

**¿CÓMO SE INTEGRA LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA CON EDUCACIÓN
ARTÍSTICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO HUMANO Y EL RESPETO
POR LA DIFERENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SOL DE ORIENTE DE
MEDELLÍN?**

LEONARDO ANTONIO PALACIO ROJASⁱ

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
MEDELLÍN**

2015

¿CÓMO SE INTEGRA LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA CON EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO HUMANO Y EL RESPETO POR LA DIFERENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SOL DE ORIENTE DE MEDELLÍN?

RESUMEN

La evaluación es un proceso complejo que no se limita a calificar el resultado de un campo de acción controlado. Las prácticas evaluativas pedagógicas suelen estar parcializadas y se restringen a unas cuantas características evaluables. En la educación artística en la Institución Educativa Sol de Oriente de Medellín se está construyendo una propuesta de evaluación cualitativa que permita considerar en la valoración de las actitudes y desempeños de los estudiantes factores endógenos y exógenos que influyen o interfieren en el aprendizaje y la enseñanza. Se propone el uso de la pregunta autoevaluativa y metaevaluativa como dinamizador de la reflexión - acción hacia el cambio paradigmático, que reconozca y estimule diversas maneras de aprender y contribuyan al fortalecimiento de la autoestima y el respeto por las diferencias como indicador de desarrollo humano.

PALABRAS CLAVES: Evaluación pedagógica, enseñanza, aprendizaje, educabilidad, evaluación cualitativa, educación artística, estéticas expandidas, desarrollo humano, alteridad, diferencia.

ABSTRACT

Evaluation as a complex process consists not only on giving grades about the result of a controlled action. Educational evaluation practices usually assess a limited biased range of features. In Sol de Oriente High School art education teachers carry out a qualitative evaluation proposal allowing to assess student attitudes and achievements according to inner and outer factors that affect or interfere teaching and learning process. The pose of questions in self-assessment and meta-evaluation purposes makes action thinking to stimulate paradigm change

by acknowledging different ways of learning and strengthening self-confidence and the respect for differences as an indicator of human development.

KEYWORDS: Educational evaluation, teaching, learning, educability, qualitative evaluation, art education, expanded aesthetics, human development, otherness, difference.

INTRODUCCIÓN

El maestro no es un ser acabado. La naturaleza de su profesión le exige estar disponible hacia la reflexión y el aprendizaje. Enseñar no consiste en la simple aplicación de técnicas didácticas de las cuales se pueden esperar resultados predeterminados, pues el trato con personas requiere un tacto especial y diferente de la manipulación de objetos. Cada área del conocimiento posee un rango de enseñabilidad desde sus propios enunciados conceptuales, pero que resultan insuficientes por sí solos para explicar y concretar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares. Es preciso dar a la evaluación la relevancia como componente indivisible de todo el proceso educativo.

Lejos de consistir en la tarea de ponderar y calificar el rendimiento de los estudiantes, la evaluación pedagógica exige como proceso específico una dinámica multipresencial y polidimensional para ser significativa y eficaz. Desde que en la historia de la educación se ha admitido más abiertamente la importancia del sujeto que aprende y el que enseña, han emergido numerosas propuestas en las que se reivindican y valoran los incontables factores endógenos y exógenos que condicionan la cualidad de los procesos mentales y cognoscitivos implicados en el aprendizaje y la enseñanza.

Evaluar en educación artística debe implicar trascender el enfoque cuantitativo para dar sentido a los aspectos cualitativos con los cuales deben elaborarse “juicios de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo” (Gimeno, 1996), que ayuden a generar autoestima, comprensión del otro e intereses de realización personal. En la Institución Educativa Sol de Oriente se adelanta una propuesta evaluativa en el área de Educación Artística en la básica secundaria, que pretende contribuir desde la reflexión y acción pedagógicas al mejoramiento del clima escolar.

MARCO TEÓRICO

La evaluación está inmersa en todos los componentes del proceso pedagógico y permite según los distintos enfoques revisar, analizar, verificar, valorar, potenciar los mismos procesos de acuerdo con un modelo pedagógico que refleje las expectativas y necesidades de las comunidades y el tipo de individuo y sociedad proyectado por el Estado. A la evaluación se le ha atribuido el poder decidir la eficacia o no eficacia del aprendizaje y la enseñanza, y definir los ascensos dentro de un sistema educativo y social. Se supondría de ahí que este atributo se basa en que la evaluación da cuenta objetiva o relativamente objetiva de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por evaluación subjetiva se da a entender aquella evaluación que puede hacer uso cualitativo de todos los recursos evaluativos posibles en pro de una mayor aceptación de lo diferencial en cuanto a la actitud, aptitud, capacidad y habilidad para el aprendizaje y los aprendizajes mismos. No es siempre pertinente el “uso de Pruebas Objetivas para medir de manera "precisa" los datos de una información fragmentada que nunca podrá llamarse conocimiento verdadero” (Antúnez y Aranguren, 1998, p.113).

El Decreto 1290 (MEN, 2009) propone llevar a cabo una evaluación integral donde se deben considerar simultáneamente muchos requerimientos. Las instituciones educativas han adoptado sistemas institucionales de evaluación aunque en ellos se suele interpretar simplícidamente el decreto, al otorgarle un carácter más instrumental que pedagógico. Por otra parte, la instauración del criterio de competencias y estándares simplifica la diversidad de modos y logros de aprendizaje a tres dimensiones evaluables: saber, ser y hacer.

Los trabajos sobre competencias en el área de educación artística y cultural son más limitados que los de las áreas evaluadas por las pruebas del MEN. Los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (MEN, 2000) y el Documento No. 16 (MEN, 2010) sustentan filosóficamente la importancia del arte y la educación artística en la formación de la persona. Abarcan una cantidad amplia de formas de expresión, organizadas por categorías generales.

El Plan de Área preparado por Expedición Currículo (Alcaldía, 2014) muestra un espectro más extenso todavía agrupado con el nombre de “estéticas expandidas”, las cuales designan todas las modalidades de expresión-comunicación-producción con poder de sentido, en las tres competencias básicas a saber, sensibilidad, apreciación estética y comunicación, a través de unos procesos de desarrollo reconocidos como percepción, creación y socialización.

En la educación artística la enseñabilidad no se restringe al campo disciplinar y está atravesada por la condición de los sujetos, en tanto la educabilidad, “como condición antropológica” (Meza, 1999, citado por Pulgarín, 2009), hace apto al ser humano para adoptar y adaptar las transformaciones y tendencias de la cultura, en el clima de relaciones pedagógicas personalizadas. Salta la inquietud de si es posible enseñar arte. El término enseñanza entra en contradicción con la esencia misma del arte, el cual contempla la expresión y la subjetividad como elementos intrínsecos. El arte para el niño y el adolescente no es un fin sino un medio. Y lo dice elegantemente Lowenfeld (1979): “Para los niños el arte es una forma de aprender y no algo que deba aprenderse” (p. 61) y menos enseñarse. El maestro tiene por tanto unas responsabilidades que le obligan a salirse de los esquemas tradicionales de enseñanza.

El aprendizaje es siempre una novedad incorporada en el repertorio de lo ya conocido, recordemos a Piaget y Vygotsky (Barba, Cuenca y Gómez, 2007). Las disciplinas y ciencias de mayor rigor permiten y requieren autoevaluación permanente y metaevaluación porque es la manera de abrir camino hacia su propia expansión. Aprenderlas implica estar dispuesto a revisar y evaluar una y otra vez sus hallazgos, teorías y prácticas. Si se entiende el aprendizaje como “aquellos procesos conscientes que desembocan en modificaciones mentales duraderas en el individuo” (Woolfolk, 1996, citado por Pulgarín, 2010a, p.22), no se hablaría propiamente de aprendizaje en el niño, que no modifica conscientemente sus percepciones y actitudes, pero hay en él un enriquecimiento permanente de experiencias por predisposición de su cerebro en desarrollo.

Según las teorías sobre la inteligencia, los aportes de las neurociencias y el enfoque cognoscitivista del aprendizaje (Pulgarín, 2010a) se debe permitir que lo diferencial tenga lugar en la manera de acceder al conocimiento. La detección de las dificultades debe realizarse oportunamente aunque aquellas sean de naturaleza diversa. Con todo, lo que se ve manifiesto son

actitudes de relativa atención o dispersión que el docente suele prejuzgar antes de informarse del trasfondo de esa realidad del estudiante y que sólo se capta según la calidad de la relación pedagógica, la cual “constituye el epicentro de lo escolar” (Pulgarín, 2009e, p.18).

En esa alteridad, el otro es ya una instancia que debe recoger todas las dimensiones de lo humano en sus cualidades diferenciales sin hacer de éstas lo importante sino lo que ha de ser comprendido, respetado y acogido en aras de la comunión o *com-unidad*, donde, paradójicamente la tolerancia con el diferente ha significado su discriminación (Skliar, 2002, p. 105).

El desarrollo humano, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), “es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses”. La persona se sitúa como centro y meta del desarrollo. El nivel de satisfacción de las necesidades y aspiraciones depende de cada cultura, por lo cual sólo se establecen parámetros sobre los cuales cada sociedad define su propio sentido e importancia.

METODOLOGIA

Se ha seguido la secuencia de estudio propuesta en la Especialización de Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales. Se ha elegido la forma de escritura investigativa donde se dan encuentro la identificación de contextos, la historia de vida pedagógica docente, la reflexión disciplinar, la fundamentación conceptual y la propuesta evaluativa. Se realizaron varias encuestas: de revisión de prácticas evaluativas en la institución y de percepción de estudiantes de básica secundaria sobre los procesos evaluativos en educación artística.

La actividad académica en los distintos módulos de la especialización ha contribuido a generar conciencia sobre el compromiso que implica evaluar, es decir la realización de todo el acto educativo. La formulación de preguntas enfocadas hacia las dificultades didácticas y de aprendizaje fue dando la ruta, más que hacia una solución como tal de la pregunta de

investigación central sobre la manera en que la evaluación en educación artística contribuye al desarrollo humano y el respeto por la diferencia en la institución educativa, hacia una indagación intencionada y abierta a mejorar la eficacia de las prácticas de aula potenciadoras de autoestima como indicador de desarrollo humano. De algunas prácticas de aula queda registro visual.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

En la Institución Educativa Sol de Oriente se llevan a cabo prácticas evaluativas diversas con intención de abarcar múltiples aspectos condicionantes del aprendizaje, resumibles en los procesos cognitivo, procedimental y actitudinal postulados en el Decreto 1290 de 2009. Se hace necesaria, no obstante, una propuesta colegiada y coherente con el Modelo Pedagógico Holístico Transformador, adoptado formalmente en el Proyecto Educativo Institucional desde 2007, lo cual implica transformación sistémica en todos los componentes de currículo e ir más allá del eclecticismo pedagógico dependiente de las iniciativas y capacidades de cada docente.

Los estudiantes perciben el área de educación artística con relativo interés y conciben la evaluación como la de cualquier área excepto el alto valor que atribuyen a la aptitud subjetiva hacia las expresiones personales. Por un lado están los dispuestos a aprender lo que se les proponga y reconocen sus fortalezas o debilidades. Por otro lado están aquellos a los que poco apetece y optan a lo sumo por cumplir medianamente con tareas. Por fin están los que no se adhieren a ninguna propuesta de aula por razones diversas. Estos últimos inspiran los cuestionamientos recogidos como propuesta de investigación pedagógica en el aula, fuerzan a indagar por las causas de la apatía, resistencia o dificultad, para lo cual es necesaria la colaboración interdisciplinaria.

Se sugiere a través de la indagatoria no tanto asumir toda la responsabilidad por las actitudes variadas de los estudiantes como sí estar dispuesto, desde la evaluación-investigación, a implementar estrategias pertinentes que contribuyan, desde la posibilidad docente, a construir una relación pedagógica para conocer mejor al estudiante y hacer que el diferente se sienta acogido y no rechazado o discriminado.

No se incluyen ejemplos de formatos evaluativos o de seguimiento porque no se trata de establecer fórmulas sino de mantener vivo el espíritu de aprendizaje en el docente. En este sentido lo que más cuenta es el cambio de actitud. Se postulan además unas acciones metodológicas aplicables a desarrollo de cualquier temática o énfasis en alguna competencia. Es preciso sistematizar en alguna medida las observaciones realizadas con el fin de poder contrastarlas en el tiempo y perfilar más formalmente la estrategia. La reflexión pedagógica escrita sí debe ser un imperativo que identifique la constancia y decisión del docente resuelto a asumir cambios en su manera de ejercer su oficio.

CONCLUSIONES

La evaluación pedagógica debe ser asumida como un acto de investigación de primer orden en las propuestas de transformación curricular. No sólo la práctica de la educación artística sino también cualquier campo del saber implementado en la escuela son susceptibles de mejoramiento a partir de la autoevaluación del docente y la metaevaluación de la enseñanza. Las dificultades en la atención, adaptación y socialización de los estudiantes pueden ser objeto de estudio evaluativo al permitir que se establezca una relación pedagógica significativa que acoja las diferencias en toda su amplitud y estimule la diversidad en las maneras de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía de Medellín. (2014). El Plan de área de Educación Artística y Cultural. Expedición Currículo, Documento No. 8.

Antúnez, A. y Aranguren, C. (1998). "Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evaluación. Su condición en Educación Básica". Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (3): 104-117. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.

Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evaluación (1998).. Su condición en Educación Básica". En: Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (3): 104-117. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.

- Barba Téllez, María Nela; Cuenca Díaz, Maritza Aida y Gómez, Rosa. "Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo". *Revista Iberoamericana de Educación* (7) 42. 25 de mayo de 2007. Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, Cuba. Recuperado en marzo de 2015, de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf>
- Carretero, M. (1985): "Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate.", en J. Mayor (Ed.): *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra. p. 145 – 158.
- Demo, P. (1985). *Investigación Participante*. Buenos Aires. Edit. Kapelusz. (Citado por Pérez, 1999)
- Desmarais, Danielle. (2009). El enfoque biográfico. (Trad. F. Salva Mùt). *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010, pp. 27-54. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, pp. 334-352.
- Ianfrancesco Villegas, Giovanni. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 123-144.
- Institución Educativa Sol de Oriente de Medellín. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. (Actualización de la versión de 2009).
- Institución Educativa Sol de Oriente de Medellín. (2013). *Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes –SIEPE*. (Actualización del Acuerdo 08, de 7 de octubre de 2011. Por medio del cual se modifica el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de estudiantes, SIEPE).
- Jones, Beau Fly et. al. (1997). *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Kant, Immanuel. (1785). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (selección). Recuperado el 03 de diciembre de 2014, de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/150606.htm>
- Lowenfeld, Viktor. (1979). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Martínez Miguélez, Miguel. (1996). *“El desafío a la racionalidad científica clásica”*. Caracas. El Universal, 03-01-96. p.p. 4-1, 4-2. Citado en: ANTÚNEZ, A. y ARANGUREN, C. (1998).
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de la Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares: educación artística*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Recuperado el 30 de junio de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento 16. *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Bogotá.
- Moreno Guerrero, Amalia. (2009). Estimulación temprana. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*. No 14. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/AMALIA_MORENO_1.pdf
- Pérez Luna, Enrique. (1999). Epistemología de la evaluación pedagógica. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4 (1999): 7-18
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia. *Desarrollo Humano ¿Qué es el Desarrollo Humano? Informe de Desarrollo Humano*. Recuperado el 10 de octubre de

2014, de: [http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----
&s=a&m=a&e=A&c=02008#.U_pW46PTFRw](http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----&s=a&m=a&e=A&c=02008#.U_pW46PTFRw)

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Contexto social y educativo de la evaluación. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo II, UDPROCO I.

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Contexto social y educativo de la evaluación. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo II, UDPROCO II.

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Epistemología de la evaluación. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo I, UDPROCO I.

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Epistemología de la evaluación: Enfoques de la evaluación. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo I, UDPROCO II.

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Evaluación de la enseñanza. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo IV, UDPROCO I.

Pulgarín, Luz Stella. (2009). Evaluación de la enseñanza. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo IV, UDPROCO II.

Pulgarín, Luz Stella. (2010). Evaluación del aprendizaje. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo III, UDPROCO I.

Pulgarín, Luz Stella. (2010). Evaluación del aprendizaje. Universidad Católica de Manizales. Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo III, UDPROCO II.

Sánchez Giraldo, Diana Clemencia. (2013). Presentación introductoria del módulo I Epistemología de la Evaluación. Universidad Católica de Manizales.

- Sánchez Giraldo, Diana Clemencia. (2013). Proceso histórico de la evaluación en Colombia. Módulo I Epistemología de la Evaluación. Universidad Católica de Manizales.
- Skljar, Carlos. (2002). “alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?”. *Educação & Sociedade*. Vol. 33 No. 79. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>
- Skljar, Carlos. (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad; políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en la educación”. *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia. Vol. 17, No. 41. Pp. 11-22.
- Torres, J. (1986). *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata, S.A. Citado por Pérez, 1999: 12.
- Valle Arias, Antonio et al. (1998). “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar”. *Revista de psicodidáctica Bilbao*. No.6; p. 53-68. Recuperado en abril de 2015, de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

NOTAS

i Maestro en Artes Plásticas y Licenciado en Educación Tecnología de la Universidad de Antioquia. Estudiante de la Especialización en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales. Docente en la Institución Educativa Sol de Oriente de Medellín.