleva siempre un tiempo de incubación; Utilizar las ideas de los/as alumnos/as; ello facilita el que la energía creadora crezca dentro del aula (Guerrero, 2009, p. 4).

Ahora bien, los lineamientos curriculares planteados en lo que respecta a la media académica son agrupados para el caso de los grados 10° y 11° los cuales se apoya en los Logros y los Indicadores de logros Curriculares de la resolución 2343 de 1996, y desde los cuales se cimientan los procesos que como propuestas buscan guiar el currículo del área de Educación artística en la formación integral de las diversas dimensiones del educando de la media académica.

Según lo anterior se hace relevante entonces acentuar que al hablar de dimensiones tal como Rincón (2008), permite “afirmar que las dimensiones son “categorías” o conceptos que hemos construido racionalmente para determinar aquellos aspectos que son definitivos en el ser humano, y que, por lo mismo, no podemos desatender cuando pretendemos formar integralmente” (Rincón, 2018 p.1), y al hablarse de la relación entre formación e integral el autor señala que:

Si hablamos del sustantivo «Formación» es porque se busca desarrollar y orientar claramente esas diferentes dimensiones o potencialidades que poseemos. Si a ese sustantivo le añadimos el adjetivo «Integral» es para decir que ese desarrollo abarca la totalidad del ser humano (Rincón, 2008, p. 1).

A partir de dichos conceptos, se tiene entonces que desde los lineamientos y desde lo que denomina “*Estructura general del área de Educación artística para los grados 10° - 11°*” el cual posee la columna denominada “*Dimensiones de la Experiencia- Procesos*” con los que señala aquellos aspectos acordes a las necesidades y procesos formativos de los educandos en sus diversas dimensiones, a saber: *Proceso Contemplativo, Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo, Proceso Reflexivo, y Proceso Valorativo.*

ESTRUCTURA GENERAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LOS GRADOS 10º - 11º

Dimensiones de la Experiencia Procesos	Dimensión Intrapersonal	Interacción con la Naturaleza	Dimensión Interpersonal	Interacción con la Producción Artística y Cultural y con la Historia
<p>Proceso Contemplativo, Imaginativo, Selectivo <i>Logros Esperados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo pedagógico, cambios y generación de actitudes. 		<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta asombro por su propia inventiva y con la significación que ésta tiene en el medio. - Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural en general. - Confía en sí mismo y propone ideas artísticas significativas u otros trabajos en el campo del arte; se muestra comprometido con su visión particular del mundo y con su pertenencia a un proceso cultural. 		
<p>Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo <i>Logros Esperados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico. 		<ul style="list-style-type: none"> - Coordina sus habilidades expresivas hacia la construcción de formas significativas. - Investiga, incorpora, interpreta, transforma y comunica simbólicamente experiencias de interacción en la naturaleza, con los otros y con la producción cultural. - Descubre y explica comparativamente los procedimientos técnicos que desarrolla; transforma creativamente accidentes, errores e imprevistos. - Manifiesta autenticidad y sentido valorativo en sus propuestas artísticas; manifiesta interés y laboriosidad en el trabajo tanto teórico como artístico, los disfruta y los refiere a su contexto. 		
<p>Proceso Reflexivo <i>Logros Esperados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. - Desarrollo de habilidades conceptuales. 		<ul style="list-style-type: none"> - Da razón oral o escrita sobre realidades estéticas y artísticas contemporáneas o del pasado y de su fantasía. - Muestra dominio de conceptos relativos a uno o varios lenguajes artísticos, sostiene debates con perspectiva histórica. - Configura investigaciones teóricas y prácticas sobre el arte, individuales o colectivas, fundamentadas en postulados. 		
<p>Proceso Valorativo <i>Logros Esperados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo. - Comprensión de los sentidos estético y de pertenencia cultural. 		<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta sin temor sus emociones frente a eventos y cosas que lo conmueven. - Escribe ensayos críticos sobre la calidad de su contexto natural y sociocultural, sus propios trabajos artísticos, la historia local y universal de las artes y la producción cultural en general. - Planifica y desarrolla actividades culturales extraescolares. - Desempeña labores artísticas. 		

Tabla 1. "Estructura general del área de Educación artística para los grados 10º – 11º tomado del MEN. Lineamientos Curriculares. Educación artística. 1994 – 1997 p. 87.

En relación a el **proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo** el cual conduce hacia la capacidad de observación del entorno y de nosotros mismos, allí es donde se gesta la curiosidad, e interés y el deseo de conocer, nos permite reconocer el origen de nuestras sensaciones, pensamientos y percepciones, que es menester para el área de Educación artística forme en el estudiante la capacidad autónoma de reconocer lo observado, enriquecer su experiencia sensible de las circunstancias que lo rodean.

En tal sentido, se hace necesario que desde el área de educación artística se busque que la acción del educando no sea pasiva, ya que si se busca que este sea un agente activo de cara a las diversas manifestaciones culturales como sociales, y además de entenderse como un agente transformador se requiere que desde el currículo se incentive al educando a ejercer acciones hacia el encuentro con la realidad circundante, que le posibilite al estudiante desde sus reflexiones reconocer y no acepte la realidad social tal y como se la cuentan, sino que se motive a encontrarse en ella, a mejorarla, a cambiar aquello que la afecta, lo anterior exige que el docente sea entre otras un propiciador de experiencias reflexionadas para que sus estudiantes desde el mundo que le circunda empezando por el propio entorno escolar, el barrio, su comuna, su territorio, en tal sentido desde la perspectiva de pensadores como Dewey (1916) parafraseado por Ahedo Ruiz (2018), señala que:

...una situación genuina de experiencia que interesa al estudiante porque la considera esencial para su crecimiento personal. El interés es el criterio que delimita en qué circunstancias una situación de la experiencia es realmente útil para la mejora personal. (...) El interés es el criterio para la selección de las experiencias relevantes, sin el cual no es posible la experiencia auténtica. Por eso, el interés es condición del conocer y del pensar reflexivo, como causa del aprendizaje (Dewey, 1916, parafraseado por Ahedo Ruiz, 2018, p.128-129).

Para el docente del área de Educación artística significa poner en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al educando, donde el currículo se vuelve flexible al permitir al estudiante formular un tema de interés personal, dicho aspecto de interés abre las puertas a la búsqueda de información de parte del alumno que al empezar a aprender le posibilita formular posibles soluciones al problema que se logre plantear devenido del tema de su interés, donde el docente a de brindar un abanico de posibles herramientas que le permitan al alumno el pensar, validar, reflexionar y formalizar el significado de la misma.

El proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo se establece después de esa conciencia sensible, donde se incentiva el manejo de lenguajes particulares que llevan a la simbolización de pensamientos, sensaciones y emociones, compartir el mundo personal desarrollando habilidades comunicativas que permitan narrar con mayor veracidad aquello que se piensa. Luego de ello, sobre la dimensión relacionada con el **proceso de desarrollo de pensamiento reflexivo** que le permitirá al estudiante apropiarse de los lenguajes conceptuales propios de las disciplinas artísticas, ligadas a contextos culturales donde el estudiante tiene la capacidad de expresar su pensamiento a partir de lenguajes artísticos (el teatro, la danza, la música, la plástica) y culturales (creencias, rituales, expresiones y producciones materiales e inmateriales, comidas, espacios naturales, sagrados y sembrados, entre otros), conectados a su contexto social, determinados para que éstos puedan ser realmente conectados, comprensibles y ser comunicados.

Respecto a la evaluación en la formación integral del estudiante, desde el área de Educación artística se interesará de ahora en adelante por lograr en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico, en tal sentido los lineamientos del MEN (1994.1997), expone la importancia en los siguientes aspectos:

El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas. El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas; observar cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos, por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural. El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos. *El incremento de su capacidad de selección*, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales. Sus aportes a la vida cultural escolar; su participación en la vida comunitaria (MEN, 1994-1997, 42-43)

Así, al observar métodos de evaluación que vislumbren los anteriores enfoques le permitirán al alumno reflexionar sobre su proceso formativo, ser juez de sus dificultades, habilidades y oportunidades, además le permite al docente observar el nivel de desarrollo del

alumno de acuerdo a sus gustos, intereses o necesidades sociales y culturales, darle a su práctica un carácter investigativo, donde no sólo se refleje lo que el estudiante ha aprendido, sino bajo qué metodologías, ambientes, cuestionamientos, presiones, emociones o procesos a vivenciado conscientemente.

Así, el docente tiene la posibilidad de plantearle al educando de la media académica problemas artísticos prácticos y conceptuales que no se desliguen del bagaje cultural heredado, lo que le da al alumno la posibilidad de enriquecer su capacidad crítica, por ende, es menester desligar la evaluación cuantitativa de los procesos del área, reflexionar metodologías de medición que resalten los procesos subjetivos del área sin demeritar la exigencia de esta. Para ello es necesario que los contenidos de enseñanza aprendizaje sean paralelos a los métodos de evaluación sin que este último le reste la potencialidad subjetiva, particular, cultural que los nuevos objetivos pretenden lograr en el estudiante como parte de su formación integral.

Si bien los lineamientos para el área de educación artística plantean unas propuestas encaminadas a que los estudiantes desarrollen su dimensión valorativa, estética y ética, como también de enriquecer el patrimonio tangible e intangible de las comunidades, resaltando las potencialidades socioculturales del territorio, reconociendo la verdadera historia de nuestras tierras. También se reconoce que del área de educación artística posibilita generar en el aula una oportunidad de conciencia de cada persona, y lo que a cada persona lo rodea, un reconocimiento que se verá reflejado al incentivar la conciencia sensible, reflexiva y crítica en el estudiante que le permita a él crear una actitud de autonomía para ser un agente activo de cambio y mejoramiento de su comunidad, que su exigencia no termine al encontrarse con una nota cuantitativa, sino que, el reconocimiento de sus principios y valores lo lleven a formarse como un ser activo social, crítico y creativo frente a cambios tan necesarios en un país que ha olvidado o tergiversado su verdadera historia en beneficio de unos pocos y en perjuicio de quienes habitan los territorios.

Si se parte del contexto para dar sentido a la educación artística, el medio más propicio para lograrlo es problematizar, formar al educando en la autonomía y del reconocimiento a partir de la problematización de lo vivido, observado, da paso a incentivar la interrogación, la curiosidad de la duda, la creatividad propositiva para la solución de tales problemáticas, situaciones, entre otras, son aspectos no solo de tipo cognitivos y formas de incentivar el pensamiento sino también de estimular en principio la búsqueda de aspectos que sean de interés para el educando en el desarrollo de su proceso formativo.

La Educación artística más allá que emplear unas técnicas, ahora tiene retos formativos en tanto ésta busca comprender la singularidad de las dinámicas del territorio habitado, en como crecer como sociedad y colaborativamente, no ya competitivamente, donde, la práctica pedagógica del docente de artes en su aporte en que las personas sean formadas integralmente, requiere inicialmente un reconocimiento y valoración por lo propio, donde se hace necesario dejar de aclamar lo ajeno, lo externo, lo que se nos ha sido impuesto, y trasladar ello a todas las nuevas generaciones. Se necesita querer el lugar donde se vive, reconocer sus potencialidades para aprender, mejorarlas, valorar y cuidar lo propio, su entorno, la vida, la paz, reconocer y reconocerse como sujeto creativo, con deberes y derechos hace parte de las problemáticas contemporáneas que generarán cuestionamientos profundos y sentidos en los estudiantes.

3.1.3. Evaluación desde el área de educación artística con el alumno de la media académica.

Con el Documento 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación artística en Básica y Media del 2010 en el área de educación artística, que en el caso de la media académica lo presenta como aquellas competencias que el estudiante necesita en su futura vida como profesionales y como adultos dentro de una comunidad, bajo la perspectiva educativa de lograr incluir el contexto cultural, como lo menciona el MEN (2010) al decir:

...el contacto con el campo del arte, la cultura y su patrimonio, aproxima al estudiante al conocimiento y la comprensión de valores, hechos, tradiciones y costumbres, en los cuales puedan reconocerse los rasgos más relevantes de la identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural. Aprender a reconocer, apreciar, y cuidar esta riqueza en entornos de convivencia, disfrute e intercambio pacífico, contribuye al cultivo de valores como la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, presentes e indispensables en la vida ciudadana (MEN, 2010, p. 8).

Si al estudiante se le forma para la vida de tal manera que sean articuladas en el proceso formativo la sensibilidad, la creatividad, la resolución de problemas, como del reconocimiento y salvaguarda del patrimonio del contexto que habita, ubicarlo en la problematización del mundo es formarlos en la autonomía, en la criticidad. Los métodos para visualizar el logro de este enfoque radican en la conexión que el estudiante logre hacer con su comunidad, en su capacidad para no ser ajeno a las problemáticas, actitud además para reflexionar ante ello y abordar críticamente tal situación, lo cual posibilita que los estudiantes desde el área de educación artística en la media académica necesitan volcar su mirada hacia sus formas de habitar el mundo. De acuerdo con lo anterior, el llamado Documento N°16 (2010) tiene como propósito:

...la consolidación de procesos en Educación artística en los diferentes niveles de formación. (...) la necesidad de contar con criterios pedagógicos que posibiliten orientar dichos procesos, con el fin de ofrecer

a las instituciones y a sus docentes, referentes que sirvan para realizar sus diseños curriculares en concordancia con los proyectos educativos institucionales, basados (...) en una educación integral de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y multicultural, la Educación artística tiene el reto de fortalecer y consolidar el propio acervo cultural, y a la vez, ofrecer las herramientas necesarias para que una persona pueda leer y leerse desde diferentes contextos (MEN, 2010, p. 11).

Así pues, a los docentes del área de educación artística nos corresponde identificar las posibilidades que se abren durante el proceso formativo con el fin de observar cuáles procesos evaluativos pueden potenciar dichos objetivos con el fin de construir conscientemente políticas educativas del área que realmente generen un cambio en el estudiante y su comunidad, que realmente observen los cambios en el pensamiento, la sensibilidad y la criticidad en el estudiante, para que estos se conecten de manera sustancial con el arte, la cultura y el patrimonio y sean un elemento verídico en su accionar sociocultural acorde al contexto que habitan. Al respecto el MEN (2010) citado en este texto, menciona:

La Educación artística es un área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (MEN, 2000, p. 25, citado por el MEN, 2010, p.14).

De acuerdo con lo anterior, entendemos que la nueva esencia de la actitud enfocada a las artes plásticas en la contemporaneidad sugiere un saber hacer en un contexto determinado, como lo dice el MEN (2006) citando este texto:

Se entiende como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores (MEN, 2006, p.49 citado por el MEN, 2010, p 21-22).

La práctica de valores en educación artística sugiere la comprobación del desarrollo de una habilidad que luego puede ser debidamente aplicada por el alumno en un contexto determinado o situación inédita que parta de un problema a solucionar, generando en el alumno la posibilidad de aplicar recursos cognitivos, y del entorno, en otras palabras, conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (MEN, 2010).

Además, tomando lo que plantea sobre la cognición situada, Díaz (2003), citado por el MEN, posibilita exponer una dimensión actitudinal con el alumno que rompe con la competencia (individualismo), encaminada ahora encarar situaciones de manera razonada, reflexionada y colaborativa, ósea hacia una renovada forma de cómo entender y actuar ante determinadas situaciones, al expresar:

la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran

gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio central de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz, 2003, pp. 2-3, citado por el MEN, 2010, p. 25).

Lo anterior lleva a entender igualmente la importancia que adquiere brindar una formación que rompa con la competencia en el ámbito escolar, ya que como apuntan Gómez y López (2012), la competencia cae *“en la movilización misma de los recursos, por lo que para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. (...) es evidenciar un desempeño específico”* (Gómez y López, 2012, p.3). Por lo que se hace necesario ir más allá del solo hacer, y para ello, es imprescindible que el docente en educación artística rompa con la técnica como único eje o fundamento del área.

Lo anterior, exige al profesor empezar a brindar valor a conjuntos temáticos que le posibiliten al educando despertar su deseo e interés en temas que los lleve a una mirada crítica de su entorno, y en la medida en que avanzan en su proceso reflexivo es lo que le posibilita al estudiante proponer, experimentar, bocetear durante su proceso creativo, brindando significado a los diversos elementos a emplear en la formalización de sus propuestas e ideas, e igualmente le posibilita al docente adentrarlo y conectarlo con los saberes del área.

De cara a las competencias, existen otras miradas que ha de tener en cuenta el docente de Educación artística que desde y como área de conocimiento apela a la formación integral del estudiante, exigiendo al profesor desde su accionar pedagógico el reto de como desde el currículo brindar a sus educandos didácticamente y metodológicamente los conjuntos temáticos que abran paso a procesos de aprendizaje, que permitan desde la conexión de sus saberes con los nuevos conocimientos abran igualmente la posibilidad de enfrentar de modo crítico los problemas y dificultades que se puedan dar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal forma que no se caiga en una acción habituada y orientada al instrumentalismo y del hacer técnico como reflejo del alcance de las competencias en la clase de educación artística, tal como Del Rey y Sánchez (2011) al citar a Nussbaum (sf) apuntan que *“la educación por competencias instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo (..) y, sobre todo, las incompatibilidades y contradicciones entre el modelo de saberes y destrezas propios de las competencias y el conocimiento científico, teórico y crítico; el que hace pensar y desarrolla el pensamiento”*(p.233).

Por lo tanto para que desde el área de Educación artística se logre trascender a campos temáticos reflexivos, críticos, y autocríticos, se hace necesario en el proceso formativo del

educando invitarlo a reflexionar que aspectos de la vida desea poder desarrollar a partir de la conciencia crítica, la capacidad de exponer o expresar sus ideas a los demás, desarrollar propuestas dentro del aula de clase que se trasladen a otros espacios o contextos que habita para compartir sus conocimiento y criterio personal, lográndose igualmente dentro del proceso formalizar sus ideas de tal manera que se alcance ir más allá del desempeño y uso funcional de la inteligencia, en tal sentido Del Rey y Sánchez (2011), apuntan que:

Los ideólogos de las competencias no ignoran que el sujeto del aprendizaje es el estudiante, pero desconocen que la subjetividad de este aprendizaje es la inteligencia de ese mismo estudiante, y que la educación consiste precisamente en el desarrollo de esa inteligencia y de todas sus facultades (...) De la misma manera que las competencias se enseñan separadamente, (...) recurriendo a recetas muy atractivas, supuestamente novedosas y de fácil circulación como aquella de “saber, saber-hacer y saber-ser”, como si los conocimientos, sus efectos subjetivos y comportamentales pudieran ser separados y modulados tan fácilmente como son catalogados. Conocer, ser y actuar es una misma cosa, siendo en una relación dialéctica de estas tres dimensiones de la subjetividad del conocimiento, que puede construirse un real proceso educativo (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 236)

La Educación artística en la media académica exige generar unos procesos formativos de modo progresivo, articulado, conectado con los preconceptos del educando y con sentido, por lo tanto se requiere que el modelo de aprendizaje posibilite al estudiante a medida que avance y profundice en sus conocimientos y logros le permita a su vez *“una articulación subjetiva que las organice y les confiera coherencia intelectual”* (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 238), *“de otro lado, el sujeto aprende de hecho articulando sus comportamientos propios a la situación concreta, materialmente determinada, a la cual se encuentra confrontado”* (Del Rey, 2011, p. 120),

Por lo tanto, los sujetos educativos participes en el área de educación artística han de lograr articular, conectar y otorgarle sentido a los saberes aprendidos, al poder igualmente ubicarlos en un contexto real bien sea dentro de la propia institución o fuera del aula de clase, que en principio le permita al educando un acercamiento sensible que lo motive a buscar a través de diferentes fuentes todo aquello que le permita hablar con propiedad sobre el tema abordado, y por otra parte, que logre desde una posición crítica de cara a una problemática que sensiblemente toque al estudiante.

Para que además, le posibilite al educando desarrollar la capacidad de comunicarse críticamente y desde sus argumentos pueda emprender propuestas creativas que le permitan manifestar y socializar sus pensamientos a través de la formalización de una obra en cualquiera de los diversos lenguajes del arte, brindándole significado a cada elemento y signos del arte participe

en su composición, de tal forma que le permita al estudiante expresarse creativamente y comunicar su posición e ideas de cara a la realidad de la que hace parte.

La sensibilidad en la formación del estudiante existe algo más allá que radica en la capacidad de afectarse y afectar al otro, la cual necesita ser educada con el fin de redescubrir las posibilidades de los sentidos como factores de recepción de información que son esenciales en el proceso de pensamientos de circunstancias reales, y que a su vez pueda ser comunicado a los otros como acto educativo o propositivo, al respecto, en el Documento 16 (2010), expone:

...aunque se espera que los sentidos y la información sensorial sean suficientes para establecer una conciencia perceptiva, esto no ocurre así. De hecho, gran parte de nuestro mundo sensorial aparece como un conjunto de impresiones evanescentes, a menos que sea distinguido, cualificado y categorizado mediante la atención, el recuerdo y el juicio. Este proceso de afinamiento perceptivo es lo que propicia la Educación artística en el ámbito escolar. El afinamiento de la percepción sería un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo, que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos (MEN, 2010, p. 26).

Dicha categorización en el área de educación artística es indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que el aprendizaje del estudiante será realmente significativo si está preparado para sentir lo que lo impulsa a tener una idea clara, una inquietud o un propósito, si reconoce cuales son los factores que inciden en la percepción sensible y cómo esta actúa a partir de estimulaciones que nacen desde necesidades, cuestionamientos, pasiones etc. Por lo que esta expresividad se puede usar intencionalmente para generar reacciones o emociones a quién observa. Así pues, la sensibilidad es definida como *“un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético”* (MEN, 2010, p. 27).

La sensibilidad en su relación con la expresión, entendida como un salir de sí mismo, con el fin de compartir la interpretación personal sobre un hecho determinado. Por ende, la Educación artística crea en el estudiante una respuesta, perceptiva y emotiva, que ayudará a identificar emociones propias y ajenas, ser conscientes de la expresividad (MEN, 2010).

En el desarrollo de lo que denomina el Documento 16 como competencia sensible se manifiesta la **sensibilidad cenestésica**, que sugiere la conciencia del propio cuerpo, para así identificar el del otro, así, en el conocimiento de los procesos personales se hallarán los procesos generales que atañen a toda persona dentro de un diálogo social; ahora bien, la **sensibilidad visual** es indispensable en tanto éste es el medio para entender las relaciones con el mundo, condicionando o facilitando la construcción de la cultura; y sobre la **sensibilidad auditiva** le proporciona al estudiante la recepción comprendida desde la atención, escucha y concentración,

como lo dice el MEN (2010) *“la posibilidad de escuchar, de escucharse, de reconocer, apreciar y evocar los sonidos que se producen en diferentes contextos y la comprensión de ésta escucha atenta y la concentración* (MEN, 2010, p.34).

Así pues, la Sensibilidad empodera al estudiante en su relación cotidiana con el otro, fortaleciendo su inteligencia emocional para descubrirse y descubrir al otro.

La comunicación integra la sensibilidad y la apreciación estética tendrán un efecto en el otro posibilitando con ello la representación de una idea, concepto o problemática reflexionada, convirtiendo el resultado de un proceso artístico en un hecho social, educativo y cultural, respecto a lo que busca, el MEN (2010) menciona:

...es la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación (MEN, 2010, p.42).

Buscando generar en el estudiante las actitudes, disposiciones, conceptos y problemáticas para que un pensamiento e idea personal sea trasladado hacia contextos artísticos y culturales que trascienden el aula de clase y que se relacionan directamente con la comunidad de la que el estudiante hace parte, cuando la problematización en el aula parte del contexto y luego de ser sentida, pensada, conceptualizada y proyectada, ésta termina en el mismo contexto, se están generando así nuevas perspectivas de pensamiento que llevan al cambio, al mejoramiento de la calidad de vida referido a educar y sensibilizar a la comunidad.

El propósito de estas acorde a la formación integral busca lograr que el alumno autónomamente comparta sus conocimientos brindando a su vez la posibilidad de que otros sientan, piensen y se expresen de la misma forma, en tal sentido el educando al participar en dicho proceso le abre las puertas a ser y sentirse participe de los procesos culturales.

Así pues, en la medida en que el educando aprende a expresar sus ideas esto posibilita el desarrollo de dos componentes: por una parte **la producción** se encarga de imaginar, proyectar y construir, por lo que requiere de procedimientos técnicos que le den al alumno las herramientas para expresarse, y desarrollar su proceso creativo, donde las técnicas se vuelven un instrumento y herramienta y no el fin en el que la medición del aprendizaje debe basarse para delimitar lo aprendido o no; y la **transformación simbólica** que se refiere a la transformación de lo obvio de la cotidianidad, como de la modificación de lenguajes artísticos con las cuales el estudiante puede jugar en su proceso de creación. Lo cual posibilita que el estudiante al conocer y reconocer las

costumbres del lugar que habita, para que al conocerlas sepa reapropiarse, re-significar y a la vez enaltecer y valorar procesos propios olvidados u obviados (MEN, 2010).

Lo anterior abre espacios de comunicación que pueden permitir que se enfoquen los contenidos artísticos y los procesos evaluativos hacia la problematización de situaciones reales abordadas que bien pueden ser desde el desarrollo de proyectos culturales y comunitarios, de tal forma que el educando desde su autonomía comience a aprender a afrontar problemas que en su vida cotidiana vive, ubicarlo como un líder de comunidad que pueda contribuir al mejoramiento de problemáticas o el reconocimiento de saberes propios, en donde los alumnos produzcan críticamente desde y para sus comunidades.

3.1.4. Los procesos evaluativos en el fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo del educando desde el área de educación artística.

Por lo tanto se puede decir que esto aporta a tres procesos, primeramente el proceso de **recepción**, donde el estudiante entiende la información externa, lo cual sugiere en el estudiante la necesidad de saber reflexionar, conjeturar, hacer hipótesis, para así tomar decisiones a partir del afinamiento de las percepciones; segundo, el proceso de **creación** que busca que el estudiante experimente, indague e imprima de significado los elementos que harán parte de su obra artística, donde juega un papel esencial la imaginación, la creatividad, la indagación e investigación, las discusiones y debates para consolidar un conocimiento o perspectiva que se verá reflejada en un acto comunicativo, en el que el objetivo de la misma no es el resultado sino el proceso de formación de las habilidades que posibilitó tal fin. Y tercero se encuentran los procesos de **socialización** por los cuales el resultado es compartido a la comunidad o por gestión que es la que tanto el estudiante como el docente pueden establecer para generar espacios de sensibilización en la que participen los integrantes de la comunidad educativa.

A su vez, desde el Documento 16 en sus orientaciones pedagógicas para el área de Educación artística posibilita vislumbrar la importancia que adquiere en el proceso formativo tanto la dimensión subjetiva y la intersubjetividad.

En relación con *la dimensión subjetiva* permite reconocer en el estudiante sus procesos particulares de aprendizaje, por lo que es necesario que éste explore mecanismo que lo auto identifiquen, y permita reconocerse para cuestionarse y mejorar, como lo dice el MEN (2010):

Permitir al estudiante la exploración de su propia dimensión tiene como finalidades la autoidentificación y aceptación, la comprensión y significación de sus vínculos afectivos, el conocimiento de sí mismo, la valoración de sus actitudes y expresiones, el fortalecimiento de su autoestima, la comprensión y regulación de sus sentimientos y emociones, y el desarrollo de su propia conciencia corporal (MEN, 2010, p. 55).

Y la *dimensión social y cultural (intersubjetividad)* se establece a partir de la exploración del estudiante con su contexto y las formas culturales y sociales del mismo, en una observación constante.

Por ende, orientarse en lo social y lo cultural como elemento principal al que la educación artística debe llegar, por ende, sus contenidos deben igualmente ir orientados a desarrollar en el estudiante unos procesos encaminados a que le permitan desde sus reflexiones y aprendizajes el poder desde sus conocimientos asumir tanto una posición crítico y problematizador que los conduzca al mejoramiento de vida en las comunidades que habitan, una apuesta cultural que enlaza la educación con la vida y lo propio. Es menester además saberlo observar mediante métodos de modificación y verificación del aprendizaje que sean apropiados para tal proceso, que se vuelve singular, contextual, casi íntimo. Por ende, los procesos de proyectos problematizadores, el portafolio, la autogestión, la autonomía, como también la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación son vitales a lo largo del proceso formativo en esta perspectiva de la educación integral de lo que se posibilita desarrollar desde el área de educación artística.

Como reflexión final, el documento 16 resalta algunas recomendaciones esenciales que han de lograr desarrollar los estudiantes en la media académica de cara a las necesidades culturales antes reflexionadas, al respecto menciona:

1. La forma y el lugar desde donde el estudiante se ubica como agente estratégico.
2. El ejercicio de un juicio crítico y reflexivo.
3. La creación de productos, proyectos y propuestas artísticas que partan del análisis de los factores que inciden de manera positiva y negativa en la cultura, de contextos de globalización y localización, y de las diferentes corrientes y tendencias estéticas plasmadas en sistemas simbólicos que generan toda una forma de pensar, representar y comprender el mundo.
4. El compromiso como actor fundamental en la conservación, protección y divulgación del patrimonio artístico y cultural que identifica al estudiante como parte de un grupo.
5. La protección y conservación del medio ambiente.
6. El desarrollo de una sensibilidad ciudadana, respetuosa de la vida y de la multiculturalidad y la preocupación por una participación decisiva y democrática en la sociedad (MEN, 2010, p. 89).

Dichos elementos presentados en el Documento 16 de las orientaciones pedagógicas para el área de Educación artística como parte fundamental en el “proyecto de vida del estudiante” el docente al pensar en el diseño evaluativo a de preguntarse sobre los procesos formativos que imparte desde la clase de educación artística, cuestionarse sobre en qué forma ha aportado a que sus educandos progresivamente interioricen unos aprendizajes que aporten al fortalecimiento y

enriquecimiento de sus diversas dimensiones en sus relaciones intra como interpersonales, con el medio natural que le rodea como del universo del que hace parte, y de cómo poder trasladar los conocimientos y conciencia crítica como sujeto integrante, participe y transformador del ámbito sociocultural. Por lo tanto, tal como Bordas y Cabrera (2001), señalan que:

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva. La evaluación incluida en el mismo acto de aprendizaje comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de los errores y aciertos que se producen (Bordas y Cabrera, 2001, p. 10).

A lo que los propios Bordas y Cabrera (2001), al hablar de una evaluación centrada en el aprendizaje apuntan que:

El acto evaluativo en esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir información relevante para introducir cambios y modificaciones pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno (Bordas y Cabrera, 2001, p. 11).

Al visualizar las reflexiones anteriores, entendemos que la Educación artística de cara a la evaluación ah de tener en cuenta en como aporta a la formación integral, como de los procesos formativos y de los conocimientos interiorizados, como de las situaciones que el estudiante vivencia. Sin embargo, necesitamos cuestionar la coherencia de la evaluación de cara a estos intereses, ya que los métodos cuantitativos de medición del aprendizaje seguirán siendo una barrera limítrofe entre el proceso y el fin.

Así pues, los modelos evaluativos de cara a las nuevas necesidades educativas son aquellos que requieren del estudiante un cambio en su pensamiento, que aboga por permitir generar un proceso reflexivo, tal como Bordas y Cabrera (2001), señalan que dicho proceso reflexivo posibilita que *“el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas, y el que enseña se convierte en guía que orienta el logro de unos objetivos culturales formativos”* (Bordas y Cabrera, 2001, p. 33). De esta forma la autorregulación, el autocontrol, el autoconocimiento, la autonomía, son aspectos que con la orientación del docente aportan al educando para exigirse, cuestionarse, proyectarse a ser agente activo y crítico de su avance formativo.

3.2. La autoevaluación en el desarrollo de la formación integral del estudiante de la media académica

Por lo anterior, vislumbramos la divergencia de enfoques que requiere el área de educación artística en sus procesos de enseñanza aprendizaje referidos a un interés de formar en la integralidad humana y para la vida, así como la potencialidad de ésta al construir un vínculo entre lo que se desea enseñar y cómo se ejecutará su visualización; por lo que es menester reflexionar la coherencia entre las formas de medición de los procesos que incentive subjetividades, problemáticas, sensaciones, mixturas, de cara a líneas homogeneizadoras de evaluación final cuantitativa y numérica que aún imperan y que son conflictivas para las necesidades contemporáneas del área.

Dado que el contexto colombiano se estructura desde problemáticas neurálgicas, como la violencia, la pobreza, así como diversidad cultural, geográfica, medioambiental, etc. Lo más recurrente en las instituciones educativas será la diferencia de sensaciones, pensamientos y experiencias, que sugieren una necesidad de introspección teniendo en cuenta que la contemporánea educación artística se propone en el estudiante lograr que éste articule desde su subjetividad las formas activas y críticas de los contenidos de aprendizaje, que adheridos a su día a día, lograrán en él la conciencia sensible y crítica necesaria para llegar a ser políticamente activos en una sociedad que necesita problematizar para solucionar y avanzar. Por ende, un cambio evaluativo en el área de educación artística necesita enfocarse en la conciencia de sí mismo, que llevará al autoconocimiento, autorregulación, autonomía, para así cuestionarse, proyectarse y ser agente activo y crítico de la formación personal. Así pues, la autoevaluación como proceso evaluativo del área para una coherente formación integral del educando en la media académica es el objetivo de reflexión de este capítulo.

3.2.1. La autoevaluación como aporte a la formación de la autonomía.

La autoevaluación es un proceso propio y participativo de verificación y revisión de procesos y aprendizajes a partir de reflexiones, estudio y análisis continuo de acciones encaminadas al encuentro de una conclusión, aproximación, respuesta o solución de un hecho desconocido o incomprendido, una pregunta formulada o un problema planteado con el fin de conocer y reflexionar para mejorar o transformar. Al respecto, Rincón (2008), expone:

... la autoevaluación se da para que los estudiantes, en su aplicación, adquieran un carácter formativo, en la medida en que éste, al servicio de la comprensión de su acción educativa en todas sus manifestaciones y juicios que conduzcan a reforzar, cuestionar, intervenir, aplicar, complementar los propósitos, los objetivos, las actitudes, las acciones y los resultados comprometidos en el proceso formativo asumido por el estudiante y la institución. Así, la autoevaluación exige que se realice conforme a la naturaleza de la persona en su proceso de formación, que sea participativa, consciente, responsable, autónoma y ojalá que provea esencia investigativa (Rincón, 2008, p. 44).

Por ende, la autoevaluación es una estrategia de construcción de conocimiento en el que el estudiante de la media académica aprende a valorar un nuevo conocimiento sobre la realidad que lo acoge, responsabilizándose de la conciencia de sus aciertos y avances, así como de sus dificultades y errores, nutriéndose de prácticas y experiencias donde el concepto y la experiencia se entrelazan, desarrollando paralelamente un cuidado crítico y reflexivo frente a la profundidad de lo aprendido y las formas en las que puede potenciar dicho aprendizaje. Como lo dice Niño, Carrillo y Lozano (1995):

El proceso autoevaluativo favorece la capacidad autocrítica la generación de procesos de autocontrol, el avance en cierto nivel de seguridad para alcanzar metas relacionadas con el dominio de procesos sociales y afectivos y cognitivos y el reconocimiento de procesos innovativos, al valorar el cambio y propiciar la creación de nuevos procesos de reflexión (Niño, Carrillo y Lozano, 1995, p.44).

Además, al exaltar las posibilidades a partir de la autoevaluación, Sverdlick (2012), reflexiona que:

... la autoevaluación representa un proceso de autovaloración, de mira analítica, reflexiva y crítica sobre la propia tarea (individual o colectiva) que supone un reconocimiento por parte de los actores de los que ellos mismos hacen y cómo lo hacen. Actores protagonistas tanto de lo que se evalúa como el proceso de evaluar que se conocen, se reconocen, vuelven a conocer y re-conocer lo que hacen (Sverdlic, 2012, p. 100)

Juicios personales que le permiten al estudiante ser el responsable de estructurar la calidad de su aprendizaje y los intereses de la enseñanza en la escuela, afín a sus necesidades, gustos o habilidades, proceso audaz que forma en discernimiento, cuestionamientos y/o reconocimiento.

3.2.2. El contexto como metodología de la autoevaluación

El entorno social, político, económico y cultural que el estudiante habita posee una incidencia crucial al pensar los procesos evaluativos desde la conciencia personal; la autonomía parte del interés del estudiante al confrontar un contenido de clase desde prácticas experienciales, realidades de su contexto, reflexión sobre la acción, que lo lleva a afrontar, reflexionar, criticar circunstancias actuales vividas, un enlace entre los contenidos de aprendizaje y las prácticas personales, que hacen del contexto la herramienta primaria para transformar los temas de clase en prácticas experienciales en las que el alumno toma conciencia de la realidad en la que está inmerso, una criticidad que transformará su percepción al saberse como agente activo de cambio, con

capacidad para dar conocimiento, opinar, decidir. Como lo expone Sverdlick (2012): “...la autoevaluación resulta de comprenderla como una herramienta insoslayable para democratizar la gestión de las escuelas” (p.104). Lo que involucra un rigor académico desde la necesidad de asumirse como parte de las responsabilidades comunitarias y sociales que requieren salir del aula para observar y reflexionar desde una observación crítica, problematizadora que posibilite cambios o mejoras en la vida de los que conforman su espacio vivido, como lo argumenta Ortiz, (2007):

...la autoevaluación no constituye, única y exclusivamente, un proceso introspectivo para lograr los aprendizajes, sino también, y sobre todo, es una estrategia continua de consolidación de habilidades, saberes y actitudes surgidas dentro y fuera del sistema educativo. Las mismas serán aplicadas para conformar y orientar la autonomía del estudiante a fin de mejorar sus procesos cognoscitivos, fortalecer y ampliar sus expectativas y ejecuciones, basándose en la presentación individual de los resultados, tratando de incidir positivamente en su autoestima, eficacia y motivación, de manera que continúe adquiriendo conocimientos más elevados (Ortiz, 2007, p.110).

Lo anterior es igualmente reflexionado por Sverdlic (2012), el cual, frente a la relación de la autoevaluación desde realidades particulares, reflexiona:

Autoevaluar implica la valoración de una realidad, de las circunstancias por parte de los propios actores involucrados en dicha realidad o circunstancias. Esta definición expresa la complejidad de una tarea que supone gran proximidad entre el evaluador y el objeto a evaluar. En efecto, la realidad a evaluar está constituida y constituye en los protagonistas, a la vez que estos últimos se constituyen en sus múltiples espacios de realidad (Sverdlic, 2012, p. 109–110).

Por ende, los procesos evaluativos del área de educación artística encaminados hacia un autoconocimiento, posibilitan la formación integral del estudiante de la media académica entendiendo el pensamiento como proceso conectado, grupal y práctico que tiene en cuenta diferentes realidades y formas de aprendizaje como lo dice Freire (1970), citado por Sverdlic, (2012): “*Nadie lo conoce todo ni nadie desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo*” (Freire, 1970 citado por Sverdlic, 2012, p.179).

La evaluación que busca visualizar la calidad del conocimiento adquirido, en un contexto de divergencias, requiere que cada estudiante trabaje en la voluntad, desde la conciencia autónoma de su intelecto, sus emociones, sus criterios, reconociéndose como un productor de conocimientos desde una posición crítica, política y problematizadora, ya que este proceso es imposible lograrlo desde la imposición, o falta de apropiación del conocimiento.

3.2.3. Capacidad crítica y reflexiva desde la autoevaluación

La autoevaluación posibilita la capacidad crítica de sí mismo, una retroalimentación constante que genera discusiones y reflexiones sobre lo realizado, sus logros o dificultades en el

proceso, genera aprendizajes a partir del error, aprender de la experiencia; esta retroalimentación sustrae juicios que cada vez son más pertinentes de acuerdo con las metas a cumplir, lo que lleva a prever cuales fueron los efectos alcanzados de cada acción reflexiva y de cada estrategia implementada. Este tipo de evaluación estimula las aptitudes y el compromiso de cada estudiante, al necesitar aprender cuáles son los criterios en los que se debe juzgar. Como expone Sverdlic (2012):

No es un instrumento mágico que por insight o toma de conciencia propone un cambio en los sujetos; es un instrumento que habilita la producción de conocimiento pedagógico por parte de los mismos actores, lo cual provoca un cambio en la posición docente. Una posición en la cual se trata de asumirse como productor de conocimiento e intervenir en los debates pedagógicos como un intelectual. Generar un espacio democrático en relación con el conocimiento requiere recuperar el valor de lo subjetivo en la construcción de conocimiento pedagógico (Sverdlic, 2012, p. 109).

Esta autorregulación permite además que el estudiante reconozca hasta qué punto puede explorar sus habilidades y capacidades, incentiva la toma de decisiones de su vida personal, sus comportamientos y motivaciones, es hacer ver al estudiante que la causa de sus logros o fracasos dependerá de sus motivaciones, reflexiones y/o esfuerzos. Como lo dice Ortiz (2007).

Cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren una mejor perspectiva de ellos mismos como lectores, escritores y pensadores. A medida que reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han adquirido, desarrollan estrategias que les permiten convertirse en aprendices más efectivos. Una vez hayan efectuado dicho análisis, estarán listos para fijarse nuevas metas y tener más motivos para alcanzarlas. Si conocen y entienden los criterios de lo que es un buen trabajo antes de comenzar una actividad, tienen mayor posibilidad de completar la tarea adecuadamente. Las observaciones y reflexiones de los estudiantes pueden suministrar, igualmente, retroalimentación valiosa al profesor para refinar o reevaluar su plan de enseñanza (Ortiz, 2007, p. 110).

3.2.4. Desde la mirada del alumno: La problematización como cimiento de la autonomía.

La problematización en un proceso de enseñanza aprendizaje que sitúa al alumno de la media académica en la necesidad de trasladar su comodidad al lugar del desasosiego partiendo de un supuesto, duda o incomodidad que genera a su vez la necesidad de salir de una zona de confort preestablecida y elaborar un camino hacia la reflexión, mejora y/o solución de dicho suceso problémico.

El problema en la Educación Artística, sugiere enfocar todos los procesos del aula de la mano del contexto real a la búsqueda de la conciencia personal; cada individuo ha de desarrollar en sí mismo la necesidad de afrontar la incomodidad de un cuestionamiento, que lo llevará a desprenderse de sus seguridades o certezas, lo que exige de él la habilidad consciente, crítica y creativa de re-pensarse y pensar las circunstancias del hecho, cavilar desde la divergencia, los matices y las particularidades en las que un problema traído del contexto de cada uno y llevado al

aula pueden tener un desarrollo para mutar, incidir, reparar, crear cambios desde acciones personales que lo hace protagonista de sus pensamientos, responsable de sus acciones y consciente de las implicaciones de sus silencios o sus voces. Frente a lo anterior, Díaz Orozco (2006), plantea que la situación problémica busca:

Atraer la atención del estudiante hacia la pregunta generada por un tema.

Plantear al estudiante una dificultad cognoscitiva que resulte asequible, ya que con su superación va intensificando la actividad intelectual.

Descubrir ante el alumno la contradicción que existe entre la necesidad cognoscitiva que ha surgido en él y la imposibilidad para satisfacerla con los conocimientos y hábitos que posee.

Ayudar al alumno a determinar la tarea cognoscitiva en la pregunta o en el ejercicio y a trazar el plan para hallar las vías de solución de la dificultad, lo cual conduce a una actividad de búsqueda (Díaz, 2006, p.101).

Con lo anterior entendemos que un proceso problematizador formará en el estudiante un criterio que solo podrá ser debatido e interiorizado si se es realmente conocido, desarrollando en él la autonomía a partir de lo que le interesa, sus dudas, experiencias, hallazgos y posturas personales, como lo dice Mariño (2014):

La problematización está unida al acto cognoscente, así como a las situaciones concretas. Parte de éstas, incluso cuando el problema parece netamente intelectual, pues los contenidos intelectuales permanecen referidos al acontecer histórico e implica un retorno crítico a la acción. En el fondo, la problematización equivale a reflexión sobre un contenido, que el resultado de un acto, o sobre el acto, con el fin de actuar mejor en relación con los otros y con la realidad (Mariño Rueda, 2014, p. 49).

Así pues, al reflexionar métodos en pro del desarrollo integral del sujeto educativo, es preciso incentivar habilidades donde el estudiante sea quien problematice desde la percepción de sí mismo y de su comunidad, formación del criterio, la disciplina y la autonomía, ser consciente del proceso desarrollado, prever las consecuencias de los caminos tomados hacia una solución y las posibilidades de la conciencia de sus sensaciones, reflexiones y pensamientos, al respecto, González (2001), expone:

Si la Educación reconoce dentro de su misión la formación de personas problematizadoras, capaces de rastrear, formular y solucionar problemas reales, en lugar de reproducir y respaldar el sistema social del que forma parte, lo que requiere la pasividad y la adaptación, junto a respeto a la autoridad que representa el docente que niega oportunidades de co-protagonismo a sus estudiantes, es entonces que la educación comienza realmente a formar ciudadanos verdaderamente competentes para la vida, desde los primeros años de la escuela hasta los niveles postgraduados (González Valdés, 2001, p. 9).

Así pues, la problematización necesita la postura activa del estudiante, para que las necesidades del aprendizaje surjan de sus inquietudes personales, actitud atenta a la sinceridad y agudeza de sus percepciones para captar la verdad que lo rodea, contrario a mecanismos tradicionales que abstraen los contenidos del aula desligándolos del mundo de los aprendices para que sus modelos curriculares y evaluativos sigan inalterables por la singularidad de pensamientos divergentes. Bajo la problematización el docente es guía en los procesos, descubrimientos y

avances, propiciando herramientas que los lleven por el camino de sus inquietudes, para que no sólo encuentren la desazón del problema que los mueve a educarse, sino que elijan los medios más adecuados para su solución, transformación o confrontación.

La formación de la problematización en el aula posibilita a su vez la creatividad en la estructuración de los caminos posibles, formular preguntar requiere de la capacidad primaria para percibir hechos, pasando del pensamiento lineal que estructura lo preconcebido a la de brindar otras posibilidades al estudiante de formular cuestionamientos a lo ya existente. Frente a las posibilidades de la creatividad, en el área de educación artística, Palacios Garrido (2009), expone que el estudiante necesita potenciar:

...una confianza en la relevancia social del arte y en la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural, es decir, trabajar por una cultura más accesible, participativa, descentralizada y que refleje la necesidades y particularidades de las diferentes comunidades. Lo que tiene en común todos estos enfoques es la convicción de que la creatividad posee una fuerza real de transformación social (Palacios Garrido, 2009, p. 199).

La búsqueda de problemas en situaciones reales ubica al estudiante en experiencias, percepciones, recuerdos que lo motivan a establecer intereses y buscar soluciones más aceradas a sí mismo, en un camino hacia la propia percepción de lo que piensa y siente. Este camino de autoconocimiento y autocontrol luego le permitirá ubicarse en las reflexiones de lo que logró aprender o transformar, como lo dice Freire (1968):

...la práctica problematizadora propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan (...) de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla (Freire, 1968, p. 65).

Así pues, la novedad no consiste en decir que algo existe, sino por qué, cómo y cuáles son las variables que posibilitan su existencia. Necesitamos por ende de la afectividad, y ésta como vimos anteriormente se sustenta en la conciencia sensible, en la apreciación estética. Como lo dice González Valdés (2001):

Hacerle darse cuenta al que aprende de cuán divertido y fascinante puede ser el proceso de aprender, de descubrir, es montar el proceso de enseñanza a lomos del placer natural de encontrar y construir nuevos significados sobre la realidad; es develar misterios, es alimentar el atrevimiento intelectual y la exploración, a la manera de una aventura que se vive con satisfacción y de la que se es protagonista para toda la vida, porque los que disfrutaban el aprendizaje han encontrado una clave esencial para mejorar la calidad de sus vidas (González Valdés, 2001, p. 52).

Además, frente a la curiosidad innata del niño, Freire (1997), menciona:

Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo

que vengo llamando “curiosidad epistemológica”,² sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto (Freire, 1997, p. 26).

La problematización se vuelve vital dentro del aula porque estamos buscando las formas más apropiadas en las que se pueda observar lo aprendido sin demeritar subjetividades y sin convertir los contenidos del aula en elementos ambiguos que se prestan para enseñar superficialmente. Así, el desarrollo de la problematización le permitirá al estudiante ser el actor principal en la conciencia de su crecimiento personal, saber visualizar el proceso en el que formuló una pregunta y los procedimientos para su solución. Procedimientos que pueden ser afines a sus afinidades, habilidades, actitudes o inconformidades. El cambio o solución del problema y la forma de abordarla será lo que el docente puede tomar como herramienta de análisis para medir su aprendizaje además de saber lo que necesita transformar de la propuesta curricular de los contenidos del área para que éstos sean más reales respecto a lo que el estudiante realmente necesita para su formación integral. Como lo dice Freire (1997a):

...es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos –la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes... (Freire, 1997a, p. 27)

Respecto a lo anterior, y para la formación en la capacidad autocrítica de evaluarse, se hace necesario reflexionar sobre metodologías de enseñanza que conecten al estudiante con los contenidos del área, con el desarrollo de las habilidades de la misma y su contexto, a su vez desarrollar en él la capacidad consciente de percibir desde un problema posibilidades creativas para su reflexión, mejoría o cambio, inferimos en la posibilidad de desarrollar proyectos dentro del aula de clase que partan de preguntas problemas y se trasladen a las comunidades y contextos sociales, donde los estudiantes puedan observar los problemas donde habitan y se les pueda dar la oportunidad de mejorar o transformar de alguna manera esa situación, así como el docente pueda visualizar desde la diversidad las formas de aprendizaje de sus estudiantes.

3.2.5. Desarrollo de proyectos problematizadores como metodología de autoevaluación.

Abordar proyectos comunitarios sitúa al estudiante de la media académica como directo protagonista, responsable del cambio de dicha situación, requiere de él el compromiso, la creatividad y la criticidad, sabiéndose desde que sus capacidades y percepciones del mundo para mejorar aquello que se vislumbra inacabado, que como sujeto es también dador de conocimiento,

que puede activamente participar del cambio si su percepción sensible es consciente, en un acto de apreciación estética que le permite generar críticamente posturas respecto a lo sentido para transformarlo y en esa medida buscar alternativas comunicativas que puedan educar a quienes ha de compartirle tal idea.

Es indispensable darle al estudiante de la media académica la responsabilidad de su criticidad, dejar de considerarlo como un recipiente y exigirle de él pensar desde lo que conoce, habita, sabe. La conciencia de la afinidad con el mundo, la visualización de las problemáticas que acometen la existencia de la comunidad donde habita, es una oportunidad para desarrollar procesos autónomos desde el furor de sus sensaciones, para así, cuando se llegue al final de un proceso, ser capaz de retroceder y percibir su cambio. El desarrollo de proyectos es un medio para observar los procesos evaluativos a partir de la visualización que el estudiante haga de su proceso de aprendizaje.

Los proyectos problematizadores son trascendentales porque ubican al estudiante en el entorno que habita, que es de donde deben surgir todos los procesos significativos de aprendizaje, al respecto, Freire (1997b), menciona:

La integración de su contexto -que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización- implica que tanto la visión de sí mismo como la de mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga. Hace de él un ser “situado y adaptado”. (Freire, 1997b, p. 31).

Este tipo de método posibilita una formación activa y democrática en el estudiante enlazando sus necesidades personales a necesidades educativas, al respecto:

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ella no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa (Freire, 1997b, p. 92).

Las prácticas artísticas desde proyectos parten de la necesidad colaborativa, que persigue un beneficio o mejora social, posibilitando la participación y colaboración de las comunidades desde las cuales son pensados los proyectos problematizadores y las soluciones de estos, desde una propuesta política y cultural que va tomando de los estudiantes su voz, su visibilidad y su conciencia, desde la indagación, el diálogo colaborativo, el trabajo en equipo. Al respecto Niremberg citado por UNICEF (2008), menciona:

En relación con los fundamentos axiológicos, cabe considerar a la participación como un valor social deseable, un derecho humano que debería ser respetado y ejercitado, pues todas las personas, incluidos los adolescentes, deberían gozar de la posibilidad (sin constituir ello una obligación) de tomar parte en las decisiones que puedan afectar su vida actual y/o futura (Niremberg, citado por UNICEF, 2008, p. 97).

Además, frente a la posibilidad de participación desde la motivación de los estudiantes de la media académica al ser protagonistas y responsables de ello, Hart (1993), menciona:

El principio que hay detrás de esta participación es la motivación: los jóvenes pueden diseñar y administrar proyectos complejos si sienten que esos proyectos les pertenecen. Si los jóvenes no participan al menos parcialmente en el diseño de los objetivos del proyecto, no es probable que demuestren la gran capacidad que poseen. La participación aumenta la motivación, la cual aumenta la capacidad, la cual a su vez aumenta la motivación para nuevos proyectos (Hart, 1993, p. 6).

Además, añade:

La participación es un importante antídoto a las prácticas educativas tradicionales que corren el riesgo de dejar a la adolescencia alineada y expuesta a la manipulación. Por medio de una participación genuina en proyectos que conlleven la solución a problemas verdaderos, los jóvenes desarrollan las habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas que son esenciales políticas. El beneficio es doble: la autorrealización del niño y la democratización de la sociedad (Hart, 1993, p.44).

De esta forma, los proyectos como método de aprendizaje se forman habilidades concordantes con la criticidad que permite que el estudiante de la media académica aprenda y pueda juzgar el grado de su aprendizaje de acuerdo a las reflexiones, mejorar o efectos ocasionados con dichos procesos, son efectos que siendo contextuales y personales se miden a partir del cambio o reflejo que pueda percibir en la vida personal del alumno, por lo que, se hace más real poder evaluar argumentativamente los avances, dificultades o los nuevos aprendizajes interiorizados.

3.2.6- Evaluación de los proyectos problematizadores desde el área de educación artística en la media académica

Macaya y Valero (2018), proponen unas bases para evaluación de proyectos dentro del aula de clase que pueden formular los cimientos en los cuales el docente puede vislumbrar el proceso autónomo en el que el estudiante de la media académica desde la clase de educación artística desarrolla su propuesta, a saber:

-Sobre la reflexión: ¿podemos constatar que el proceso ha promovido la reflexión crítica y el compromiso cívico de los participantes?

-Sobre la implicación: ¿el proceso ha materializado una especial implicación o vínculo de los participantes con el objeto de estudio?

-Sobre el aprendizaje: ¿las evidencias recopiladas permiten afirmar que se ha adquirido una comprensión del arte comunitario?, ¿los participantes son capaces de recapitular y verbalizar su aprendizaje?, ¿qué tipos de interacción se observan entre el conocimiento académico y las culturas de los participantes?

-Sobre el desarrollo del proceso: ¿cómo perciben los participantes el proceso seguido?, ¿cómo es su relato de la experiencia vivida?, ¿las evidencias recopiladas denotan comprensión del alcance de la propuesta? (Macaya y Valero, 2018, p. 170).

Este planteamiento requiere en gran medida de la percepción personal del estudiante de la media académica en la socialización de la propuesta desarrollada, siempre con una postura activa y crítica, específica ante la realidad problematizada, como lo menciona Pérez Rubio (2013):

Las manifestaciones artísticas son políticas, porque suponen un desacuerdo, una confrontación con las particiones de la realidad sensible. El gran poder de subversión que poseen estas experiencias estéticas en general es su capacidad para ampliar los sujetos, los objetos y los espacios adecuados para el debate, creando nuevos escenarios para la política. Pero para que estos dispositivos subversivos del arte resulten eficaces deben ser contextualizados para cada realidad local potenciando las posibilidades de develar las actuales particiones del mundo, los marcos de desigualdad en los que viven las personas (Pérez Rubio, 2013, p. 196).

3.2.7. Desarrollo de portafolios

Según la exposición anterior sobre la problematización y los proyectos sociales y comunitarios, es indispensable reflexionar sobre las herramientas que propician una adecuada visualización de dicho proceso, soporte de verificar de las formas del aprendizaje, experiencias y percepciones del estudiante de la media académica. Por ende, se aborda el portafolio como una herramienta indispensable, en concordancia con la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje (para el docente y el alumno). Al respecto, Murillo (2012), menciona:

...el portafolio se fundamenta en la idea de que la evaluación muestra la manera en cómo una persona que aprende organiza su aprendizaje, o sea, testimonia de alguna manera su estilo para aprender. Además, responde, entre otros, a dos aspectos fundamentales: a) un procedimiento metodológico para su desarrollo que incluye las técnicas y actividades didácticas realizadas en los procesos formativos; y, b) el procedimiento valorativo por el que se articula el conjunto de evidencias en la formación de los rasgos de competencias o de objetivos esperados (Murillo 2012, p. 3).

Además, Bárbara (2005), citado por Carbajal (2021), respecto al portafolio en la evaluación del aprendizaje, argumenta:

Es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente”. (Bárbara, 2005, p.57, citado por Carbajal, 2021, p. 16)

Por ende, el portafolio orienta y devela las estructuras de pensamiento de quien lo realiza, observando en tiempo real la organización del aprendizaje su percepción crítica de lo que lo rodea, evaluando diagnósticamente lo que ya sabe y aplica de manera correcta a situaciones determinadas.

De acuerdo con esto, Carbajal (2021), expone:

El portafolio como estrategia e instrumento de evaluación, se constituye en una experiencia inherente al enfoque de evaluación auténtica. Por lo tanto, es una estrategia e instrumento de evaluación que permite recoger, organizar, sistematizar, reflexionar y conectar un conjunto de evidencias de los aprendizajes de los estudiantes en respuesta a situaciones didácticas reales que ocurren dentro del aula de clases, para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación tradicionales (Carbajal Lavado, 2021, p. 17).

El portafolio representa un mecanismo ideal para el aprendizaje y medición de este en el área de Educación artística dado su carácter personal, por lo que cada estudiante decide que quiere mostrar en su proceso, que es el protagonista porque es el que se debe tener en cuenta en el transcurso de su-aprendizaje, además potencia la organización del conocimiento, porque requiere no solo del esfuerzo para recopilar información, sino como estructurarla de manera relevante para organizar determinada idea o proceso, lo que permite demostrar los propios avances y convertirse en una herramienta de investigación como evidencia organizada de un hecho que puede servir como base a futuros problemas o interrogantes (Carbajal, 2021).

A partir de lo anterior, Paul y Elder (2005) enunciados por Carbajal (2021), establecen unas bases que pueden contribuir a señalar unos indicadores del aprendizaje a partir de los portafolios:

Habilidades críticas	Indicadores de desempeño de aprendizaje
De estudiar y aprender.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona cuando estudian sus asignaturas y se comprometen con el desarrollo de sus propias capacidades de razonamiento, para poder aprender sobre cualquier dominio del pensamiento o contenido. Participan activamente en el proceso de aprendizaje, reconociendo que toda disciplina está conformada por un sistema de ideas que deben integrarse unas con otras y con ideas de otras disciplinas. Reconoce que cuando aprenden ideas fundamentales de manera profunda, las mantienen durante toda su vida y posteriormente, pueden emplearlas cuando las necesiten.
De interrogar y cuestionar.	<ul style="list-style-type: none"> Formula preguntas de diferente tipo y nivel y utiliza su comprensión crítica para direccionar su cuestionamiento, para hacer preguntas que le permitan analizar y evaluar el pensamiento y comprender lo que leen y escriben. Formula preguntas que les permitan escribir con claridad y profundidad; que los tutelen a comprender las complejidades de los temas y los problemas.
De leer comprensivamente.	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que todo texto tiene un propósito y una visión global. Reconoce que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, pues a medida que leen, generan un diálogo interno con el texto, cuestionando, resumiendo y conectando ideas importantes con otras que también lo son.
De escribir substantivamente	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza la escritura como una herramienta importante tanto para comunicar ideas significativas como para aprender, profundizar su comprensión de los conceptos importantes y aclarar las interrelaciones entre conceptos. Escribe de manera consistente para convertirse en pensador más claro.

De escribir substantivamente	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la escritura como una herramienta importante tanto para comunicar ideas significativas como para aprender, profundizar su comprensión de los conceptos importantes y aclarar las interrelaciones entre conceptos. • Escribe de manera consistente para convertirse en pensador más claro, preciso, certero, relevante, profundo, extenso, lógico e importante; pudiendo analizar y evaluar correctamente y con claridad, las ideas presentes en los textos y en su propio pensamiento. • Consistentemente aprenden a escribir al igual que escriben para aprender y utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de manera profunda y permanente.
De razonar éticamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica asuntos, temas y situaciones éticas para luego razonar correctamente sobre ellos asumiendo un compromiso hacia un núcleo común de principios éticos. • Muestra responsabilidad ética de respetar a sus semejantes, incluyendo su libertad y bienestar, de ayudar a aquellos con mayor necesidad de ayuda, de buscar el bien común, de esforzarse de algún modo para hacer el mundo más justo y humano. • Reconoce la fuerza poderosa que tienen en la vida humana los pensamientos egocéntricos y socio-céntricos y trabajan activamente para disminuir la influencia de estas fuerzas en sus propios pensamientos y comportamiento. • Asume que muchos asuntos éticos son complejos, que requieren habilidades mentales que están interrelacionadas y que deben desarrollarse y cultivarse en la mente. • Comprende la importancia de establecer diferencias entre ética, religión, convenciones sociales y la ley; también, de mantener claramente en la mente esas diferencias, al razonar sobre asuntos éticos

Tabla 2. Indicadores de desempeño de aprendizaje a partir de habilidades críticas: Paul y Elder, 2005, enunciados por Carbajal Lavado, 2021, p.20

Estos enfoques evaluativos son esenciales y engloban lo que el estudiante contemporáneo necesita aprender y reconocer que aprendió, por ende, la reflexión de estos indicadores de desempeño no solo le corresponde observarlos al docente sino también al estudiante.

3.2.8. Desde la mirada del docente: Educar en la autonomía

El docente en los procesos de formación en la autonomía del educando de la media académica para la autoevaluación se traslada al papel de guía. Al respecto Freire (1997a), expone:

...una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformados, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar (Freire, 1997a, p. 42).

Por ende, al docente le corresponde instruir al estudiante para que identifique los objetivos de aprendizaje, conozca la etapa en la que se encuentra, formar en él la responsabilidad de la integralidad de su aprendizaje a partir de la reflexión de sus procesos sin imponer o generalizar procesos de aprendizaje. Pigrau (2000), citado por Ortiz (2007), propone para la exitosa autoevaluación:

El contrato didáctico – son acuerdos o compromisos de acción didáctica. Pigrau (2000) lo define como un texto en el que todas las partes negocian y se ponen de acuerdo en una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los implicados, fundamentalmente alumnos y profesores. La

evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento o no de los acuerdos y en la toma de decisiones acerca de la forma de autorregulación que hay que aplicar para corregir los errores y mejorar el rendimiento. (Pigrau: 2000, citado por Ortiz, 2007, p. 116).

La autoevaluación permite al docente disponer de elementos singulares, matizados argumentativamente a partir del espacio de aprendizaje individual de cada persona en el proceso para visualizar verídicamente el estado del aprendizaje, los intereses y necesidades contemporáneas, proyectando contenidos y metodologías amenas al contexto real del estudiante para que haya una aprehensión mejor a partir del interés o motivaciones que el educando de la media académica enfoque y necesite, analizando factores personales, sociales y culturales. Como lo expone Niño, Carrillo y Lozano (1995):

Los procesos autoevaluativos críticos obligan, de alguna manera, a de-construir las categorías que funcionan como parte del sentido común institucional; con ello se replantean las relaciones de jerarquía y burocracia que operan detrás de muchas de ellas; se abren espacios para una auténtica reflexión y, se desbrozan caminos para la transformación de la vida escolar. Así, es posible que la comunidad establezca-grupal o colectivamente-las condiciones que rigen las relaciones consigo mismo, con los demás y con el saber (Niño, Carrillo y Lozano, 1995, p. 43).

Además, de cara al valor del educador en el proceso de observación de los educandos, Freire (2008), citado Sverdlic (2012) expone:

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y alguno de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargadas de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad – razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad-, el educador que actúe así tiene un momento rico en su aprender en el acto de enseñar (Freire, 2008, p. 28, citado por Sverdlick, 2012, p. 169).

El docente en este proceso contemporáneo de la evaluación pasa de ser el líder a ser el compañero, un guía en el proceso en el que el estudiante se encuentra halla sus necesidades, intereses, habilidades o inquietudes y la potencia a partir de los elementos y herramientas que surgen de la Educación artística y las experiencias profesionales del educador.

Según Fabre (2006), citado por Mariño Rueda (2014), el tratamiento de los problemas dentro del aula necesita un control y direccionamiento que requiere:

...articular referencias (datos) e inferencias (sugerencias, hipótesis). Las referencias designan: (a) lo que está realmente presente en la situación; (b) lo que constituye una molestia, que me veo obligado a considerar; y (c) lo que se considera conocido. Las inferencias se refieren a: (a) lo que está por llegar, que no está realmente presente en la situación; (b) lo que tiene el carácter de posible; y (c) lo que es desconocido, pero se puede inferir a partir de lo conocido (Fabre, 2006, citado por Mariño, 2014, p. 46).

Dado lo anterior, la problematización posibilita en el estudiante la autonomía necesaria para autocriticar sus procesos de hallazgo, reflexión y cuestionamiento de problemáticas desde sus subjetividades, habilidades personales, perspectivas o intereses. Frente a estas posibilidades González (2001), menciona:

...el mero hecho de problematizar su práctica cotidiana conduce a un mayor compromiso personal con los resultados de la misma, a una motivación por la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, a bregar con las posibilidades o viabilidad de solucionar los problemas, a una mayor cooperación con alumnos y colegas para identificar y resolver los problemas a su alcance, y en suma, a un enriquecimiento de su propio perfil profesional. Al problematizar, se desarrolla una postura pro-activa, en lugar de reactiva, frente a la realidad. Esto implica una necesaria anticipación de los problemas posibles, previéndolos y elaborando un repertorio de posibles soluciones caso de que no pueda ser evitado (González, 2001, p.9).

De esta forma, la formación en la autonomía que posibilita la autoevaluación en el estudiante de la media académica necesita basarse en la incentivación del aprendizaje desde la necesidad de problematizar para el compromiso consciente de trabajo, enseñar a descubrir, formular y reestructurar problemas de carácter social, contextual y afectivo. Un problema solo es percibido como tal si parte desde la conciencia sensible que incomoda, aquello vivido que desea cambiarse o transformarse. Por ende, los procesos autoevaluativos necesitan cimentarse en la formación de habilidades críticas, reflexivas, políticas y activas que solo serán reales y verídicas problematizando. Pensar una formación integral es entender que trasladar el confort de lo dado por la incomodidad de lo desconocido, posibilitará que el sujeto educativo sea un agente audaz y activo frente a las situaciones que el tiempo y la vida le presentará como reto.

La habilidad para problematizar situaciones reales y a su vez diversificar los caminos hacia su solución, cambio o mejoría, son complemento para la formación en la autoevaluación, observándose como un método verificable que realmente tome como protagonista el poder personal de quien se reconoce, se observa, se reflexiona y se critica, método que no demerita subjetividades en el ánimo de hacer común necesidades particulares de aprendizajes que son para la vida.

4. Metodología

4.1. Tipo de Análisis

La presente Monografía “*La evaluación en la media académica en la formación integral del educando en el área de educación artística*” se establece a partir de un enfoque teórico – conceptual sustentado en el modelo de investigación Cualitativa a lo que Hernández (2012), menciona:

...la investigación cualitativa se convierte en una actitud específica, basada en la capacidad de reflexión del investigador (...) no es el estudio de cualidades individuales e independientes; por el contrario, corresponde al estudio de un todo integrado que constituye una unidad de análisis. Por tanto, identifica la naturaleza misma de la realidad social, su estructura, dinámica, comportamiento y manifestaciones (Hernández, 2012, p. 60 - 61).

Además, añade:

La intención de la investigación cualitativa se fija en el tejido real, en el que los problemas a indagar no forman parte de una sola disciplina, sino que irrumpen dentro de un contexto complejo, es decir que tiene carácter de transdisciplinariedad; en este sentido es heterogénea, multiforme y temporal (...) la implementación de esta metodología se reconoce por su sentido de responsabilidad social, reflexiva y cercana a las realidades objeto y compenetrada con el entorno (Hernández, 2012, p. 62)

Es decir, que un enfoque cualitativo parte de la reflexión de un estudio teórico desde un contexto social real, que analiza a fondo procesos escritos y conceptuales permeados por la observación de sucesos que alteran o posibilitan que tales contenidos cobren sentido en el desarrollo de un nuevo pensamiento.

Ahora bien, la investigación de enfoque cualitativo fue desarrollado desde un proceso teórico-conceptual, partiendo de la investigación, la cual según Daros (2002), apunta:

...ir tras los vestigios o huellas: investiga quien ve las huellas pero no a quien las realiza, y las sigue para llegar al causante de esas huellas. En su núcleo, una investigación es una cuestión de buen razonamiento: implica el deseo y el intento de pensar con coherencia entre los hechos iniciales, las hipótesis o teorías y las consecuencias de las mismas (...); de actuar con coherencia entre los problemas iniciales, las acciones planificadas y los resultados de las mismas (Daros, 2002, p.74).

Así pues, una teoría es según éste:

...una ideación o una interpretación que el científico inventa para encontrar una explicación a hechos, datos o fenómenos que serían incoherentes sin esa interpretación o teoría. (...) este núcleo mínimo, frecuentemente, se amplía y refuerza con otras ideas interpretativas, formando una proposición o juicio. (...) implica una serie de juicios interpretativos, o una argumentación, con los que se tratan de explicar o justificar los hechos o fenómenos (Daros, 2002, p.77).

Por ende, trabajar desde métodos teóricos sugiere reflexionar interpretativamente ideas preconcebidas y que unidas posibilitan la visualización de problemáticas y contradicciones, que tras reflexiones posibilitan su juicio y razonamiento que lleva al pensamiento e ideas.

Por otra parte, el desarrollo conceptual es estructurado también por Daros (2002), el cual menciona que:

se construye un marco conceptual, en el cual se analizan y articulan los conceptos básicos aplicables al tema en estudio. Estos conceptos básicos se organizan y se les da coherencia, con el fin de dar sentido al conocimiento que se obtiene sobre cierta problemática. Los conceptos seleccionados se reúnen y convierten en bloques de construcción que sirven de guía a la investigación (Daros, 2002, p.82).

Por ende, se elaboró un proceso de desarrollo conceptual a partir de enfoques históricos, legales y organizacionales que posibilitaron desarrollar las reflexiones a partir del problema de la evaluación para llegar a inferencias sobre necesidades contemporáneas de la misma en el Área de Educación Artística.

Adicional al enfoque teórico conceptual, se desarrolló desde el paradigma interpretativo basado en el pensamiento de Monteagudo (2001) quien expone:

El paradigma interpretativo aspira simplemente a explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones así como a descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio (...), y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Monteagudo, 2001, p. 243).

Además, para Pérez (1994), citado por Ricoy (2006), este paradigma:

b) Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral (...) tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente.

c) Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, (...) permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos que admite el análisis descriptivo (Pérez: 1994, Ricoy, 2006 p.17).

Así se tomaron los conceptos desde una perspectiva reflexiva que permitió trasladarlos al contexto real de la estructura del área de Educación artística en Colombia, pensando siempre estos enfoques desde el contexto y las variables (oportunidades o dificultades) presentes al exponer un concepto a una realidad social. Frente a las categorías de análisis, Monje Álvarez (2011), mencionan:

...en la investigación cualitativa se requiere establecer las categorías de análisis y definir los términos operativos. Las categorías son de dos tipos: deductivas e inductivas. Las primeras se establecen con base en la teoría y los conocimientos del investigador sobre el tema y sirven para dar pistas que organizan la aproximación a la realidad estudiada. Las categorías inductivas emergen de los datos, por lo tanto su construcción es posterior a la obtención de los mismos, surgen a medida que se analizan los datos recogidos. (Monje Álvarez, 2011, p.92)

Así pues, se desarrolló un trabajo investigativo desde categorías y variables que posibilitaron la investigación de autores, textos, épocas con el fin de organizar y clasificar datos según conceptos clave, que aporta a la simplificación de ideas que expongan el problema desde un enfoque histórico, estructural u conceptual, ya que, como lo menciona Monje Álvarez (2011),

La categorización consiste en la segmentación de elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo. (...) se realiza por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido (...) por lo tanto es textual y a la vez conceptual (Monje Álvarez, 2011, p.194).

Las variables por su parte son abordadas desde las reflexiones de Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016), los cuales exponen que:

Las variables en un estudio de investigación constituyen (...), la información que se colecta o los datos que se recaban con la finalidad de responder las preguntas de investigación, las cuales se especifican en los objetivos. Su selección es esencial de los protocolo de investigación (...) la clasificación de las variables ayuda a entender cómo se ha conceptualizado la relación entre estas (...) la información que colectamos, o bien, los datos que se recaban con la finalidad de responder las preguntas de investigación (Villasís-Keever y Miranda-Novales, 2016, p. 304).

Además, Núñez Flores (2007), menciona:

Se denominan variables a los constructos, propiedades o características que adquieren diversos valores. Es un símbolo o una representación, por lo tanto, una abstracción que adquiere un valor no constante. Son elementos constitutivos de la estructura de la hipótesis, o sea del enunciado de la hipótesis que establece su relación (Núñez Flores, 2007, p. 166).

Así, el trabajo se desarrolla a partir de las siguientes categorías y variables, que permiten traer a colación autores para estudiar cada desarrollo conceptual y a su vez reflexionar sobre las posibilidades que de estas se desprenden como medio para exponer y/o cuestionar y contribuyen a reconocer, potenciar o entrever.

4.2. Categorías y Variables

Concepto	Variables	Unidades
- Antecedentes históricos - Evaluación	Enseñanza del arte en modelos gremiales La artesanía en las Bottega Juan Amos Comenio y la reivindicación de la niñez John Locke: observación y experimentación Jean-Jacques Rousseau: El orden natural Johan Heinrich Pestalozzi, educación desde el dibujo El "Testing" como método evaluativo Rudolf Steiner y la imaginación La evaluación según Ralph W. Tyler Cronbach y Scriven y los métodos modernos de evaluación educativa El dibujo libre desde los postulados de Franz Cizek Estructuración de la evaluación cualitativa y cuantitativa Howard Gardner y el proyecto Arts Propel Evaluación desde la visión multiculturalista	Antecedentes históricos de la educación artística

	Herbert Read: Posibilidades del arte para la educación	
	El pensamiento de la evaluación según Elliot Eisner	
- Antecedentes legales	Siglo XIX, estructuración de la educación pública.	Antecedentes legales de la Educación artística en Colombia
- Educación artística	Cambios del siglo XX, pensar la educación desde la integralidad	
- Escuela	Década de los 90, estructura contemporánea de educación y evaluación	
- Formación integral	Indicadores de logros curriculares en los procesos de evaluación desde el área de educación artística	Estructura de la Educación artística y sus procesos evaluativos
- Evaluación formativa	La evaluación desde el área de Educación artística en el proceso formativo de las dimensiones del educando	
- Educación artística escolar	Evaluación desde el área de educación artística con el alumno de la media académica.	
	Los procesos evaluativos en el fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo del educando desde el área de educación artística	
- La autoevaluación	La autoevaluación como formación de la autonomía	La autoevaluación en el desarrollo de la educación integral del estudiante de la media académica
- Formación integral del educando.	El contexto como metodología de la autoevaluación	
	Capacidad crítica y activa desde la autoevaluación	
	Desde la mirada del alumno: La problematización como cimiento de la autonomía	
	Desarrollo de proyectos problematizadores como metodología de autoevaluación	
	Evaluación de los proyectos problematizadores desde el área de educación artística en la media académica	
	Desarrollo de portafolios	
	Desde la mirada del docente: Educar en la autonomía	

Tabla 3. Categorías y Variables. Elaboración propia. 2022.

4.3. Instrumentos

Para la selección de documentos se hizo a partir de las fases expuestas por Londoño, Maldonado y Calderón (2014), quienes proponen inicialmente dada la selección del tema del trabajo se realiza una búsqueda de elementos teóricos que ayudan según sus palabras “a

contextualizar el objeto de estudio” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2014, p. 29 – 30). En tal sentido se realiza una lectura reflexiva que permite a su vez el análisis del problema del trabajo, lo que posibilita en el manejo de la herramienta como lo es la ficha resumen, el poder consignar en ella los referentes disciplinares, autores, que permiten enriquecer la reflexión y profundización de los temas.

Anexo A.1. Ficha resumen.

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Artes	TIPO Y TÍTULO DE LA REFERENCIA (LIBRO /CAPÍTULO/ ARTÍCULO/LEY/ETC)	RESUMEN DE TEXTO Número XXX
Elaboración y análisis	Nombre del estudiante investigador, que elabora la ficha	
Tipo de referencia	Libro o parte de: Libro, Serie, Revista, Periódico, Ley Capítulo impreso, digital, o con DOI. Artículo de revista o periódico impreso, digital u Online Norma legal, Archivo digital, Online, o impreso.	
Referencia bibliográfica	Referencie correctamente con norma APA, según el tipo de fuente	
Sitio de consulta	Biblioteca y Ciudad o link. Si es un recurso propio indicarlo, y con la ciudad.	
Fechas de consulta	Fecha de inicio y culminación de la revisión	
Sinopsis		
Elabore una síntesis del concepto expresado por el autor e inferido por el investigador		
Resumen		
Título del Capítulo , contenido, tema, artículo, etc.		Citas
En el resumen o parafraseo, se debe citar y respetar las ideas del autor. Se recomienda no superar 80 palabras por capítulo o tema, y no citar más de 600 palabras entre capítulos, para que el resumen no sea considerado copia substancial de la obra o plagio.		Según aplique utilizar:
SI SE BASA EN AUTOR: Se inicia el parafraseo o resumen, citando el apellido del autor y año de publicación: López (2016) indica		(p.#).
SI ESTÁ BASADA EN EL TEXTO: Se hace el parafraseo y se finaliza el resumen, citando el apellido del autor y año de publicación.		(Apellido, año de publicación).

Adicionar filas distinguiendo Título de Capítulos, contenidos, temas, etc., para facilitar su futuro análisis

Tabla 4. Ficha resumen de texto. Formato institucional. Facultad de Arte Universidad de Antioquia; Centro de Asesoría Académica CreAre. 2018

El instrumento de ficha resumen expuesto así, posibilita en primer lugar identificar la fuente de la información donde además se logra identificar los conceptos claves referidos al tema del trabajo, y en un segundo campo, la herramienta permite tanto citar textualmente al autor como de parafrasearlo, e incluso hacer un resumen de las principales ideas relacionadas con la investigación.

5. Conclusiones

5.1. Indagar antecedentes históricos de la Educación artística en aquellos aspectos relacionados con la evaluación.

Como se observó en el desarrollo histórico, los enfoques educativos han pasado por muchos años en intereses diversos a la actual educación artística, todos abordados a partir de necesidades del momento bien fuere desde labores manuales, manufactureras, artesanales, del oficio, así como procesos de la realización de obras de arte, de la consolidación de maestros, técnicas artísticas, y desde Comenio a Pestalozzi entre otros pedagogos el dibujo es empleado como parte esencial en la metodología de aprendizaje, perspectivas que fueron útiles en su momento y que antecedieron el actual enfoque de la educación artística base a la sensibilidad, apreciación estética y comunicación, por lo que, son sus enfoques ulteriores los que transforman el sentido educativo y de medición de la misma, al ser vista aún como un proceso artístico, artesanal, estético, o lúdico, ésta diversidad de formas de entenderla en sus objetivos de enseñanza aprendizaje, se topa con la competencia marcada por el individualismo, o de la necesidad actual de legitimidad e importancia de la formación de sujetos reflexivos, críticos, y autónomos, idóneos en la formulación de problemas, y de hallar soluciones creativas acordes a la realidad de la que hacen parte, comprometidos en construir y reconocer saberes y desde el trabajo colaborativo aspirar a una renovada visión de la educación artística.

Es naciente la educación artística consolidada como área obligatoria e indispensable para el desarrollo integral de los sujetos educativos, así como su delimitación e interrelación de dimensiones y habilidades fueron consolidadas a partir de la necesidad moderna de formar integralmente en las diversas dimensiones que del hombre vienen, en la búsqueda de fortalecerlo como ser sensible y activo desde lo social, cultural, político, ético, económico, entre otros.

5.2. Examinar desde las políticas colombianas de evaluación de la Educación artística en la media académica desde 1991 hasta 2020.

Como se observó, la educación en Colombia ha venido estructurándose desde las áreas fundamentales lográndose a lo largo de dos siglos ir cimentado diferentes aspectos constitucionales, como también de leyes, decretos, orientaciones pedagógicas e indicadores de logros como de la autonomía de las escuelas, entre otras, que en relación a la evaluación, esta cobra

un sentido investigativo profundo y divergente en los modelos educativos del país, cuando se involucran renovadoras miradas que van más allá del test o de los datos numéricos, lo cual se logra con las reformas de la década de los 90, y es la educación artística observada desde la particularidad de los estudiantes, la pluralidad de expresiones y el enlace entre el contexto y el aula de clase es el que permite que la evaluación desarrolle enfoques que parten de la mirada del educando, desde su sensibilidad, desde su forma de apreciar y entender su entorno, comunicando y lográndose privilegiar los procesos más que los fines, para diagnosticar intereses o necesidades reales que influyen en los contenidos y en los procesos formativos que se dan en la clase de educación artística.

5.3. Reflexionar sobre modelos de evaluación en la Educación artística en relación con la autonomía para la formación integral del educando de la media académica.

El protagonismo actual que el estudiante representa en los procesos de estructuración de conocimientos es lo que posibilita desde el área de educación artística brindar valor a la subjetividad del educando, para que los contenidos tengan y cobren sentido, y por ende, abordar desde los intereses sensibles del estudiante se vuelve un aspecto motivante y movilizador del conocimiento que se genera en clase, que encamina al estudiante a hallar y cultivar sus propias habilidades, reconocer sus dificultades, el matiz de su pensamiento, y la conciencia del poder que tienen su criterio y su voz en relación a sí mismo y el contexto que habita.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la clase de educación artística en la media académica es de vital importancia incentivar en el estudiante el deseo del aprendizaje, esto es, que lo lleve a la inquietud, a la curiosidad, a indagar, a explorar e ir logrando a la vez potenciar su autonomía, de tal forma que le permita ser agente activo de la profundidad de sus aprendizajes y el rigor del proceso que emprende en su formación, desde esta óptica, el docente contemporáneo como mediador en el camino que emprende sus educandos orienta en las posibles rutas que pueden tomar en la búsqueda del entendimiento y dar respuestas a los problemas planteados en clase, siendo así, el profesor es quien enlaza los contenidos temáticos del área, sus herramientas y medios didácticos del aula a las realidades y objetos de conocimiento que abordan sus educandos.

Para la autoevaluación es indispensable formar a la estudiante cognitiva y actitudinalmente de tal forma que le permitan forjar el criterio para valorar sus procesos y avances, que lo llevará a ejercer en él un mayor rigor y responsabilidad con su aprendizaje, y al docente a su vez, le permitirá observar y orientar desde los procesos los matices con los cuales el estudiante puede avanzar en su proceso formativo.

La problematización es vital como proceso crítico de introspección en el educando de la media académica ya que al enfrentar situaciones reales que mediante ideas creativas pueden llevar al sujeto educativo en la clase de educación artística a ser partícipe en proponer problemas que acontecen en su diario vivir, lo que lo lleva a tomar como propio el camino en el que aprende, ser consciente de sus necesidades y de los propósitos del aprendizaje, sus habilidades y aspectos por mejorar, lo cual le permitirá ser protagonista de las posibles soluciones y ser partícipes de la transformación sociocultural del que hace parte.

En la formación integral desde la clase de educación artística ha de posibilitarle al estudiante de la media académica, la conciencia personal y el trabajo colaborativo bajo la necesidad de potenciar que el educando se inserte, recorra de modo sensible, reflexivo y crítico el territorio que habita, donde es clave establecer conexiones dentro del aula y fuera de ella, en las que, el estudiante autónomamente observe y cree posibles soluciones creativas a las problemáticas actuales, bajo la idea de ser un sujeto activo, consciente, y de la autonomía como campo de acción transformadora de su entorno durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Bibliografía

6.1. Libros

- Canes Garrido, F. (2010). *El humanismo y la educación clasicista. Una introducción pedagógica*. Editorial Verbum Mayor.
<https://humanismoeuropa.files.wordpress.com/2016/07/t-humanismo-1.pdf>
- Casanova, M.A. (1995) Manual de evaluación educativa. La muralla, Madrid.
https://www.academia.edu/21702903/Manual_de_evaluaci%C3%B3n_educativa_Ma_Antonia_Casanova
- Comenio, Juan Amos. (1998). *Didáctica magna*. Octava edición, Editorial Porrúa. México.
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Eisner, Eliot W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós, España.
<https://books.google.es/books?id=KZZqbOjWkSsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Freire, P (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores, México.
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (1997a) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/218>
- Freire, P. (1997b) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Gómez Malagón, M.G. y López Pérez, L. (2012). *Las competencias y los estilos de aprendizaje. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4653225>
- González Valdés, A. (2001) *Creatividad y problematización: El carácter social y la dimensión afectiva en la competencia problematizadora*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120822025017/america1.pdf>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Essay.
https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Lowenfeld, Viktor Y Lambert Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
https://www.chubut.edu.ar/concurso/material_concurso_13_7_12/Lowenfeldcap3.PDF

ESDE_EL_PUNTO_DE_VISTA_DE_LA_ANTROPOSOF%3%8DA_METODOLOG
%3%8DA_DE_LA_ENSE%3%91ANZA_Y_LAS_CONDICIONES_VITALES_DE_
LA_EDUCACI%3%93N

Sverdlick, Ingrid. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?. Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación.* Buenos Aires.

UNICEF. (2008). *Arte y ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía en niños, niñas y adolescentes.* Buenos Aires, Argentina.
[https://www.academia.edu/36111549/Arte_y_Ciudadanía_el_Aporte_de_los_proyectos_Artísticos_Culturales_a_la_Construcción_de_Ciudadanía_de_Niños_Niñas_y_Adolescentes.](https://www.academia.edu/36111549/Arte_y_Ciudadanía_el_Aporte_de_los_proyectos_Artísticos_Culturales_a_la_Construcción_de_Ciudadanía_de_Niños_Niñas_y_Adolescentes)

6.2 Entradas o capítulos

Alfred, B. (1983) La inteligencia: su medida y educación en Flammarion y en Infancia y Aprendizaje *Les idées modernes sur les enfants. Capítulo V* (pp. 115 – 120) Flammarion.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668635.pdf>

6.3. Revistas

Aguirre Lora, María Esther. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21. (55), 15–29.
https://docplayer.es/36443106-Y-la-educacion-artistica-notas-para-un-deslinde.html#show_full_text

Ahedo Ruiz, Josu. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?. *Foro de Educación*, 16(24), 125-140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6486244>

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. *Ediciones Morata*, 1-24. <http://unter.org.ar/imagenes/9986.pdf>

Ahern, Evelyn. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia 1820 -1850. *Revista Colombiana de Educación*, No. 22 – 23, semestre I y II, *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5193/4282>

Bordas Alsina, M. I. y Cabrera Rodríguez, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes basada en procesos. *Revista española de pedagogía. Universidad de Barcelona*. (218), 25-48. <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/yjxv4>.

Basurto-Mendoza, Shirley Tanya. Moreira-Cedeño, José Alexander. Velásquez-Espinales, Angélica Narcisa y Rodríguez-Gámez, María. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y

- Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*.6 (3), 828-845.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n4zoPwR_qcEJ:https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2408/4934+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Buyse, R. (1949). Origen y Desarrollo de la Pedagogía Experimental. *Revista Española De Pedagogía*, 7(28), 591-609. <http://www.jstor.org/stable/23760731>
- Castro, L., & Benito Martínez, J. (2014). Tras el Concepto de la Evaluación Educativa. Paradigma: *Revista De Investigación Educativa*, 20(33), 103–115.
<https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1427>
- Carbajal Lavado, N. S. (2021). El portafolio pedagógico reflexivo en la promoción del aprendizaje crítico en estudiantes de artes plásticas y visuales. *Educación*, 27(1), 11–31.
<https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2360>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 23 (132), 183–192. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510011.pdf>
- Daros, William R. (2002). ¿Qué es un marco teórico?. *Enfoques*, XIV (1), 73-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>
- Díaz Monsalve, A. E. y Carmona Agudelo, N. C. (2010). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12 (1), pp. 7-26
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726658002>
- Díaz Orozco, Análida. (2006). La enseñanza problemática o problematizadora. Una adecuada estrategia pedagógica para mejorar las competencias cognitivas en la educación contable. *Lúmina* (07), 98 – 109.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/254/2541281006/2541281006.pdf>
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11 – 43)
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- García, Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica* [online]. 2010, n.35 pp.1-17.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005&lng=es&nrm=iso. ISSN 2007-7033.
- Garza Vizcaya, Eduardo L. de la (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 807-816.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- Gallo, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física. *Educación física y deporte*, 25 (1), 97 114.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2245257.pdf>

- Guerrero, A. A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (5). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Guerrero, J. G. (2015). La evaluación del programa educativo en el nivel superior. *Opción*, Año 31, No. Especial 2 (2015): 557 – 572, Universidad Autónoma de Campeche, México. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5834770.pdf>
- Godoy Arcaya, O. (2004). Libertad y consentimiento en el pensamiento político de John Locke, *Revista de Ciencia Política*, 24 (2), 159-182} <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2004000200009>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Hernández Arteaga, Isabel (2012), Investigación cualitativa: Una metodología en marcha sobre el hecho social, *Rastros Rostros*, 14. (27), 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515553>
- Herrera, L. & Pérez Pulido, G. (2010). Acciones en pro de la formación integral en los entornos virtuales de aprendizaje. *Unaciencia*, 3(4) 121-130. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/43>
- López-Bosch, M. A. (2000) Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar. *Arte, Individuo y Sociedad*, (12) 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158055>
- Macaya, A. y Valero, E. (2018). Proyecto Retrato Social: Lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*. 31(1), pp. 165-182. <https://doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en Educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>
- Mariño Rueda, C. F. (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Polisemia*. (17), 40–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6088838>
- Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363015>
- Niño, L. Carrillo, L. y Lozano, F. (1995). La auto-evaluación como proceso transformador de la práctica evaluativa escolar. *Universidad de la Guajira*, 1 (pp. 41 -49).
- Ortiz Hernández, E. (2007). La autoevaluación estudiantil: Una práctica olvidada. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, (22), 107–119. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13269>

- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y Educación artística para la inclusión social* (4), 197-211.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/download/ARTE0909110197A/8795>
- Pérez Pino, M. Enrique Clavero, J. O. Carbó Ayala, J. E. y González Falcón, M. (2017) La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9 (3) 1-19
[www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/rt/printerFriendly/989/html_259#:~:text=I-I-La formativa%3A es aquella,dicha formación en la sociedad.](http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/rt/printerFriendly/989/html_259#:~:text=I-I-La%20formativa%3A%20es%20aquella,dicha%20formaci%C3%B3n%20en%20la%20sociedad.)
- Pérez Rubio, A. M. (2013) Arte y política: Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y sociedad*. 20, 191-210.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-252X2013000200009&script=sci_abstract
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950). Universidad Tecnológica de Chile.
<https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler.pdf>
- Ricoy, M.C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação : Revista do Centro de Educação*. 31(1), 11-22.
https://www.researchgate.net/publication/279666576_Contribucion_sobre_los_paradigmas_de_investigacion
- Sánchez, Amaya, T. (2009) Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 1675 - 1711, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999021.pdf>
- Manizales, Colombia
- Sonsoles Fernández, M (2017). Evaluación y aprendizaje. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera (24), 1-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>
- Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Revista d'Història de l'Educació*, (19), 35 – 53. Universidad de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4172907.pdf>
- Villas Tinoco, S. (2004). Los gremios: estructura y dinámica de un “modelo” gremial. *El renacimiento*. 1 (), 92-124.
<https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/28/72/05losgremios.pdf>
- Villasís-Keever M. A. y Miranda-Navales M.G. El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*. 63 (3), 303-310. DOI:
<https://doi.org/10.29262/ram.v63i3.199>

6.4. Página Web Institucionales

Harvard Graduate School of Education. (2021, Dic 15). *Arts-Propel*.
<http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>

Solberg, S. (2012). Educación artística Basada en la Disciplina (2022, marzo 27). *Educación en Artes Visuales website*.
<https://educacionartesvisuales.wordpress.com/2012/10/07/educacion-artistica-basada-en-la-disciplina>

6.5. Tesis

Álvarez Rodríguez, J. (2001). Análisis de un modelo de Educación integral. *Universidad de granada Facultad de ciencias de la Educación*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>

Arminio Escobar, V. (2019). La formación del artista y el funcionamiento de la bottega en el renacimiento florentino desde el quattrocento hasta Vasari (1450-1550). *Universidad de Cantabria Facultad de Filosofía y Letras: Grado en Historia*.
<https://1library.co/document/zlxe312z-formaci%C3%B3n-artista-funcionamiento-bottega-renacimiento-florentino-quattrocento-vasari.html>

Bermúdez Abellán, J. (2005). Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936). *Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Doctor en pedagogía. Universidad de Murcia*.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/4158/1/BermudezAbellan.pdf>

Figueroa, G. A. y Sáenz, J. Trujillo. (2015). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del programa de administración logística de la Universidad Piloto de Colombia en la seccional del alto Magdalena. *Universidad del Tolima, facultad de ciencias de la educación maestría en educación*.
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1563/1/CONCEPCIONES%20Y%20PR%C3%81CTICAS%20EVALUATIVAS%20DE%20LOS%20DOCENTES%20DEL%20PROGRAMA%20DE%20ADMINISTRACI%C3%93N%20LOG%C3%8DSTICA%20DE%20p>
df

Morales Artero, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. *Universidad Autónoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada Programa de Doctorado: Innovación y Sistema Educativo*. <http://hdl.handle.net/10803/5036>

Ospina, A. González, A. (2019). ¿Cómo para què se evalúa la Educación artística en instituciones educativas de Bogotá? Fundamentos para una propuesta renovadora de evaluación. *Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa Maestría en Educación, Bogotá, D.C.*
<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2750>

Valencia, Diana. (2020). Modelo Escuela Nueva: Una experiencia reconstruida desde la voz del futuro egresado. Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magister en pedagogía. Universidad Católica de Manizales. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3170/1/Modelo_Escuela_Nueva_experien cia_reconstruida_voz_futuro_egresado.pdf

6.6. Fuentes legales

Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (12, junio, 1868). Ley 18680530 de 1868. Sobre instrucción pública. Artículo 13. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_05-30-1_1868.pdf

Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (1, Noviembre, 1870). Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. Artículo 44. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>

Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (25, Marzo, 1880). Ley 10. Artículo 1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1566824>

Congreso de los Estados Unidos de Colombia. (23, Agosto, 1880). Ley 106. Que organiza la instrucción pública nacional. Artículo 4 y 5. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1641783>

Consejo Nacional legislativo. (25, Agosto, 1886). Ley 7. Sobre el número, nomenclatura y precedencia de los Ministerio del Despacho Ejecutivo. Artículo Único. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69334>

Constitución de la República de Nueva Granada. (8, mayo, 1843). Artículo 16. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13695>

Constitución para la Confederación Granadina. (22, mayo, 1858). Artículo 16. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13697>

Constitución política de los Estados Unidos de Colombia 1 de 1863. (8, mayo, 1863). Artículo 18. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13698#0>

Constitución política de la República de Colombia de 1886. (5, Agosto, 1886). Artículo 41. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153>

Constitución política de la República de Colombia. (1991). Artículos 67 y 70. De los derechos, las garantías y los deberes, de los derechos sociales, económicos y culturales. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Departamento Administrativo de la Función Pública. (Octubre 3, 1826). Decreto 1, Sobre el Plan de Estudios. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13658>

- El Congreso de la República de Colombia. (7, Agosto, 1927). Ley 56 Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>
- El Congreso de la República de Colombia (8, Febrero, 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/bitstream/handle/20.500.11762/20185/Ley_115_1994.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El Presidente de la República de Colombia. (9, Octubre, 1886). Decreto número 595 de 1886. Artículo 27 Artículo 31, Artículo 39, Artículo 46 y, Artículo 79. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102385_archivo_pdf.pdf
- El Presidente de la República de Colombia. (25, Julio, 1910). Decreto número 1710. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Artículo segundo. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-103714.html>
- El Presidente de la República de Colombia. (17, Enero, 1951). Decreto número 0075 de 1951 Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103400:Decreto-0075-de-Enero-17-de-1951>
- El Presidente de la República de Colombia. (15, Septiembre, 1953). Decreto número 2307. Por el cual se reglamentan los exámenes de admisión en las cuales las Universidades del país y se dictan otras disposiciones. Artículo primero. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103442:Decreto-2307-de-Septiembre-04-de-1953>
- El Presidente de la República de Colombia. (Enero 28, 1960) Decreto 3300. Por el cual se modifica el Decreto número 1329 de 1958, en lo que concierne a exámenes, calificaciones y pérdida de cursos en establecimientos de educación secundaria, y se dictan otras disposiciones. DO. 30143. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103612:Decreto-3300-de-Diciembre-21-de-1959>
- El Presidente de la República de Colombia. (25, Enero, 1962). Decreto 0045 Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. Artículo 19. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-103679.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20establece,par%20evaluar%20el%20trabajo%20escolar.

- El Presidente de la República de Colombia. (25, Septiembre, 1963). Decreto 1955. Por el cual se reorganiza la educación normalista. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103721.html>
- El Presidente de la República de Colombia. (26, Diciembre, 1968) Decreto 3156 por el cual se garantice el Fondo universitario Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104221_archivo_pdf.pdf
- El Presidente de la República de Colombia. (22, Enero, 1976) Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976>
- El Presidente de la República de Colombia. (17, Julio, 1978). Decreto número 1419 Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102770.html>
- El Presidente de la República de Colombia. (18, Mayo, 1984) Decreto 1002 por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Artículo 19. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103663:Decreto-1002-de-Abril-24-de-1984>
- MEN (1987), Resolución 17486 por el cual
- El Presidente de la República de Colombia. (3, Agosto, 1987). Decreto 1469. Por el cual se reglamenta el artículo 8º del Decreto - ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Artículo 3 Artículo 4 y Artículo 6. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103796.html?_noredirect=1#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20reglamenta,nivel%20de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20primaria.
- El Presidente de la República de Colombia. (11, Febrero, 2002). Decreto 230 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1711196>
- El Presidente de la República de Colombia. (17, marzo, 2010). Decreto 869. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFESSABER 11º. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Junio 5, 1996). Resolución 2343 Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. <https://docplayer.es/8863816-Resolucion-2343-de-junio-5-de-1996.html>

- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (3, Agosto, 1994). Decreto 1860 Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994-1997). Lineamientos Curriculares de Educación Artística. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1995). Serie lineamientos curriculares Indicadores de logros curriculares https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Documento 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009 https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Serie Guías No. 6. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias*, Colombia: Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación artística en básica y media. Documento 16. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento. Recuperado de: <https://www.studocu.com/co/document/universidad-cooperativa-de-colombia/educacion-para-la-salud/la-evaluacion-formativa-y-sus-componentes-para-la-construccion-de-una-cultura-de-mejoramiento-1/15768250>