EVALU-ARTE

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ARTE DANZARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DIANA CAROLINA ROJAS GUTIERREZ

CÓDIGO: 2013287646

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ENFÁSIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

BOGOTÁ D.C

2021

EVALU-ARTE

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ARTE DANZARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DIANA CAROLINA ROJAS GUTIERREZ

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación

Asesor: ALFONSO TAMAYO VALENCIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ENFÁSIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

BOGOTÁ D.C

2021

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

Director de tesis

_____

_____

_____

_____

Presidente del jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

_____

Bogotá, D.C., 2021

DEDICATORIA

Se hace un investigador cuando se mira, cuando se escucha, cuando se siente, cuando se habla, cuando se piensa, cuando se suspira, cuando se contempla, cuando se llora, cuando se ríe, cuando se canta, en últimas, cuando se es sensible a lo que sucede en nuestro entorno. Cuando los sentidos, el espíritu y la mente se despliegan hacia la búsqueda de otras posibilidades de ser y de estar en el mundo; pues cada instante de la vida es un continuo descubrir.

Se hace en el continuo pero fugaz danzar, en el flujo de movimiento, en el desplazamiento no solo del cuerpo físico sino del cuerpo-mente, del cuerpo-espíritu, del cuerpo-social y cultural, cuerpo que, en toda la amplitud de la palabra con sus miedos, inseguridades, prohibiciones, pero también con sus deseos conlleva a la transformación y dinamización de los encuentros y desencuentros con el propio ser, con los otros y el entorno que nos rodea.

AGRADECIMIENTOS

A la vida misma por ponerme en este camino del cuerpo en movimiento como otra forma de ser, estar y comprender el mundo. A la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi Alma Mater; mi pasión y mi vocación por la docencia se lo debo en gran medida a ella. A mi apreciado, sonriente, humilde, comprensivo y sabio tutor Alfonso Tamayo, no podría ser otra persona que entendiera mis locuras, o por lo menos me llevará la cuerda y me tuviera tanta paciencia. A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Programa Arte Danzario- Maestros Alex Rubio Álvarez, John Mario, Dorys Orjuela, Martha Ospina y Consejo Curricular por permitirme entrar en este maravilloso espacio de resistencia, no solo para hacer una investigación sino como oportunidad de vida laboral, artística y profesional. A todos los maestros del Proyecto Curricular Arte Danzario que participaron de la presente investigación, porque ustedes son los actores, ustedes son los investigadores, yo fui simplemente su guía. Sin ustedes y su disposición nada de esto hubiese sido posible; esto es fruto de nuestra labor y experiencia. A mi hija putativa Catalina Duran quien me aguantó varias veces escucharme la carreta de esta tesis y quien por varios días me colaboró en la transcripción de las entrevistas y el diario de campo, que fueron un poco más 150 paginas. Y sin lugar a duda, a ti Fabián Romero, mi esposo, mi amigo, mi compañero, mi cómplice, mi coequipero, quien más soportó los ires y venires de la realización de este proyecto, pues con tu esperanza y optimismo de que todo iba estar bien, siempre me motivaste a terminar lo que algún momento había empezado. Me acompañaste cada instante para no desfallecer en este caminar.

Todo lo anterior, lo escribí en el 2018 y en este 2021 ya no somos dos, llega nuestra hija Victoria y tengo la oportunidad de terminar esto que empecé. Ahora tú hija, mi mayor fuente de inspiración, te doy gracias por tu comprensión, tu compañía al lado de mi escritorio, el tiempo que te quite, y tu condescendencia cuando te decía debo estudiar, debo terminar algo que empecé y tú me respondías "ok" y algunas veces me decías "no más trabajo" … Cuan difíciles eran esas palabras.

Finalmente, gracias a la madre tierra que con su presencia divina mandas un mensajero símbolo de sabiduría, feminidad y conocimiento: el búho que por varios días me acompaño con su presencia y su canto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN..... 12

PREMISA 1: LAS ARTES COMO PRODUCTORA DE CONOCIMIENTO, UN CONOCIMIENTO SENSIBLE. 15

PREMISA 2: LOS SABERES DE LOS DOCENTES EN LAS IES Y EL ARTE DANZARIO 16

PREMISA 3: LO EVALUATIVO EN LO PEDAGÓGICO EN LAS IES Y EL ARTE DANZARIO 20

PREMISA 4: DICOTOMÍAS DE LA EVALUACIÓN EN LAS IES Y EL ARTE DANZARIO..... 22

CAPÍTULO I: UNA MIRADA HACIA LAS POLITICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ARTE DANZARIO. 30

1.1 ¿A QUE NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE POLÍTICAS? 30

1.2 SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA 34

1.2.2 Política de Calidad. 37

1.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE 41

1.3.1 En la Educación Superior..... 41

1.3.2 En Arte Danzario..... 48

CAPITULO II: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA..... 56

2. 1 UN RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA..... 57

2.1.1 Los primeros vestigios: los exámenes de selección 58

2.1.2 "Testing": aplicaciones estandarizadas para medir 60

2.1.3 El nacimiento de la evaluación educativa: Tyler. 60

2.1.4 Época de irresponsabilidad social 62

2.1.5 La rendición de cuentas 63

2.1.6 Desarrollo de la evaluación..... 65

2.1.7 Expansión de la evaluación 66

2.1.8 La Evaluación Educativa aquí y ahora: "Quinta generación, evaluación para la calidad" 69

2.2 CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA 71

2.3 DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA 74

2.3.1 Sobre las funciones o finalidades de la evaluación: ¿Para qué evaluar? 75

2.3.2 Sobre los objetos de la evaluación: ¿Qué evaluar? 77

2.3.3 Sobre los modelos e instrumentos de evaluación: ¿Cómo evaluar? y ¿Con qué evaluar 78

2.3.4 Sobre el evaluador: ¿Quién evalúa? 82

2.3.5 Sobre los referentes: Normotipo 84

2.4 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 85

2.5 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LAS ARTES Y EL ARTE DANZARIO 92

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO 104

3.1 SOBRE EL PARADIGMA INVESTIGATIVO 104

3.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA 113

3.3 RUTA METODOLÓGICA 116

3.3.1 El Conocimiento Educativo 116

3.3.1.1 Fuentes de datos para el conocimiento educativo. 117

3.3.2 Critica Educativa 120

3.3.2.1 Dimensiones para el estudio de la enseñanza. 121

3.3.2.2 Fuentes de evidencia en la educación crítica. 123

CAPITULO IV: INTERPRETAR PARA COMPRENDER- MÁS ALLÁ DE LA DESCRIPCIÓN- 125

4.1 MARCO POBLACIONAL 126

4.2 DESCRIPCIÓN 126

4.2.1 El Análisis Documental: ¿Qué nos dicen los documentos institucionales sobre la evaluación de los estudiantes? 126

4.2.2 En la Entrevista: ¿Las voces de los maestros que nos dicen sobre la evaluación de estudiantes en el PCAD? 138

4.2.3 La Observación del maestro: En la práctica ¿Cómo evalúa al estudiante?..... 146

4.3 INTERPRETACIÓN 154

4.4 EVALUACIÓN 165

4.5 TEMATIZACIÓN..... 177

4.5.1 EVALU-ARTE: El arte de evaluar, una aproximación desde la experiencia sensible..... 177

CAPITULO V: CONCLUSIONES..... 191

REFERENCIAS..... 205

ANEXOS..... 211

ANEXO N° 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA APLICADA A MAESTROS DEL PCAD. 211

ABREVIATURAS

MEN: Ministerio de Educación Nacional

BM: Banco Mundial

FMI: Fondo Monetario Internacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

UD: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

PCAD: Proyecto Curricular Arte Danzario

IES: Instituciones de Educación Superior

CESU: Consejo Nacional de Educación Superior

SED: Secretaria de Educación Distrital

IDCT: Instituto Distrital de Cultura y Turismo

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: *Concepciones sobre evaluación según Tejada (1997). Modificado Rojas (2016)*

Cuadro 2: *Instrumentos cualitativos de evaluación educativa*

Cuadro 3: *Normotipos*

Cuadro 4: *La evaluación desde lo epistemológico*

Cuadro 5: *La evaluación desde lo metodológico*

Cuadro 6: *La evaluación desde lo curricular*

Cuadro 7: *La evaluación desde lo pedagógico*

Cuadro 8: *La evaluación desde lo propositivo*

Cuadro 9: *La evaluación formativa, crítica, emancipadora, participativa y democrática*

Cuadro 10: *Observación del maestro en el aula: rasgos distintivos sobre la evaluación del estudiante.*

Cuadro 11: *Sobre las pruebas de admisión de los aspirantes 2015-II*

Cuadro 12: *Recursos de la evaluación educativa en arte danzario*

Cuadro 13: *Formas de evaluación orientadas a los evaluadores*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *Elementos constitutivos en la definición de la evaluación*

Figura 2: Problema paradigmático Ruiz (2013, p. 43), modificado (Rojas, 2017)

Figura 3: *Dimensiones básicas de la evaluación educativa*

Figura 4: *Propuesta metodológica para la investigación en arte y evaluación.*

Figura 5: *Perspectiva institucional sobre la Evaluación del Estudiante*

LISTA DE ANEXOS

Anexo N° 1: Entrevista semiestructurada aplicada a maestros del PCAD.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación se lleva a cabo en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, línea de investigación Evaluándo-nos: pedagogía crítica, docencia y evaluación, y tiene como objetivo general *comprender las concepciones y las prácticas que los docentes del Proyecto Curricular de Arte Danzario de la Facultad de Artes- ASAB- de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tienen en torno a la evaluación del estudiante con el fin de generar procesos de reflexión pedagógica frente al tema y consolidar un marco teórico-práctico de la evaluación del estudiante en la danza,* susceptible de ser implementado en los ámbitos formales, informales y no formales de la danza en Colombia y porque no del mundo.

Se trata de una oportunidad de comprensión profunda sobre las visiones que se están gestando alrededor de la evaluación del estudiante en el campo del Arte Danzario de la Educación Superior, que reconoce en primera instancia el marco pedagógico y administrativo de los actuales sistemas educativos que le permea y condiciona su accionar, y reconoce la evaluación como un todo, que no es simplemente un resultado, sino que incluye los procesos no solo de la evaluación del estudiante, lo que concierne para el presente proyecto, sino que también involucra la evaluación de los docentes, los programas, los currículos, las instituciones, incluso hasta la misma evaluación.

De esta manera, entiéndase la "evaluación del estudiante" como una categoría de la evaluación educativa susceptible de ser analizada con mayor especificidad no para determinar si los logros o desaciertos educativos recaen solo y únicamente en el estudiante como protagonista del acto educativo sino para comprender que dentro de la evaluación del estudiante hay un sin número de factores a tener en cuenta, y no se trata solo de los resultados o los conocimientos que él o ella adquiere, sino las capacidades, las dificultades, los esfuerzos, los anhelos, los proyectos, los ritmos, las historias, los

contextos, se trata de una evaluación del estudiante desde una perspectiva esencialmente humana, integral y al mismo tiempo, compleja.

Con lo anterior, el impulso vital para el desarrollo del presente proyecto surge de algunos planteamientos y estudios propuestos por el grupo de investigación Evaluándo-nos[1]: pedagogía crítica, docencia y evaluación y también de las formulaciones que emergen principalmente de la experiencia personal, profesional y artística a través de la reflexión permanente de la propia práctica docente, reconociendo cuatro premisas identificadas a lo largo de la experiencia, y que, sin lugar a duda, condicionan las concepciones y prácticas de la evaluación a estudiantes en las artes y la educación superior, y se encuentran circunscritas al pensamiento simplificador que por varios años ha dado las pautas en la construcción del conocimiento y especialmente en el conocimiento educativo, encargándose de generar un sin número de divorcios como razón-emoción, objetivo-subjetivo, ciencias del espíritu-ciencias naturales, cuerpo- mente, sujeto-objeto, explicación-comprensión, cualitativo-cuantitativo entre otras, por la necesidad de legislar, reducir, separar, aislar lo múltiple y variado a elementos simples y elementales, presentándose la realidad a través de formas únicas, estáticas y disciplinadas, olvidando que dichas separaciones corresponden a construcciones humanas que se han instaurado en todos los ámbitos de la vida pero muy específicamente en la división del trabajo y la división del trabajo académico propio de las Instituciones de Educación Superior (IES) bajo un ambiente adecuado para desarrollarse y mantenerse en el tiempo.

En ese sentido, y tomando como referencia a Díaz (2000) la Educación Superior como un complejo y diverso campo de discursos, practicas (investigación, docencia y extensión), agentes y agencias (unidades académicas) fortalece una cultura académica[2] "llena de tensiones en la interacción"

[1] Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional que por más de una década ha asumido la indagación de los sentidos y significados existentes en docencia, currículo y evaluación, desde una perspectiva hermenéutico-comprensivo, permitiéndoles construir nuevas visiones sobre estos a partir de una perspectiva crítica que supera los enfoques operativos y disciplinares con los que se han asumido dichos conceptos.

[2] La relativa estabilidad de las estructuras, discursos y practicas pedagógicas en la universidad. (Díaz, 2000)

encargada de producir y reproducir la cultura en sus diferentes dimensiones pero también produciendo y reproduciendo formas de conocimiento y practicas posibles como expresión de las relaciones de poder y control. Tratándose también allí de una cultura de fragmentación, estratificación y jerarquización del trabajo académico que se evidencia sustancialmente en dicotomías como conservar-transformar, lo interno y lo externo, liberta –coerción, estructura-individuo, autonomía-heteronomía y muy especialmente en la división y por tanto, superposición de la misiones funcionales de las IES investigación sobre la docencia y la extensión, donde la docencia-formación profesional ha recaído principalmente en la transmisión de conocimiento, en una acción instrumental, y en la legislación de currículos, programas y materias, causando graves inconvenientes que ponen en crisis el desarrollo y reforma de la Educación Superior, pues se intenta vigorosamente responder a las necesidades externas sin realmente existir un cambio en las estructuras, intenciones, practicas, agentes y agencias que se gestan desde su interior, dando la sensación como diría Acosta "caminando en círculo" repitiendo esquemas de formación y producción de conocimiento que no posibilitan un verdadero y significativo avance.

A ello se suma, los aspectos de corte administrativo y económico que se promulgan en la mediación de la Universidad en las relaciones entre estado y sociedad relacionados con la calidad, la cobertura, la pertinencia y la financiación, y que se encuentran fuertemente articulados a los planteamientos propuestos por Sousa (2007) sobre la crisis de la Universidad del siglo XIX. Por un lado, las demandas de mercantilización de sus actividades académicas vis a vis la expansión de la "industria" educativa, por otro lado, la introducción de una racionalidad empresarial para evaluar su desempeño y, finalmente, la promoción de universidades privadas, poniendo a la Educación Superior exclusivamente al servicio del mercado y las lógicas de la producción.

PREMISA 1: Las artes como productora de conocimiento, un conocimiento sensible.

Se encuentra la necesidad de comprender y reconocer la producción de conocimiento que desde las artes se gestan para la configuración de mundos, realidades, experiencias y subjetividades, tan valiosas y significantes como las que se dan en las llamadas "ciencias naturales o ciencias duras". Dicha producción de conocimiento en las artes, que para algunos, no es considerado como conocimiento basado en lo científico y lo objetivo, en el sentido de explicar los fenómenos en términos de causa-efecto desde lo experimental, cuantificable, válido y exacto, hace que las artes sean tipificadas como "ciencias blandas, ciencias del espíritu – Dilthey- o ciencias humanas" puesto que hacen una producción de conocimiento: fruto de una diferente valoración o consideración, no fundamentadas principalmente en lo científico, aunque tampoco tenga que necesariamente distanciarse, sino en la necesidad de comprender y penetrar los fenómenos humanos desde una perspectiva integradora, compleja y dinámica; se podría decir, así como la lógica estudia el conocimiento racional, la estética es la ciencia que estudia el conocimiento sensible, el que adquirimos a través de los sentidos. (Beardsley-Hospers, 1990, p.97).

En consecuencia, esta dicotomía, quizás del todo no peyorativa o de configuración de pensamiento débil que se le asigna a las ciencias humanas (las artes, la filosofía, la religión, la educación, la historia, la psicología, la hermenéutica) ha permanecido en el tiempo y ha quedado en los imaginarios de las sociedades, por lo tanto, se ha legitimado o sobrevalorado ciertas ciencias o disciplinas del orden de las ciencias naturales por encima de las ciencias humanas, pues en muchos casos, están últimas son consideradas como inexactas, carentes de rigor, poco lucrativas para los diferentes sectores sociales y exponen a los sistemas ya que se corre el riesgo al permitir sujetos más críticos y expresivos capaces de revelarse contra las opresiones, satanizándose las prácticas y discursos que emergen desde estos campos y disciplinas de estudio, relegándose a una minoría, y subvalorándose su carácter de también productor de conocimiento.

Claro ejemplo de lo anterior, y para el caso de las artes, se encuentra afirmaciones como: ¡Para que estudiar danza si eso no sirve, eso no da plata!, ¿Que se estudia en danza? ahhh eso es solo bailar!, te pagan solo por mover el cuerpo, ¡yo estudio Ingeniería porque eso da plata ¡, ¡Yo estudio Medicina, porque mis padres me dicen que estudie algo que valga la pena, además ellos siempre quisieron que fuera medica!

De esta manera, se encuentra una mayor oferta y demanda de ciertas áreas de conocimiento que tiene mayor prestigio y se encuentran en sintonía con las dinámicas propias de los actuales sistemas de gobierno, reduciéndose la ejecución de programas, currículos y planes desde otras perspectivas de construcción de conocimiento, en este caso, en las artes; "debilitándose las humanidades y privilegiándose un conocimiento automático de las Matemáticas y las Ciencias".

Al respecto, valdría la pena preguntarnos, en nuestras ciudades, ¿Cuántas IES tiene facultad o programa de artes?, fácil respuesta, pues muy seguramente serán contadas las IES que cuenten con este tipo de ofertas, y muy seguramente si es un poco complejo determinar ¿Cuántas IES cuentan con programas como administración, contabilidad, finanzas etc.?

Este panorama, es un desafío para las políticas públicas en el país, y muy especialmente para las IES para que contribuyan en la creación de programas académicos en las universidades asociados a diferentes campos de conocimientos, como las artes y a la danza, de tal manera que haya una mayor oferta de programas, un incremento en la producción de conocimientos, mayor articulación con otras disciplinas, y reconociéndose el valor intrínseco de este campo de estudio.

PREMISA 2: Los saberes de los docentes en las IES y el arte danzario

Ahora bien, una vez visto la premisa 1: las artes como productoras de conocimiento, un conocimiento sensible, en esta segunda premisa se abordará los saberes de los docentes en las IES y el arte danzario, con el fin de presentar algunas relaciones y tensiones existentes entre dichos saberes, principalmente entre el disciplinar y el pedagógico, que, en la mayoría de los casos, en el caso de la

enseñanza de las artes, es subvalorado; pues se trata de una sobrevaloración del saber disciplinar por encima del saber pedagógico donde los docentes son desconocedores de los elementos mínimo de la pedagogía pero expertos en su disciplina y profesión. Al respecto:

> en la práctica se da la tendencia a trabajar los contenidos de las disciplinas sin considerar los aspectos epistemológicas, psicológicas y didácticas de estos; el contenido lo abordan de manera conceptual y acumulativo; se ignora las actitudes y los procedimientos de este; consideran a los alumnos como receptores pasivos de información que no poseen; se da una separación reduccionista entre contenidos y metodologías, presentando a los contenidos como únicos y las metodologías diversas, sin aceptar su interdependencia; se concibe el aprendizaje científico desde una perspectiva individual y no se tiene en cuenta su dimensión social y grupal; la evaluación es selectiva y sancionadora al pretender medir la capacidad de los alumnos para memorizar los contenidos. (Porlan, 1987, como se citó en Carpio, (s.f))

De esta manera, autores como Shulman (1987), Bromme (1988), Tardif (2004) y el Grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar) (1987) citado por Carpio, R (s.f.). se han referido a los saberes disciplinares, profesionales, curriculares, experienciales, entre otros, como aquellos saberes que se presentan en la cotidianidad de la escuela, determinan la forma de enseñanza-aprendizaje trazando pautas para orientar el hecho educativo y se constituyen como medios para resolver las diferentes situaciones que se presentan en el aula.

Así, el saber disciplinar, se basa en la lógica propia de la disciplina; teorías, métodos y practicas explicitas y organizadas cargadas de academicismo, y por su parte, el saber pedagógico intenta describir, seleccionar, organizar, comprender, explicar, normatizar la diversidad y las realidades de las cuales hacemos parte, presentando un abanico de posibilidades de formación donde se precisan aspectos relacionados con: ¿Para qué enseñar? (fines), ¿Qué enseñar? (contenidos), ¿Cómo enseñar? (métodos), ¿Cuándo enseñar? (temporalidad), ¿Qué, ¿cómo, ¿cuándo evaluar? (evaluación) y qué tipo de ser humano

y sociedad se proyecta (desarrollo humano y social), ambos saberes son interdependientes pues trazan pautas para orientar el hecho educativo y plasman las condiciones deseadas de formación.

Estos dos tipos de saberes y los otros saberes, igualmente necesarios y valiosos para el campo educativo, se han distanciado de los procesos de enseñanza aprendizaje, pues se piensa que lo disciplinar no tiene relación con lo pedagógico y otros saberes; la idea de que el saber o la experiencia profesional es la base del ejercicio docente universitario ha conducido a una seria distorsión del sentido de la competencia pedagógica y de las formas de acceso a esta, que en la mayoría de casos, comporta a una interiorización mimética de formas de actuación docente observadas durante muchos años, carentes de una reflexión pedagógica.

Esto conlleva en algunos casos, a la contratación de profesionales, no solo en las artes, con un amplio conocimiento disciplinar, pero carentes de la formación pedagógica, quedando esta última relegada a ciertos automatismos y autoritarismos pedagógicos y/o acciones meramente técnicas que en muchos casos se heredan, han sido fruto de la experiencia, del carácter y la personalidad del profesor o de la tradición hegemónica a la que se circunscribe el ámbito educativo, en un especie de *conservadurismo pedagógico* (Díaz, 2000) altamente peligroso y descontextualizado que solo sirve de aliento a ideales educativos, y sirven como sistema de defensa contra las posibilidades de generación de un nuevo orden pedagógico en la Educación Superior.

Al respecto, Monroy (2004, citado por Ortiz., 2014) plantean:

> En el trabajo investigativo sobre el conocimiento didáctico del profesor se encontró una tendencia importante, donde en el pensamiento del profesor, se asume que para enseñar basta solo con conocer la disciplina y la experiencia juega un papel importante en cuanto a la manera como los profesores desarrollan sus procesos de enseñanza y aprendizaje (p.53).

Por lo tanto, un profesor desconocedor o con bajo interés de los elementos mínimos de los saberes pedagógicos, muy seguramente, evidenciaría una escasa preparación para resolver los

problemas que plantea los procesos de enseñanza –aprendizaje, convirtiendo la pedagogía y por ende las didácticas y la evaluación en un aspecto rígido, de poder y control explícito, que, sin lugar a duda, incidirá potencialmente en el fracaso estudiantil; imaginario fuertemente instaurado en algunos profesores, quienes creen que este fracaso es asunto propio y único del estudiante.

Si bien la Educación Superior en Colombia y el arte danzario, cuenta con una diversidad de prácticas de mejoramiento (cursos, seminarios, diplomados, talleres, postgrados) dedicados a lo que se ha denominado "docencia universitaria", estos no tienen el suficiente impacto como para concluir que se ha creado una nueva cultura académica y una nueva practica pedagógica, al respecto Díaz (2000) afirma:

Pese a una serie de acciones encaminadas (módulos, cursos, seminarios, programas, etc.) a cualificar el desempeño de los docentes de la educación superior gestadas por las propias instituciones, facultades educación y organizaciones gremiales, el reconocimiento y valoración de la cultura pedagógica de los profesores continúa siendo precaria… y de bajo impacto …Por tanto, se hace necesario insistir en conceptos, principios y políticas que reformen y orienten el pensamiento pedagógico de los docentes universitarios desde esa gran diversidad de contextos de formación (p.12)

En ese sentido, se hace necesario una relación estrecha entre el saber disciplinar, el saber pedagógico y otros saberes, pues la falta de interés de las instituciones y los docentes en acceder a dichos programas, o en el peor de los casos, la obligatoriedad a la que se someten las instituciones o docentes de tomar dichos programas para acceder a una acreditación o a una oferta y/o incremento de sus ingresos es la evidencia de la desarticulación existente entre las diversas formas de configuración del campo educativo.

No solo basta tener "buenos" docentes disciplinares y administrativos en las instituciones, se requiere de docentes cada más conscientes y comprometidos con su rol y su función en la sociedad, desde diferentes orientaciones pedagógicas; esto no significa, que todos los docentes sean iguales, pero

la responsabilidad social que les atañe, si es competencia de todos, un ser de palabra y acción, un sujeto hacedor y provocador de praxis, que propenda por el conocimiento de la realidad y su transformación (Mc Laren, 1989), que puedan ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje, y capaces de identificar los retos y desafíos de la docencia, gracias a la figura de un profesor reflexivo y crítico de su propia práctica, como diría Díaz (2000)

El proyecto de una educación moderna compatible con los desarrollos de la ciencia, la tecnología, la sociedad le plantean hoy retos a la educación superior que no se circunscriben únicamente al fortalecimiento y promoción del desarrollo del conocimiento científico o la formación de investigadores sino también a la formación de profesionales educados e integrales preparados para asumir los más diversos problemas, influencias y demandas de la sociedad moderna (p.27)

En ultimas, esta premisa no es un intento por legitimar cierto tipo de saberes sobre los otro, sino por el contrario es un intento por reconocer que el "saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales" (Tardif, 2004, p.29), que se construyen y decostruyen en el ir y venir de la profesión docente y en la medida que aparecen nuevos retos educativos y se demandan discursos, prácticas y valores nuevos, que implican lo que Bromme llamo "sabiduría de la praxis" (1988, p. 22)

PREMISA 3: Lo evaluativo en lo pedagógico en las IES y el arte danzario

Ahora bien, el panorama se acota un poco más cuando luego de reconocer que el saber pedagógico es igualmente necesario y valioso que el saber disciplinar y otros saberes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que aún es tarea pendiente dentro de las IES, y más aún en el arte danzario ; aunque hablar de lo pedagógico resulte siendo un ejercicio bastante complejo a causa de sus configuraciones, polisemias, interpretaciones a lo largo de su historia en la Educación Superior y el arte danzario por su universalidad o multiversalidad.

En ese sentido, en esta premisa se aborda el valor y lugar que tiene la evaluación dentro de lo pedagógico, y especialmente lo relacionado a la evaluación del estudiante en un intento por comprender los diferentes aspectos que giran en torno a la evaluación como el ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar?, ¿para qué evaluar? ¿cuándo evaluar?, entre otros factores, asumiéndola como una dimensión del conocimiento educativo fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje que no se encuentra separado, o al final del mismo, sino que se integra, transforma y dinamiza a dicho proceso. Esta dimensión que aún ha sido poco abordada en las IES y en ciertas disciplinas como en arte danzario, se convierte en una tarea pendiente , un reto y desafío para los docentes y la educación al estar relegada a cuestiones de tipo accidental o manipulativo por sobre cuestiones intencionales; accidental por la no contemplación y reflexión de la evaluación como un aspecto trascendental en el ámbito educativo, manipulativo por la fuerte incidencia de agentes externos al fenómeno educativo que direccionan los procesos evaluativos hacia la homogenización del conocimiento y las personas, en concordancia con el modelo educativo imperante. E intencional, en la necesidad establecer usos y funciones generales y específicos de la evaluación dirigidos a un amplio abanico de posibilidades y en concordancia con las intenciones de formación.

Que, aunque si bien la evaluación es una invención tardía en lo educativo, está se ha asumido como una “tortura medieval” como diría Perrenoud (2008, p.7), que, de forma metafórica, en muchos casos, no solo en arte danzario, sino en las universidades, las disciplinas, los programas y en las asignaturas ha sido vista e implementada de esa manera bajo discursos convencionales hegemónicos y homogeneizadores que operan desde un marco funcional y utilitarista caracterizado por tradiciones anquilosadas en la selección, la medición, la clasificación, la verificación, y la calificación de personas, contenidos, conocimientos, habilidades, programas etc. Pese a los grandes esfuerzos emergentes por teorizar una evaluación conforme a las intenciones de formación que en los últimos años se encuentran

orientadas a la formación de sujetos críticos, libres, autónomos, reflexivos de su papel en la vida y la sociedad. Sin embargo, su aplicabilidad queda fuera de las lógicas imperantes.

Por tanto, está premisa es un intento por considerar la evaluación como como un elemento plural, diverso, cambiante, flexible, abierto, comunicativo, multidireccional entre otras, con fundamento en el conversar y el respeto, que seguramente permitirá hablar de la evaluación para comprender, para saber y para conocer las diferentes realidades educativas que configuran a los sujetos no solo desde lo cognitivo, físico y social sino desde lo político, lo espiritual, lo motor, lo estético, lo artístico y muy especialmente lo humano; en la posibilidad de ser, sin estar solamente circunscrito al mercado, sino a la vida.

De esta manera, se hace necesario reflexionar sobre lo que estamos haciendo, pensar la evaluación como un medio o una herramienta fundamental en la construcción, desarrollo y mejora de la teoría y la práctica pedagógica, articulada a otros componentes, y generar planteamientos frente a políticas evaluativas en Educación Superior que den cuenta de realidades de formación personal, local y global a fin de generar espacios de reflexión y transformación permanente del ámbito educativo, pues se trata de un componente decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia y trascendencia en los actores educativos.

PREMISA 4: Dicotomías de la evaluación en las IES y el arte danzario

El pensamiento simplificador, así como logró instaurarse en lo disciplinar y en lo pedagógico, indudablemente no dejo de permear la evaluación educativa al mantener un distanciamiento notable y permanente entre lo cualitativo-cuantitativo, y la teoría-práctica, sobrevalorando y legitimando alguno de los dos conceptos por encima del otro.

Respecto a la primera dicotomía, es evidente que en el campo educativo la evaluación cuantitativa ha tenido una alta relevancia en la valoración de realidades y fenómenos complejos que suceden en ella. Está practica evaluativa, quizás eficaz y eficiente para el sistema, se da a través de

escalas de valoración numéricas, alfabéticas, y/o descriptivas encubiertas por la pretendida objetividad. Sin embargo, la mayoría de estas valoraciones se encuentran ancladas a un modelo de evaluación que tiene como principal función seleccionar, excluir, sancionar y clasificar según baremos preestablecidos de apropiación o no de contenidos, en un ejercicio de tipificación de los estudiantes y repetición de prácticas evaluativas, que, sin lugar a duda, aíslan al maestro de la posibilidad de pensar ¿Cómo aprende el estudiante?, ¿Cómo pone en contexto lo aprendido? ¿Para qué le sirve lo aprendido? ¿Qué le gusto o no de lo aprendido?, entre otros factores.

El problema no es el uso de algunos de estos procesos de evaluación sino el desconocimiento de como surgen: sus usos, sus funciones, sus intenciones e interacciones, puesto que "cada modo de pensamiento incorpora un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos y valores que permiten interpretar los eventos y las situaciones de maneras apropiadas a las finalidades que lo mueven" (Carr y Kemmis, 1988, p. 10). Ni tampoco se pretende desconocer la evaluación cuantitativa y sobrevalorar la evaluación cualitativa, sino por el contrario, se trata de establecer un vínculo estrecho entre lo cuantitativo y lo cualitativo como procesos complementarios donde el número, una letra o una descripción tipificada este contenida de cualidades, argumentos, explicaciones, diálogos y reflexiones que permitan aclarar y orientar adecuada y contextualmente el panorama de un proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la valoración por sí sola no da cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos.

Por su parte, respecto a la segunda dicotomía, en el ámbito evaluativo se presenta otro fenómeno objeto de análisis y es la escasa relación existente entre la teoría y la práctica evaluativa, en una especie de "incomunicación" que se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988) que con frecuencia genera que se ignore o se superponga una dimensión sobre otra, y que, para este caso de la evaluación educativa, la práctica descontextualizada o ambigua a la teoría se constituye en epicentro de la evaluación.

De esta manera, Carr y Kemmis (1988) sobre las relaciones y tensiones existentes entre teoría y práctica en la enseñanza, afirman:

> Si todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría…Los profesores no podrían ni empezar a «practicar» siquiera ni no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En este sentido, los dedicados a la «práctica» de la educación deben poseer alguna «teoría» previa de la educación que estructuré sus actividades y guie sus decisiones (p.9).
>
> Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, sin una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específico de su actividad. Las «teorías» no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vació práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica. En ambos casos nos hallamos ante empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes. (p.10)
>
> Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la «teoría» «implique» la práctica, ni que «se derive» de la práctica, ni siquiera que «refleje» la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informa y transforma la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión…En este sentido, el reducir distancias entre la teoría y la práctica es el objetivo central de la teoría educativa, y no algo que tuviese que hacerse después de que la teoría hubiera sido producida pero antes de poder pensar en su aplicación efectiva. (p.12).

Ante esto, los maestros, las instituciones y los campos de conocimiento están llamados a identificar y reducir las distancias entre la teoría y la práctica no solo disciplinar sino también pedagógica, y por ende evaluativa, a fin que se tenga observaciones, interpretaciones y juicios más articulados que hagan del maestro un investigador de su propia practica a partir de la información teórico-práctica que sugiere maneras mejoradas de entender esas experiencias y su potencial transformador. Pues será el maestro quien se enfrenta a los problemas educativos y solo por él podrán ser resueltos y para ello deberá desarrollar una comprensión más refinada de sus propios problemas y practicas (Kemmis, 1988, p.21).

Por esto y todo lo anterior, este proyecto es una oportunidad para comprender los fines, contenidos, criterios, procesos, razones, tiempos, espacios y actores de la evaluación educativa, especialmente del estudiante en arte danzario, como medio de mejora y de transformación individual y colectiva que beneficia a los sujetos y las sociedades a partir de un reconocimiento de los contextos y los sujetos reales de existencia, articulando el discurso de la docencia universitaria con el discurso pedagógico, y por ende evaluativo, y con el propósito de que la profesión docente, especialmente en arte danzario no solo sea percibida desde nociones administrativas y disciplinares que configuran la educación de hoy.

Planteada así la cuestión, con estas cuatro premisas y motivaciones se empieza una larga búsqueda de reflexiones sobre la evaluación del estudiante en arte danzario en la Educación Superior en Colombia, no con el de fin de generar respuestas, teorías y conceptos universales ni como “mecanismos que conducen al control severo o a la predicción exacta de hechos” (Eisner, 1998) sino por el contrario ampliar la cantidad de cuestionamientos asociados al objeto de estudio del presente proyecto como una oportunidad permanente e inagotable de seguir pensando y preguntando sobre la triada existente entre evaluación educativa, educación superior, y arte danzario, que en consecuencia, conlleva a plantear los siguientes cuestionamientos:

- ***¿Cuáles son las concepciones y prácticas que tienen los docentes de un Proyecto Curricular de Arte Danzario en la Educación Superior sobre la evaluación del estudiante?***
- ¿Cuáles son las relaciones, tensiones y desafíos existentes entre las concepciones y las prácticas reales de evaluación del estudiante en un Proyecto Curricular de Arte Danzario en la Educación Superior?
- ¿Cuáles son las relaciones pedagógicas existentes entre las concepciones y las prácticas de evaluación a estudiantes con los propósitos curriculares e institucionales?
- ¿Cuáles son esas otras posibilidades de evaluación del estudiante que podrían emerger de un Proyecto Curricular de Arte Danzario en la Educación Superior?

Con esto, no se trata de objetivar o cambiar la naturaleza propia de Arte Danzario a través de la evaluación, ni tampoco se intenta promover perspectivas y condiciones convencionales de evaluación cuando el arte en si no responde a la convencionalidad. El punto real y clave del presente proyecto, es generar espacios de reflexión, memoria, identidad, reconocimiento y proyección sobre la evaluación de estudiantes en un programa de danza con el fin de identificar y develar las concepciones y las prácticas evaluativas, y con ello proponer alternativas o caminos de actuación en consonancia con el ámbito de actuación.

Con estos y otros interrogantes que quedan en el tintero, se plantea un camino metodológico que ayudará al desarrollo del objetivo general del presente proyecto, los cuales son:

- Analizar los documentos oficiales de comunidades académicas, del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), de la Institución de Educación Superior (IES) y del Proyecto Curricular objeto de estudio, con el fin de conocer, de forma general, concepciones y prácticas asociadas a la evaluación del estudiante.

- Describir las concepciones y las prácticas que los docentes del Proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital tienen con relación a la evaluación del estudiante con el propósito de comprender su marco de actuación.
- Interpretar las concepciones y las prácticas evaluativas que los docentes del Proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital tienen con relación a la evaluación del estudiante, a la luz del marco teórico y la experiencia propia, con el fin de identificar, develar, traducir, decodificar perspectivas, tendencias y enfoques evaluativos.
- Evaluar las concepciones y las prácticas evaluativas que los docentes que los docentes del Proyecto Curricular Arte Danzario de la Universidad Distrital tienen con relación a la evaluación del estudiante, en un ejercicio de reflexión, reconocimiento y posibilidad que permita comprender lo existente y sus relaciones con la perspectiva curricular e institucional.
- Tematizar las búsquedas obtenidas a lo largo del presente proyecto, con el fin de que se conviertan en un insumo guía que potencie la evaluación del estudiante en el Proyecto Curricular Arte Danzario, y porque no, en otros campos de conocimiento.

Y se desarrollan a través de 5 capítulos distribuidos de la siguiente forma.

Un primer capítulo, hace referencia a las *políticas educativas* asociadas a la evaluación de estudiantes en el marco de la Educación Superior y el Arte Danzario, permitiendo develar y descubrir los intereses ideológicos, sociales, culturales y económicos que se mueven detrás de ellas, y reconociendo su discurso y su ordenamiento.

Un segundo capítulo, asociado a la Evaluación Educativa principalmente relacionada a la evaluación del estudiante en el marco de la Educación Superior y el Arte Danzario con la finalidad de reconocer su historia, evolución, características, concepciones y servir de base para analizar los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Un tercer capítulo, que describe el proceso metodológico para el presente proyecto de investigación. Allí se presenta el paradigma, la perspectiva, el método, y las técnicas de investigación, así como, las herramientas para el "análisis de la información".

Un cuarto capítulo, que presenta el proceso de interpretación y compresión de las cualidades obtenidas sobre el objeto de estudio, tomando como referencia la propuesta investigativa por Eisner (1998, p 109) denominada la Critica Educativa.

Y finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones producto de la investigación, en un intento por recoger las experiencias más relevantes asociadas a la evaluación de estudiantes en Arte Danzario, para su posterior socialización.

Quizás, en estos momentos, algunos se estén preguntando si ¿es necesario evaluar en las artes?, ¿cómo, porque y para que evaluar la creatividad, la expresión y la sensibilidad?, ¿al servicio de quien está dicha evaluación?, estás preguntas podrán ser o no resueltas a lo largo del desarrollo del presente proyecto, o quizás sean resueltas explícitamente y no implícitamente constituyéndose en una oportunidad para emprender otra aventura frente a esta temática o sean motivo para que otras personas empiecen a ser investigadores de su propia practica evaluativa. Sin embargo, algo que sí es necesario para este proyecto, es reconocer que la evaluación en las artes si se existe y se da, ¿Cómo?, aún no lo sabemos, y esta es tarea de esta investigación; donde no sabremos si se trata de una evaluación alternativa o es lo mismo de lo mismo, solo lo sabremos al final de esta aventura.

Confiar en que este proyecto puede ser una propuesta no solo reflexiva sino también crítica, impulsada y motivada no solo para una institución y un proyecto curricular sino para todas las IES y programas de danza no formales e informales en el país, en una apuesta por configurar una nueva cultura académica que trascienda al sentido vulnerable, inconsciente y desinteresado que han tenido los maestros con la evaluación de estudiante en la danza a través de la mera calificación.

Pues sea como fuere, a los actores educativos nos esperan grandes retos, ya que la responsabilidad a los problemas educativos nos incluye a todos, puesto que estamos tratando directamente con seres humanos con sueños, con esperanzas, con anhelos de lograr algo, y somos los actores educativos y sus apreciaciones quienes en la mayoría de los casos podemos frustrar o estimular a una persona para que logre lo propuesto. Mientras este proceso no se dé, todos tendremos parte de responsabilidad en la naturalización, legitimación y convicción de la evaluación como un dispositivo que comúnmente se mueve entre una incipiente significación e inconciencia.

Por ello, lo dicho hasta aquí, responde a una construcción humana: la propia, que no obliga a aceptar la propuesta, sus argumentos, sus comprensiones y sus efectos, pero si se espera que sea lo suficientemente persuasiva para demostrar la utilidad de esta iniciativa para el campo del arte danzario, la pedagogía, la evaluación, la educación superior, entre otros, o quizás, para demostrar todo lo contrario, que está relación, no es necesaria.

CAPÍTULO I: UNA MIRADA HACIA LAS POLITICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ARTE DANZARIO.

En este capítulo se presenta un panorama sobre la configuraciones existentes en las políticas educativas asociadas a la evaluación del estudiante en la Educación Superior y en arte danzario, no con el fin de determinar si una política educativa es adecuada o no, sino con el propósito de develar y descubrir los usos e intereses ideológicos, sociales, culturales y económicos que se mueven detrás de ellas en su diseño, aplicación, inversión y evaluación, reconociendo su discurso y su ordenamiento. De esta manera, las políticas educativas dejan de ser un obstáculo en el quehacer del docente y se posibilita una mayor comprensión del tema con el propósito de adaptarnos, confrontarnos y situarnos en la realidad educativa de nuestro país.

Para ello, se propone en primera instancia, hacer un pequeño acercamiento al concepto de política, sus implicaciones y tensiones, para luego hacer, una aproximación al concepto de política educativa desde el modelo actual de configuración social, y, por último, una caracterización de las políticas educativas asociadas a la evaluación del estudiante, la Educación Superior y el arte danzario.

1.1 ¿A que nos referimos cuando hablamos de políticas?

La política es un concepto, arte, doctrina o practica que desde hace varios siglos se ha implementado en las diferentes dimensiones de lo humano, especialmente en lo socio-cultural, y sin lugar a duda, ha sido un ámbito objeto de estudio, reflexión y cuestionamiento, principalmente por su complejidad polisémica, sus usos y los conflictos que a lo largo de la historia y en los distintos campos del saber se han configurado entorno a este concepto.

Etimológicamente hablando la palabra política proviene del latín *politice,* y esté del griego politiké, (Andrade, 1990, p.10) y hace referencias al arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los estados; a la actividad de los que rigen o aspiran a regir los asuntos públicos; a la actividad del

ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo; y a las orientaciones o directrices que rige la actuación de una persona o entienda es un asunto o campo determinado .

Si bien, el concepto de política se comprende, en forma general, como un arte, técnica o ciencia, orientada en forma ideológica a la toma de decisiones de un grupo para alcanzar ciertos objetivos, para efectos de este capítulo se hace necesario reconocer los aporte y avances que en los últimos años se han encontrado alrededor de este concepto donde no solo aparece una definición del mismo sino acepciones cobijadas por la misma palabra, lo que para Roth (2007) sería por lo menos tres significados de la palabra política, que el idioma inglés sí distingue: en primer lugar, la *política* concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas; formas de gobierno o el estado*, polity* en inglés. En segundo lugar, la *política* como la actividad de organización y lucha por el control del poder; conjunto de actividades que se asocian a la toma de decisiones, dedicase a la política, *politics* en inglés. Y, por último, la *política* como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas; el pland de acción, la norma y la ley, *policy* en inglés, (p.25); esta última, comúnmente conocida como políticas públicas, lo que Wedel y Colegas (2005), citado por Rizvi y Lingard (2013) denominan como propósito específico, legislación gubernamental, programa general o "situación deseada", (p.27).

Con estas acepciones identificadas, una definición sobre el concepto de política sugiere una mirada un poco más amplia y compleja, al entenderla, quizás, como una actividad de la cual es muy complejo sustraerse puesto que se encuentra en casi todos los ámbitos de la vida humana, y se relaciona vigorosamente con la búsqueda, al ejercicio, la modificación, el mantenimiento, la preservación o la desaparición del poder, entendido este último, como forma de acuerdo o decisión particular y colectiva o fuerza de medidas coercitivas que beneficiaran a algunos y afectarán a otros; pues con las "directrices" que orientan el ejercicio político, estás guiarán las acciones y conductas de sí mismo o de las personas de un contexto determinado hacia un fin personal o común.

Aunque si bien, existe una tendencia a pensar la política como una actividad que se vincula al bien común o con el interés de la generalidad o pueblo, es importante reconocer que la mayoría de las políticas o policy, por diferentes factores que se enunciarán a continuación, toman rumbos distintos y ajenos a los del fin común, asumiendo lógicas que, en vez de unificar en la diferencia, jerarquizan y clasifican a las personas y sus modos de acción poniendo en riesgo a los más desfavorecidos.

En primer lugar se encuentran las recientes políticas públicas influenciadas por el modelo de desarrollo imperante que enmascara fuertes intereses particulares donde los discursos del neoliberalismo, la globalización y la mercantilización progresiva de todas las cosas se constituyen en elemento fundamental de esta forma de significación, y a la que la educación no escapa, generando una visión general y única de la realidad, en una especie de "reglamentación dispositiva[3]" no pensada para el bien común, sino en función del beneficio particular o de instituciones específicas que están en concordancia con el modelo imperante. De ahí que los políticos "educativos" del Estado estén interconectados con políticos de las agencias externas de la nación cuyo resultado es la creación de una comunidad política educativa global emergente. (Rizvi y Lingard, 2013, p.40) no precisamente al servicio del desarrollo humano sino al servicio exclusivo de la economía, sobrepasando los intereses personales por sobre los intereses comunes.

En segundo lugar, si bien las políticas "reflejan la naturaleza cambiante del Estado". (Rizvi y Lingard, 2013, p. 34-35) existen políticas aferradas a los tiempos, intereses y necesidades de los gobiernos de turno las cuales no son sometidas a un verdadero proceso de revisión, de verificación, y de evaluación que permitan su renovación, mejoramiento y transformación, sino que en muchos casos son políticas aparentemente "nuevas" que resultan siendo lo mismo pero con otro nombre o protagonista, lo que conlleva a la repetición de modelos o quizás la anulación de avances adquiridos en

3 Hace hincapié en los aspectos autoritarios y mandatarios de la política, es decir, la política intentar cambiar las conductas y las prácticas de otros para encauzar el cambio hacia una dirección en particular.

gobiernos anteriores y de esa manera se tenga que empezar de cero; en este último caso, los gobiernos hacen hincapié en que sus apuestas son diferentes a las que se precedieron y en última, resultan afectando los distintos campos de actividad, el interés y el bien público.

En tercer lugar, se encuentran un sin número de políticas descontextualizadas, poco funcionales y sin trascendencia para las sociedades, debido a la escasa participación de agentes comprometidos con los factores que afectan de forma significativa la posibilidad de aplicar una política, es decir, se requieren agentes comprometidos con el planteamiento de los objetivos y su potencia para una operacionalización efectiva de las políticas; y comprometidos con la estrategia de implementación concebida y el financiamiento de la política y su aplicación, en función del beneficio común (Rein, 1993), evitando que las políticas sean elaboradas y reelaboradas por sujetos que trabajan para la burocracia, legitimando intereses particulares, en un ejercicio mediático y estratégico, y esperando una excelente remuneración por su función, sino por el contrario, serán políticas diseñadas por los actores y profesionales quienes la implementarían y serian conocedores de las necesidades y requerimientos que realmente requieren los contextos.

Finalmente, es común encontrar formas de ordenamiento de la ciudad o de los asuntos del ciudadano, que, en la mayoría de los casos, se reducen a un simple texto o documento, el cual no puede ser cuestionado, y que desconoce que gran parte de la política se da en sus procesos, en sus resultados, en su puesta en práctica y se encuentra profundamente mediado por las interpretaciones y traducciones que los actores hagan de esté en la práctica; olvidando que son los practicantes quienes hacen parte de la política y son potenciales políticos que tienen la posibilidad de interpretar, comprender, aplicar y evaluar las mismas, rechazando la versión unidireccional y lineal que comúnmente caracteriza a la implementación de estas. (Rizvi y Lingard, 2013, p.28).

Lo dicho hasta aquí no desconoce ni invalida que las políticas sean producidas o tratadas al interior de un marco de procedimientos, de influencias y de organizaciones gubernamentales guiadas

por actores sociales quienes las conciben, las deciden, las implementan y las apropian directa o indirectamente, y que no dejan de ser, humanos. El punto clave aquí, es que dichas representaciones no solo pueden velar por los intereses personales que les incumbe, sino que están en la obligación de representar los intereses de todos y velar por el bien común. Sin embargo, debido al desconocimiento, al desentendimiento y la despreocupación de los ciudadanos sobre como son y como surgen las políticas, sus consecuencias, los beneficios, las implicaciones, etc. ha conllevado a una pérdida de la facultad de apropiarnos, discutir, debatir, confrontar las diversas políticas planteadas en las sociedades.

Por lo tanto, es importante identificar necesidades, intereses y retos colectivos y contextuales y con ello participar en la formulación, implementación y evaluación de políticas sociales en los diferentes campos de actuación y de esta manera, guiar las acciones y las conductas de las personas para la convivencia colectiva, no al servicio de unos pocos, sino al servicio del bien común y trascendental.

1.2 Sobre Política Educativa

Con la destrucción y el empobrecimiento de los países europeos en la II Guerra Mundial y con la creación de organismos multilaterales[4], el uso del término "política" tomó mayor protagonismo no solo en el aspecto económico, sino en lo tecnológico, lo cultural, lo social, lo educativo entre otras dimensiones. Luego de que estos países requirieran ser conocidos, definidos e intervenidos rápidamente puesto que sus cuadros económicos habían quebrado y amenazaban con provocar serios conflictos sociales, se crearon unos acuerdos de postguerra que apuntarán a un nuevo orden mundial fundamentado en el *desarrollo*[5], principalmente desde una perspectiva económica, con el fin de unificar

4 Es la mayor organización internacional existente. Se define como una asociación de gobierno global que facilita la cooperación en asuntos como el Derecho internacional, la paz y seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. Y tiene como organismo especializado al Banco Mundial (BM) creado en 1944, que se define como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo. Y en 1945 nace lo que a la fecha se conocería como el sistema financiero de Bretton Woods, integrado por dos instituciones, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

5 Esta concepción de desarrollo se dio desde una perspectiva "tradicional, técnica o clásica" como lo denominaría Munera (2007) desde un resultado de producciones sumadas y cuantitativas.

las distintas culturas bajo los intereses de unos pocos y bajo unos mismos principios ideológicos de los cuales las sociedades deberían apropiarse por vía de la imposición y el control de políticas internacionales.

Como consecuencia de esto, aparecen nuevas formas en torno a las relaciones políticas, sociales, culturales, y educativas[6] las cuales demandaron nuevos retos a los países para salir de la crisis, y por ello, muchos países iniciaron importantes reformas en sus sistemas; creando políticas en los diferentes territorios, en los campos de actividad y en los diferentes sectores a fin de organizar todas las dimensiones hacia un mismo sentido y unos intereses en particular.

Los efectos de esta perspectiva globalizadora[7] en la configuración, el desarrollo y la promoción de políticas para los países ha sido bastante preocupante, puesto que estás emergen más allá de la nación y lo territorial a través de "recomendaciones" [8] descontextualizadas que las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) , entre otras, impulsan bajo una forma de significación, prevaleciendo los intereses netamente económicos fundamentados en la eficacia, la eficiencia, la competencia, la comparación, la producción, la adaptabilidad, la pertinencia, la gestión, entre otras.

Si bien está perspectiva genera una extensión y relación permanente entre lo local y lo global, es claro, que dicha unión se da de forma homogeneizadora y hegemónica, puesto que no todos los países están en igualdad de condiciones socioeconómicas para competir con otros países que si las

6 En el campo educativo se puede hacer referencia al PLAN ATCON

7 Globalización entendida como un proceso dinámico de extensión, comunicación, integración, interdependencia entre países del mundo en los modos de producción y configuración de las sociedades de consumo, es decir, desde lo económico y su condición hegemónica. Ante esto, es importante destacar que autores como Boaventura (1998), Beck (1997, p. 57) y Hoyos, F.A. (2006) quienes, desde una sociología de la globalización, perciben la globalización desde una perspectiva plural, es decir, se habla de globalizaciones.

8 La forma en que intervienen los organismos internacionales en los diferentes países es por medio de recomendaciones, que, en últimas, no son más que condiciones que deben cumplir los países para poder acceder a los diferentes apoyos y ser parte de las organizaciones que ellos mismos promueven como única forma de gobierno.

tienen, no se reconoce la heterogeneidad de las poblaciones lo cual hace que las políticas no funcionen, se apropien o se den de la misma manera, constituyéndose en un marco propicio para que dichas organizaciones segreguen, califiquen y discrimen por medio de políticas en forma de "recomendaciones" a aquellos actores que no están en concordancia con dicho modelo.

Ante esto, el ámbito educativo no sale bien librado, pues será esté un aspecto principal y relevante desde la cual los gobiernos podrán legitimar y multiplicar el orden económico, social y cultural[9], no precisamente desde lo pedagógico, didáctico, social y/o cultural que le corresponde para contribuir al desarrollo del ser humano y la sociedad sino únicamente al servicio del mercado y de quienes lo manejan. Lo que conlleva a una resignificación de la educación como generadora de capital humano para asegurar la competitividad de la economía nacional en el contexto global (Rizvi y Lingard, 2013, p. 40) y que con ayuda de medidas comparativas "válidas y fiables" de los resultados educacionales, como las pruebas nacionales e internacionales, se podrán obtener adecuados indicadores educativos a favor del mercado. Con ello la evaluación queda reducida a un ejercicio cuantitativo, de medición, control, clasificación y selección.

En último, las políticas educativas resultan siendo un medio para codificar el conjunto de decisiones económicas y políticas trasnacionales y nacionales, no como derecho de equidad individual y social, si no como "servicio público" en el escenario competitivo del mercado (Díaz, 2005). Tómese como ejemplo, el caso de Colombia y las diferentes políticas educativas orientadas a una educación para el *Trabajo y el Desarrollo Humano*, en concordancia con el modelo imperante.

9 Postulado propuesto en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Lima-1956).

1.2.2 Política de Calidad.

En las últimas décadas, debido al modelo de significación actual, se ha presentado una fuerte inclinación por promover políticas públicas asociadas a la *calidad*[10] como única vía y dirección para garantizar el desarrollo y la producción. Este emblema, que coge gran impulso después de la segunda mundial, ya no solo aplicaría para la industria de la manufactura de donde surgió, sino que también aplicaría en cualquier sector, incluso el educativo, estableciendo la eficacia, la economía y la celeridad como formas con las que todos los actores sociales deben estar comprometidos: "parece ser que todo requiere de esta marca de identidad y distinción para sobrevivir en la era de la fuerte competitividad (Escudero, 1999, p.4), y que para el caso de la Educación Superior no es la excepción.

Lo interesante frente a esta perspectiva de política de calidad en este nivel, fue que encontró en la Educación Superior un lugar idóneo para encubarse gracias a sus características intrínsecas, asociadas al mundo laboral, la producción, el mercado y el desarrollo, lo que le ha permitido moverse y circular "como pez en el agua", con el firme compromiso de homogenizar y dominar no solo el ámbito educativo sino todos los dominios sociales; y que mejor pretexto para ello que la denominada evaluación.

Aunque conceptos como cobertura, pertinencia, capacitación, investigación, tecnología, entre otras, se relacionen con el concepto de calidad a fin que:

> Todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, a través de la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y

10 Entiéndase de manera general que la Calidad asume a la persona como "cliente" y el significado de esta palabra se asocia a una persona o empresa receptora de un bien, servicio, producto o idea, a cambio de dinero u otro artículo de valor, es decir, existe un intercambio de bienes y servicios.

superior) alrededor de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales. (Revolución Educativa).

Esto no es más que para el caso de la Educación Superior una falsa democratización de la misma, puesto que el acceso a ella es limitado y restringido para algunos pocos que cuentan con las capacidades económicas, principalmente, y para otros que hayan cumplido con los estándares cognitivos medidos a través de pruebas estandarizadas. Por ello, el Estado genera ciertas políticas para que aquellos que no cuentan con alguna de las condiciones anteriormente enunciadas puedan acceder a la educación, ¿pero que de que trata ello? Se trata de la ampliación de créditos económicos para los más necesitados que desean acceder a la educación superior, que de por sí, tiene costos elevados en el pago de los semestres, condenándolos a años de endeudamiento y a unas tasas de interés altas que en algunos casos son imposibles de saldar.

Así mismo, existe un afán por parte de las IES en cumplir con la política de calidad, pues está "garantizará" o más bien, se encuentra estrechamente ligada a los tan anhelados registros calificados[11] y la tan deseada Acreditación[12] de programas; como si el obtenerlos diera cuenta real de la calidad de las IES y de la poca o nula atención que se brinda realmente a los estudiantes, donde en realidad son asumidos como un medio, clientes, para cumplir el sueño económico y no entendidos como un fin.

11 EL Decreto 2566 de 2003, que presenta las condiciones de calidad que deben cumplir los diferentes programas de educación superior formalizando e indicando el nivel de aceptabilidad de un programa académico al establecer ciertas características, niveles, y formas de estructuración y organización. Sin embargo, esta norma que fue derogada con la Ley 1188 de 2008 que regula el registro calificado de programas de educación superior, establece de forma obligatoria las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de un programa académico, para lo cual las Instituciones de Educación Superior, además de demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas, deben demostrar ciertas condiciones de calidad de carácter institucional.

12 Es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las Instituciones de Educación Superior que hacen parte del sistema (voluntariamente) cumplan con los más altos requisitos de calidad, con sus propósitos y sus objetivos (Artículo 53). Allí intervienen comunidades académicas, instituciones y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y hacen uso de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como herramienta básica de seguimiento, control, aval y mejoramiento de la calidad de un programa o institución, con el fin de obtener la excelencia global de la institución a través del desempeño de grandes áreas de desarrollo institucional.

Se trata de una carrera hacia la acumulación de titulaciones y reconocimientos por parte de los docentes; la aplicación de pruebas estandarizadas que permitan medir el rendimiento de los actores educativos de forma homogeneizadora; la producción de trabajadores acorde a las necesidades laborales como una especie de objetos; y el adiestramiento a la población para el trabajo productivo, que como dice Consuelo Pabón (2018) es "una percepción de la enseñanza neoliberal, que prepara para el mercado, para que seamos trabajadores productivos, pero pasivos y acríticos" donde lo realmente importante es educar para la producción y el mercado, y no para la vida misma.

En este sentido, la política de calidad sigue siendo una vez más un ejercicio escritural para mostrar que hay una cierta "organización" y "democratización" de la educación como derecho de todos los ciudadanos, pero en realidad es un intento por controlar, excluir y sancionar todo aquello que no esté a la orden y al servicio de lo estandarizado y cuantificable. El aprendizaje está planteado en términos económicos: se trata de enseñar para que los individuos y el país prosperen. No se aprende por el placer de pensar y de acceder al conocimiento, sino para estar preparado para el mercado. Se trata de una política que se encuentra lejos del conocer, identificar y mejorar las necesidades e intereses educativos de los diferentes grupos poblaciones de un país cada vez más heterogéneo a causa de la inequidad existente, quedando así en un segundo plano los fines reales de la educación y la mejor formación de los educandos que la Constitución y otras leyes proponen.

Si bien, la gestión de la calidad está al servicio del planear, controlar y mejorar aquellos elementos de una organización que influyen en satisfacción del cliente y en el logro de los resultados deseados por la organización, sería importante revisar en el ámbito educativo la pertinencia del uso o la implementación de esta herramienta desde una perspectiva de la producción: cuando la educación es un derecho para todos los ciudadanos independiente del nivel socio-económico, cuando se está tratando con seres humanos heterogéneos y no homogéneos como en la producción manufacturera, y cuando en realidad no es congruente asumir los estudiantes y sus construcciones como productos

bajo unos estándares que sin duda ya están coordinados y unificados , y no precisamente al servicio de las necesidades e intereses del “cliente” si no al servicio del mercado y de unos pocos.

Con lo dicho hasta aquí, no se trata de desconocer o eliminar lo dado, pues nuestra condición humana (capacidad de sentir y emocionarnos) de alguna u otra forma exige de calidad en todos los aspectos, pues es una condición que no se puede negar. Sin embargo, es importante reflexionar sobre la manipulación ideológica del concepto de calidad educativa que promueve una perspectiva en términos de cobertura; de competencia desleal; de producción, distribución y consumo de capital humano, específicamente para el trabajo y otros aspectos. Es comprender que el lenguaje de la calidad educativa no es un tema novedoso y si refleja un sistema educativo que no se transforma, sino que se encuentran anclado a recomendaciones modelos educativos internacionales con condiciones económicas, políticas, sociales y culturales diferentes a las nuestras.

De esta manera, se trata de comprender la calidad como un concepto polisémico y complejo con múltiples interpretaciones y aplicaciones en los diferentes campos de saber y actores sociales; lo que para una persona o empresa algo es de calidad quizás para otro caso o contexto no lo sea. Es un concepto valioso para la mejora permanente, que invita a la reflexión e invita a pensar ¿Cómo asumir el concepto de calidad en el ámbito educativo no en términos de productos homogenizados y medibles sino desde la propia naturaleza de la educación que trabaja con seres humanos heterogéneos? Es crear una política de calidad educativa real y coordinada con todos los actores de la comunidad educativa: los actores educativos, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa, el contexto familiar y la infraestructura, que incluya estrategias que permitan la llegada y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y garantice una educación ajustada a las necesidades particulares y colectivas.

1.3 Políticas Educativas en Colombia asociadas a la evaluación del estudiante

En este punto es importante destacar que la formulación e implementación de las diferentes políticas forman parte de la agenda de los gobiernos de turno para organizar, regular y controlar todos los extensos dominios: sociales, culturales, educativos y económicos. Y, que, sin lugar a duda, ven en la educación un medio para la "construcción de la comunidad imaginada de la nación" (Anderson, 1991) no solo con la creación de políticas locales sino a partir del acatamiento de las "recomendaciones" promovidas por los organismos internacionales.

En ese sentido, para el ámbito educativo en Colombia será la Constitución Política de 1991, los *Planes Nacionales de Desarrollo*[13] y las legislaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) los principales documentos encargados de regular, reglamentar y organizar la política sectorial para las diferentes modalidades de prestación del servicio educativo, especialmente en la Educación Superior.

1.3.1 En la Educación Superior

La Constitución de 1991 plantea que "se garantiza la autonomía universitaria; donde las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley" (Const., 1991, art. 69). De esta manera, con la creación de la Ley 30 de 1992 se establecerá la organización del servicio público de la Educación Superior; definiendo su carácter y autonomía, y determinando el objeto de los programas académicos y los procedimientos de *fomento, inspección y vigilancia* de la enseñanza, bajo la definición de una Educación Superior entendida como

> Un servicio público cultural, inseparable a la finalidad social del Estado. Un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno

13 Es importante destacar que los Planes de Desarrollo Nacionales son un medio que se originó luego de la Segunda Guerra Mundial con la implementación de las concepciones de la planeación del desarrollo. En Colombia, la práctica de la planeación fue establecida a comienzos de los años 50 en el gobierno de Mariano Ospina Pérez, con el apoyo de una misión del Banco Mundial, y en 1968 recibió un impulso con la creación del Departamento Nacional de Planeación.

> desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional… Que, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra." (Ley 30, 1992, art 1, 2,4).

Desde este marco de referencia basado en la autonomía, la universalidad y la libertad de catedra que caracteriza a la Educación Superior, la evaluación del estudiante se encuentra fuertemente anclada a los planteamos del MEN frente a los dos niveles de evaluación: la interna y la externa, a fin de obtener información verificable y racional a nombre de la tan anhelada calidad educativa.

La evaluación interna o evaluación en el aula, es entendida como un proceso pedagógico, sistemático y sistémico conformado por actividades de carácter verificable y racional que permitan adquirir información sobre el desarrollo del proceso de formación integral. Por su parte, la evaluación externa, como ejercicio independiente y objetivo de verificación de la calidad de la educación llevado a cabo por entidades especializadas o investigadores, tiene como propósito identificar en la institución educativa el estado de desarrollo de las competencias por parte de los educandos, con referencia a estándares. Esta evaluación no es más que la aplicación de una serie de pruebas estandarizadas[14] y cuantificables que para el caso de la Educación Superior miden las competencias básicas y competencias propias del área de formación profesional a fin de responder más a las necesidades del Estado y de las universidades para ubicarse dentro del top de las mejores, y no como medio de desarrollo y

[14] Este tipo de pruebas que realiza el Gobierno a los educandos de todo el país a través del ICFES Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación, son conocidas actualmente como Pruebas Saber aplicadas en los grados 3°- 5 - 9° y 11°, prueba Saber TyT para carrera técnicas y tecnológicas y prueba Saber Pro para evaluar la calidad de la educación superior en Colombia

potencialización personal y contextualizada, lo cual hace que el estudiante tenga poco conocimiento de la importancia de su aplicación; pues simplemente se convierten en un prerrequisito para poder obtener el título.

Por lo tanto, será a través de la "evaluación" que el Estado se haría responsable de la inspección, el control y la vigilancia de la Educación Superior (Ley 30, 1992, art. 32) y trabajaría de la mano con el CESU[15] como organismo encargado de la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y como veedor para que las instituciones cumplan su misión, a fin de proteger, garantizar, adoptar, facilitar, crear, fomentar las condiciones necesarias para la calidad educativa en la Educación Superior, que se daría a partir de tres requerimientos entrelazados que deberían cumplir los programas académicos, los cuales son: los Estándares Mínimos de Calidad (EMC), los incentivos a la acreditación de excelencia y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior reglamentados por la Ley 30 de 1992 art 27 (Anteriormente denominado ECAES[16], y actualmente Prueba Saber Pro[17]) promoviendo una "cultura de la evaluación" que indudablemente incluye a los estudiantes.

La Prueba Saber Pro mide las competencias profesionales básicas que debe tener todo profesional después de haber cursado su carrera, independiente del lugar donde estudió y de sus condiciones económicas y sociales, en un intento por comprobar la competitividad laboral en el mercado. Sin embargo, este intento que se olvida de algo sumamente relevante a la hora de realizar dicha cuantificación, homogenización del conocimiento, clasificación de las personas, y competencia desigual, entre otras, excluye condiciones específicas tales como:

15 La Ley 30, 1992, art 34, crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) como un organismo del Gobierno Nacional vinculado al MEN a fin de orientar las políticas públicas en el sector con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría.
16 EL Decreto 1781 de 2003 reglamentó y definió
17 Creada con el Decreto 3963 de 2009, y se compone de cinco módulos que evalúan las competencias genéricas: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés

En primer lugar, desconoce la variabilidad de las realidades económicas, sociales y educativas de las diferentes IES del país (estudiantes, docentes, programas, infraestructura, recursos, etc.); condiciones en su gran mayoría desiguales e inequitativas. Así mismo, desconoce la misión de formación de las IES casi que, indirectamente obligándolas, en mayor o menor medida, a estar en sintonía con el modelo de gobierno imperante; si bien la Educación Superior está en íntima relación con el desarrollo social y deberá esforzarse por implementar estrategias para el cumplimiento de dicho propósito, no siempre pueden o deben circunscritas a las lógicas del mercado. Y, por último, desconoce los diferentes niveles de financiación a los que pueden acceder las instituciones, lo cual determina que en muchos casos la tan anhelada calidad se esté midiendo por patrones descontextualizados que no dan cuenta de las diferentes realidades de las IES y sus estudiantes, y muy seguramente afectarán considerablemente los resultados.

Con esto, la evaluación no está pensada para reconocer, fortalecer, mejorar y permitir desde lo contextual sino es asumida como sinónimo de medición y control a través del examen estandarizado desempeñando más funciones coercitivas y de clasificación de actores educativos heterogéneos (estudiantes, docentes, programas, instituciones, etc.,) que no tienen acceso a la educación de la misma forma, terminando en discriminación o segregación e incrementando una mayor desigualdad social, pues se encargará de definir quien está “bien” para merecer los “estímulos” o quien está “mal” para formular un plan remedial, asesorado y supervisado.

En segundo lugar, lamentablemente estos exámenes solo miden la “calidad” de la educación a través de una dimensión del ser; lo cognitivo, valorando unos mínimos en términos cuantitativos una sola vez dentro del pregrado; como si la calidad del ser o un sistema se midiera únicamente por lo que la gente sabe en un momento del desarrollo humano y no por lo que hace o es a lo largo de la vida. La cuestión en este punto es pensar ¿qué sucede con el desarrollo integral de los sujetos y su valoración de forma coherente con lo planteado en las diferentes leyes y normatividades que nos rigen?; si la

Educación Superior en su marco legal se constituye dentro de un marco de libertad de pensamiento, pluralismo ideológico, universalidad de saberes y particularidad de las formas culturales existentes en el país, ¿Cómo este tipo de exámenes miden dichos aspectos? Así mismo valdría la pena reflexionar sobre ¿para qué pensar la educación superior desde los universal, integral y complejo, sí solo, en un futuro se tendrá en cuenta un examen oficial, obligatorio y estandarizado que mide una única dimensión del ser y legitima solo unos determinados discursos.

Y, en tercer lugar, estos exámenes tratan de garantizar la interpretación pedagógica de los resultados para que la evaluación produzca una información rica en términos cualitativos, y no solo cuantitativos, y así identificar niveles y elaborar interpretaciones de los rendimientos que los caracterizan y orientar las decisiones pedagógicas, pero la cuestión es ¿se está haciendo? Y ¿cómo realmente en la práctica las instituciones y sus actores se ven favorecidos de dicha propuesta para su mejoramiento?, cuando en realidad, parece que, estos exámenes lo que permite es ejercer mecanismos de comparación y así establecer criterios hegemónicos para que las instituciones presionadas por los rankings educativos asuman los procesos formativos en vista a una competencia olímpica por ser el mejor.

Con este argumento, es lógico comprender el afán que tiene las instituciones educativas por el aprendizaje de los estudiantes no como forma de desarrollo y perfeccionamiento personal, sino como medio para obtener buenos resultados en las pruebas externas que los evalúan, y para mejorar los indicadores de empleabilidad y articulación con el sector productivo[18] imperante; pues una institución ubicada en los primeros lugares de los ranking, logrará mayor reconocimiento y competencia, y por ende, su financiamiento incrementará significativamente, como garantía de producir egresados exitosos para el desarrollo del país.

18 Por esto, hoy en día, existe un fuerte interés por adoptar estrategias para la promoción de la educación técnica y tecnológica, pues se constituye en una mano de obra barata, menos exigente y en menor tiempo de preparación para que cumpla con las necesidades de la producción para el crecimiento económico del país.

¿Pero cuáles son esos estudiantes exitosos?, son aquellos estudiantes que sin importar contexto, luchas, proyecciones, historias de vida, etc. son sometidos por el sistema a pruebas estandarizadas o exámenes a fin de obtener excelentes resultados en concordancia al modelo imperante y con ello acceder a un reconocimiento público y una certificación que fortalecerá sus hojas de vidas para insertarse con mayor facilidad al mundo laboral, o por mucho, el otorgamiento de créditos para estudios de postgrado en el país y en el exterior. Y que, para el caso de la Institución Educativa, se verá reflejado al otorgársele el título de "Excelencia académica en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior" el cual es uno de los criterios para otorgar las becas de cooperación internacional**,** becas de intercambio y demás becas nacionales o internacionales que se ofrecen en las distintas entidades públicas**.**

En estas circunstancias, el examen se convierte en un factor determinante para incrementar el grado de competencia de un país, dado el auge del comercio internacional, situación que motiva a los países a crecer en el número de personas capacitadas en áreas especializadas de acuerdo con las necesidades del sector productivo (Departamento Nacional de Planeación, 2014), aspecto relevante con el que las IES se deberán identificar para garantizar su permanencia en el mercado, en una progresiva mercantilización de la educación. De ahí que se haga uso de la evaluación como herramienta propicia para el seguimiento y la monitoria constante que determina el grado de coherencia y pertinencia de las instituciones con las políticas educativas planteadas.

De ahí y por otros aspectos, hoy día se habla de una cultura de la medición y la rendición de cuentas, asociada con el nuevo gerencialismo en las políticas, donde lo pedagógico se reduce a cuestiones meramente técnicas que promueven una enseñanza para los exámenes nacionales e internacionales, y enfatiza en la localización de aquellos estudiantes que están en los niveles deseados de logros, con el fin de potenciar empresarios, generando así un debilitamiento de los objetivos pedagógicos que le corresponde a la educación.

Esta breve descripción basta para comprender que la evaluación en nuestro sistema educativo está llamada a funcionar como una herramienta para el control, la inspección, la vigilancia y el seguimiento del cumplimiento de políticas de la calidad educativa, en términos de rentabilidad económica y no para el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación de los educandos. Valdría la pena en este punto, preguntarnos ¿a qué tipo de calidad se refiere la ley? y ¿qué sucede con otros aspectos del sujeto que comúnmente no son evaluados ni tenidos en cuenta por la mayoría de instrumentos aplicados para evaluar la calidad?, pues al parecer, estamos supeditados a un Plan de Desarrollo Nacional que está configurado desde un única visión: lo económico y por lo tanto, solo tiene interés por la evaluación de las dimensiones relevantes para dicho crecimiento, tal es el caso del capital cognitivo.

Al respecto, la evaluación en este caso funciona como valor e instrumento de la ideología del mercado y no como una herramienta de las políticas públicas en la Educación para el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas, la enseñanza-aprendizaje, la praxis profesional del educador, la formación y el fortalecimiento (Díaz, 2005, p.27). Así mismo, es evidente que el sistema evaluativo es asumido de forma hegemónica y unilateral, el cual hace uso de sus facultades no para retroalimentar y tener acciones de mejora sino para promover y publicitar formas evaluativas que excluyen, clasifican y favorecen una permanente competencia desleal de disciplinas, de estudiantes, de docentes, de procesos, de instituciones, de infraestructura, de recursos, etc., con el fin de obtener “buenos” resultados para atender a la denominada “calidad educativa” que plantea la ley.

Aunque el MEN afirme que el examen de Estado es solo uno de los instrumentos con que cuenta para ejercer su función de inspección y vigilancia y para proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación, al parecer, si es el instrumento más relevante y valioso para “evaluar” los estudiantes y su aprendizaje, y no existen otras opciones para evaluar realmente la calidad de la educación, los fines de la educación y la formación de los estudiantes desde otras lógicas. En este caso,

la educación, y por ende la evaluación, dejan de ser vistas como un medio para el crecimiento personal y posibilidad de desarrollo y realización de las personas, según los intereses, gustos, y necesidades de los mismos, y pasan a ser un medio al servicio del mercado y la producción, que configura subjetividades que desconocen otras dimensiones del ser como lo físico, lo motor, lo espiritual, lo social, lo cultural, lo estético entre otras, quedando todo en manos de lo económico, como elemento primordial y único.

Con lo dicho aquí, es un intento por comprender que la calidad y evaluación pueden ir de la mano, pueden caminar juntas sin las necesidades de reducirlas a un test, un cuestionario, un examen y un número vacío en función del mercado y el desarrollo económico; en ultimas, es develar esas otras posibilidades reflexivas que emergen de su encuentro que tocan lo propiamente humano sin clasificación, segregación ni exclusión, sino como oportunidad de mejora permanente para la vida.

1.3.2 En Arte Danzario

Para empezar, se hace necesario reconocer los aportes que instituciones como Colcultura, hoy día denominado Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Danza, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT), el Observatorio de Cultura Urbana de Bogotá, y muy especialmente los diferentes programas desarrollados por el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) , y entre otras instituciones han realizado en la planeación y formulación de las políticas, planes, proyectos y programas relacionados con el arte, y especialmente con el arte danzario, contribuyendo en el reconocimiento del sector, sus procesos y la información sobre los mismos; en la promoción de mecanismos de evaluación y seguimiento de las políticas, planes, programas y proyectos del área; en la promoción y la valoración de la educación corporal y la formación en el área de danza en los diferentes niveles, articulando la práctica de la danza a sectores como la educación, salud, el deporte y la integración social; y en la organización del sector de la danza mediante formas alternativas de

asociación y agremiación, abriendo espacios de conocimiento y circulación sobre temas de danza en Colombia.

Estás instituciones han trabajado por la construcción de un marco no solo conceptual sino también legal para la Danza en Colombia a través de diferentes estudios, planes, leyes, normatividades, entre otras, como la Ley 397 de 1997-Ley General de Cultura, el Plan Nacional de Cultura- hacia una ciudadanía democrática cultural 2001-2010 del Ministerio de Cultura, el Plan Nacional para las Artes 2006-2009 del Ministerio de Cultura, el Estado del Arte de Danza en Bogotá D.C de Beltrán Pinzón, Ángela; Salcedo, Jorge, los Lineamientos del Plan Nacional de Danza para un país que baila 2010-2020 del Ministerio de Cultura, Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, entre otros, que han aportado a la apropiación de la danza como disciplina artística, área profesional y campo educativo, contribuyendo al conocimiento de los procesos que adelanta el sector, entre otros factores.

Estos documentos han sido intentos muy importantes en la construcción del campo de la danza en Colombia y se constituyen en insumos muy importantes que posibilitan la expansión del campo con la creación de agrupaciones, compañías, colectivos, gremios, programas, cursos, talleres, que, desde la formación, la creación, la organización, la gestión, la competitividad, la información, la difusión, la investigación, la circulación, la apropiación y la infraestructura han intentado presentar al mundo el potencial trasformador que tiene la danza. Sin embargo, pese a esto, es evidente que las prácticas y discursos imperantes en el arte la danzario, en su gran mayoría, se instauran en la dimensión creativa, y competitiva de la misma, dejando de lado las otras posibilidades y especialmente lo relacionado con lo formativo; presentándose una brecha entre los procesos pedagógicos y los procesos disciplinares, pues se los entiende como ámbitos independientes cuando, al ser parte del campo, en la práctica ellos se complementan y se contienen mutuamente, y por ende ambos merecen ser estudiados y articulados. (Plan Nacional de Danza, 2010-2020).

Dicha dicotomía se presenta principalmente por varios /factores. En primer lugar, se resalta el hecho de que son muy pocos los cultores de la danza que logran acceder a un programa de formación en arte danzario, por lo tanto, la flexibilidad curricular y la validación de sus saberes es todavía un camino por andar. Se encuentra que la debilidad de la danza se relaciona directamente con esta problemática visible en la ausencia de acompañamiento a la formulación de contenidos en la formación para las artes, y en la poca vinculación de expertos del área al sistema educativo. En segundo lugar, se evidencia la desarticulación y desinterés de la educación respecto a los procesos que adelantan las organizaciones culturales de base, los escasos intercambios interinstitucionales, la casi inexistencia de programas formales en el área y el desconocimiento del sector educativo sobre las particularidades de las prácticas artísticas. (Plan Nacional de Danza, 2010-2020, p.37).

A pesar que estos documentos vislumbran ciertas políticas públicas que rigen el campo de las artes, y al arte danzario, dejan un panorama un poco desolador y desalentador frente al objeto de estudio del presente trabajo de investigación: la evaluación de estudiantes, puesto que los hallazgos son pocos para el caso del arte danzario en general y nulos específicamente para el caso del arte danzario en la educación superior, en tanto no dan sentido a las premisas planteadas en el presente documento y lo poco encontrado no varían de los significados existentes presentados por la forma actual de gobierno que dominan los diferentes aspectos de la vida humana y los diferentes campos de conocimiento, llegando a ser un marco político poco definido y confuso para el campo.

Al respecto, la Ley General de Cultura plantea los estímulos que el Estado, a través del Ministerio de Cultura y las entidades territoriales, establecerá para la creación, la actividad artística y cultural, la investigación y el fortalecimiento de las expresiones culturales, por medio de un concurso. (Ley 397, 1997, art. 18)

Por su parte, los diferentes planes de cultura, para las artes y la danza, en un intento por la democratización de las prácticas artísticas y culturales, y el fomento a su competitividad, hacen uso de la

evaluación como un medio de seguimiento de procesos de participación, monitoreo y vigilancia de los alcances y avances en el cumplimiento de objetivos y meta, a fin de identificar sus limitaciones o potencialidades y de esa manera realizar los ajustes correspondientes y reorganizarlo, en una mirada más instrumental que ubica la evaluación como herramienta para la rendición de cuentas.

Sin embargo, en términos educativos y lo más próximo al objeto de estudio del presente trabajo, se encuentra en primera lugar, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística para básica y media (2010) producidas por el Ministerio de Educación, y en segundo lugar, el programa CREA desarrollado por El Instituto Distrital de las Artes – Idartes, los cuales se convierten en un insumo importante para comprender la evaluación del estudiante en las artes y el arte danzario en nuestro contexto.

Las orientaciones, en primera instancia se rigen bajo el 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, y, en segundo lugar, retoma los rasgos fundamentales que caracterizan a la evaluación con enfoque formativo (en los niveles de educación básica y media) en el aula, tanto en el Arte como en otras áreas del conocimiento. En este caso la evaluación es motivadora, utiliza diferentes instrumentos, es contextual, emite juicios y valoraciones, es continua, es procesual, es transparente, es participativa, es multidireccional y fomenta la autoevaluación, la cual está llamada a pensar como aprenden y que aprenden los estudiantes durante un proceso de formación de permanente mejora, observación y afianzamiento de lo aprendido y de lo que falta por aprender. Se trata de un proceso integral y dialógico a partir del cual aprenden tanto los estudiantes como los maestros y demás actores que en él intervienen. (MEN, 2009, p.22-24).

Esta evaluación formativa, en el campo de la Educación Artística, valora las competencias específicas asociadas a la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, así mismo, toma como referencia las tres instancias que Elliot W. Eisner (1995) considera susceptibles de valoración: la

habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, el uso de la imaginación creadora, y adicional a ellas, la gestión. En esa medida, propone la evaluación diagnostica, la evaluación criterial, la coevaluación, la autoevaluación y la indagación como metodologías evaluativas.

En segundo lugar, El Instituto Distrital de las Artes – IDARTES, como gestor de las prácticas artísticas en Bogotá, desarrolló uno de los programas de mayor impacto y relevancia para la capital que posibilitando llevar las prácticas artísticas al contexto de la escuela, en una relación estrecha entre arte-pedagogía, artista-educador, y un diálogo entre dos entidades públicas —el Idartes y la Secretaría de Educación del Distrito- donde los aportes del arte a las actividades y dinámicas de propias de las escuelas han sido una apuesta innovadora para la capital: el programa CREA anteriormente denominado CLAN.

Tomando como referencia las narrativas pedagógicas y artísticas del documento del CREA denominado Trayecto 2, el programa nace en el 2013 como una estrategia del plan de desarrollo distrital a fin de aportar mejores condiciones para la calidad de la educación pública, a partir de una apuesta artística y pedagógica que posibilita el desarrollo de las personas como seres creativos, sensibles, solidarios y corresponsables con los otros seres vivos que les rodean y permite llevar el arte a diferentes escenarios de desarrollo humano.

Cuenta con tres líneas de atención: Arte en la Escuela, Emprende Crea y Laboratorio Crea, las cuales se construyen con la experiencia de los artistas formadores y un equipo pedagógico que piensa el arte y la educación como un espacio para revivificar la condición humana, cuyo derrotero es resignificar la existencia a través del reconocimiento del cuerpo, el juego, el territorio y la creación, a fin que los participantes del programa encuentran en el arte, como formación y creación, un campo de conocimiento que les permite a través de los lenguajes del arte: sonido, movimiento, expresión visual, el color, el personaje, el texto y la imagen, desarrollar la *sensibilidad estética* y la *expresión simbólica,* transformando sus realidades y construyendo nuevas formas de relacionarse con el entorno.

Por lo tanto, CREA, al ser un programa que se basa en el arte como medio de formación – creación a partir de un sin número lenguajes artísticos como la música, la danza, el teatro, la literatura, la plástica, los medios audiovisuales etc., , resulta siendo una posibilidad para la generación de perspectivas pedagógicas en torno al conocimiento y el pensamiento artístico, puesto que reconoce "que las artes en sí mismas son productoras de conocimiento, constituyen saberes propios y estéticas particulares, contribuyendo de este modo a ciudadanías críticas, estéticas y creativas", que en el marco de la construcción social posibilitan la reparación simbólica, dignifican el ser y posibilitan la transformación social .

En esta instancia, la evaluación se asume desde el modelo planteado por la SED; evaluación por competencias que redundan en procesos de equidad y diálogo con los campos de saber para la vida: saber crear, saber aprender, saber investigar, saber comunicarse, saber cuidarse, saber vivir y compartir en comunidad, saber comprender y saber digital. Y el desarrollo de las dimensiones (cognitiva, actitudinal y convivencial), para establecer la manera de evaluar los procesos formativos de los participantes, sin contradecir los postulados pedagógicos de la escuela y sin atropellar la propuesta de valoración del Programa Crea (p.99).

Los procesos de valoración que realizan los artistas formadores son de corte cualitativo que volcán su mirada frente aspectos relacionados con la motivación, la disposición anímica y emocional, el grado de participación, y la persistencia en sus procesos creativos, no con el fin de emitir una calificación (función que le corresponde a la SED) sino como un aporte a los procesos de educación que imparten las instituciones educativas, ya que los elementos observados en el aula no pueden ser cuantificables, pues reducirían el crecimiento del ser en proceso de construcción a una cantidad que no da cuenta en sí de su dimensión humana plena; es decir, la valoración de los procesos dentro del programa. También tiene en cuenta la construcción de conocimiento y hace un mayor énfasis en el desarrollo ético, emocional y creativo de los participantes, mas no tanto en la medición de competencias y habilidades físicas. (p.100)

Por su parte, el documento “Un Trayecto”, que le antecede, plantea la evaluación como una práctica de acompañamiento y valoración de los procesos, que permite su re direccionamiento y ajuste permanente; esto con el fin de alcanzar los mejores resultados posibles, la optimización de los recursos y los procedimientos, al mismo tiempo que se generan saberes importantes sobre los propios procesos. (P.52)

En general, la evaluación de la formación va acompañada de la evaluación de las metodologías, las técnicas y los procesos, lo que supone una lectura completa y compleja, no sólo de los resultados esperados de los procesos formativos sino de las acciones, recursos y métodos utilizados, que toma también en cuenta los referentes la calidad, la cobertura y la pertinencia de los procesos formativos.

Así mismo, no se trata sólo de un reconocimiento de habilidades y destrezas que alcancen los estudiantes de cada una de las áreas ofertadas sino del balance general del proceso, que incluya también elementos de orden afectivo, social y ético. Se trata entonces de un proceso: continuo, participativo y complejo, que toma como referencia unos parámetros orientadores, tomados de los hábitos mentales definidos por el proyecto Zero de la Universidad de Harvard, que permiten que dicha evaluación sea suficientemente clara y efectiva al ser manifestaciones particulares que puede observar el artista formador en sus estudiantes y, a partir de las cuales, puede valorar los logros alcanzados: desarrollar el oficio, entusiasmarse y persistir, imaginar y prever, expresar, observar y escuchar, reflexionar, explorar y relacionarse con el mundo artístico.

Con lo dicho hasta aquí, se encuentra que en estos y otros documentos guías en lo que respecta a las políticas educativas asociadas a la evaluación del estudiante en arte danzario, la información encontrada es generalizada y escasa, quedando un panorama quizás para muchos árido donde la relación evaluación y la danza es incipiente, irrelevante, estereotipado, ambiguo etc. Sin embargo, estos y otros factores se constituyen en una oportunidad para que artistas, docentes, directores, maestros, coreógrafos, etc., puedan a partir de su participación y los diálogos permanente, sistematizar y

compartir sus experiencias, crear y promover proyectos, contribuir a la creación de políticas y programas de estudio en torno a la danza, para seguir construyendo la historia de la danza no solo desde el movimiento por el movimiento sino también desde las implicaciones que dicho movimiento genera en la construcción de conocimiento, de conocimiento educativo y especialmente en la construcción de sociedad.

Es comprender que detrás de dichos movimientos sensibles, expresivos y creativos hay un sin números de contenidos dispuestos a ser identificados, analizados, comprendidos y están al servicio de los diferentes campos de acción de la danza: lo terapéutico, lo formativo, lo recreativo, lo competitivo, lo social, lo económico, lo administrativo, etc., por ello, se requiere con prontitud una mayor articulación entre todos los sectores, y mirar la danza desde diferentes aristas, es contemplarla desde sus diferentes usos, funciones y objetivos, y es abrirla al servicio de la humanidad, cualquiera sea su condición; como factor de desarrollo social, cultural, educativo y económico, no solo al servicio del mercado, sino de la vida.

CAPITULO II: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

"Es importante observar que el modo de procedimiento de evaluación que se emplea esta implícitamente relacionado con el concepto de educación que se posee"

(Eisner 1972, p. 195)

La evaluación es un proceso que no solo se circunscribe al ámbito educativo sino que se constituye en una actividad natural de apreciación, de valoración y de decisión constante en la vida y los procesos del ser humano; todo el tiempo estamos valorando lo que sucede en nuestro alrededor: el sistema de transporte, un compañero, una situación, temas de interés, una comida, un evento etc., Sin embargo, al abordar la evaluación educativa que es lo que concierne en este caso, merece una mayor atención y prudencia, puesto que involucra no solo las apreciaciones para sí mismo sino apreciaciones hacia otros coterráneos con sueños, con esperanzas, con anhelos de lograr su proyecto de vida, y son los docentes que con formas evaluativas instrumentales, técnicas, dialogantes, democráticas y/o participativas pueden frustrar o estimular a una persona para que logre lo propuesto.

Por lo tanto, este capítulo será una oportunidad para presentar una serie de aclaraciones en torno a la evaluación educativa a partir de cuatro momentos los cuales se pueden tomar como referencia para las propuestas evaluativas de los procesos de formación. En primer lugar, se hace un breve recorrido por la historia de la evaluación educativa hasta llegar a Colombia. En segundo lugar, se muestra un abanico conceptual sobre la evaluación educativa. En tercer lugar, se abordan las dimensiones de la evaluación educativa y finalmente, se hace se presenta el estado actual y general de la evaluación en la Educación Superior y el Arte Danzario.

2. 1 Un Recorrido Por La Historia De La Evaluación Educativa

"En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, status, funciones, ámbito, etc."

Escudero (2003)

Para iniciar este capítulo se hace necesario reconocer los sentidos y significados que ha tenido el concepto de la evaluación a lo largo de la historia, y que, sin lugar a duda, han sido insumos muy importantes para la consolidación teórico –práctica de la misma y el fortalecimiento del ámbito educativo. Sin embargo, este ejercicio de reconocimiento histórico no es nada sencillo pues la evaluación es un concepto-proceso que con el transcurrir de los años ha tenido múltiples interpretaciones, desarrollos y transformaciones, y por ende es común encontrar diferentes formas en la que los autores han clasificado los momentos por los que pasado la evaluación.

Al respecto, Escudero (2003) en su artículo "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación" presenta tres categorizaciones que recogen las diferentes perspectivas y momentos por los que ha atravesado la evaluación educativa, constituyéndose en un insumo relevante para su la construcción histórica de la misma, y permitiendo tener una visión panorámica de dicho campo de conocimiento.

Según el autor, una primera categorización es la que ofrecen Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, quienes en sus trabajos distinguen seis épocas de la evaluación: época de la *reforma* (1800-1900), época de la *eficiencia* y del «*testing»* (1900-1930), época de Tyler (1930-1945), época de la *inocencia* (1946-1956), época de la *expansión* (1957-1972), época de la *profesionalización* (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Una segunda categorización presentada por el autor, es la propuesta por Cabrera (1986) y Salvador (1992) quienes destacan tres épocas las cuales tienen como punto de referencia la figura de Tyler. A la época de Tyler se le denominó como *nacimiento*, a los hechos anteriores a este autor se le

denomino *precedentes o antecedentes* y los hechos sucedidos posterior a las propuestas de este autor se le denomino como *desarrollo*.

Y finalmente, se destaca una tercera categorización la cual recoge los planteamientos de Guba y Lyncoln, quienes reconocen distintas *generaciones* de la evaluación educativa: primera generación de la *medición,* segunda generación de la *descripción, t*ercera generación la del *juicio* o *valoración,* y la cuarta generación de *negociación, constructivista o respondente.*

De esta manera, y para efectos del presente capítulo, se toma como referencia la síntesis integradora de las tres categorizaciones que Escudero (2003) propone, y se expone a continuación a fin de hacer un reconocimiento histórico de la evaluación, no en un intento por reducir o legitimar una categorización sobre otra, sino en la posibilidad que el autor brinda para entenderlas como complementarias.

2.1.1 Los primeros vestigios: los exámenes de selección

Hablar de evaluación no es un tema que surge a mediados del siglo XX o es inherente al momento actual en que vivimos. Uno de los primeros rastros que se encuentran sobre el tema aparecen en un sistema de examen que se practicó en China Imperial entre los años 606 y 1905 que consistía en una serie de pruebas que servían para seleccionar a los candidatos a funcionarios, las cuales representaban el camino más corto para ascender en la escala social y se constituían también en un objetivo fundamental para los miembros de las clases cultas. Según Dubois y Coffman (1970-1971, como se citó en Escudero, 2003) este fue uno de los primeros vestigios sobre la evaluación desde una perspectiva de la selección.

Por su parte, Sundbery (1977, como se citó en Escudero, 2003) afirma que encontró en la Biblia pasajes evaluadores, los cuales son una aproximación importante para reconocer los posibles caminos recorridos por la evaluación. Se trata del relato donde Jahvé encargó a Gedeón la selección de los

mejores soldados para luchar contra los madianitas "Baja al pueblo, al agua, y a todos los que bebieren el agua como los perros (ello significaba que no tendrían miedo al enemigo), los separarás a un lado; los que bebieren el agua en cuclillas quedarán a la otra parte; los primeros, que eran unos trescientos, fueron los elegidos para luchar". Este y otros versículos de la biblia hacen una aproximación al examen de sí mismo, una mirada hacia interior, en búsqueda de la salvación.

También Blanco (1994) habló de los *exámenes* de los profesores griegos y romanos. Cicerón y San Agustín introdujeron en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores, y McReynold (1975) afirmó que el Tetrabiblos de Ptolomeo, para mantener viva la Astrología, fue el documento más importante a la hora de hablar de evaluación desde una perspectiva de "juicio".

En otros momentos de la historia, por ejemplo, en la *Edad Media* (Siglo V al XV) se introdujeron los *exámenes* en los medios universitarios con carácter más formal, destacándose los exámenes orales públicos en presencia de un tribunal, donde la posibilidad del fracaso era inexistente. Mientras tanto, en el *Renacimiento* (Siglo XV y XVI) primó la *observación c*omo instrumento de evaluación y será Huarte de San Juan con su Examen *de ingenios para las ciencias (1603) (*Rodríguez y otros, 1995) quien propuso mejorar la sociedad seleccionando la instrucción adecuada para cada persona según las aptitudes físicas e intelectuales derivadas de la constitución física y neurológica específicas de cada una; esto fue la examinación de talentos para las carreras profesionales. Por ello, Huarte sería el primer representante español que enlazó los estudios físicos con los psicológicos tratando de demostrar la influencia del cuerpo sobre el espíritu en el hombre y la posibilidad de deducir, de los datos anatómicos y del temperamento, las cualidades intelectuales y morales de los individuos. Más tarde, en la *Edad Moderna* (Siglo XV y XVIII) a mediados del siglo XVIII, aumentó la demanda y el acceso a la educación y se hizo necesario la comprobación de los méritos individuales, por lo tanto, aparecen entonces las normas sobre la utilización de *exámenes escritos* (Gil, 1992).

2.1.2 "Testing": aplicaciones estandarizadas para medir [19]

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se despierta un gran interés por la *medición* científica de las conductas humanas jugando un rol importante la psicometría[20], por su validez y confiabilidad, para medir las funciones mentales en general y de las características psíquicas de los individuos en particular a partir de pruebas y tests. Está técnica, que logró su mayor expansión en la primera guerra mundial, en dicho contexto, se convirtió en una herramienta al servicio de los fines sociales de la época, tal es el caso, de las pruebas de inteligencia implementadas en 1917 por el ejército de los Estados Unidos a numerosos reclutas.

De ahí, sin más, la evaluación a mediados de siglo XX se fundamentaría en los *test de rendimiento* estandarizados para medir las capacidades físicas y mentales de los sujetos, basados en una media, donde la objetividad, la estadística, la diferenciación, la selección, la observación, la experimentación y los datos, sentarían las bases de la moderna evaluación educativa y que en muchos espacios escolares hoy día aún se mantiene viva.

En ese momento la medición a través de test de rendimiento era sinónimo de evaluación educativa. Sin embargo, con la aparición de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y hasta los años 20 y su perspectiva transformadora de la educación tradicional, se fue introduciendo nuevos elementos a la evaluación para ser comprendida como *procesual y cualitativa***,** restando importancia a la evaluación como proceso de control y selección.

2.1.3 El nacimiento de la evaluación educativa: Tyler.

Luego de superar la tendencia del "testing" se aproxima una tendencia metódica y racional de la evaluación, pensada para mejorar la calidad de la educación, la cual contó con su máximo exponente

19 Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como a la primera generación, que puede legítimamente ser denominada como la generación de la medición.

20 Según Escudero (2003) dentro de las obras más importantes en el campo de la psicometría se resalta la de Thorndike al desarrollar la ley del efecto (Gordon & R, 1989) y el aprendizaje por ensayo y error. Así mismo la Alfred Binet, Arthur Otis y de principio de siglo están algunos referentes como Charles Spearman y Stern.

Ralph Tyler[21], quien es tradicionalmente considerado el padre de la evaluación educativa, y quien la revoluciono con su famoso trabajo *Eight-Year Study of Secondary Education* desarrollado a mediados de 1932 y 1940 y acogido, retomado, desarrollado y repensado a mediados de los años 70, teniendo gran impacto en el ámbito evaluativo.

En su trabajo, Tyler propuso un *método sistemático por objetivos*[22] para organizar y realizar una evaluación educativa adecuada que permitiera conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos que previa y cuidadosamente se habían establecido (conducta deseable), los cuales estructuró de la siguiente forma: planteamiento del objetivo, determinación de actividades para cumplir el objetivo, elección de instrumentos apropiados de evaluación, interpretación de los resultados de las pruebas, y determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Con esta propuesta, se daría un primer acercamiento a ciertos interrogantes que tienen por objeto de reflexión el ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar? y ¿Con que evaluar? a fin de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, poder guiar el aprendizaje del estudiante según sus intereses (evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento) y conocer las posibilidades evaluativas y aspectos evaluables: en este punto la evaluación ya no era una simple medición, sino que suponía un *juicio de valor* sobre la información recogida (Escudero, 2003).

No obstante, autores como Eisner (1967 y 1969) y Atkin (1968) criticaron esta perspectiva, al encontrar ciertos puntos de fuga asociados a la operativización de los objetivos y la valoración del

[21] Según Escudero (2003) antes del trabajo presentado por Ralph Tyler, en Francia en los años veinte se inició una corriente independiente conocida como docimología (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972), que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Como solución se proponía: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y test, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores.

[22] Guba y Lincoln (1989) se refieren a esta evaluación como la segunda generación: la descripción.

aprendizaje en los productos más fácilmente medibles, a veces los más bajos en las taxonomías del dominio cognoscitivo, adicional porque se prestaba escasa atención a los objetivos del dominio afectivo, que presentan mayor dificultad de tratamiento operativo (Escudero, 2003), apreciaciones que pueden diferir según la percepción teórica que guía este proceso.

No cabe duda, que está forma de evaluación carecía de neutralidad, por tanto que estaba fuertemente articulada a los intereses y necesidades de aquellos sujetos que se encargan de las orientaciones para la construcción curricular y dejan el éxito educativo en manos de los resultados no solo de estudiantes sino de profesores y los programas, a fin de incrementar la efectividad de las instituciones educacionales y de esta manera tener mayores ganancias por sus resultados: dejando entrever una obsesión por la eficiencia (Sacristán, 1986).

Pese a ello, estas primeras aproximaciones de una evaluación más sistemática, confiable y consistente fueron el insumo para desarrollar lo que Guba y Lincoln (1989) denominaron la *tercera generación de* la evaluación la cual se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio,* como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que, además, la valora y la juzga con relación a distintos criterios.

2.1.4 Época de irresponsabilidad social[23]

Luego de la Segunda Guerra mundial aparecen nuevas formas en torno a las relaciones políticas, sociales y ante todo económicas que demandan nuevos retos a los países para salir de la crisis, y que, sin lugar a duda, vieron el desarrollo de una comunidad en función directa de su desarrollo educativo, lo que implicó una resignificación de la educación y por ende un incremento del gasto educativo. Según Escudero (2003)

> Se produjo un aumento de instituciones y servicios educativos de todo tipo…Sin embargo, en esta época, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la

[23] Etapa conocida como la de la *inocencia* (Madaus y otros, 1991)

carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional.

Esto conllevó a una concepción de la evaluación ya no configurada para contribuir al desarrollo ser humano y la sociedad, sino de la economía, generando un interés por la evaluación en todos los ámbitos de la vida humana y la creación de instrumentos que permitieran hacerla indispensable para el modelo social imperante.

Hacia 1956 aparecen las *taxonomías de los objetivos educativos* con su máximo exponente Benjamín Bloom, quien basándose en los aportes de Tyler se basó en el análisis de tres dimensiones del ser humano para orientar los programas educativos de forma holística: la afectiva, la psicomotora y la cognitiva, asumiendo el aprendizaje en cada una de estas dimensiones en una ordenación jerarquizada y clasificatoria dependiendo del nivel de adquisición del conocimiento y habilidades.

En esta última dimensión, la evaluación se asume como una etapa del proceso en el que el sujeto tiene la capacidad de juzgar, relacionar, ponderar, criticar, apoyar, considerar, opinar, recomendar, sumarizar, apreciar y comparar, en un ejercicio de emitir juicios de en términos de evidencia o criterios.

Finalmente, esta taxonomía que ha servido para la planificación y evaluación de los procesos de formación y no como teoría de aprendizaje para explicar cómo aprenden los estudiantes, y pese a las permanentes críticas, grandes cuestionamientos y los diversos intentos de mejora, se convirtió en un referente imperante en las últimas décadas para orientar los diversos procesos educativos.

2.1.5 La rendición de cuentas

Con el adelanto de los rusos frente a los norteamericanos en la carrera espacial y el lanzamiento del Sputnik en 1957, surge una desesperanza entre la sociedad americana y su sistema educativo que hizo crecer la presión por la *rendición de cuentas*, generando un incremento en la inversión educativa y el desarrollo de nuevos medios tecnológicos, pero al mismo tiempo, una preocupación por la eficacia y

una mayor supervisión y control de la educación a través de la evaluación[24] no solo de los estudiantes, sino de programas, cursos y profesores, es decir, de toda la comunidad educativa, a fin de justificar los futuros aportes, controlar el logro de los objetivos educativos y la adopción de medidas correctivas en caso negativo (MacDonald, 1976; Wilson y otros, 1978) citado por (Escudero 2003).

Así, los Estados empiezan una carrera hacia un aparente ejercicio democrático que pretende la inclusión de los ciudadanos para la consolidación de un buen Estado, abriendo espacios de participación activa y constante de los ciudadanos en la limitación del poder. Sin embargo, dicha democratización no fue neutra y se convirtió en un volcamiento de las obligaciones del Estado hacia el ciudadano, fundamentada en la responsabilidad *(*Accountability) como valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, y que para el caso del ámbito educativo, el cumplimiento de los objetivos establecidos por el estado recae principalmente en el personal docente y los estudiantes, ampliando la posibilidad por parte de los gobiernos para ejercer formas de control político a través de la vigilancia, la eficiencia presupuestal y la exigencia de resultados y justificaciones.

Esta perspectiva de la rendición de cuentas bajo una racionalidad técnico-instrumental del ámbito educativo y por ende de la evaluación ha permanecido en los últimos años en diferentes sistemas educativos de los países del mundo, con el propósito de avanzar hacia mejores desempeños, para alcanzar la llamada “calidad de la educación” en un marco de control, eficiencia, medición y competitividad de los procesos de enseñanza –aprendizaje, y, en consecuencia, obtener ascensos en los índices internacionales en la comparación entre países; todo esto en el contexto de la economía política neoliberal (Niño, 2013, p.17)

[24] Según Escudero, en 1964 se establece el Acta de educación primaria y secundaria (ESEA) y se crea el *National Study Comitte on Evaluation*.

Así, pues, la evaluación está orientada en términos de resultados y competitividad que, de acuerdo con parámetros de carácter medible-intercambiable, validos-confiables se dé cuenta de los conocimientos económicamente rentables para una sociedad del mercado y así abrir la posibilidad para la orientación hegemónica y homogénea de los sistemas educativos.

2.1.6 Desarrollo de la evaluación

Hacia los años sesenta empiezan grandes reflexiones en torno a las concepciones, funciones y metodologías de la evaluación educativa, a fin de ir construyendo un marco referencial frente al tema. Al respecto Escudero (2003) afirma:

> Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia durante esta época un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que, unido a la tremenda expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos como *investigación evaluativa.*

Con esto, se fueron perfilando nuevas concepciones de la evaluación a partir de unos procesos de reflexión seria y sistemática que ya no solo estaba en función de sus actores (estudiantes profesores) sino en función también de los desarrollos que tuviera los programas, sus procesos, metodologías, criterios, entre otros factores. En consecuencia, los cambios ocurridos en un estudiante estaban fuertemente relacionados con el efecto que producía una situación educativa sistemática.

Para este período de la evaluación se destacan los aportes de Robert Glaser (1963) quien hace una distinción entre la *evaluación orientada a normas*, típica de las pruebas psicológicas que se interesan por comparar entre sí a los individuos en términos de algún atributo psicológico y pone el acento en la predicción, y *evaluación orientada a criterios*, donde lo importante es determinar si el individuo ha alcanzado los niveles de ejecución en aquellas tareas, que de acuerdo a su nivel de

desarrollo tienen valor social para un nivel educativo dado, siendo esto último la base para la denominada *evaluación de referencia criterial*[25], que marcó un hito en el desarrollo de la evaluación educativa debido a las nuevas exigencias que a la evaluación educativa se le planteaban; este tipo de evaluación Carver la denomino como *Edumetria*. (Escudero, 2003)

Por su parte, también se encuentran los aportes de Scriven (1967) y su escrito *The methodology of evaluation,* quien propone los conceptos de evaluación sumativa y formativa, y la evaluación intrínseca asociada a la evaluación del objeto evaluado, y la evaluación extrínseca relacionada con la evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce.

2.1.7 Expansión de la evaluación [26]

En los años setenta y ochenta se produjo una ampliación de los aportes realizados en las décadas anteriores generando un nacimiento y un brote de toda clase de modelos evaluativos en el mercado bibliográfico, y una pluralidad conceptual y metodológica frente al tema, que se expandió en diversos sistemas educativos, y que para algunos autores esto fue el principio de los métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación.

En primer lugar, se encuentra todas aquellas propuestas de modelos de evaluación derivadas de la línea de Tyler y que han sido nominadas como la *"Consecución de Metas"* que para esa época se

25 Es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos (Popham, 1970 y 1983; Mager, 1973; Carreño, 1977; Gronlund, 1985) citado por Escudero, 2003.

26 Según Escudero, en los años setenta y ochenta, fue la época que se denominó época de la profesionalización (Stufflebeam y Skinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991; Hernández, 1993; Mateo y otros, 1993), la cual consolidó la evaluación como investigación evaluativa. Guba y Lincoln sitúan esta etapa de la evaluación en la "cuarta generación" de su evolución: *negociación, constructivista o respondente*, periodo que se caracterizó por la eclosión de modelos con una variada pluralidad conceptual y metodológica que pretendían superar las deficiencias de las tres generaciones anteriores.

vio representada con el *Modelo de Discrepancia* de Provus (1971) y la propuesta del *modelo EPIC* de Hammond (1983) en la evaluación de programas.

No obstante, en respuesta a las limitaciones del modelo basado en objetivos y criterios estandarizados, Stufflebeam, en 1967, propone la evaluación como proceso de recolección de información para la toma de decisiones, presentando el *modelo CIPP* (contexto, insumos, proceso y producto[27]) donde consideró que cualquier tipo de investigación evaluativa debe ser: útil, factible, apropiada, adecuada, segura y precisa, y que para el caso de evaluar la educación se deben tener en cuenta los siguientes criterios básicos: las necesidades educativas, la equidad, la factibilidad y la excelencia con el propósito de identificar las áreas fundamentales de desarrollo y mejora que sirven de guía para la toma decisiones.

Luego de ello, en la segunda mitad de los años setenta, la época del desarrollo de modelos *alternativos/cualitativos*, los cuales confieren a la evaluación una concepción y metodología diferente, fundamentada en una estrecha relación entre el evaluado y el evaluador a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes, se ratifica que la posición del evaluador y de los evaluados no es aséptica ni libre de valores, por lo que involucra un componente ético que depende de sus propios esquemas mentales, donde:

> La evaluación cualitativa pretende promover en los alumnos su autonomía y capacidad para participar responsablemente en su propio proceso de desarrollo personal y social. La evaluación no enfatiza el logro de conductas finales en términos de conocimientos adquiridos, sino que fomenta el proceso de mejoramiento continuo del alumno como persona libre, digna y participativa. (Alfaro, 2000, p.99).

[27] El contexto se refiere a la realidad presente, los insumos se asocian a todas las entradas que recibe el sistema formativo (profesores, alumnos, infraestructura, legislación, entre otras), las acciones educativas como procesos, y los aprendizajes producidos como producto. (Ferreres y González, 2000)

Por lo tanto, en esta perspectiva se destacan las siguientes propuestas:

La evaluación respondente de Stake (1975 y 1976), la cual es el resultado de la modificación de su anterior planteamiento positivista y tyleriano, del valor y el mérito, hacia una perspectiva interpretativa, asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse en el proceso teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los protagonistas del programa. En esta perspectiva el consenso, el dialogo, la participación, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles son el eje fundamental de la propuesta a fin de captar la singularidad de las situaciones concretas, intentando comprender y valorar los procesos y resultados de los programas bajo doce puntos claves.

En esta misma línea, y en sintonía con Guba y Lincoln, Escudero propone una evaluación respondente *y constructivista*, donde las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación y como base para determinar qué información se necesita. En esta perspectiva, la evaluación es un *proceso* integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.

La evaluación democrática de Barry MacDonald (1976) como primer modelo en asignar un valor político a la evaluación desde principios democráticos (Rodríguez, 2003). En ella se reconoce el pluralismo de valores, se busca la participación de todos los que forman parte del proceso y se tiene en cuenta el dialogo y el consenso en el surgimiento del pensamiento libre y autónomo.

La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) más que ser un modelo preconcebido es una forma de evaluación que surge y se acomoda a partir del contexto, sus necesidades y relaciones desde una perspectiva holística que adopta diversas posibilidades. Bajo esta perspectiva la realidad está dada y se asume tal cual está configurada, no se intenta cambiarla sino por el contrario lo que se

intenta es descubrirla y documentarla a partir de los hechos y problemas más relevantes que suceden en ella.

La evaluación como crítica artística de Eisner (1985), es un modelo que concibe la evaluación como un proceso a través del cual se formulan *juicios de valor* sobre *fenómenos* importantes desde el punto de vista educativo (p, 185). Se caracteriza en primer lugar, porque los juicios de valor son considerados inherentes al proceso de evaluación, es decir, son esenciales, permanentes y no se pueden separar de ella por formar parte de su naturaleza. En segundo lugar, en el contexto de la educación, en principio, se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo. Con este modelo, la misión básica de la evaluación es obtener información que le permita al maestro mejorar el proceso educativo y constituirse en una herramienta educativa no para castigar y premiar a los estudiantes sino para diagnosticar y mejorar lo que sucede, en beneficio de ellos a quienes el programa está destinado a servir.

De esta manera, con lo dicho hasta aquí, se hace un intento por consolidar un panorama de la evaluación educativa, que, sin lugar a duda, refleja la existencia de múltiples perspectivas que no solo se instauran en la selección, el control, la medición y la rendición de cuenta, sino que permiten el dialogo con otras formas de concebirla, dando paso a nuevas perspectivas evaluativas que requieren de interacciones diferentes entre los actores y los factores (compañeros, profesores y contenidos), y haciendo de la evaluación un proceso que se lleve a cabo de forma interactiva de negociación entre los involucrados.

2.1.8 La Evaluación Educativa aquí y ahora: "Quinta generación, evaluación para la calidad"

Para el caso de *Colombia* y el caso de algunos países en el mundo, en todos sus niveles educativos, como se dijo en líneas anteriores, la evaluación está llamada a cumplir con las políticas de

"Calidad", asignadas fundamentalmente por organizaciones internacionales como la OCDE, el FMI y el BM , quienes perciben la calidad en términos de rendimiento, eficacia, eficiencia, competencia, rentabilidad, excelencia, distinción y medición, a través de la aplicación de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala como las pruebas de rendimiento que posibilitan el control, la auditoria, la comparación y la rendición de cuentas, que colocan al estudiante en una situación artificial y concreta, y donde los resultados cuantificados que se presentan se constituyen como criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población (Díez, 2009, p.234). Dando apertura lo que para algunos seria la quinta generación de la evaluación.

Esta concepción que fue importada del mundo empresarial y ahora son aplicadas al ámbito educativo, introducen criterios de mercado para valorar los procesos educativos, dejando en un segundo plano o anulando las cuestiones formativas, pedagógicas, sociales, políticas y culturales de la educación, para pasar a cuestiones netamente administrativas y económicas de la misma; "cada vez con más descaro se piden resultados en término de eficacia y de rentabilidad económica ajenos a los intereses intrínsecos de la educación" (Álvarez, 2015, p.10).

Bajo la etiqueta de "Calidad" las (IES) hacen grandes inversiones publicitarias y campañas para atraer y mantener motivados a sus clientes, futuros estudiantes, a fin de obtener altos niveles académicos, elevar su posición en los rankings, facilitar la comparación y competencia entre instituciones en el mercado educativo y obtener la mayor cantidad de ingresos en el mejor de los casos, como si fueran productos. Según Díez (2009) este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos (p.212-213), donde la función es preparar sujetos en competencias visibles y funcionales para la vida activa, no como desarrollo propio y deseable, sino solamente al servicio del mercado. (Sacristán, 2005, p.129).

De ahí la necesidad de las IES por invertir en programas altamente productivos para sí mismos y

para el mundo laboral y no invertir en proyectos “improductivos” en la mayoría de los casos de orientación humanística y/o crítica, porque resultan siendo un obstáculo desde todas las perspectivas en que se vea.

Esta perspectiva de la evaluación desde la Calidad Educativa, olvida que la educación es un proceso complejo y humano con dinámicas sociales cambiantes y diferentes que no es posible de cuantificar y medir con exactitud. Es una visión reduccionista que responde en primer lugar a la herencia que nos dejó el positivismo y en segundo lugar a la cultura impuesta y apropiada ligada al mundo empresarial, la cual hace que la educación se convierta en una carrera de obstáculos en la que se multiplican los exámenes, las barreras, los filtros de selección, como si el único método para educar fuera la presión y el control a través del miedo al examen, y no podemos olvidar que lo que hacen los exámenes, en el mejor de los casos, es identificar el nivel “de conocimientos académicos”, no mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y formación. (Diez, 2009, p.234, 247).

2.2 Concepciones sobre la Evaluación Educativa

Uno de los aspectos más complejos a la hora de abordar una temática en particular es el intento por definirla y conceptualizarla, y que, para el caso de la evaluación, no es la excepción. Como hemos visto en las líneas anteriores, su evolución ha posibilitado diferentes interpretaciones convirtiéndola en un concepto polisémico, y en permanente construcción y renovación.

Por lo tanto, en este apartado se toma como referencia los aportes de Tejada (1997), en donde no se presenta una sola forma de concebir la evaluación, sino por el contrario, se presenta un abanico de posibilidades para su comprensión y análisis, esto con el ánimo, que los maestros y estudiantes, tengan la posibilidad de ubicarse en una o varias perspectivas, o en el mejor de los casos, crear posiciones particulares que no desconozcan otras construcciones realizadas a lo largo de la historia de la evaluación y que se encuentran ancladas bajo nociones epistemológicas, ontológicas y

metodologías que no se asumen en un vacío social sino que surgen a partir de los respectivos contextos.

Según Tejada (1997), teniendo en cuenta la evolución de la evaluación es posible agrupar sus definiciones en cuatro grandes grupos; aquellas que se centran *en el logro de objetivos,* las que se centran en la evaluación como *emisión de juicios de valor o determinación de méritos*, las que giran en torno a la *toma de decisiones*, y las que son *integrales*.

Cuadro 1

Concepciones sobre evaluación según Tejada (1997). Modificado Rojas (2016)

GRUPO	CARACTERISTICAS	AUTORES	DEFINICION
Definiciones que se fundamentan en el **cumplimiento de objetivos.**	Se centra en los resultados. Se realiza al finalizar el proceso. Es sumativa.	Tyler (1950, p. 69)	*Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos.*
		Lafourcade (1972, p. 21)	*Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han conseguido los objetivos que se hubieran especificado con antelación*
		Gronlund (1973, p.2)	*Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación*
		Mager (1975, p. 20)	*Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación*
Definiciones que se sitúan en la **concreción del mérito o valor**	Se valora y juzga la realidad. Puede tener o no tener criterios de referencia	Schuman (1997)	*Proceso de emitir juicios de valor*
		Scriven (1973)	*Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa*
		Worthen y Sanders (1973, citado por Rodríguez Dieguez, 1980, p. 19)	*Determinación del valor de una cosa… para alcanzar determinados objetivos.*
		Pophan (1980)	*La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos*
		Nevo (1983, p.124)	*Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto*
		Join Committe (1988)	*La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto*
		Alvira (1991, p. 10-11)	*Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente*
Definiciones que asumen la evaluación como un medio para la **toma de decisiones**.	Tiene en cuenta diferentes objetos de evaluación. Añade otras funciones y momentos de la evaluación como la diagnostica, formativa y la sumativa. Se interesa por la práctica evaluativa, sin	Stufflebeam (1987, p.183)	*Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problema de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*
		Cronbanch (1963, p.224)	*Proceso de recopilación y utilización de la información para toma de decisiones*

	tener en cuenta quien la determina. - Se remarca el papel de los agentes evaluadores y su correlación. - Propone la evaluación interna /externa. - Propone la auto/y heteroevaluación.	Alkin (1969, p.2) (Citado por Tenbrick, 1988, p. 2)	*Proceso de reconocer las área de decisión importante, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas*
		Ferrandez (1993, p.11)	*Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos con el propósito de tomar decisiones al respecto*
Definiciones **integrales**	- Relaciona los planteamientos de propuestas anteriores	Provus (1969, citado por Blázquez, 1988)	*Comparación de la ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continua o se concluye el proceso de enseñanza*
		De la Orden (1982, p. 2)	*Proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones.*
		Tenbrick (1988, p. 19)	*Proceso de obtener información y usarla para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.*
		Cabrera (1987, p.101)	*Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa*
		Pérez Gómez (1983, p.431)	*Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad efectividad y valor educativo del curriculum*
		Casanova (1995, p.55)	*Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejor la situación evaluada.*

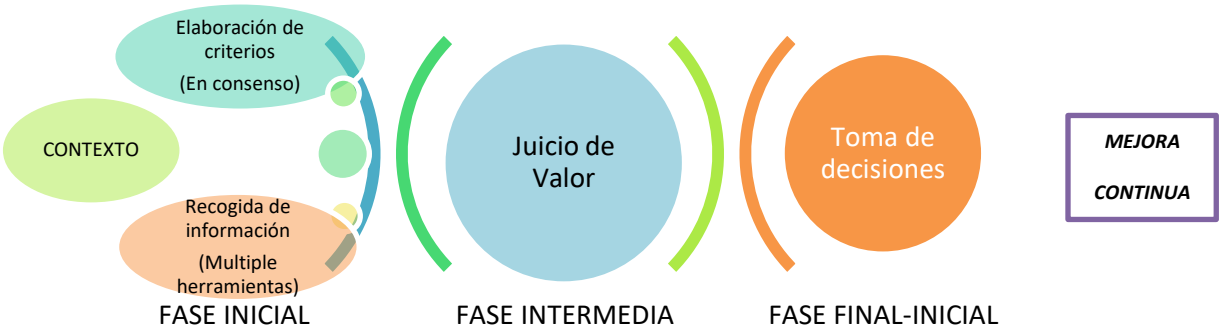
Con lo dicho hasta aquí, y en consonancia con Tejada (1997) se toma como referencia la perspectiva integral, por el cual, a partir de cuatro elementos constitutivos se podría definir la evaluación educativa.

En esta propuesta, los contextos, los diálogos permanentes y el uso de diferentes herramientas en pro de la mejor continua serían elementos distintivos para la configuración de una perspectiva evaluativa democrática, flexible, y adaptable a las necesidades e intereses particulares y grupales, en pro

de una mejora continua, no solo al servicio externo sino también pensada en los desarrollos y búsquedas que emergen desde el sujeto.

Figura 1

Elementos constitutivos en la definición de la evaluación.



Nota: El autor

Una evaluación capaz de describir, interpretar, indagar y elaborar un conocimiento a partir de la integración de distintos elementos, sujetos y procesos del sistema educativo, en un ejercicio de discusión plural sobre hechos y puntos de vista que generen acercamiento a mayores niveles de verdad, sin perder de vista la compleja organización en la que ocurre la acción educativa. (Niño, p.121). Se trata de una evaluación reflexiva, dialógica, relacional, formativa, crítica (toma de consciencia) comprensiva, democrática, responsable, transformadora, permanente, sistemática; una evaluación como actividad de aprendizaje no de resultados medibles y exitosos, sino de construcciones humanas y sociales.

2.3 Dimensiones De La Evaluación Educativa

"Como considero que la educación es una tarea moral, no evaluar las consecuencias de las situaciones que los profesores crean para los alumnos supone ser moralmente irresponsable"

(Eisner, 1972, p.268)

Hablar de las dimensiones de la evaluación educativa hace referencia a la magnitud de sus propiedades y/o a los diferentes aspectos específicos que la constituyen los cuales parten de los permanentes interrogantes que surgen con esta categoría: sobre qué, para qué, cómo, cuándo, quien y

con que se evalúa. En consecuencia, la posibilidad de respuestas a estos y otros interrogantes podrían constituirse como una herramienta para el diseño e implementación de propuestas evaluativas que no la reduzcan a únicas visiones sino por el contrario surjan como un abanico de posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

2.3.1 Sobre las funciones o finalidades de la evaluación: ¿Para qué evaluar?

El principal problema que se encuentra a la hora de definir la finalidad de la evaluación, radica, en su uso de forma singular que la reduce a una única función, misión o dirección que responde en gran medida a la fuerte inclinación por repetición de modelos tradicionales o la apropiación de formas evaluativas propuestas por agentes externos, desconociéndose la pluralidad de sus usos en el aula según los requerimientos, las necesidades y los contextos.

Por ello, en este apartado se plantean algunas funciones que cumple la evaluación en el campo educativo, a la luz de los aportes de Santos (1999) y Muñoz (2016), las cuales no se excluyen sino por el contrario se interrelacionan pudiéndose aplicar en diferentes procesos de formación dependiendo de las necesidades y requerimientos de los actores del proceso educativo; que pueden ir desde la mejora de un proceso, la concesión de un premio, la aplicación de medidas especiales de refuerzo educativo, o el cumplimiento de un requerimiento (Scriven, 1966). Esta finalidad de la evaluación estaría en gran medida relacionada con la temporalidad de la misma dependiendo del momento en que se implemente.

- **Evaluación orientativa o predictiva:** para conocer al estudiante, determinar si posee condiciones para una determinada actividad, rol o función y así pronosticar o prever sus posibilidades
- **Evaluación como diagnóstico, inicial o, de entrada.** Este tipo de evaluación proporciona información sobre el tipo de conocimientos y habilidades previas con las que cuenta el estudiante. De esta manera, permite conocer la situación de partida del sujeto de formación en todas las dimensiones del ser o en la especificidad de la dimensión objeto de estudio, se trata de

una radiografía que permite identificar necesidades, expectativas, restricciones e intereses, y de esa manera tomar decisiones y ajustar la acción a favor de su condición particular. En esta etapa es importante tener en cuenta los elementos de base que configuran a los sujetos: factores de orden social, cultural, político, psicológico, entre otros.

- **Evaluación formativa, continua o de procesos:** es aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto… En este caso, la misma información que aporta la corrección se convierte ella misma en fuente primaria y en texto de aprendizaje (Álvarez, 2010). Por ello, este tipo de evaluación intenta recoger, de forma continua y a través de diferentes técnicas, la suficiente información (logros y dificultades) sobre el proceso del sujeto de evaluación, a fin de posibilitar una evaluación amplia y contextual que permita tomar decisiones durante y no solamente al inicio o al final de un proceso.

Según Álvarez (2012), este tipo de evaluación tiene como prioridad y propósito básico conocer porque y como los alumnos están aprendiendo, en ese sentido, el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tienen que superar. Por ello, el profesor debe informar al alumno en cada momento sobre el estado de aprendizaje en el que se encuentra.

En ese sentido, la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje en sí mismo. De allí, que las posibilidades para recorrer un camino, e incluso, el final del mismo, pueden variar, transformase o ampliarse.

- **Evaluación de resultados-productos, sumativa o final:** Esta evaluación tiene como propósito valorar concluyentemente, y determina el nivel de desarrollo alcanzado, por esto se realiza al finalizar el aprendizaje y verifica el cumplimiento de los objetivos. Se hace necesario que el

estudiante conozca el criterio evaluativo. En la mayoría de los casos, es implementada como medio de promoción, ascenso, control, certificación, titulación, entre otras.

Sin embargo, desde un visión ampliada e integradora se encuentra la propuesta de Madans y Kellagham (Citado por Ruiz, 2013, p.273) quienes identifican diversos usos de la evaluación cualitativa. En primer lugar, **la interpretativa***,* la cual busca comprender los significados desde el punto de vista del actor y no de desde criterios externos. **La artística**, enfocada en los descubrimientos que hace el evaluador, y finalmente, **la sistemática***,* que, a partir de la triangulación de fuentes de información como el programa, el sujeto y el evaluador integra percepciones a fin de ofrecer una visión objetiva, fiable y valida.

2.3.2 Sobre los objetos de la evaluación: ¿Qué evaluar?

En el ámbito educativo por su complejidad y particularidad se encuentran diversos aspectos objeto de evaluación que van desde lo macrocurricular hasta lo microcurricular según los intereses y necesidades. Pese a ello, en la mayoría de los casos la evaluación se centra principalmente en visiones instrumentales que no hacen de ella una posibilidad amplificada para valorar diferentes aspectos educativos.

En ese sentido, para Santos (1999) existen una serie de "patologías generales de la evaluación educativa" relacionadas con el ¿qué se evalúa?, donde principalmente solo se evalúa al **estudiante** por su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos como único responsable de los resultados y quien debe asumir las consecuencias de lo que haya sucedido en su proceso de formación, sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos, la organización, y los márgenes de autonomía en que se mueven las personas y los mismos sistemas. En ese sentido, no solo los estudiantes, son objeto de evaluación, porque todo y todos tienen incidencia en el proceso educativo.

Se evalúan solamente los *conocimientos,* aunque se sabe que no se puede rechazar el aprendizaje de contenidos puesto que son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la

realidad y para poder manejarla (p.23) es importante contemplar la evaluación de actitudes, destrezas, hábitos y valores. Se evalúan solamente los *resultados* pretendidos y no pretendidos con la aplicación de instrumentos de comprobación, que, aunque si bien son necesarios no pueden ser el único objeto de la evaluación, puesto que el evaluar se pregunta por cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines se hizo lo que se hizo. Así mismo, es muy probable que aparezcan otros tipos de resultados a lo largo del proceso formativo en una especie de efectos secundarios.

Se evalúan solo los *efectos observables,* y en muchos casos, hay efectos que suelen pasar inadvertidos a los ojos del observador lo cual lo hace más exigente, más riguroso, más ambicioso, pues paradójicamente, lleva a explorar otras capas que no son reconocibles "a simple vista" o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas. Por tanto, se requiere de la utilización de técnicas de exploración adecuadas para descubrir e interpretar lo oculto. Se evalúa principalmente la vertiente negativa, es decir, hay un énfasis permanente en los errores, los problemas y las correcciones perdiéndose de vista los logros, aciertos y valoraciones de lo que se hizo bien.

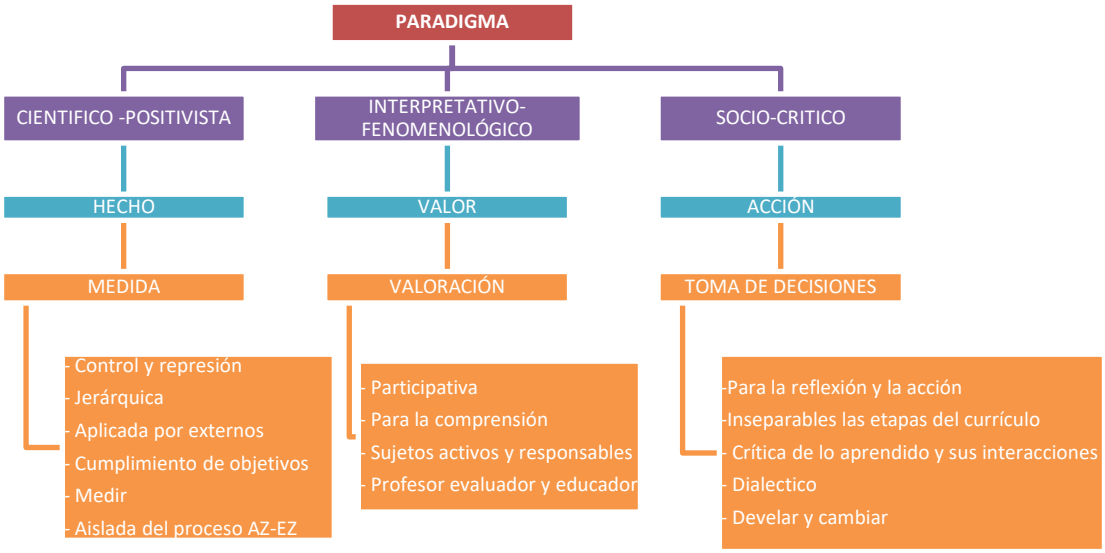
Con lo dicho en este apartado, se hace necesario clarificar, expandir y relacionar nuestros objetos de evaluación de tal manera que el proceso evaluativo sea lo más apropiado, pertinente a las necesidades, expectativas e interés de los diferentes contextos.

2.3.3 Sobre los modelos e instrumentos de evaluación: ¿Cómo evaluar? y ¿Con qué evaluar?

En este apartado se abordan las orientaciones metodológicas sobre la evaluación, es decir, se tratan los modos en que se organizan los diferentes elementos para poder cumplir con la finalidad de la misma. Cuestión que se encuentra fuertemente articulada a los diferentes paradigmas que han permeado el pensamiento moderno y que, por ende, han incidido en el acto educativo y pedagógico: el paradigma positivista, el interpretativo fenomenológico, y el paradigma socio crítico.

Figura 2

Problema paradigmático Ruiz (2013, p. 43), modificado (Rojas, 2017)



Aunque si bien, los métodos no están ineludiblemente ligados a uno u otro paradigma, puesto que la cuestión paradigmática es más una cuestión epistemológica y ontológica, las comunidades académicas se han encargado y han legitimado que los métodos, principalmente, cuantitativos y cualitativos, estén asociados, caractericen y tracen formas de trabajo al interior de los paradigmas; fortaleciendo cada vez esa falsa dicotomía.

En consecuencia, en la línea de la evaluación *cuantitativa,* está se tipifica como una búsqueda permanente hacia la "objetividad" donde algunos principios construidos desde la "investigación científica" como la validez y la confiabilidad, se configuran como epicentro y garantía hacia el éxito educativo. En esa medida, la medición para controlar la eficacia y la eficiencia de las personas y sus procesos, se da a partir de la implementación de instrumentos tales como test estandarizados, pruebas objetivas, quiz, lista de cotejo, rubrica, exámenes convencionales (escritas, practicas, orales, entre otras), observación sistemática, entre otras, que seguramente permitirán obtener información de esa realidad dada e independiente de cualquier observador que el paradigma positivista ha expandido.

Por su parte, en lo *cualitativo,* la realidad no está predeterminada, existen varias realidades socialmente construidas donde la noción de verdad es consensuada entre el observador y lo observado. Por lo tanto, aquí, la evaluación esta llamada a "interpretar las diferentes realidades: lo que está sucediendo, lo que ha sucedido y qué significado tiene o a tenido para los diferentes grupos implicados" (Ruiz, 2013, p.273), posibilitando la implementación de una amplia cantidad de técnicas variadas y flexibles, capaces de ajustarse a los diferentes contextos.

Cuadro 2

Instrumentos cualitativos de evaluación educativa

TÉCNICA	INSTRUMENTO	
LA OBSERVACIÓN **Situaciones naturales**: Observación directa • Estructurada • No estructurada **Situaciones artificiales** Observación indirecta	- Algoritmos relacionales - Análisis de contenido - Análisis de tareas - Auto informes - Carpeta de enseñanza - Códigos o sistemas de categorías - Cuadernos - Demostraciones - Descripción ecológica del comportamiento - Diario de campo - Ensayos - Escalas de apreciación o estimación - Escalas de producción escolar - Estudio de caso - Exposiciones - Investigación - Listas de control	- Mapas conceptuales - Muestra conductual - Muestras cuestiones tipo - Muestreo de hechos - Muestreo instantáneo - Muestro de estudiantes - Notas de campo - Observación participante - Portafolios - Procedimientos automáticos de registro - Proyecto - Recuadros de frases - Registro de intervalo - Registros de eventos - Registros narrativos - Resolución de problemas - Simulación
ENCUESTA	- Cuestionario - Entrevistas - Técnicas sociométricas	
REGISTRO	- Grabación magnetofónica - Grabación magnetoscópica	
TÉCNICAS NO OBSTRUSIVAS	- Señales físicas - Análisis de documentos	

Así, en el ámbito educativo se han promovido formas de trabajo y modelos pedagógicos fuertemente articulados a dichas configuraciones de realidad y por ende posibilitaron la expansión de ciertas formas de evaluar, que van desde lo cuantitativo para medir, hasta lo cualitativo para valorar y para la toma de decisiones, generando variedad de modelos, técnicas y procesos evaluativos, entre los que se encuentran los siguientes:

Una educación tradicional que promovió una evaluación que reproduce los conocimientos transmitidos por el profesor, que trata de determinar el *conocimiento acumulado y premia la memorización*. Así mismo, un modelo conductista que generó una evaluación llamada a medir conductas expresadas en comportamientos *observables***.** Por su parte, un modelo naturalista romántico que promulgo una evaluación centrada en la persona y su *autoevaluación*, evitando a toda costa la evaluación externa. Un modelo progresista o desarrollista que pretendió una evaluación a partir de *criterios* y determinada por los progresos. Un modelo constructivista que develo una evaluación en torno a los *procesos y la mejora* continua. Y finalmente, un modelo crítico que transformo la evaluación hacia una *actividad intersubjetiva y moral* que se ejerce entre sujetos, "ya que se reconoce que no hay evaluación sin sujeto evaluado, y la evaluación carece de significado si alguien no la otorga". (Álvarez, 2001).

Con lo dicho hasta aquí, no se trata de definir qué método, técnica o instrumento es mejor, o cual se debe implementar en el aula, pues toda evaluación es cualitativa… ya que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar o, mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos. (Álvarez, 2000, p.121). Lo importante, es comprender que el evaluador tiene un abanico de posibilidades tanto cuantitativas como cualitativas de las cuales puede valerse para acercarse a las realidades, reconocerlas, interpretarlas y transformarlas y así poder entender mejor los retos educativos, de una manera fiable, valida, coherente y pertinente para el objeto de estudio y para el contexto.

En ultimas, el llamado es a reconocer el pensamiento divergente, plural, creativo, personal, asimilado e integrado del sujeto que aprende, pues se prepara para un mundo impredecible, cambiante y complejo que requiere de un sujeto creativo, dinámico y crítico con capacidad de tomar decisiones en función de sí mismo y del mundo que le rodea.

2.3.4 Sobre el evaluador: ¿Quién evalúa?

En esta dimensión se reconoce al sujeto o los sujetos responsables de evaluar, quienes valoran los diferentes aspectos relacionados al objeto de evaluación, y que sin lugar duda, poseen una serie habilidades interpersonales y de comunicación, métodos, capacidades de análisis y comprensión, liderazgo, gestión, ética profesional, y conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto evaluado.

De esta manera, el evaluador en su rol de experto para valorar las diferentes realidades, puede ubicarse bajo dos lógicas según los usos de la evaluación: la evaluación externa y la evaluación interna. La *evaluación externa,* a través de agentes que no hacen parte de la comunidad educativa, incluso, función en muchos cargos asumida por administradores o profesionales de las ciencias económicas, intenta de manera "objetiva" determinar componentes claves del proceso de formación y tomar decisiones respecto a la mejora del programa, esto gracias a una aparente "imparcialidad" e independencia de sus agentes evaluadores. Sin embargo, esta lógica, a pesar de tener mayor credibilidad en las formas de gobierno actual, y de ser muy implementada en el ámbito educativo, resulta teniendo poca incidencia en las acciones de mejora o cambio al interior de los programas puesto que desconoce algunos procesos y procedimientos del mismo que los alejan frente a alguna posibilidad de actuación directa sobre el programa.

Por su parte la *evaluación interna***,** diseñada e implementada por los propios actores del proceso educativo, se da en un marco de comprensiones directas de procedimientos y organizaciones del programa, de necesidades e intereses de la comunidad que posibilitan un mayor conocimiento y comprensión del contexto. Sin embargo, algunos detractores de la misma, la consideran que es una evaluación menos imparcial que la evaluación externa y tiende a centrarse en aspectos poco relevantes.

En esta forma interna, los procesos evaluativos también se pueden activar a partir de la implementación de tres procedimientos donde el agente evaluador cambia.

En primer lugar, la *autoevaluación.* En ella el sujeto evaluador valora sus propias actuaciones, es decir, el evaluador y el evaluado es el mismo, en un ejercicio de autocrítica, de autoreconocimiento y de autorreflexión tanto de las fortalezas como de los aspectos por mejorar. Sin embargo, este tipo de evaluación tiene un alto nivel de exigencia y compromiso dependiendo del nivel de reconocimiento y grado de consciencia que se tenga, lo que hace necesario, en algunos casos, designar algunos criterios de referencia para que el evaluador-evaluado tenga en cuenta.

En segundo lugar, la *coevaluación*, es aquella que permite que el ejercicio evaluativo sea asumido por todos los actores del proceso, maestros y estudiantes, en igual de condiciones, y en un ejercicio de participación donde todos los puntos de vista son importantes para el mejoramiento del estudiante, del programa, del curso, del proyecto, etc.; se trata de una evaluación conjunta o mutua, en un ejercicio de reconocimiento y de valoración de lo observado y no solo del nombramiento de los aspectos por mejorar.

Finalmente, la *heteroevaluación* es un ejercicio evaluativo asumido por otra persona quien comúnmente tiene la categoría de experto por su alto conocimiento en el campo de estudio, y que para el caso del ámbito educativo es asumida principalmente por el docente quien valora los diversos aspectos del estudiante. Este tipo de evaluación es la más implementada en los casos de la evaluación externa.

En síntesis, estás formas en que se puede asumir el rol evaluador no se excluye la una a la otra, sino por el contrario, se complementan y son relacionales en la medida que pueden aplicarse juntas o por separado dependiendo del conocimiento de las necesidades e interés de los contextos. Así mismo, algo importante de destacar, es que quien asuma el rol de evaluador, esté debe tener ciertos conocimientos teórico –prácticos y ante todo misionales del ejercicio de evaluar, que no recurran solamente a la repetición y obediencia de modelos sino al ejercicio responsable de lo implica evaluar

contextualmente, pues se trata de la valoración de los sueños y esperanzas de seres humanos y no de objetos como inicialmente se dio la evaluación en la industria.

2.3.5 Sobre los referentes: Normotipo

El normotipo hace referencia a una evaluación fundamentada en los referentes que se eligen para emitir un juicio o evaluación de un estudiante, en muchos casos, la ausencia de estos referentes hace que la evaluación quede instaurada en un marco altamente subjetivo. Este referente puede ser *nomotético*, donde se tiene en cuenta un referente externo ya sea de tipo *normativo* o *criterial:* el normativo, compara al sujeto con el grupo o nivel al que pertenece, y el criterial, crea unos indicadores concretos, claros y prescritos.

Por su parte, también el normotipo podría considerarse *ideográfico*, el cual tiene un referente interno e inicial, es decir, se intenta inicialmente identificar y reconocer las capacidades que el sujeto tiene y las posibilidades de desarrollo a fin de hacer una estimación del aprendizaje que puede alcanzar a lo largo del proceso. De esta manera, el estudiante será tenido en cuenta en su individualidad y particularidad, reconociéndosele su esfuerzo y voluntad de aprender a lo largo del proceso hasta el final.

Cuadro 3

Normotipos

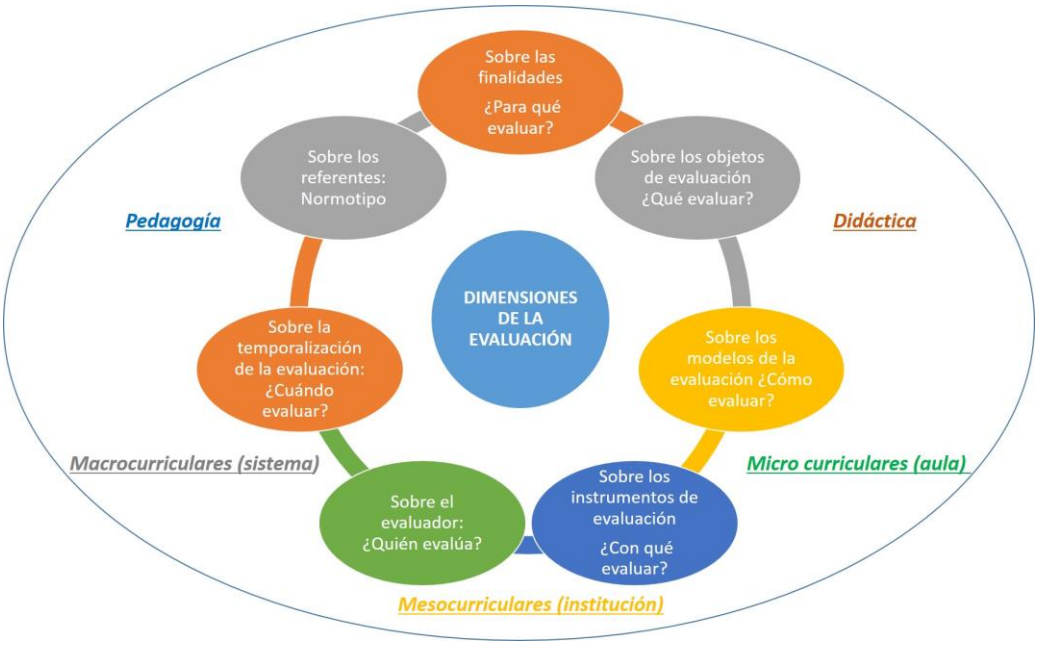
NORMOTIPO: referentes	**NOMOTÉTICAS**		**IDEOGRAFICAS**
	Normativas	**Criteriales**	
Coherencia con las finalidades definidas por la política de formación	Adecuación a la necesidades definidas y formativas del contexto inmediato	Adecuación a determinados principios psicopedagógicos	Adecuación a los participantes (necesidades, expectativas e interés)

Planteada así la cuestión, y para concluir este apartado sobre dimensiones de la evaluación, se hace necesario una reflexión permanente sobre todos sus aspectos constitutivos y en lo posible, intentar ponerlas en íntima relación entre ellas y con los propósitos macro curriculares (sistema), meso curriculares (institución), micro curriculares (aula) y especialmente, con las expectativas, intereses y

necesidades de los evaluados. Cada una de estas dimensiones y su integración configuran diferentes tipos de evaluación, que la complejizan, y hacen de la evaluación una de las fases más importante del acto educativo, ya que a través de ella se toman decisiones trascendentales para la mejora continua tanto subjetiva como intersubjetiva.

Figura 3

Dimensiones básicas de la evaluación educativa



2.4 La Evaluación Educativa en la Educación Superior

En un marco general sobre la evaluación en la Educación Superior y tomando como base "la autonomía universitaria; donde las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley" (Const., 1991, art. 69) es importante reconocer que, en dicho marco de la evaluación tiene tres características principales. Por un lado, una evaluación que responde a formas heredadas de como los docentes fueron evaluados en su proceso de formación a lo largo de la vida, o una evaluación que implementa formas de evaluación a la luz de las lógicas propiamente disciplinares. Por otro lado, la implementación de formas evaluativas a luz de un marco de referencia que se ha generado desde el pensamiento pedagógico y sus respectivos modelos, que de alguna u otra manera

plantean y legitiman formas de evaluación en el aula como se explicó en anteriores capítulos: una evaluación que premia *el conocimiento acumulado y la memorización*; una evaluación que mide *comportamientos observables***;** una evaluación centrada en la persona y su *autoevaluación*; una evaluación a partir de *criterios,* una evaluación en torno a los *procesos y la mejora* continua o una evaluación hacia una *actividad intersubjetiva y moral*. Y, por último, una evaluación que ha sido asumida como un apéndice, que sucede al finalizar el proceso, que no requiere de estudio y conocimiento, y por tanto es algo operativo e instrumental que no tiene trascendencia sino solo para el estudiante, quedando estancada en el tiempo y en deuda en la Educación Superior y sus exigencias externas e internas que hacen uso de la misma.

Por otra parte, cabe destacar que ese marco de autonomía de las IES es un concepto y una práctica relativa, efímera y utópica en tanto que la Educación Superior como lo plantea la Ley 30 de 1992 al ser concebida como "un servicio público cultural, inseparable a la finalidad social del Estado" debe, si o si, responder a las exigencias externas, y por tanto desde las ideologías del Estado y las respectivas políticas emergentes "se incorporan normas, reglas, actores, intereses, valores de actuación y conflictos de distintas esferas" Díaz (2000).

Por tanto, existe una estrecha relación entre los modelos de desarrollo, especialmente de corte económico propios de las formas de gobierno actual, con las orientaciones e indicaciones hacia los modelos de formación especialmente en la educación superior, encargándose de dinamizar no solo la construcción de conocimiento sino las estructuras y actividades normativas y regulativas y muy especialmente el campo productivo y todo lo que corresponde a las lógicas del mercado. Al respecto, Díaz (2000)

El discurso institucional de las universidades en Colombia se encuentra adecuado al nuevo estatuto de sociedad, cultura y saber y fuertemente articulado a la *política académica global* que ha

dado origen a los más variados, y por qué no decir, distorsionados planteamientos sobre la selección y organización del conocimiento y sobre las modalidades pedagógicas de su transmisión y evaluación.

Por tanto, ya no solo se trata de una globalización de la economía, sino uno globalización de todos los aspectos de la vida humana, incluido el conocimiento, en una estrecha relación entre modelos de desarrollo y modelos de formación.

Claro ejemplo de ello se encuentran en lo que hoy día se denomina la formación y evaluación por competencias[28] que a nombre de las intenciones basadas en los sistemas de gestión y el aseguramiento de la calidad enunciados en líneas y capítulos anteriores, aparece para la educación desde el mundo corporativo el discurso de las competencias como una reforma educativa "novedosa" para atender las necesidades de formación y evaluación, aun reconociendo que no son más que la consecución de la evaluación objetiva de los aprendizajes, que con un lenguaje propio de las políticas neoliberales y articulado al discurso de la globalización desde una perspectiva económica, empieza a trazar una serie de lineamientos que orientarían todas las dimensiones del ámbito educativo, lo social, lo cultural, y en últimas, la vida misma.

Esta reforma "educativa" que no es neutra, se encuentra estrechamente vinculada a las directrices de los grandes organismos financieros y económicos internacionales, y específicamente, para el caso de la Educación Superior tiene su mayor representación a través del Proyecto Tuning como "el nuevo paradigma educativo" desde el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- , el cual tiene como propósito unificar las características de la formación de los profesionales, así como las demandas de la empleabilidad (2016, p 23) con el propósito de que exista una transnacionalización del recurso-capital humano.

[28] Uno de los objetos de estudio del *Grupo Evaluando-nos* y, por tanto, desde allí, en el presente documento se hace referencia al discurso de las competencias.

Así, bajo lógicas de eficiencia y eficacia, cuantificación, previsibilidad y control para responder al sector productivo, la educación se establece en exclusivo servicio a las empresas, en el sentido de preparar profesionales para el mundo laboral y no para el mundo de la vida, que en ultimas, se trata de una nueva forma de gobernar la educación.

Esta perspectiva educativa, propone una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio afectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadas y relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz, y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos o retadores (Vasco, 2003), esto no significa que sea adecuado o inadecuado, puesto que centra sus esfuerzos en el aprendizaje del estudiante, por un aprendizaje para la acción, y un aprendizaje a partir de la integración de los conocimientos y su aplicación en contexto en el desempeño profesional.

Sin embargo, el punto crítico y determinante de esta perspectiva no es ese. Pues en realidad, con el uso del lenguaje de las competencias se ha venido legitimando una única visión del ser competente que se encuentra sujeta a las lógicas hegemónicas administrativas y económicas del modelo imperante que tiene unos fines e intereses determinados para configurar nuevas subjetividades basadas solo y únicamente en la inserción al mercado laboral, la producción y el crecimiento, en una alianza entre la barbarie y el éxito.

Perspectiva que encontró en la educación y especialmente en la educación superior, un ámbito de actuación óptimo que a través de un currículo único y pruebas estandarizadas moldea los comportamientos, procedimientos y actitudes de sus actores, considerando ciertas competencias como necesarias para vivir en el mundo actual, como garantía de la calidad educativa y la actualización de los sistemas educativos, que generan una mejora en la competitividad local, regional, nacional y transnacional.

Así, la persona se asume, como portador de capital y recurso que se debe saber revalorizar constantemente, y, por tanto, debe asumir la vigilancia sobre sí mismo y empezar procesos de autorregulación, autoaprendizaje y auto capacitación, no solo por un periodo de la vida sino a lo largo de la misma, responsabilizándose del éxito individual del propio proceso, en este caso educativo y considerándose así mismo como una empresa que vende un servicio con altos niveles de competencia (Díaz, 2016); una "explotación de sí mismo", que produce resultados medibles que determinan los niveles de desempeño, orientan los comportamientos e incitan al "rendimiento" individual, para garantizar los resultados esperados del mundo de hoy.

Evaluar por competencias en ese sentido hace referencia a la medición de conductas observables y de aprendizajes generales, flexibles a los requerimientos del mundo empresarial (28), a través de diversos dispositivos, para que existan personas cada vez más productivas y rentables para el desarrollo económico, y así establece comparaciones que no tienen en cuenta las diferencias de los contextos (23) y se encuentra anclada a la necesidad de dar cuenta de los alcances de los logros exigidos, en una racionalidad operativa fundamentada en la rendición de cuentas la Accountabily basada en resultados medibles. En ese escenario de competición generalizada, el afán por la medición y el control estandarizado se constituyen en el epicentro de la evaluación, y, por tanto, las pruebas estandarizadas resultan siendo el mejor ejemplo de la mundialización de la evaluación.

De ahí que la evaluación haya pasado de ser un componente de la educación y la pedagogía a convertirse en dispositivos de control, de vigilancia y ejercicio de poder de organismos nacionales e internacionales" (Díaz, 2016), pues en realidad, el lenguaje de las competencias no se ha logrado articular al saber pedagógico, puesto que en gran medida reduce algunas capacidades mentales, de pensamiento crítico y formación basada en la reflexión , que quizás, no son observables en la inmediatez y requiere un marco de observación e interpretación más detallado. En términos de la evaluación se

pasa de evaluar contenido a evaluar capacidades, pero siempre y cuando pueda ser constatable. De ahí, que la educación pasa de ser un bien cultural a ser un bien solamente económico.

Sin embargo, en las últimas investigaciones del grupo Evaluandó-nos[29] se ha venido reconociendo dentro de la polisemia del término, la necesidad de preguntarse por las posiciones ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas de las competencias, que permitan una cabal comprensión dentro de un nuevo discurso que resignifique las competencias desde la comunidad académica, esto es, el dominio de conceptos especializados en cada disciplina, los cuales configuran una verdadera cultura; una forma de vida, cuyo lenguaje puede ser socializado en el ejercicio docente. Vale decir, que enseñar en la universidad es socializar en la cultura propia de cada carrera, y que para este proyecto es a partir del arte danzario.

Por otra parte, y no menos importante, desde el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación[30] (ONPE) de la Universidad Pedagógica y su estudio en las "concepciones sobre atributos de buena docencia e intencionalidades de la evaluación desde profesores y estudiantes predominantes en las universidades del convenio ONPE" (Ortiz, s.f), se reconoce los usos, elementos, aplicaciones y transformaciones de la evaluación en la Educación Superior en Colombia en 17 universidades privadas y públicas objeto de estudio, en el que se encuentra que tres de las universidades no precisan una concepción de evaluación, mientras que las doce restantes la asumen con diversidad de posturas sin los elementos estructurantes de la concepción, sino más bien, con descriptores de un tipo de evaluación, propiedades de la misma como el hecho de que sea objetiva, integral y permanente. Otras más sobre la intencionalidad que va desde mejorar y corregir la orientación pedagógica, considerándola como elemento dinamizador y de retroalimentación, incluso como manifestación de la autonomía

[29] Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., Gamma, A. (2016). Competencia y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.

[30] Ente de carácter educativo interdisciplinario e interinstitucional, dedicado a la investigación, formación y divulgación de la políticas, experiencias e investigaciones en evaluación educativa (ONPE, p.13

universitaria o como soporte para la búsqueda de la calidad. Otras, plasman en sus concepciones la idea de uno de los ámbitos de la evaluación que son los aprendizajes, constituyéndose esté en el mayor de los hallazgos… Estos descriptores no precisan qué entienden las instituciones por evaluación en un contexto amplio (p.76) sino, por el contrario, se enfocan en la descripción de las formas como es llevada la evaluación.

En términos de las intencionalidades y usos de la evaluación; ¿para qué se evalúa?, al interior de las instituciones objeto de estudio se identifica siete usos explícitos de la evaluación, los cuales se circunscriben a: la evaluación como referente para labor formativa del profesor y acciones frente al ejercicio pedagógico disciplinar; para el mejoramiento del desarrollo institucional, para la cualificación del programa, para mejorar aspectos metodológicos y didácticos, para identificar las satisfacción del estudiante y con usos no claros dentro de las instituciones.

Con este estudio, se deja entrever parte del panorama frente a la evaluación en Educación Superior, la cual evidencia la poca o nula definición sobre el concepto de evaluación; necesidad a la que es preciso responder desde lo educativo y desde el asumir una postura desde lo pedagógico que contribuya a la concreción de la evaluación como un ejercicio participativo, democratizador y transformador. Y así mismo, la hibridación de intenciones, usos y funciones de la evaluación que van desde lo oficial hasta lo accidental de su implementación en una aparente sintonía con los objetivos misionales de las instituciones, reafirma la falta de claridad sobre los significados de una cultura evaluativa en términos de relaciones entre la evaluación, el aprendizaje, la calidad y las competencias. Sabiendo que la evaluación en la educación superior está llamada no solo al servicio de la formación y la docencia, sino que se articula, afecta y dinamiza con las misiones y funciones de la misma como la investigación, y la extensión, y con actividades de gestión, selección, y organización de las estructuras y los recursos.

2.5 La Evaluación Educativa en Las Artes y el Arte Danzario

En el arte danzario se han venido realizando algunas construcciones principalmente disciplinares y por otro lado pedagógicas con el fin de definir el campo, sus acciones, sus intenciones, sus contenidos, sus funciones, sus metodologías, entre otras. Sin embargo, pese a estos intentos, respecto a la evaluación educativa la información existente es mínima, escasa y se reduce a diseños de rúbricas, listas de chequeo, y modelos de referencia a seguir, que, en la mayoría de los casos, emergen del campo profesional de las Licenciaturas en Educación Artística y de otras artes como las visuales, plásticas, musicales, y muy poco desde la disciplina misma, complejizando o quizás evidenciando que la construcción en este campo está anquilosada, sujetada a modelos y/o es realmente precaria y se constituye en un desafío para los artistas y formadores.

Si bien, se evalúa el arte danzario y existen reflexiones sobre el tema, aún no se ha escrito mucho de ello de tal manera que configure unos marcos de referencia que permitan navegar sobre esta relación, y esto quizás se deba principalmente a los siguientes factores:

En primer lugar, se considera que la naturaleza y funciones del campo de las artes, basadas en la sensibilidad, la expresión, la técnica, lo subjetivo y la creatividad como fundamento del área, evitan ser valoradas, haciendo incomprensible la unión de esas dos categorías: danza y evaluación. En el mejor de los casos, se acepta una posible evaluación, la cual no puede ser llevada a cabo en las artes con los mismos criterios y métodos de evaluación que en otros campos de conocimiento (Ross, 1986, Aspin 1986 y Eisner 1972) como las matemáticas, las ciencias naturales, entre otras, que quizás, por sus contenidos, criterios y métodos, implementan formas de evaluación objetivas de tradición positivista: las artes plantean otros problemas específicos.

Al respecto Ross (1986) citado por Hargreaves (2002) y bajo el principio de “artes para todos”, afirma que la actividad artística no se puede someter a procesos convencionales de evaluación que ponen en peligro las cualidades esenciales, entre las que se cuentan “la imaginación”, “libertad”,

“imparcialidad”, “pasión”, “encanto”, “entretenimiento”, “sensibilidad”, y que esto amenaza el concepto de educación equilibrada, integral. Y, por lo tanto, se debe propender por la práctica del arte como placer.

Sin embargo, si es importante reconocer que las artes, y especialmente el arte danzario a lo largo de su desarrollo histórico ha estado sometida a constantes procesos evaluativos, denominados como crítica artística asumida por críticos del arte, que, en algunos, no específicamente reconocen y valoran las cualidades de la obra de arte sino hacen manifestaciones de juicio y de gusto que dentro de una pedagogía de corte tradicional y conductista miden, seleccionan, califican, niegan, y descalifican las actuaciones de los interpretes yendo en contravía de la propia naturaleza de arte; el arte como placer.

Por ello, con miras a una evaluación más “objetiva” con mayor validez y fiabilidad a partir de acuerdos intersubjetivos entre expertos en el campo correspondiente se plantea la formulación de un conjunto de criterios comprensibles y practicables de lo que constituye un logro artístico (Aspin, 1986, DES, 1983, DELTA, 1987, PROPEL, 2016) criterios que no surgen del afuera sino del contexto mismo, y , por tanto, podrían implementarse para evaluar habilidades, técnicas y conocimientos artísticos específicos.

Al respecto, el Proyecto DELTA (Development of Learning and Teaching in the Arts- Desarrollo del aprendizaje y la enseñanza de las artes-, como se citó en Hargreaves,2002), en entrevistas iniciales con dieciséis profesores de la zona de Leicestershire indican que tienen ideas implícitas muy arraigadas de los que constituyen logros en música, artes visuales y escritura (p.187).

Ejercicio que hasta el momento no existe para el caso del Arte Danzario en Colombia, por lo que podría considerar en un objeto de investigación. Sin embargo, se destaca que con la creación de estos criterios medir habilidades como la comprensión, la imaginación, la sensibilidad y la perspicacia resultan siendo contraproducente, insuficientes e incoherentes con la naturaleza propia del arte. En ese sentido las artes y las ciencias garantizan distintas clases de evaluación objetiva.

Por otro lado, Eisner (1972) validando la posibilidad de una evaluación en las artes, pero desde otra perspectiva, y en contraposición a la perspectiva criterial de Aspin, plantea que:

> Muchos de los resultados más valiosos de la educación del arte no pueden formularse de antemano como objetivos educativos. Para incentivar estos resultados, lo adecuado es recurrir a objetivos expresivos. La evaluación se produce no aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compara el trabajo o conducta del estudiante, sino intentando descubrir cualidades valiosas en el trabajo o conducta en el momento en qué estás aparecen (p.195)

Con lo dicho hasta aquí, ninguna de las perspectivas aísla la evaluación en las artes (Eisner 1972, Ross 1986, Aspin 1986, Proyecto Delta 1987, Arts Propel 1992.), pero si hacen un llamado a comprenderla de forma diferente con relación a otros campos de estudio, puesto que las artes precisan técnicas de evaluación expresadas en términos de los campos correspondientes y específicos.

En segundo lugar, es evidente el poco interés que los sistemas educativos, los maestros y los artistas le han asignado al estudio de la evaluación en este tipo de áreas de conocimiento, reduciendo en gran medida la posibilidad de sistematización de experiencias en evaluación que se constituyan en un marco de referencia para el campo. Esto se debe, quizás, a la poca relevancia que se le ha asignado al tema o por la presencia de acciones poco claras y en algunos casos contradictorias para el campo que intentan generalizar, dividir y simplificar todo lo que sucede alrededor de las artes y la evaluación, conllevando a que exista poca información sobre la evaluación educativa en las artes, especialmente en la danza.

Ejemplo de ello, basta con citar la investigación *"La creación de un currículo pertinente en Danza"* realizada por Ospina, Orjuela y García (2011) de la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas, quienes en un previo análisis de currículos de danza[31] en la Educación Superior dejan entrever la poca o nula importancia asignada en los planteamiento para la evaluación de estudiantes al interior de sus programas. Al respecto las autoras afirman:

> "Es de resaltar que la mayoría de currículos ni siquiera nombra la evaluación. Cuando es mencionada, en aras de la "objetividad" la complejizan (IUDANZA) y declaran como su prioridad a los estudiantes, sin embargo, es exclusivamente heterónoma". (p.46).

Esta perspectiva ubica a la evaluación en una ambigüedad ya que todos los programas en arte danzario, si bien, se ubican bajo una perspectiva curricular ecléctica, donde seguramente existe la posibilidad de formular propuestas evaluativas variadas y heterogéneas, en la práctica y los planteamientos la realidad es diferente. Lamentablemente, la evaluación en tres de los seis programas no se nombra, y en tres se denomina como heterónoma; una de ellas distingue entre lo cuantitativo y lo cualitativo, otra distingue la evaluación por procesos y otra la evaluación por consenso. De esta manera, en estos programas, la evaluación es tan solo una parte del panorama total, lo que significa que aún no se ha comprendido la estrecha relación existente entre enseñar, aprender y evaluar: preguntarse por la evaluación es aclarar los fines, los valores, la metodología y el contenido educativo.

Y para cerrar, en tercer lugar, la cultura evaluativa que por décadas se ha mantenido en el ámbito educativo ha conllevado a legitimar discursos y prácticas en el campo de la danza que tradicionalmente refuerzan la idea que lo realmente importante es el punto de vista del "experto" centrado en lo efímero del producto, negando toda posibilidad de participación de aquel que aprende y su proceso. Por lo tanto, no se trata de crear unos criterios universales y homogéneos, pero si unos

[31] Los programas analizados fueron: El Instituto Superior de Artes (ISA) de Cuba, el Instituto Universitario de Danza (IUDANZA) de Venezuela, el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) de Argentina, la Universidad Autónoma de Queretaro (UAQ) de México, la Licenciatura en Educación Básica en Danza de la Universidad de Antioquia-Colombia y el Proyecto Curricular de Artes Escénicas de la Facultad de Artes ASAB (FAASAB) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

criterios establecidos mediante acuerdos intersubjetivos no solo entre expertos como afirma Aspin sino también a partir de los actores, las necesidades y los intereses del contexto en que se encuentre.

Pese a lo dicho hasta aquí, el panorama no es tan devastador y se hace un acercamiento a los pocos, pero significativos trabajos frente a la evaluación en las artes, los cuales son extraídos principalmente de la experiencia de profesores norteamericanos en el campo de la Educación Artística, especialmente para edades tempranas, tal es el caso, del trabajo Arts Propel y el Project Spectrum, bajo el auspicio del Proyecto Cero de Harvard.

El *Arts Propel* (Wolf, 1988) es una propuesta educativa puesta en práctica en los niveles comprendidos entre el séptimo y el duodécimo año de enseñanza, en las áreas de las artes visuales y musicales, así como en la escritura creativa, con el fin de desarrollar modelos de evaluación y enseñanza para los procesos artísticos; apropiados, eficaces, autentico, alternativos y no homogéneos a los tradicionales.

Como iniciativa educativa, sus estudios sobre el modo en el que los estudiantes aprenden, Propel se caracterizó por concebir el aprendizaje de los estudiantes de manera activa, es decir, el estudiante asimila e incorpora la información recibida para posteriormente elaborar nuevos juicios sobre el mundo. Asumió que el arte no es solo para talentosos, es para todos, la diferencia radica sobre el tipo de habilidades que se desarrollan en cada uno: comparar, reflexionar, percibir, experimentar, crear, entre otras tantas. También determinó que la creación es el componente principal en la Educación Artística, y, por último, propendió por una Educación Artística bajo al menos tres actividades: la producción, la percepción y la reflexión: de hecho, el nombre PROPEL es un acrónimo que incluye los tres roles antes mencionados: PRO de producción y a su vez incluye una R por reflexión; PE se deriva de percepción y la L proviene del aprendizaje (en inglés LEARNING) resultante.

La producción, se evidencia en la creación artística a través de la práctica, el desempeño, la improvisación, la composición, el diseño y otros trabajos constructivos para el dominio del arte, y se

comprende como una oportunidad de aprendizaje, de procesos y de resultados. Aquí, la creación está pensada a partir de la inspiración que generan los propios conocimientos y experiencias, la información que brinda todos los sentidos y los intereses y metas que dirigen a la investigación del trabajo artístico y de otros recursos relativos. L*a percepción*, se refiere a aquellos procesos mediante los cuales los estudiantes observan, estudian, examinan, analizan y comprenden su entorno, los trabajos artísticos propios, los de compañeros, así como los de los artistas de culturas y eras diversas. Por su parte, *la reflexión,* como aspecto accesible y útil para la creación artística de los estudiantes, se asocia al desarrollo de actitudes y capacidades reflexivas para que el estudiante piense, hable y escriba sobre el trabajo artístico y su proceso de creación, ya sea en el proceso o en la evaluación, permitiendo conocer sus ideas y experiencias a través de la comunicación y el intercambio de ideas entre los estudiantes y los docentes, empezando a forjarse una de las piezas claves para la autoevaluación que al interior de PROPEL se propende.

Este proyecto hizo hincapié en la evaluación debido al momento en el cual surge, pues se trató de una década de responsabilidad y mejoramiento permanente del sistema educativo, y un momento en el que el campo de la educación artística se encontraba ante el reto de determinar y clarificar sus propias metas y prioridades con el propósito de convertirse en un componente fundamental e importante en la educación. Con ello, PROPEL elaboró un sistema de evaluación entrelazado con el currículo basado en criterios a fin de crear un perfil de desempeño progresivo del estudiante, que proporcionaría más información diagnostica, multidimensional y útil para el maestro como para el estudiante sobre los procesos de enseñanza, y de esta forma promover la creatividad, como principio fundamental de la propuesta.

Bajo un enfoque triple de la evaluación, PROPEL opera bajo tres premisas e instrumentos principales que orientarán la evaluación al interior del programa. En primera instancia, la evaluación de las actividades artísticas debe tener en cuenta aspectos cualitativos: una de las herramientas a utilizar es

la creación de proyectos de solución de problemas. Por otra parte, se debe examinar el proceso como el producto: una forma de hacerlo es a través de las carpetas, y finalmente, ha de tenerse en cuenta las opiniones de los estudiantes sobre sus propios trabajos artísticos, porque ellos son responsables de lo que han hecho y han dejado de hacer, lo cual se puede realizar a través de entrevistas reflexivas.

Una fuente adicional de riqueza en la evaluación de PROPEL proviene de la función de la autoevaluación de los estudiantes, dado que se resalta las propiedades de los trabajos y respectivos procesos que los estudiantes asumen en su proceso de formación, ayuda a los estudiantes a desarrollar gradualmente cualidades para la autoevaluación y, al mismo tiempo, los capacita para exponer juicios útiles para la evolución de su propio trabajo. Se ha vuelto natural, y, de hecho, necesario, que los estudiantes adopten un papel activo en la evaluación y se pregunten por lo valioso que se ha encontrado en los materiales y no por lo que es correcto.

Este tipo de evaluación, al igual que la evaluación que realizan los docentes, por lo general se hace durante y después de trabajar en un proyecto, permitiendo que los estudiantes a partir del diálogo y la reflexión vuelvan atrás con claridad y confianza y de esta manera avanzar con nuevas ideas.

Otras herramientas implementadas para el cumplimiento de las metas de evaluación se encuentran: los foros donde se debate; las observaciones de trabajos anteriores; las anotaciones de recuerdos, ideas, sentimientos e imágenes; la autoevaluación; el proyecto de campo; los portafolios que contienen un registro del proceso de aprendizaje y es permanente revisado por el estudiante y el docente para establecer diálogos y reflexiones; el diario personal de arte como libro de referencia; el trabajo en equipo entre docentes sobre la evaluación y el currículo, cuestionarios “guiados”, intercambios organizados entre compañeros, dialogo informal, viajes, visitas específicas, entre otras.

Una correcta evaluación siempre será un componente de la enseñanza y del aprendizaje e incluirá información valiosa para los docentes como para los estudiantes, es decir, siempre se encuentra en doble vía, es bidireccional y no unidireccional como habitualmente se comprende; en tanto es

interactiva. Por lo tanto, para el estudiante consiste en mejorar la calidad del aprendizaje, permitir comprender los objetivos de la educación y sus metas personales, así como ayudarles a observar su progreso hacia el cumplimiento de estas metas. Para el docente, la evaluación ayuda a orientar el aprendizaje de los estudiantes y examinar sus propias prácticas de enseñanza. Lo que el docente y el estudiante elijan afectará el resultado de su trabajo.

Finalmente, este modelo de evaluación no ofrece un sistema fijo que pueda utilizarse en todas las aulas puesto que los educadores deben definirla según sus propias metas curriculares. Sin embargo, el enfoque requiere, por lo general, de una puesta en práctica gradual una vez que se han comprendido sus principios y que sus prácticas se han adaptado de forma apropiada.

De esta manera, se trata de una evaluación que reconoce e identifica lo realmente valioso y no se detiene en lo que no es correcto. Así mismo, es una evaluación comprendida como un medio para aprender, es decir, un componente de la enseñanza más que un apéndice o proceso desarticulado. Se trata de una evaluación formativa, constante, secuencial y sumatoria que le permite al estudiante autoevaluarse y de esa manera evolucionar en el propio trabajo: no es una evaluación fija y única para todas las aulas.

Por su parte, el *Project Spectrum* (Wex Ler Sherman, Gardner y Feldman, 1988) creó un enfoque alternativo para el desarrollo de la evaluación y el currículo en el preescolar y la primaria, fundamentado en la creencia de que cada niño presenta un perfil distintivo de capacidades diferentes, o espectro de inteligencias, las cuales no son fijas, y más bien, pueden mejorarse mediante oportunidades educativas como un entorno estimulante rico en materiales y actividades. Project Zero. (2016).

Ambas perspectivas, Arts Propel y Project Spectrum, consideran que no existe momento específico para la evaluación, es posible mezclar la evaluación con las actividades normales de clase e incluso con el ámbito familiar y cotidiano del estudiante, los materiales de evaluación siempre están disponibles, partiendo del supuesto de que cada estudiante llevará a cabo cada una de las actividades en

algún momento del curso. Las actividades que llevan a cabo los estudiantes se registran sin obstaculizar su acción, es decir, al natural en contexto, mediante observaciones y grabaciones magnetofónicas que brindarán información sobre el estudiante y permitirán levantar un perfil que pueda revelar el progreso y el desarrollo individual, y determinar distintas pautas de habilidad comparables entre sujetos.

En esa misma línea de la Educación Artística, se encuentran desde las artes visuales los estudios realizados por Eisner (1972) quien por primera vez habla de una Evaluación como crítica artística, lo cual resulta siendo uno de los aportes, guías y modelos más importantes para las artes. Esta perspectiva presenta tres dominios para evaluar en las artes: *el dominio productivo, el dominio crítico y el dominio cultural*[32]*,* y que sin duda son susceptibles de ser implementados en el campo de la danza.

En primer lugar, la evaluación en el *dominio productivo* permite que el estudiante mejore la calidad de su obra y que reconozca y aprecie lo que ha producido. En ella se *valoran* los siguientes aspectos:

- *La habilidad/idoneidad técnica que se muestra en el trabajo*: se centra en la creación a través del uso de cualidades valiosas desde el punto de vista artístico, es decir, se centra en el acto de realizar o materializar intuiciones, sentimientos, imágenes o ideas a través del manejo o uso de diferentes materiales o medios. Estas habilidades son necesarias, pero no son condiciones suficientes para la creación artística. Sin las habilidades necesarias, la expresión está condenada al ahogo debido a la carencia de disciplina necesaria para su realización (p.197)
- *Aspectos estéticos y expresivos de la obra:* se centra en la organización de la forma en la obra, el significado y sentido.

32 Esta perspectiva se complementa y relaciona con los planteamientos de otros autores como el de Wilson (1975) quien propone la producción, la técnica, la apreciación, el juicio, y el conocimiento histórico y cultural como dominios susceptibles de ser evaluados en el campo artístico. Como los de la DBAE (Discipline Based Art Education) en su intento por impartir una visión completa de arte donde se tiene en cuenta la crítica, la historia, la estética y la producción artística. Lo que Gardner (1995) en su proyecto Arts- Propel denomino como la producción, la percepción y la conceptualización. Lo que Stavropoulus (1993) denomino como las cuatro dimensiones del conocimiento artístico: la formal, la descriptiva, la interpretativa y la histórica.

- *Uso de la imaginación creativa en la obra:* se asocia al ingenio, la novedad y el efecto transformador que tiene la obra. Para ello se tiene en cuenta la capacidad que tiene el artista en la *ampliación de límites* el cual consiste en agrandar o redefinir los límites o alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado; *la invención* al crear un nuevo objeto mediante la reestructuración de lo conocido; *la ruptura de límites* al revocar lo dado, descubrir limitaciones en las teorías actuales y desarrollar nuevas premisas, en este punto la intuición y la imaginación son de suma importancia; y la *organización estética* que consiste en la capacidad de establecer un orden y una estructura coherente y armónica entre las lagunas que ha encontrado y las ideas que ha generado.

En segundo lugar, en el *dominio crítico,* la crítica según Dewey, intenta una reeducación de la percepción de la obra de arte. De ahí que la evaluación no se centra en mejorar la obra sino en observar las obras de forma más completa. Para ello el maestro, estará atento al carácter y contenido de las manifestaciones verbales y no verbales que formulan los estudiantes sobre la obra a través de las inferencias de sus actitudes.

En este punto no se discute *manifestaciones de preferencia* (gusto o disgusto) sino manifestaciones *de juicio*, a través de ciertas pruebas que pueden apoyar o refutar. Para ello se hace necesario desarrollar en los estudiantes la sensibilidad y brindar los conocimientos necesarios que le permitan experimentar el significado estético.

De esta manera, Ayala (como se citó en Eisner, 1972) considera que existen tres manifestaciones de juicio: la *descriptiva,* que atiende las cualidades reales, literales y visibles de una obra, aumentando la cantidad de información. La i*nterpretativa,* sugiere el sentimiento y las cualidades imaginativas de la obra, que lo lleva al interior de la misma, experimentando un significado expresivo. Las valoraciones pueden ser experiencial (los sentimientos que provoca la obras), formal (las formas presentadas), material (las herramientas implementadas), temático (la idea o principio de la obra) y contextual

(información histórica de la obra, de quien la creo y del momento en que se dio). Y, por último, la *Evaluativa,* que son juicios de valor o significación.

Finalmente, la evaluación en el *dominio cultural* es esencialmente verbal, y tiende a valorar la capacidad de comprensión del estudiante en términos discursivos, de las características del tiempo y lugar donde se creó el arte, de la influencia que el tiempo y el lugar tienen en la forma y contenido del arte y del carácter de las principales prácticas y creencias sociales y sus efectos en el arte. (p.212). En este dominio las obras de arte sirven como instrumento para comprender el periodo, más que a la inversa. Intenta que los estudiantes comprendan el alcance de un periodo de la historia humana y el papel que desempeño el arte en él.

Así mismo, el autor en concordancia con los planteamientos Stuffelbeam (1967), considera que la toma de decisiones educativas puede utilizar procedimientos de evaluación en cuatro áreas: el contexto, la aportación, el proceso y el producto, lo que denominó Stuffelbeam como el modelo CIPP (Context, Input, Process y Product). El contexto hace referencia a la realidad presente, los insumos se asocian a todas las entradas que recibe el sistema formativo (profesores, alumnos, infraestructura, legislación, entre otras), las acciones educativas como procesos, y los aprendizajes producidos como producto. (Ferreres y González, 2000).

En último lugar, trabajos más específicos sobre la evaluación en expresión corporal y arte danzario, los cuales son escasos, se cuenta principalmente con experiencias fundamentas en criterios, tablas de cotejo y rubricas que categorizan los aprendizajes de los estudiantes. Esta el trabajo de Montesinos (2004) quien plantea una evaluación de valoración de criterios, validación y verificación de lo aprendido o del cumplimiento o no de los logros, los cuales están en íntima relación con los objetivos de formación y son susceptibles de medir a partir de tres parámetros y diferentes instrumentos, los cuales son: los conceptos, las actitudes y los valores. Los conceptos, a los que se asigna un 40% de relevancia: abarca la medición de nociones e ideas que fueron apropiadas, para ello se puede hacer uso

de la prueba objetiva o exposición explicativa. Las actitudes, con un 60% de importancia: se relaciona con el dominio técnico, creativo y expresivo de las destrezas propuestas; saber-hacer, y se puede evaluar a través de ejercicios prácticos de improvisación o creación, y observaciones. Los valores, con un 10% de importancia: se relaciona con la capacidad de detectar y valorar en sí mismo y en otros los elementos creativos, expresivos y comunicativos, y se puede hacer a través de diálogos reflexivos entre los actores, comentarios técnicos y razonados, (p.79).

Por su parte, y en los últimos años, se cuenta con el trabajo de Muñoz (2014), quien, desde un enfoque cognitivo plantea el proceso de aprendizaje como una posibilidad para equivocarse y experimentar el movimiento, sin el afán de hacerlo bien por una nota, sino en función del rescate de lo humano, la satisfacción que produce el progreso de los otros y el desarrollo de la capacidad creadora, propone una visión de evaluación para la danza a partir de prácticas reflexivas y de toma de consciencia que recaen principalmente en la autoevaluación como vehículo de aprendizaje.

Con lo dicho hasta el momento, el desarrollo artístico del estudiante estaría en función de la apropiación de algunos de los anteriores aspectos, aspirando que se potencien en su totalidad en mayor o menor medida, y reconociendo que no existe ningún método sencillo y adecuado para evaluar los logros educativos en todos los aspectos de las artes: los distintos tipos de actividad, sus objetivos y los resultados esperados requieren de métodos diferentes. La evaluación de habilidades, técnicas, y conocimientos específicos exige procedimientos diferentes de los empleados para evaluar cualidades como la sensibilidad, la imaginación, etc. (Hargreaves, 2002, p.186).

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO

"Algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado para comprender y mejorar la educación"

(Eisner, 1998, p.16)

El presente capítulo es una de las etapas más importante en el desarrollo de la investigación, puesto que se puntualizan en gran medida los horizontes de sentido y significado que guiarán el camino hacia la producción de conocimiento. Si bien, no es una tarea sencilla a causa de las diferentes acepciones sobre el tema y las diferentes perspectivas metodológicas, es precisamente, en este punto, donde se harán las principales delimitaciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas que se implementarán para *comprender las concepciones y las prácticas que los maestros del Programa de Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tienen en torno a la evaluación del estudiante con el fin de generar procesos de reflexión pedagógica frente al tema y consolidar un marco teórico-práctico de la evaluación del estudiante en la danza,* y de esta manera, contribuir en alguna medida al progreso de la educación.

3.1 Sobre el Paradigma Investigativo

"Existen tantos mundos como maneras de describirlos y los mundos que conocemos son los mundos que construimos "

Goodman (como se citó en Esiner, 1998)

"La ciencia afirma significados; el arte los expresa"

Dewey (como se citó en Esiner 1998)

Históricamente, los paradigmas han sido comprendidos como modelos o sistemas básicos de creencias basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que definen para quien la sustenta, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes, (Guba y Lincoln, 2002, p.120). Se trata de visiones del mundo,

cosmovisiones o formas de ver e interpretar la realidad, que en ultimas, han sido acordadas por comunidades científicas dominantes en distintos periodos de tiempo a lo largo de la historia de la ciencia y se constituyen en insumos relevantes que definen las relaciones con la realidad y el conocimiento, lo que Kuhn define como “una completa constelación de creencias, valores y técnicas, etc. compartidas por los miembros de una determinada comunidad". Sin embargo, Eisner (1998) y Páramo (2019) cuestionan dicha neutralidad del surgimiento de los paradigmas, puesto que consideran que las formas particulares de representación aceptadas por las comunidades académicas emergen más allá por una cuestión o estrategia política que epistemológica y/o académica.

Pese a esto, es evidente que a lo largo de la historia se ha reconocido la existencia de dos grandes paradigmas los cuales tienen como fundamento los objetos de conocimiento en los que se ha configurado las formas de hacer ciencia y a las que se les ha adjudicado métodos cuantitativos y cualitativos respectivamente, y sin lugar a duda, han incidido fuertemente en la consolidación de un pensamiento fragmentado y disciplinar[33].

Por una parte, están las construcciones de corte cuantitativo implementado por las “ciencias duras” quienes, basadas en el método científico o hipotético-deductivo como una forma convencional, común, existente, dominante, y mecanicista fundamentada en la racionalidad, la validez, la experimentación, la confiabilidad, la predicción y la explicación de los fenómenos, principalmente naturales, asume la realidad de forma objetiva e independientemente de los sujetos: una realidad allí fuera de nosotros, por lo que pueden proponerse modelos teóricos y leyes. Esta forma sería para Guba y Lincoln (2002) la perspectiva heredada o positivismo y el postpositivismo, y para Habermas desde una perspectiva crítica del pensamiento seria el paradigma empírico-analítico.

[33] Laudan (1985) afirma: “los paradigmas no se caracterizan por métodos particulares, lo que condujo a distinguir entre las disciplinas a partir del método fundamentado en un error histórico y separa las disciplinas”.

En otra línea, se encuentran las construcciones de tipo cualitativo que son implementadas en las "ciencias blandas", como paradigmas en formación o alternativos que tienen como epicentro una visión holística, natural, amplia e integral de la realidad y sus fenómenos, centrándose en la "comprensión del sentido y significado de la interacción social en contextos culturales y lingüísticos complejos" (Tamayo, 2018, p.698), donde las percepciones de las experiencias subjetivas del individuo e intersubjetividades son resultado de una construcción social y en donde la realidad no existe de forma objetiva. En esta línea aparecen los paradigmas como la teoría crítica y constructivismo; este último, anteriormente denominado como indagación naturalista en 1985 por Guba y Lincoln y los paradigmas hermenéutico-histórico y el críticamente orientado propuestos por Habermas.

Actualmente, estos paradigmas en el campo de la educación son reconocidos desde una construcción local en la propuesta que Tamayo (2018) denomina como fundamentos epistemológicos de la enseñanza, en término de enfoques, los cuales tienen consecuencias para una comprensión renovada de la ciencia y de los métodos de investigación en dicho campo, los cuales son: el "positivista", el constructivista, la ecología conceptual, la Teoría Crítica y los "Juegos de lenguaje". (Dobles, 1995; Porlán, 1995; Kemmis Y W. Carr, 1988; Wittgenstein, 1994). Y, por ende, se constituyen en formas o posibilidades en la producción de conocimiento educativo.

Con estas y otras distinciones, es importante comprender que los paradigmas son construcciones humanas e históricas que están sujetas al cambio, y simplemente representan el punto de vista más informado y sofisticado al que hayan podido llegar sus proponentes y por ello no están abiertos a comprobación en ningún sentido convencional; no hay forma de elevar uno por encima del otro con base en un criterio de qué es lo último o lo fundamental (Guba y Lincoln, 2002). Por lo tanto, elegir uno u otro paradigma, significa en consonancia con Tamayo (2018) pensar e identificarse con los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos que guiarán el camino hacia el conocimiento. Ontológicamente implica reflexionar sobre ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad

y, por lo tanto, ¿qué es lo que podemos conocer de ella? ¿Qué entendemos por realidad? Epistemológicamente es preguntar por, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? Desde la heurística o la "metodología" según Guba y Lincoln es determinar ¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? ¿Cómo buscar?, es la parte operativa donde aterrizan las otras preguntas. Y finalmente, desde lo axiológico es preocuparse por los valores que orientan la investigación ¿Para qué la investigación? ¿Cuáles son las implicaciones de la investigación sobre los investigados y el mismo investigador? Todo lo anterior, comprendiendo que las respuestas a estos interrogantes no se pueden establecer como última verdad y se constituyen como una posibilidad de respuesta dentro de un multiverso de oportunidades.

Con lo dicho hasta aquí y reconociendo que ningún investigador puede dedicarse a investigar sin tener claro exactamente cuál es el paradigma que informa, guía su acercamiento y orienta la interpretación de los hallazgos y la elección de políticas. (Guba, Lincoln, 2002, p.132). La presente investigación se trata de una investigación *Cualitativa* la cual se fundamenta en los aportes de Eisner (1998) y su libro "El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa" al reconocer la práctica pedagógica al igual que las artes desde una mirada compleja y multidimensional como acontecimiento cultural y social:

Las artes y las humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante de saber. (Eisner, 1998, p. 16).

En consecuencia, esta simbiosis natural y desinteresada hace del ámbito educativo un encuentro del artista, el docente y el investigador, en un solo escenario; como el aula al educador y la

obra arte al artista, constituyéndose en un pilar fundamental para comprender lo que sucede al interior de las escuelas, no bajo una mirada explicativa y comparativa sino desde la comprensión de las cualidades del mundo que nos rodea a partir del conocimiento sensible, perceptivo y creativo que configuran sentidos y significados, y amplían el espectro del ojo frente a las posibilidades de mundo existentes.

En este sentido, lo cualitativo para efectos del presente trabajo se asume como un concepto genérico o "sombrilla" que cobija a todo tipo de investigaciones, puesto que "todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos" (Páramo, 2008), toda investigación se refiere a cualidades y el saber del mundo es empírico y lo empírico hace referencia a la experiencia, y esta última, es un tema cualitativo.

Desde luego, es una investigación cualitativa al proporcionar formas para describir, interpretar y valorar las percepciones de las experiencias subjetivas y de las intersubjetividades, resultado de una construcción social y de acuerdos entre experiencias**:** una experiencia sensorial subjetiva, "mediada por el lenguaje, las creencias, los valores, los sentimientos, las intencionalidades, con una historia y una configuración holística" (Grupo Evaluándonos, 2016, p73), que posibilita las representaciones y configuraciones de las experiencias propias. Es identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez, 2004) y se traducen en cualidades.

Desde esa perspectiva, las cualidades comprendidas como los rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos a lo largo del desarrollo ontogenético y no simplemente como el valor de algo, fomenta la comprensión y se constituye en epicentro de este tipo de investigación, pues saber cómo oír lo que se escucha, y ver la expresión del cuerpo, la voz y el gesto. Requiere poner especial atención a las distintas señales cualitativas que las personas nos proporcionan,

y a su vez, ser capaces de expresar en términos similares estas cualidades que mantiene la conversación viva e interesante.

La creación de un retrato depende de la habilidad del escritor para experimentar las cualidades del lugar, conceptualizar sus relaciones, experimentar las furtivas cualidades dominantes que permiten estas relaciones, y, lo que no es menos importante, imaginarlas e interpretarlas a través del texto. El episodio, como vivido, ha pasado; el texto como escrito, vive. (Eisner, 1998, p.37-39)

En ese sentido, y tomando como referencia los rasgos distintivos de una indagación cualitativa propuesta por Eisner (1998), la presente investigación se caracteriza por:

1. **Es un estudio enfocado**: Se basa en la participación y la observación de cualidades animadas (actores) e inanimadas (materiales, infraestructura, diseños, etc.) relevantes para el objeto de estudio, en una experiencia que afina la mirada para hacer interesante lo cotidiano" (Grupo Evaluándonos, 2016, p.77). Así mismo, mantiene las situaciones y objetos intactos, sin manipulación, al natural, puesto que las realidades son construidas desde lo local y lo especifico.
2. **El Yo como instrumento:** Los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser (Eisner, 1998, p.50), es decir, a partir de un sello y firma personal en una especie de intuición personal como fuente de significado la cual no es una licencia para tomarse libertades donde el "todo vale", sino que es un marco de relaciones entre la observación de lo que tienen ante sí (sensibilidad) desarrollando un sentido de lo significativo, tomando alguna estructura de referencia (esquema) y teniendo claro un conjunto de intenciones desde las cuales se percibe e interpreta las cualidades objeto de investigación. Al respecto, (Díez, 2006) afirma: "la realidad es construida y las técnicas que usamos también están mediadas por las creencias, ideologías y presupuestos del investigador".

3. **Carácter interpretativo:** en primer lugar, este rasgo se encuentra asociado a la capacidad de revelar por qué se ocupa un lugar con algo. Y, por otro lado, el interés del investigador por la cualidad de la experiencia y las motivaciones llevadas a cabo por quienes están en la situación estudiada, intentando descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes la experimentan, actuando como facilitador de la reconstrucción de múltiples voces.

   Esto depende, en gran medida de los referentes que ejercen influencia sobre la escena, es decir, de quien lo observa y sus concepciones con las que interpreta la realidad. Claro ejemplo de ello, seria, si se ubicara un mismo objeto de investigación para profesionales de diferentes campos de conocimiento, es probable, que los análisis y las comprensiones fuesen diversas y estuviesen articuladas a las formas como dicho profesional desde su disciplina comprende la realidad, por lo tanto, se estaría hablando no de una realidad sino de realidades con un cúmulo de posibilidades de interpretación. Así mismo depende de la comprensión de los factores antecedentes, ya que estos proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significado, por lo tanto, se hace necesario comprender que los “hechos sociales” no pueden interpretarse fuera de un contexto teórico, y, por lo tanto, histórico (Bruce J, Biddle, 1997)

4. **El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto:** en este punto se deja claro que detrás de un estudio cualitativo esta una persona, no una máquina, para ello se sugiere que exista un lenguaje claro que genere empatía entre el escritor y el lector, por lo tanto, se sugiere el uso de la primera persona del singular, yo.

5. **Atención a lo concreto:** requiere de una conciencia de los rasgos distintivos y estéticos del caso, aptitud para interpretarlos y capacidad de plasmarlos, proporcionando un sentido de unicidad del caso, que hace que el caso sea palpable.
6. **Credibilidad y éxito del estudio:** esto se da a partir de la coherencia, intuición y utilidad instrumental que se haga de las situaciones sociales, las cuales están en un estado de inestabilidad que genera múltiples evidencias de las cuales podemos hacer uso sin el propósito de que se conviertan en leyes naturales eternas, universales e invariables: por ello cobra importancia el juicio donde el debate y la diferencia está siempre abierto, así mismo, la persuasión para convencer y resistir a posibles detractores se constituye en una herramienta hacia la credibilidad y el éxito del estudio. (p.49).

No es un estudio cualitativo por hacer referencia a ciertos métodos susceptibles de implementar en el transcurso de la investigación, puesto que "las metodologías ni son inherentes a los paradigmas epistemológicos como tampoco lo son las disciplinas" (Paramo, 2008), la cuestión de método es secundaria al enfoque epistemológico, no menos importante, pero es posible la pluralidad metodológica para comprender mejor el problema por el que se indaga. Tampoco es un estudio cualitativo porque solo centre su atención en las cualidades del objeto o situación estudiada para estandarizar, seleccionar y/o comparar, sino porque coloca su mirada en los usos de formas representativas, que intenta interpretar de manera expresiva a través de la propia forma en que se han determinado (Eisner, 1998, p.81), es decir, en su sentido y significado, y valor asignado.

En esa medida, en el ámbito educativo la investigación cualitativa se constituye en un medio para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, comprender lo que ocurre en ellas; acercándonos "a las cualidades de lo que docentes y estudiantes hacen en los grupos en los que trabajan y para ello se observan y utiliza lo que se ve como fuente de interpretación y valoración"

(Eisner, 1998, p.28) y de esta manera se reconoce la experiencia de los propios profesores y se vislumbra el mundo de la educación o parte de él.

Así, con esta forma de investigación el presente trabajo intentará descubrir-revelar una serie de cualidades de las vidas de sujetos reales: los maestros, a través del lenguaje, no como forma restringida a formalismos, algoritmos, leyes o teorías que hacen olvidar a los individuos concretos sino como medio que revela lo que las palabras, paradójicamente, nunca podrían expresar, mostrando lo que está ahí y otros no pueden ver. En ese sentido, es lograr un grado de iluminación e influencia positiva sobre la experiencia educativa de quienes viven y trabajan en el ámbito educativo" (Eisner, 1998 p.16-17) en un intento por dar sentido al grupo. Es un camino hacia la reflexión y la comprensión que yuxtapone construcciones diversas y reconoce múltiples formas de representación[34], donde los puntos de vista no tienen verdad ni validez universal, sino sólo una validez subjetiva y relativa a los diferentes marcos de referencia.

Por lo tanto, la percepción de cualidades, su interpretación y valoración asignado, será un pilar fundamental para la compresión del objeto de estudio, no tanto, en el enfoque de aquellas cualidades que resaltan aspectos por mejorar y son resultado de la complejidad del ámbito educativo y quizás pueden aparecer como recomendaciones para su posterior estudio, sino reconociendo en primera instancia los logros educativos que emergen y definen la práctica evaluativa docente que en muchos casos están en el silencio, el olvido y parecen ser un asunto susceptible de ser abordado solamente por expertos externos ajenos al escenario educativo o lo que Eisner (1998) denomina "programas educativos de perfeccionamiento" , cuando en realidad la producción investigativa en el campo de la

34 Para Eisner (1998), el concepto de representación no se debería interpretar como la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido, si no como, un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstituye la experiencia a partir de lo que origina: proceso de re-presentación. No tenemos ningún espejo de la naturaleza. (p.44)

educación debe emerger del docente como investigador de su propia practica pedagógica, lo que Eisner (1998) denominó “investigación activa” (29).

3.2 Perspectiva Metodológica

“Quien desee comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejar que éste le diga algo. Una conciencia hermenéutica adecuada debe mostrarse sensible”

(Gadamer, 1976)

En el apartado anterior se habló del paradigma cualitativo como elemento central que guía a la presente investigación. Sin embargo, en este apartado partiendo de la premisa que la observación de “datos” o “hechos” y la interpretación de su significado son cuestiones inherentes a todo tipo de investigación y se constituyen en los métodos de toda ciencia, hay que subrayar que la observación y la interpretación son inseparables: resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra. (Martínez, 2004, p. 70). De ahí, que toda investigación en últimas sea interpretativa; ya que se interpretan los resultados y ese es un ejercicio que hace el investigador para darle sentido a los datos, ya que estos no hablan solos y deben ser interpretados, y a partir de allí es que cobran sentido. En consecuencia, Páramo (2019) afirma:

“La interpretación de los datos es siempre cualitativa… y lo que llamamos cuantitativo igualmente debe ser categorizado de alguna manera para su interpretación; de allí que la separación entre hechos y juicios valorativos resulta un artificio simplista” (p.13)

Por lo dicho anteriormente, la presente investigación se enmarca bajo una *perspectiva de investigación*[35] *Hermenéutico-Comprensiva* para describir y descubrir concepciones y prácticas construidas por los docentes del programa de Arte Danzario de la Universidad Distrital Francisco José de

[35] Tomando con referencia los aportes de Laudan (1977, como se citó en Gary D, Fenstermacher,1997) y quien siguiendo los aportes de Lakatos (1970) definen la perspectiva *de investigación* como una serie de supuestos generales a cerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir teorías en ese campo. (p. 81).

Caldas entorno a la evaluación de estudiantes, en un intento no por exponer y afirmar significados (primera dimensión de la interpretación) sino por comprenderlos y expresarlos (segunda dimensión de la interpretación), conservando su singularidad en el contexto de que forma parte (Martínez, 2004, p.102).

No solo vemos manchas negras en un libro, también percibimos el significado de ese escrito; no solo oímos los sonidos de la voz humana, también captamos lo que significan; no solo vemos movimientos faciales y gestos, también percibimos intenciones, actitudes y deseos. La comprensión de los significados es un modo natural de entender de los seres humanos (Martínez, 2004, p.107)

En ese sentido, la hermenéutica como filosofía, como método o como técnica no será asumida como la traducción de la comunicación escrita y verbal, como en sus inicios surgió, o como el reconocimiento de objetos, sino como una forma o modo de traducción y reconocimiento de significados de todo lo que concierne a las manifestaciones de la vida humana en íntima relación con la vida social y cultural a la que pertenece, constituyéndose en un "método fundamental para la comprensión… donde comprender es transportarse a otra vida… " (p.104) y es el " redescubrimiento del yo en el tu" Dilthey (1944, p. 215 se citó en Martínez, 2004, p.117)

Al respecto Heidegger sostiene: (se citó en Martínez, 2004)

"Ser humano es ser "interpretativo", porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es "interpretativa"; por tanto, la interpretación no es un "instrumento" para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos. (107)

En consecuencia, el comportamiento humano en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos, entre otros, se constituyen en objetos de estudio de la Hermenéutica, los cuales pueden ser comprendidos a partir de cuatro dimensiones que plantea Martínez (2004): intención, significado, función y condicionamiento, conformando el esquema de comprensibilidad para las acciones humanas.

- **Descubrimiento de la intención que anima al autor:** consiste en descubrir la motivación o tendencia, es develar lo que se desea conseguir en el futuro, la meta que se persigue, el propósito que alberga, en ultimas, significa descubrir, si bien parcialmente, la "filosofía de la vida" que guía explícita o implícitamente al autor, y puede llevar a la comprensión de la naturaleza humana.
- **Descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor:** se relaciona con el acercamiento y comprensión de un conjunto de detalles y sus significados en función de una entidad coherente y su horizonte, la cual se mueve bajo un marco de referencia y sin perder de vista el contexto del autor.
- **Descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñan en la vida del actor**: las razones ocultas o meta perseguida no conscientemente por el autor pueden ser develada con la intención de las palabras, las imágenes y las metáforas que usa, la voz, el modo y los tiempos verbales, cierta clase de términos, etc. los cuales ponen un "fondo elocuente" que puede modificar sustancialmente el significado de las palabras.
- **Determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural:** Cada ser humano ha nacido en un tiempo y en un país con una tradición cultural: una lengua, ciertas costumbres, normas y patrones de conducta, valores, un modo de ver y juzgar la vida y todo lo que rodea la existencia humana; asimismo, existen modos de enfocar los problemas y las soluciones ya hechas para los mismos: formas de pensar, de evaluar y de juzgar las cosas, los eventos y el comportamiento humano. Todo esto hace que cada persona nazca y viva en un ambiente cultural, que va formando la estructura de la personalidad, con las características y los rasgos individuales que lo definen como persona.

En esa medida, la Hermenéutica se mueve dentro dos intencionalidades; la del sujeto conocedor, y la del sujeto conocido, lo que llamaría Gadamer una "interacción dialéctica" (Martínez,

2004, p. 105-108) ambas afectadas por la condición de seres históricos, sociales y culturales que define la forma de pensamiento y de vida, y se encuentran atravesadas por las motivaciones, los sentimientos, los deseos, los recuerdos, los pensamientos y las conductas.

En conclusión, está perspectiva significa mirar los signos sensibles de un contexto particular y esclarecer el conjunto de experiencias que las rodea y su historicidad; actividad que no es neutra y no está aislada del sujeto que la interpreta, pues quien lo hace, no puede olvidarse de sí mismo y sus interpretaciones las hace a partir de su propia historia y sus propias configuraciones para comprender el mundo, de ahí que "los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser" (Eisner, 1998, p.50)

3.3 Ruta Metodológica

Tomando como referencia el pluralismo metodológico, como formas de conocer el mundo, no para abril la caja de Pandora, sino la propia mente, y asumiendo los dos tipos de indagación cualitativa que plantea Eisner (1998) para el ámbito educativo: el conocimiento educativo y la crítica educativa, se plantea la ruta metodológica para la presente investigación a fin de describir, interpretar y valorar los sentidos y significados que los docentes de arte danzario tienen en torno a la evaluación de estudiantes.

3.3.1 El Conocimiento Educativo

Esta etapa se asume como parte del proceso de investigación, la cual consiste en el reconocimiento de las dimensiones de la educación como posibles objetos de estudio y comprensión en la medida que se hacen distinciones cualitativas de alguna de ellas, en tanto que identificamos y preferimos porque tienen un valor concreto y se ubican o reconocen dentro de un marco histórico que elevan la conciencia y expresan tanto simbólica como prácticamente un conjunto de valores permitiendo la comprensión de lo que está sucediendo. Siendo las principales dimensiones de la educación, las siguientes: Eisner (1998, p. 92)

- La dimensión intencional, la cual se relaciona con las metas y propósito de formación general y específico.
- La dimensión estructural, que tiene como epicentro las formas organizativas de las escuelas: sus utilidades, capacidades, beneficios y coste.
- La dimensión curricular, asociada a la selección de contenidos, objetivos y actividades para desarrollo del pensamiento o como una estructura simbólica que define jerarquías.
- La dimensión pedagógica, como el cumulo de consideraciones frente a la enseñanza en el marco de una diversidad productiva.
- La dimensión evaluativa, no comprendida como la aplicación de exámenes como garantía del éxito educativo y como medio de instrumentalización de los valores, sino como una acción que tiene lugar en todas partes y se relaciona con los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso.

En esa medida, está ultima dimensión, al ser un tema decisivo para el conocimiento educativo pues se requiere de una evaluación coherente con los propósitos del ámbito deseado, se constituye en el epicentro y objeto de estudio de la presente investigación con el ánimo de apreciar las cualidades de la evaluación a estudiantes y sus significados en un contexto determinado y particular, a partir del uso de diferentes fuentes de datos como la revisión documental, la observación y la entrevista que posibilitan el acceso al conocimiento educativo, en este caso, el conocimiento evaluativo.

3.3.1.1 Fuentes de datos para el conocimiento educativo.

Las fuentes de datos para el conocimiento educativo son muchas, y ayudan a comprender lo que está sucediendo: cualquier cosa que sea relevante para una mirada más aguda y una comprensión más profunda es un buen objetivo (Eisner, 1998, Guba a Linconl, 1980). La selección de una u otra fuente para el presente trabajo de investigación corresponde a la identificación de las ventajas que presta, de allí, que una fuente no sea más valiosa que otra, sino que su uso varia en la medida en que se ajusta al

problema de investigación que se desea resolver en este caso, llevando incluso a la integración de diferentes fuentes. En consecuencia, como afirma (Paramo, 2008), las fuentes:

En sí mismas no tienen un compromiso ineludible con la perspectiva que se tiene de la investigación hoy día. Su diseño, forma de empleo y la interpretación de los datos que de allí se deriven dependen, eso sí, de la posición epistemológica del investigador...No se puede desconocer que toda existencia tiene atributos tanto cuantitativos como cualitativos; toda interpretación de datos implica consideraciones cualitativas porque expresa juicios y valoraciones del investigador. (p.10)

Por lo tanto, y en sintonía con Eisner "la pluralidad de métodos es mucho más esperanzadora que la fidelidad a un único modelo de indagación legítima", puesto que posibilita relacionar la información recolectada con el fin de tener en cuenta las condiciones que presumiblemente dan lugar a las actividades del aula, o derivan de ellas (Biddle, 1997 p.99). generando mayor consistencia, confiabilidad y credibilidad a la investigación, no en términos de estudios experimentales sino en términos de una investigación alternativa. Por ello, para este trabajo se seleccionan las siguientes fuentes que permiten profundizar, comprender y tener una mirada más aguda sobre el objeto de estudio.

- *La observación directa:* el investigador se introduce en el mundo social de los sujetos estudiados, observa bajo un marco de referencia lo significativo y puntual, toma nota y trata de averiguar qué significa ser miembro de ese mundo, de allí que, la tarea del observador es tanto ver como recordar y en esa medida las anotaciones son una manera de recordar (Eisner, 2004, p.221. Luego, las anotaciones se organizan y codifican para descubrir los patrones de los acontecimientos que se han producido en ese mundo.
  En el caso educativo, para comprender lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, la observación de profesores y la vida del aula se constituye en una herramienta donde se necesita ser capaz de prestar atención a las señales implícitas que

se proporcionan, lo cual depende del grado de sensibilidad a las cualidades, el tipo de percepción de lo observado y el esquema de referencia con el que se observa o las formas cualitativas del pensamiento.

Es reconocer que esta observación no es sólo que el saber del mundo empírico es cualitativo, sino también requiere de la formidable tarea de intentar representar[36] lo que se ha llegado a saber a través de cualquier medio; el medio más común que se utiliza es el lenguaje, que al ser un rasgo del medio que hace de intermediario, media y corre el riesgo de cambiar lo que se comunica.

- *La entrevista:* es una fuente muy rica de información para aprender cómo perciben las personas las situaciones en las cuales trabajan, y para dialogar acerca de sus actividades, sus voces, sus sentimientos y sus vidas. Se trata de una buena conversación que puede darse en cualquier lugar de la vida cotidiana y puede surgir de forma espontánea a partir de una serie de preguntas centradas en los ejemplos y sentimientos concretos, que es el caso para la presente investigación, en contraste, a otras formas de entrevista que se dan desde un marco rígido y mecánico.
- *Revisión documental:* las fuentes de datos incluyen también las historias de los contextos, dado que pueden ayudar a mejorar la capacidad de interpretar lo que se observa, siendo un recurso útil para un conocimiento profundo.

[36] La representación para Eisner (1998) no es la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido, sino, como un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstruye la experiencia a partir de lo que la origina: “no tenemos un espejo de la naturaleza” p. (44)

3.3.2 Critica Educativa

"El propósito de la crítica es la reeducación de la percepción de la obra de arte"

(Dewey, 1934, p. 324)

"Es crear en el mundo publico una estructura o forma cuyos rasgos re-presenten lo que se experimenta en privado… Es una sensación de energía que algún modo debe hacerse palpable a través de la prosa… Es ayudar al lector a saber… Es ayudar a aprender a mirar"

(Eisner, 1999, p.110)

Si el *conocimiento educativo* hace parte de la esfera de lo privado, lo visto y la apreciación, a la *crítica educativa* le corresponde la cara publica del conocimiento, es el arte de la revelación, "es la expansión de la percepción y el aumento de la comprensión: es una aventura educativa, es la profundización y la expansión de la experiencia. (Eisner, 2004, p.136), substancialmente una acción de juicio donde el crítico es un educador, y la crítica un medio educativo.

En ese sentido, la crítica educativa se encarga de transformar las cualidades de un objeto o situación en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado (Eisner, 1998, p.106), en un acto de reconstrucción, en forma de narrativa argumentada, que no solo incumbe al campo de las artes y lo educativo, sino que aparece en las decisiones de la vida misma.

Aunque si bien la práctica de la crítica sea comúnmente entendida y asumida desde una visión negativa al emitir solamente juicios inconformidad sobre el objeto de análisis, se hace necesario comprenderla como una posibilidad de experimentar las cualidades de las aulas, las escuelas y la enseñanza y su significado como obras de arte; en esa medida, críticos educativos y críticos de arte comparten un propósito común que es ayudar a otros a ver y comprender (Eisner, 1998, p.16). De ahí, que la exploración del lenguaje juegue un papel importante en la configuración de experiencias simbólicas, y no solamente comunicador de ellas, puesto que el lenguaje cumple la función de revelar sentidos y significados.

En consecuencia, la crítica educativa, como medio educativo, se estructura a partir de cuatro dimensiones: *descripción, interpretación, evaluación y temática* (Eisner,1998, p. 109)., las cuales no necesariamente se prescriben en una secuencia entre las partes, aunque para efectos del presente trabajo resultan siendo una herramienta importante para el análisis de la información y la organización de las interpretaciones de las cualidades encontradas en el presente objeto de estudio.

3.3.2.1 Dimensiones para el estudio de la enseñanza.

Descripción

Esta etapa permite a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos, los cuales no se presentan de forma completa ya que se describe aquello que el observador cree significativo. Se trata de un texto cargado de sensaciones, que permite al lector visualizar y crear una imagen sobre cómo es un lugar o un proceso, incluso, posibilitando sentir estar allí viviendo esa experiencia. Para ello, el investigador tiene un reto importante ya que deberá tener acceso a las cualidades que la situación muestra, es la sensación de excitación y de descubrimiento al encontrarlas para así poder realizar un ejercicio sensorial que permita construir una situación con perspicacia y crear en la forma escrita una estructura que transporte los significados a través de la prosa descriptiva.

Interpretación

Pensar la descripción como la obtención de un informe que trata de lo que es, es conveniente considerar la interpretación como una justificación que se enfoca en por qué o el cómo (Eisner, 1998, p, 116-119) de los hechos; es situar en un contexto, exponer, develar, explicar, decodificar. Esto significa que en esta etapa se intenta explicar el significado de dichas cualidades, lo cual requiere: conocer el contexto, identificar los factores antecedentes, ser consciente de las cualidades, distanciar los hechos de la escena para exponer sus significados y justificar lo que se ha descrito, aclarar las consecuencias potenciales de las practicas observadas, proporcionar razones que justifiquen lo que se ha visto y

entender los significados encubiertos o implícitos en una situación, es penetrar la superficie para entrar a la parte gruesa[37] del asunto.

Evaluación

"Si no sabemos con qué contamos, no hay manera de saber en qué dirección dirigirnos"

(Eisner, 1998, p. 121.)

Según Eisner (1998), es vital para la crítica educativa la evaluación de lo que se ve; describir sin ser capaz de determinar sus efectos, es describir un conjunto de condiciones sin saber si esas condiciones contribuyen o no (p. 121). Sin embargo, está tarea de valorar no es sencilla y se complejiza en la medida los marcos de referencia son diversos, las necesidades e interés cambian, por lo tanto, tener en cuenta los contextos de desarrollo en el que se da la evaluación es de vital importancia, puesto que no se está tratando con sujetos y acciones homogéneas y predecibles, sino que se está tratando con ideas, motivaciones, necesidades y sentimientos que se orientan hacia un deseo de hacer o ser en una variabilidad de posibilidades. De esta manera, no puede existir una evaluación sin juicios de valor que no reconozca dichas cualidades y valore los rasgos idiosincrásicos, ni una concepción de lo que es educativamente de valor.

Temáticas

Las cualidades de una situación se concretan luego de describirse, interpretarse y evaluase, en muchos casos, puede tener rasgos en común con otras cualidades de otras situaciones, a lo que Eisner denominó *Temáticas*. El tema, empapado de la situación particular, se construye mediante un proceso conocido como *generalización naturalista* (Stake, 1975) citado por Eisner (1998, p.125), donde se intenta extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que se vive, y se utiliza lo aprendido para guiar el futuro. Para lograr la formulación de esos temas se requiere identificar los mensajes recurrentes, cualidades preponderantes o rasgos distintivos que dominan la situación y tienden a

[37] Lo que Geertz (1973) citado por Eisner (1998, p.118) denomino como *descripción gruesa*.

impregnar y unificar situaciones y objetos, proporcionando un sumario de los rasgos esenciales que pueden funcionar como claves, señales, guías para las percepciones de otras situaciones.

Finalmente, con estas cuatro dimensiones expuestas se configura un marco de referencia de la investigación cualitativa que abre las puertas hacia nuevas percepciones sobre el objeto de estudio de la presente investigación y para el planteamiento de nuevas investigaciones, que van más allá, de constituirse como mecanismos que conducen al control severo o a la predicción exacta de hechos (Eisner, 1998)

3.3.2.2 Fuentes de evidencia en la educación crítica.

- ***Corroboración estructural****:* trata de reunir evidencias que relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen de un estado de hecho, luego se busca una confluencia de evidencias que proporcione credibilidad, genere confianza en las observaciones interpretaciones y conclusiones. Con esto se buscan conductas o acciones recurrentes o aquellos rasgos característicos de la situación, también denominado por Alfred Schutz y Thomas Luckman como “tipificaciones” (1973, se citó Eisner, 1998 p.133). Las evidencias apoyan la credibilidad y aumentan la confianza y la coherencia.
- ***Validación consensual****:* es un dialogo entre diversas personas competentes de que son correctas la descripción, interpretación, evaluación, y temática de una situación educativa. Dicho acuerdo puede existir en todas o algunas de las dimensiones y no necesariamente sucede un isomorfismo en las observaciones y puntos de vista puesto que no se está tratando con fenómenos estables como una obra de arte, sino con fenómenos cambiantes, como el aula, y los contextos y los críticos tienen diferentes puntos de vista para comprender la realidad. En consecuencia, la búsqueda no es de consensos entre críticos sino por la consideración de las razones que ofrecen los críticos,

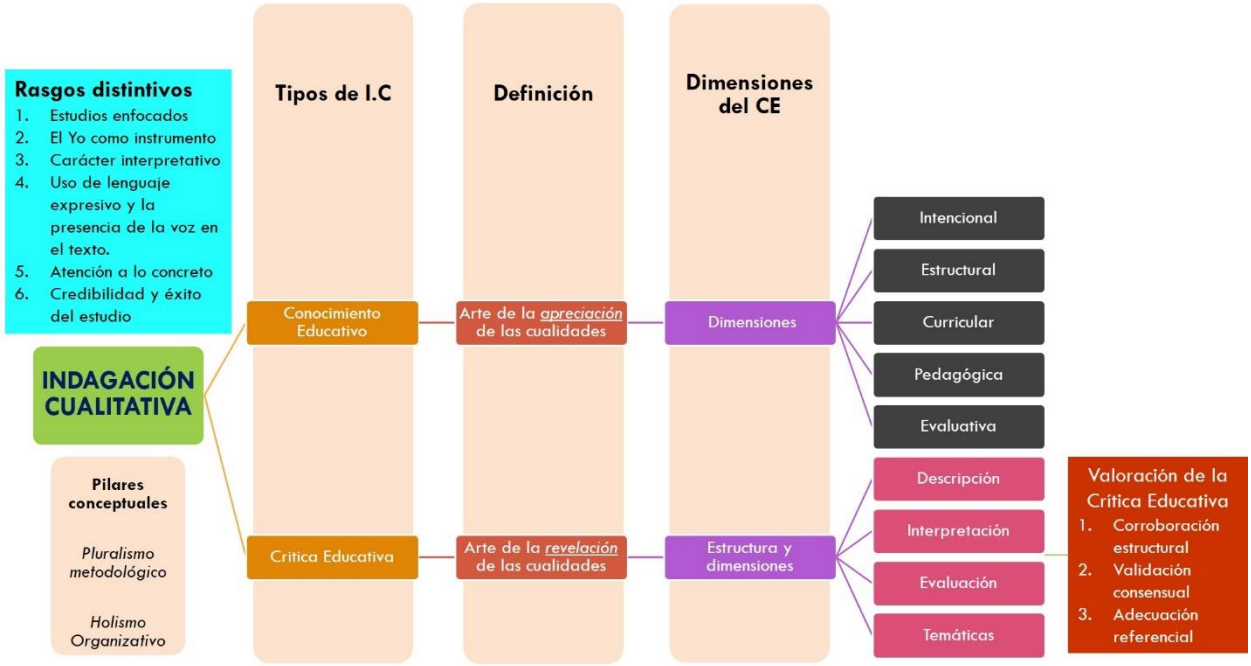
las descripciones que proporcionan, la lógica de sus argumentos, lo incisivo de sus observaciones, la coherencia del caso, e, indudablemente, la elegancia del lenguaje.

- ***La adecuación referencial*:** se relaciona con la capacidad que tiene la crítica para iluminar un tema, ofreciendo una percepción y un entendimiento humano más complejo y sensible. Es aumento de la percepción y la comprensión.

Finalmente, toda la propuesta metodológica se concreta en la figura 4.

Figura 4.

Propuesta metodológica para la investigación en arte y evaluación.



CAPITULO IV: INTERPRETAR PARA COMPRENDER- MÁS ALLÁ DE LA DESCRIPCIÓN-

El presente capitulo tiene por objeto interpretar para comprender una serie de rasgos sensoriales o cualidades que caracterizan al docente en el aula al momento de asumir la evaluación del estudiante en el arte danzario, es decir, se alude a lo esencial y para ello se pone a disposición todos los sentidos de quien investiga al fin de captar los elementos más distintivos de lo escuchado y lo observado. En ese sentido, no se habla de análisis de la información puesto que no hay pretensión alguna en examinar detalladamente y por separado las cualidades que permean las diferentes dimensiones del conocimiento educativo, y mucho menos de la evaluación, sino por el contrario, se trata de comprender el fenómeno de la evaluación como una cuestión articulada entre todos los aspectos de la educación, estableciendo relaciones, integraciones y redes con relación a la evaluación del estudiante en el PCAD. De igual forma, tampoco se habla de información ya que no se trata de almacenamiento de datos, cifras, letras o palabras sobre el estado de las cosas, personas, fenómenos o situaciones a fin que puedan ser explicados a la luz de un formato, que, en su mayoría, es de corte estadístico, pues no hay un intento en crear porcentajes de validez, sino todas las voces y todos los rasgos tiene valor e importancia para la presente investigación.

En consecuencia, el camino hacia esta comprensión inicia con la *descripción* de las cualidades recolectadas a partir de diferentes fuentes como la entrevista, la observación y la revisión documental, haciendo referencia a aquello que se consideró significativo y generaría un marco de referencia para lo que Eisner denominó “El conocimiento educativo”. En esta etapa se recolecta y se citan las cualidades de referencia del objeto de estudio en contexto y su marco normativo a través de la revisión documental, seguido de ello, se presenta las cualidades recolectada a través de la entrevista la cual presenta las voces de los maestros frente a la evaluación de estudiantes, y, por último, se socializan los rasgos o cualidades obtenidas a través de la observación directa en el trabajo de campo.

Luego de describir las concepciones y prácticas que los maestros del programa de arte Danzario de la UD tienen en torno a la evaluación de estudiantes, estas pasan a una fase de *interpretación* que tiene como propósito develar, explicar, decodificar lo que sucede a la luz del marco de referencia planteado en el marco teórico y de los intereses de la investigación. Seguido de ello, se hace a una fase de *evaluación* donde se emiten juicios de valor a fin de presentar los efectos y contribuciones de lo recolectado, y, por último, se hace una *tematización* al encontrar mensajes recurrentes, cualidades preponderantes o rasgos distintivos que dominan la situación y tienden a impregnar y unificar, proporcionando un sumario de los rasgos esenciales que pueden funcionar como claves, señales, guías para las percepciones de otras situaciones. Esto funcionaria como una propuesta que puede iluminar la evaluación del estudiante PCAD y sus posibles caminos en el futuro.

4.1 Marco poblacional

Esta investigación se llevó a cabo en el Proyecto Curricular Arte Danzario de la Facultad de Artes- ASAB, de la Universidad Francisco José de Caldas (UFJC) gracias al apoyo del Consejo Curricular 2015-I y a la participación de 20 maestros[38] quienes de manera voluntaria decidieron abrir las puertas de su ser docente para este proceso de reflexión pedagógica.

4.2 Descripción

4.2.1 El Análisis Documental: ¿Qué nos dicen los documentos institucionales sobre la evaluación de los estudiantes?

En esta etapa se realizó la búsqueda en contexto de diferentes fuentes documentales que abordarán específicamente el objeto de estudio a trabajar: *la evaluación de estudiantes en el programa de arte danzario de la Universidad DFJC: concepciones y prácticas***,** de tal forma, que se constituyeran en

[38] Al momento de realizar el trabajo de campo en el 2015-I, el equipo docente del PCAD estaba conformado por 39 maestros, de los cuales fueron seleccionados 20 maestros quienes tenían como prioridad espacios académicos relacionados con la formación en danza específicamente, de estos maestros 17 participaron de las entrevistas y observaciones y 3 maestros adicionales fueron sujetos solamente de observación.

insumos relevantes que presentarán un panorama sobre los "supuestos filosóficos sobre la naturaleza humana, supuestos políticos sobre la relación de las personas con las instituciones y supuestos culturales(Diez , 2006,p.119) que orientan la evaluación de los estudiantes al interior de la institución, los cuales luego entrarían a dialogar con las voces de los maestros y las observaciones de lo que sucede en el aula, y que en última, se entrarían a "analizar en la congruencia entre lo que la organización (institución) transmite al mundo y aquellas cosas que en realidad pone en práctica" (Díez, 2006, p.119).

Para ello, se seleccionaron las ideas informativamente relevantes de los siguientes documentos: Proyecto Universitario Institucional (PUI) , 2018; Estatuto Estudiantil versión 2019; Acuerdo 009 de 2006 del Consejo Académico; Proyecto Educativo Facultad de Artes –ASAB- 2013; y documento de Registro Calificado de Arte Danzario, con el fin de describir, interpretar y valorar para comprender el contexto, conocer las intenciones de formación en todos los niveles, de expresar-representar su contenido y con el propósito de facilitar su consulta o recuperación.

Políticas y procedimientos institucionales sobre el sistema de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La evaluación del estudiante en el Proyecto Universitario Institucional- PUI- (2018).

Para el PUI la evaluación del aprendizaje de los estudiantes parte del ejercicio de la retroalimentación, ya que se constituye en una herramienta para autorregularse puesto que genera información oportuna, clara y comprensible que enriquece a quienes participan en el proceso y permite ejercer su autonomía. En esta perspectiva, la evaluación se constituye en un medio para que los evaluados identifiquen y reconozcan las fortalezas y debilidades de su aprendizaje, en especial, aquello que hace falta por lograr, y, por otra parte, para que el docente analice y reflexione sobre sus prácticas, y así tomar las decisiones necesarias para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la evaluación es un asunto complejo, los profesores deben tener conocimientos sobre educación, evaluación y medición, para poder diseñar diferentes tipos de pruebas y evaluar con

objetividad. El profesor puede diseñar evaluaciones diferentes a los exámenes, más relacionadas con los contextos reales de actuación de los alumnos, y emplear metodologías diversas y complementarias que le permitan conocer a sus alumnos: sus características personales, sus aptitudes e intereses, los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje y de esta forma valorar sus avances en el proceso e implementar estrategias de apoyo en torno a las debilidades de la formación. Así mismo, el profesor debe hacer explícitas sus concepciones de la evaluación, respondiendo desde una postura reflexiva los siguientes interrogantes: qué van a evaluar, a quiénes, por qué y para qué de su evaluación, cómo van a evaluar y con qué estrategias, precisar al servicio de quién está la evaluación que practican y qué harán con los resultados obtenidos de la evaluación.

En el PUI se propone rescatar el valor formativo y continuo de la evaluación, y ponerla al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, para motivar la participación de los estudiantes, que han demostrado tener mayor capacidad de autoevaluarse cuando poseen claridad sobre los aprendizajes que necesitan para lograr sus metas y cuando pueden obtener retroalimentación del estado de sus procesos.

Desde esta perspectiva el docente transforma la evaluación en integral, humana y formativa, dado que puede realizar adaptaciones curriculares e incluir modificaciones en las evaluaciones que tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, atendiendo a la diversidad de los sujetos. Esto también le permite hacer evaluaciones diagnósticas para identificar las características y los atributos de sus estudiantes, y establecer un punto de partida sobre los procesos de aprendizaje que va a desarrollar en el curso. El docente hace un buen uso de los resultados de la evaluación, cuando estos le permiten brindar información pertinente a los estudiantes, generar mecanismos de autoevaluación y autorregulación para mejorar sus aprendizajes, también cuando le indican al docente el sentido de los cambios que debe introducir en sus prácticas.

El sistema de evaluación que hace parte del proyecto educativo debe ser construido, colectivamente y hacer claridad a estudiantes y profesores sobre criterios, escalas y mecanismos de evaluación, las estrategias de valoración de los desempeños de los estudiantes, los mecanismos pedagógicos y de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños; los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en los cuales participan los miembros de la comunidad y los procedimientos por seguir en caso de aclaraciones o inconformidades.

Es muy adecuado generar espacios de autoevaluación, para que el sujeto pueda evaluar sus propias actuaciones, ya que esto hace parte de su vida y le permite valorar su aprendizaje e identificar aspectos que debe mejorar. El profesor puede ayudar a la autoevaluación del estudiante proponiendo objetivos y logros de aprendizaje, con indicadores de actuación que le dejen regular su aprendizaje hacia mayores niveles de logro personal, social y profesional. Las experiencias en este campo muestran que el alumnado que se ejercita y gana experticia en la evaluación de sus propios desempeños logra altos niveles de objetividad y de calidad en las valoraciones, y un mayor compromiso con acciones de mejoramiento.

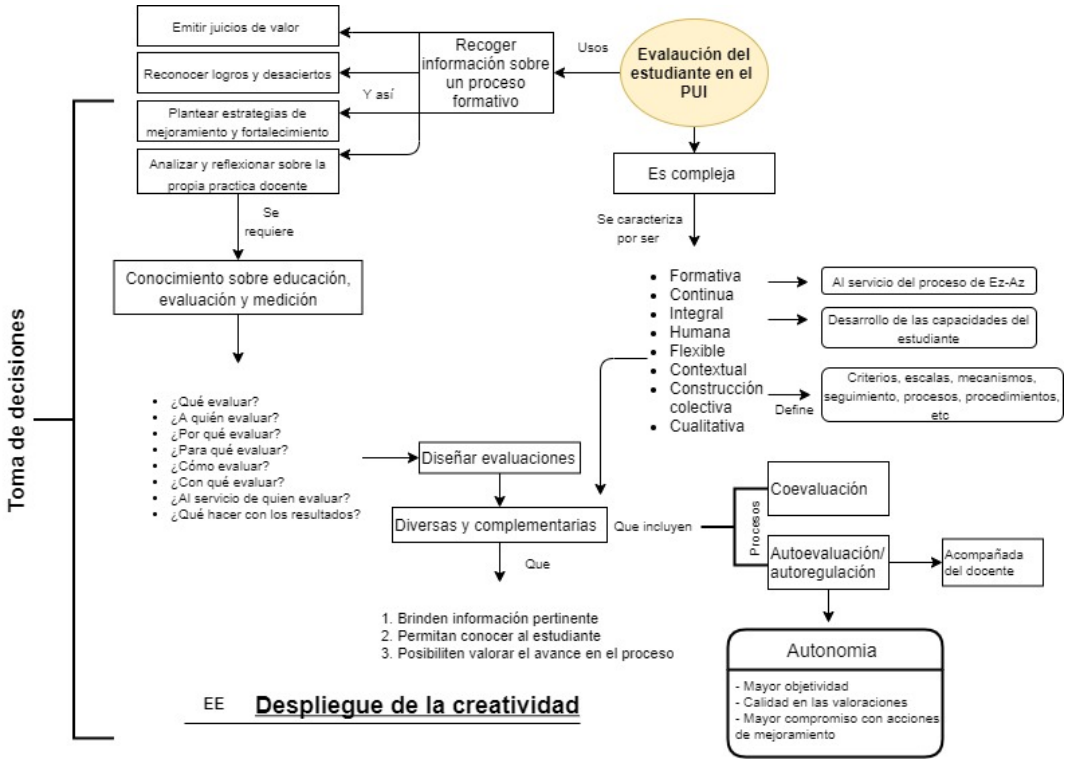
Así mismo, se puede promover en el aula la coevaluación o evaluación mutua, que ocurre cuando los estudiantes realizan actividades o trabajos juntos y de la misma manera valoran los resultados de su actuación. También es posible que esta valoración del trabajo, actuación o desempeño del estudiante la puedan efectuar otras personas de la institución.

En esa misma línea, las “Orientaciones para el diseño curricular y la definición del plan de estudios” asumen que la evaluación tiene el propósito fundamental de recoger información sobre un proceso formativo en curso o finalizado, con el fin de emitir juicios de valor sobre dicho proceso, detectar logros y aspectos por mejorar, y programar en consecuencia acciones de fortalecimiento y de mejoramiento.

La evaluación debe ser *permanente* —así existan los cortes reglamentarios del calendario académico—; *integral*, en el sentido de no restringirse a los contenidos del programa, sino más bien abarcar otros aspectos del desarrollo de las capacidades del estudiante; *cualitativa*, es decir, que proporcione información amplia sobre los procesos de desarrollo, que les permitan al profesor y al estudiante trazar caminos de corrección o de afianzamiento; por último, *variada y flexible*, lo cual significa que se realiza aplicando diversos instrumentos de recolección de información y distintas metodologías, que incluyen desde luego las pruebas, pero que no se reducen a ellas. En síntesis, el terreno de la evaluación es propicio para el despliegue de la creatividad en el ejercicio de la docencia universitaria.

Figura 5

Perspectiva institucional sobre la Evaluación del Estudiante



Nota: Del autor

El Estatuto estudiantil

En el Acuerdo 027 de agosto de 2019, en el título III, capítulo 1,6 al 8, articulo 7,34 al 44,48 al 50, 52, aparecen las primeras consideraciones en torno a las pruebas de admisión y académicas implementadas en la institución con sus diferentes niveles de acepción. En primer lugar, aparecen los procesos de admisión los cuales dependen de los resultados del examen de estado y los resultados de admisión principalmente, determinando o no el ingreso del aspirante a la institución.

Por otro lado, se encuentran aquellos procedimientos que se dan en torno a la evaluación, entre tanto, el estudiante tenga una matrícula vigente como garantía de su condición al interior de la institución, los cuales son: *la asistencia*; l*as evaluaciones académicas* que valoran los procesos de aprendizaje de los estudiantes y se cuantifican los resultados con el fin de controlar el proceso de formación y lograr la excelencia (intermedias, finales, supletorias, habilitación, validación); las *calificaciones,* son el resultado de evaluaciones efectuadas durante un periodo académico, las cuales son parciales y finales dependiendo del momento en que se apliquen respectivamente. La calificación final, es el resultado de una interpretación y ponderación de las calificaciones parciales hecha por el profesor a la luz de los objetivos del curso, de acuerdo con las normas establecidas al inicio del semestre. *El Sistema de Créditos Académicos*[39], un crédito es la unidad que mide la actividad académica del estudiante y comprende la evaluación académica y la promoción mediante un proceso de ponderación de las asignaturas que componen el plan de estudios y los cálculos que se derivan de ella, teniendo en cuenta: número total de

[39] Legislado por el Acuerdo 009 de 2006 del Consejo Académico, por el cual se implementa el Sistema de Créditos Académicos en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y adicionalmente se establece en el Articulo 4 las directrices para una formación basada en competencias: ciudadanas, básicas y laborales. *Las competencias ciudadanas* caracterizan a una persona formada para la ciudadanía y el sentido social; implican la consideración de la cultura desde la cual se definen unos comportamientos y unos modos de actuación y de relación con el entorno natural y social. *Las competencias básicas* caracterizan a una persona formada para el uso inteligible de saberes fundamentales y de prácticas sustentadas en dichos saberes, los cuales son indispensables para la elaboración y la comprensión racional del mundo. Ellos son: Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, Lengua Materna, Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información, Comunicación y Estética. *Las competencias laborales* caracterizan a una persona formada para el desempeño apropiado en una labor o en una profesión. Dan sentido social al "mundo del trabajo" entendido éste como parte del "mundo de la vida".

horas de trabajo académico, grado de dificultad del trabajo exigido, tipo de trabajo, la importancia en el plan de estudios. L*os incentivos,* los estudiantes que se distingan por su rendimiento académico, cooperación en la vida universitaria y en certámenes científicos, culturales o deportivos. Y por último, no menos importante, el *Régimen disciplinario,* donde se enuncian las disposiciones que rige a la institución y por ende al estudiante, determinando el tipo de procedimientos, faltas y sanciones.

Proyecto Educativo Facultad (PEF) de Artes –ASAB

La Facultad de Artes-ASAB es una comunidad en que la acción formadora se orienta en un ambiente de respeto y participación, para lograr consolidar un proyecto cultural, sensible, creador, sustentable, pluriverbal, crítico e investigador.

Centra sus esfuerzos hacia el pensamiento creativo como fundamento pedagógico para generar aprendizaje, con el propósito de desarrollar capacidades perceptivas, imaginativas, creativas y críticas para la realización profesional y en la búsqueda de calidad de vida que dan cuenta de la actividad artística como expresión subjetiva, cultural y académica, superando los conceptos de productividad y de mercado laboral.

De esta manera, se asume el pensamiento crítico y la imaginación más allá de las competencias, puesto que son capacidades[40] que ofrecen herramientas que permiten al individuo establecer relaciones en forma amplia con el mundo, de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas y de los colectivos. Con el enfoque de capacidades se adquieren conocimientos y desarrollan habilidades que le permiten a sus egresados orientar el saber y el ser en cualquier escenario de desempeño profesional, no solo desde el carácter útil instrumental que describen las competencias.

[40] Asumidas desde la perspectiva de Amartya Sen, quien la denomina como la libertad para vivir y ser, y desde los aportes de Doctora Martha Nussbaum

En consecuencia, las competencias descritas en cada syllabus orientan el desarrollo conceptual, actitudinal y de destrezas que fortalecen e instrumentalizan el perfil del futuro egresado. Con el enfoque de capacidades, la formación impulsa el desarrollo personal desde el ser para el quehacer.

Por otra parte, la evaluación en la Facultad mantiene y dinamiza la acción académica en la facultad, está inscrita en todas sus prácticas e involucra todos los actores y momentos de la acción pedagógica con criterio participativo. Desde las estrategias de selección de estudiantes y docentes, se han diseñado procesos en los que la identificación y reconocimiento de habilidades, aptitudes, experiencias y saberes previos, son objeto de valoración.

Tiene como función orientar las ejecuciones futuras, resaltando la identificación de los procesos, las técnicas e instrumentos empleados, estableciendo la mejora continua e integrando el proceso de los aprendizajes del alumno a la producción y la expresión. Así mismo evalúa el resultado estableciendo distancia con el sujeto evaluado, validando y acreditando la subjetividad de la valoración a través del proceso dirigido, a través de la apreciación la cual establece el análisis crítico realizado por un colectivo de pares en el que docentes y estudiantes se encuentran en una experiencia de reflexión, a partir de las evidencias de las diversas realizaciones académicas-artísticas tanto individuales como colectivas. Y por medio de las prácticas argumentativas que direccionan la valoración de cada uno de los procesos intervenidos.

Proyecto Curricular Arte Danzario

Bajo los principios, acuerdos y orientaciones pedagógicas de la Universidad DFJC y las propuestas desde la Facultad de Artes - ASAB-se establece el camino formativo y por ende evaluativo en Arte Danzario. Un proyecto curricular que se piensa como dispositivo de vínculo social y que le demandó conciliar modelos pedagógicos diversos para adoptar una perspectiva Crítica-relacional.

Arte Danzario busca formar profesionales de la danza contextualizados y comprometidos con el progreso personal y social, que se autogestionen con una conciencia crítica-constructiva para participar

de manera emprendedora y competente en su comunidad y que a través del arte de la danza hagan parte de la solución a las problemáticas que se presentan. Para esto Arte Danzario desarrolla en el estudiante mediante su formación integral, procesos de construcción de su corporeidad, procesos de pensamiento, la comprensión y aplicación de metodologías y técnicas investigativas y creativas, el compromiso y conciencia social con la construcción del tejido sociocultural que influye en la transformación, cualificación, dinamización y articulación, del subcampo de la danza como campo de conocimiento. Así mismo, propiciará una formación técnica que posibilite su construcción, deconstrucción, resignificación, decodificación, etc., para construir nuevas relaciones y significaciones proporcionando sentidos emergentes y ocasiones para la creación.

De esta manera, el egresado de Arte Danzario a partir de la construcción de su corporeidad como medio artístico expresivo, se constituye en un investigador-creador dotado de capacidades críticas, relacionales, humanas y profesionales especializadas para participar en la transformación, cualificación, dinamización y articulación del subcampo de la danza como campo de conocimiento, desde su ejercicio profesional en las prácticas de creación simbólica de la danza.

En ese sentido, se asume el discurso de las competencias como medio de formación, el cual promueve en el ser el desarrollo de distintos modos de pensamiento: sistémico y complejo; estético y social, y crítico-reflexivo, mediante prácticas artísticas y culturales. De allí, que las competencias específicas se desarrollan con base en oportunidades pedagógicas de mediación del docente que le permitan al estudiante conocer, crear, apreciar e interactuar en diálogo permanente con sus contextos plurales e interculturales. (Olaya, 2007, pág. 45). Expresada en las capacidades de SENTIR – PENSAR – ACTUAR con coherencia y pertinencia, las cuales son:

1. Primera competencia específica (SABER): Desarrollo del pensamiento sistémico y complejo. Las prácticas artísticas y culturales, promueven el pensamiento sistémico y complejo a través del

desarrollo competencias cognitivas tales como: percepción, interpretación, comprensión, abstracción, inferencia, análisis, síntesis, formulación de hipótesis, crítica reflexiva, y la creación.

2. Segunda competencia específica (SER): Desarrollo del pensamiento ético-estético para interactuar con las prácticas artísticas y culturales desde sí mismo y desde el otro, atribuido al ámbito de las sensaciones, al mundo afectivo, al conocimiento sensible. (Olaya, 2007, pág. 18).
3. Tercera competencia específica (SABER HACER). Desarrollo del pensamiento social para generar procesos de interlocución, pues las prácticas artísticas y culturales necesariamente son prácticas sociales, no individuales. Gracias al pensamiento social se fortalecen otras competencias asociadas a procesos de mediación, planeación, proyección, emprendimiento y circulación del conocimiento, con gran incidencia en la puesta en práctica del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, del ejercicio de una ciudadanía responsable, que pone en contexto la relación ética-estética y conocimiento, en la participación grupal en las prácticas artísticas y culturales, y en el uso de nuevas tecnologías, y en algunas ocasiones dimensiona ciertas competencias laborales, desde el estudio e identificación de empresas e industrias creativas y culturales. (Olaya, 2007, pág. 19).

Estas competencias a desarrollar fundamentada en la propuesta de IAFRANSCESCO, G. y se agrupan de la siguiente manera:

Tabla 1. Cuadro basado en la propuesta de Educación, escuela y pedagogía transformadora EEPT

COMPETENCIAS	**Antropológicas Afectivas Axiológicas Espirituales**	**Académicas Artísticas Cognitivas Investigativas Emprendimiento**	**Laborales Ocupacionales Éticas-Morales Ciudadanas De liderazgo**	
PROPÓSITOS	Ser	Saber	Saber hacer	Formación integral
	Sentir	Pensar	Actuar	
PROCESOS	Vivir	Aprender	Emprender Convivir	Coherencia Pertinencia
RESULTADO	Vocación	Profesión	Ocupación	Realización personal e institucional
ESTRATEGIAS	Bitácora del artista Perseverancia en la elección y la creación Cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno. Ampliación de la paleta de sensibilidad.	Bitácora del artista Trabajo individual Desarrollo de pensamiento cinético[13], kinésico[14] y cenestésico[15]. (Metacognición) Técnicas danzarías Metodologías de investigación-creación	Puestas en escena Trabajo en equipo Proyectos integrados de creación Diseño de Gestión y circulación Practicas profesionalizantes	**MEDIACIÓN Pedagógica Didáctica Curricular Investigativa Evaluativa Escénica**

Con lo anterior y como consecuencia de ello, la evaluación del estudiante al interior del Proyecto Curricular de Arte Danzario es medular en la construcción curricular al superar la noción de evaluación como calificación-descalificación y entrar en la tónica de evaluar para posibilitar el cuidado de sí mismo, de los otros y del sentido y norte del ejercicio académico. Y es aquí donde justamente aparece la palabra como aquella que rodea al bailarín para que se reconozca en sus palabras como corporeidad autónoma distinta a la de su maestro, y se propicie la construcción de ese universo sensible que despliega cada bailarín en su escenario.

El proceso de evaluación en danza se refiere a todas las variables que intervienen en su evolución: métodos, procedimientos, proceso, etc., a partir de criterios concertados en colectivo, de tal manera que beneficie a todos los actores del currículo y se sustente en la investigación-creación. Por tanto, aparecen varios niveles de evaluación, los cuales son: los actores, los procesos, los productos y la disciplina.

En ese contexto esta perspectiva se encuentra ligada a los objetivos y procesos de formación, los cuales potencian el ejercicio de la libertad y la realización de los actores que lo conforman, puesto que es “Evaluar para formar, y formar para evaluar” (Carlos Augusto Hernández). La libertad de decisión presupone la capacidad de evaluar. Educar sería, en este sentido, enseñar a evaluar. Por tanto, educar para la libertad implicaría aportar a las jóvenes herramientas para elegir y juzgar” (Hernández), lo cual propicia la consolidación de una cultura de la autoevaluación, como sustrato necesario en un currículo. De allí que las valoraciones de los procesos de formación en danza se desenvuelvan en varios escenarios:

- La autoevaluación, el estudiante a partir de su bitácora de artista va revelándose a sí mismo su proceso.
- La heteroevaluación, el maestro de palabras éticas busca no cosificar, sino ser el compañero de navegación del bailarín en su proceso de construcción- reconstrucción.

- La coevaluación, como urdimbre de valoración entre las palabras que desde diferentes puntos de vista tejen el maestro y el estudiante, y como urdimbre de valoración que se realiza entre pares dando cuenta de la construcción en colectivo del conocimiento.

La evaluación escénica, donde el escenario se constituye como esa oportunidad fabulosa de revelar, dirigir la mirada, develar, a partir del encuentro fecundo entre el artista y su público para reconstruir sentidos. De todos los maestros el escenario ha sido y sigue siendo el más diáfano y verdadero. Encuentro de muchos entre muchos, fugaz y eterno.

Finalmente, al interior de todas las líneas de investigación la evaluación del estudiante es de tipo cualitativo y cuantitativo basada en el ejercicio de la Auto-hetero- co evaluación en torno a objetivos y competencias definidas en las líneas de investigación, en donde el equipo docente participará en las dinámicas evaluativas con el fin de cualificar la promoción estudiantil y ajustar los procesos, las temáticas y las didácticas empleadas. La metodología de la investigación como pretexto formativo contempla, desde una perspectiva constructivista, el desarrollo individual a partir de la condición específica de cada estudiante partiendo de ejercicios metacognitivos, de observación, categorización, análisis y triangulación para producción conceptual.

Respecto a las pruebas y calificaciones al interior del PCAD estás se rigen bajo el sistema de evaluación presente en el Estatuto Estudiantil Acuerdo N°027 de diciembre 23 de 1993. Donde se realizarán pruebas intermedias y pruebas de fin de periodo. Las pruebas intermedias tendrán dos tipos de evaluación: evaluación del proceso y evaluación por consenso. La evaluación del proceso: será la evaluación cualitativa y cuantitativa que realiza el profesor a cada estudiante en su asignatura y puede tener varias calificaciones parciales. La evaluación por consenso: será la evaluación cualitativa y cuantitativa del proceso académico, realizada por el grupo de maestros del PC a los estudiantes, en forma grupal e individual. El fin que se persigue es confrontar los puntos de vista con la intención de llegar a una evaluación lo más consensuada posible, y se realizará dos veces en el semestre.

Las calificaciones serán parciales, las cuales se toman durante el periodo académico de una misma asignatura. Y finales, las cuales son el resultado de la interpretación y ponderación de las calificaciones parciales.

Finalmente, y no menos importante, se reconoce los procesos de admisión como parte del proceso evaluativo al interior del programa, el cual consiste en un examen de admisión específico en el cual se evalúan habilidades y destrezas propias de la danza, y un examen médico que no da puntaje pero que igualmente es de carácter eliminatorio ya que mide capacidades físicas del aspirante. Para esta fase de ingreso los requisitos son: puntaje mayor a 40 en 6 áreas del núcleo común del Examen de Estado –ICFES-, sin contar el área de idioma e interdisciplinar. El estudiante inscrito para ser admitido al programa deberá superar la prueba de selección y admisión, que está integrada por la prueba de aptitudes básicas, las cuales tienen un valor del 40%, la prueba de aptitudes específicas, con un valor del 40% y la entrevista con un valor del 20%. Las pruebas y la entrevista tendrán un carácter eliminatorio.

4.2.2 En la Entrevista: ¿Las voces de los maestros que nos dicen sobre la evaluación de estudiantes en el PCAD?

Para la indagación teórico-práctica del objeto de estudio se elaboró una *entrevista a profundidad semi-estructurada* con la finalidad de comprender la o las perspectivas que tienen los maestros acerca de la evaluación del estudiante en el PCAD, sus conceptualizaciones y sus juicios. Esta entrevista, se caracterizó por ser de tipo personal (individual y presencial), con preguntas abiertas, y directa para así descubrir las motivaciones, creencias y sentimientos ocultos sobre el tema objeto de estudio.

Al ser semi-estructurada, se utilizó una guía con un conjunto de 10 preguntas[41] predeterminadas y organizadas por categorías de interpretación, sirviendo como lista de revisión durante la entrevista y

[41] Se plantearon inicialmente 12 preguntas, pero en la práctica se aplicaron 10. Esto se dió debido a que la pregunta 7 y 8, 9 y 10 tendían a preguntar por lo mismo y los docentes redundaban en sus respuestas.

asegurando que se obtuviera la misma información al ser aplicada a diferentes personas y posibilitando que fuese una entrevista más sistemática e integral.

Se entrevistaron 17 maestros con el propósito de caracterizar e identificar los presupuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y propositivos en que se apoya la evaluación de estudiantes en el PCAD a partir de las siguientes consideraciones: los significados ¿Qué es evaluación?, los fines de la evaluación ¿Para qué?, los contenidos ¿Qué?, los criterios y procesos ¿Cómo?, la frecuencia y la intensidad ¿Cuándo?, las razones de una evaluación ¿Por qué? y los actores ¿Para quién?, los cuales se ven reflejados en la entrevistas semiestructura que se les aplicó. Ver Anexo 1.

La participación de los maestros se dio en primera instancia de forma voluntaria y como segundo criterio se abordaron a los maestros quienes tenían como propósito de formación específicamente el campo del arte danzario, lo cual significa, que no se tuvo en cuenta a los maestros encargados de la formación musical o asignaturas complementarias al campo disciplinar. Se tuvo en cuenta a maestros de los diferentes estilos o formas danzarías, es decir, de ballet, contemporáneo, danza tradicional, danza-teatro y danza internacional. Así mismo, se tomaron como referencia los aportes de los maestros fundadores, creadores y de planta del PCAD, quienes con su amplia trayectoria y experiencia en el campo de las artes y la educación podían ampliar el panorama frente al presente objeto de estudio.

Para el registro de las voces de los maestros sobre el tema en cuestión, se usó grabadora de voz para registrar todo lo enunciado por los maestros al momento de la entrevista, y se implementó el diario de campo para registrar aspectos específicos que los maestros iban abordando. Luego de ello, se hizo transcripción total de los audios en archivo de Word, y posteriormente, se realizó una lectura total del documento para generar una matriz de vaciado donde se consignó la información más relevante y específica sobre el tema. Finamente, con dicha matriz se elaboró la siguiente descripción de las cualidades obtenidas a través de la entrevista.

Cuadro 4

La evaluación desde lo epistemológico

¿ QUÉ ES LA EVALUACIÓN?	
Reflexión	Estado de constante reflexión y de consciencia, para otros un análisis, para llegar a un entendimiento, reconocimiento y valoración de la persona, los procesos, las cosas, los medios o las entidades.
Proceso	- Indicador de procesos - Balance de los desarrollos y evoluciones de un proceso o resultado - Proceso de construcción de capacidades" - Proceso… difícil pero necesario.
Estimación y comparación	Ámbito de las estimaciones o comparaciones… y existe en todos los ámbitos de la vida, siempre estamos comparando y estableciendo diferencias, que para algunos se concreta en el establecimiento de ideales y prototipos.
Competencia	Un hoyito de pasar, para llegar a un lugar, donde quienes pasen tiene mayor puntuación y esto permitirá acceder a otras oportunidades de estudio, solo a los que le vaya bien son reconocidos y los otros son discriminados y/o castigados, donde lo importante es el número y no lo sucedido en el momento,
¿ QUÉ ES LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DEL ESTUDIANTE?	
Humano y cotidianidad	- La evaluación como aspecto importante de la docencia artística, va de la mano con el estudio del humano, aquella que con muchas preguntas y conflictos se pregunta "¿Cómo enseñar cuerpo sin que esté bien el espíritu, la esencia humana? - La evaluación no puede ser ajena a lo cotidiano de vivir, está a la orden del día, a las propias expectativas humanas, cuán importante es cuando se le pregunta al estudiante ¿Cómo te sientes?, siendo aceptado y valorado.
Reflexión	- Reflexión en torno a lo que se está haciendo, dando lugar a una serie de cuestionamientos que no necesariamente se resuelven al instante, sino que puede tomar días, meses y años en resolverse. - Reflexionar sobre cómo están asumiendo su proyecto de vida
Descubrir	Descubrir un lugar donde se siente cómodo, donde es respetado, donde se puede apasionar, donde es entendido y la nota no tiene importancia
Singularidad	- Es respeto a la singularidad expresiva que permite reconocer su identidad en contexto - Es comprender la diversidad corporal existente - Es realización personal - Es buscar otras formas de estar en el mundo que no son las estereotipadas. - Es mirar al sujeto en su integralidad - Es potencializar a los seres humanos que llegan clase - Es reconocer al sujeto con el que se trabaja, tener consubstancialidad - Es reconocer la historia con la que el otro llega. - Es mirarlo y escucharlo, es reconocerlo al máximo. - Es valorar lo que el otro hace, es esfuerzo. - Es mirar que lo enseñado tenga un efecto en los estudiantes y les cambie la vida - Es darle horizonte al estudiante para que pueda mirarse a sí mismo y crecer, de ahí que la evaluación sea lugar de crecimiento importante y de satisfacción de sí mismo y de potencialización - Es necesario "soltarle responsabilidades" al estudiante. - Es "formar un ciudadano feliz que trasciende y no atropella al otro. - Es desarrollar para transformar.
Objetivos/criterios	- Es mirar los procesos para que los estudiantes puedan lograr los objetivos propuestos y mejorar sus propios procesos corporales - Es detectar el crecimiento y desarrollo de una persona con relación a unos parámetros. - Es indicar el lugar en el cual está transitando el estudiante respecto a un objetivo. - Es necesario tener metas claras de formación
Proceso	- Es revisar el proceso, no terminado, sino lo que lograron los estudiantes - Es mirar las repercusiones del proceso en el estudiante, repercusión que no se puede medir inmediatamente - Es investigar el camino: reconocer los avances en el tiempo, lo que se aprendió en el camino el final en algunos casos puede ser un fracaso. - Es un medio para identificar el rendimiento del estudiante con respecto al grupo, poniéndolo en alerta frente a su proceso. - Se pregunta por ¿Qué está pasando? ¿Qué falta?, y si falta ¿Por qué falta?, ¿En qué va el estudiante?, ¿Está logrando los objetivos? ¿Está en el proceso? ¿Cómo está en el proceso que se lleva? ¿Cómo recibe lo entregado? ¿Qué hace con lo entregado? ¿Cómo le interesa aprender?, ¿Qué no funciona? ¿Qué hay que cambiar? entre otras. - Es necesario la diferenciación de procesos

Aprendizaje	- La clase misma es un proceso de evaluación permanente - Es crear e innovar en el arte para que alguien pueda - Es crear entornos para que el otro aprenda - Es espacio de aprendizaje - Es una didáctica - Se evalúa para formar y se forma para evaluar - Es enseñar al estudiante a evaluarse, lo que se logra es a través de la evaluación - Es "formación ética", y que para el caso del arte danzario, esa formación se concentra en la construcción de la corporeidad del estudiante
Colectividad	- Es desplazarse - Es reconocer lo que el otro ha hecho - Es hablar entre todos, lo que escucho del otro lo aprendo para mí. - Contribuye al entendimiento de los roles y procesos del estudiante como del docente. - Se piensa lo que hay que mejorar y valorar en el estudiante y el docente. - Cuando se evalúa al estudiante el docente también crece
Autonomía	- Es comprensión de sí mismo, donde él coloca sus propios horizontes con el fin de contribuir al crecimiento de profesionales autónomos. - Es hacerle evidente al estudiante lo que está haciendo
Calificar – descalificar	- La evaluación se encuentra satanizada y en tensión, al reconocer que está "se asume o se iguala al hecho de calificar-descalificar" porque la universidad lo exige. - Los cortes son de etapas sensibles donde se concreta y puntualiza la evaluación, pese a que cada espacio académico piensa bien de qué manera revisar el proceso. - Se viene de un sistema educativo basado en puntos y metas, que normalmente desconoce el trasfondo de la nota; pues ella "no da fe completa del proceso, y en la mayoría de los casos no corresponde, se queda corta para encasillar todo el proceso, y tan solo se constituye como una parte de la evaluación. - Se cuenta con un sistema que se ha encargado de importar fórmulas de prototipos externos, que ubican a la evaluación como "lugar de poder". - Para dos maestros "la nota invita a sistematizar la clase y hacer seguimiento al estudiante.
FINES DE LA EVALUACIÓN	
Para los maestros del PCAD los fines y usos de la evaluación educativa se concretan en las siguientes acciones pedagógicas: evaluar para formar, mejorar, valorar, reconocer, motivar, orientar, identificar, reflexionar, comunicar, evidenciar, crear, innovar, crecer, respetar y transformar.	

Cuadro 5

La evaluación desde lo metodológico

¿Qué se evalúa?	**Actitudes**	La atención, el deseo, la apertura, la disposición, el compromiso, el interés, la responsabilidad, el esfuerzo, la participación y la pasión para aprender, es decir, si está, si va, como está en la clase, si pregunta, si va más allá de lo obvio, la mística y su ética.
	Aptitudes	Aspectos técnicos del estudiante: alineación corporal, verticalidad, aplomo, coordinación, equilibrio, precisión del movimiento, musicalidad, relación cuerpo-música cuerpo-espacio, la propiocepción, el control de sensaciones musculares, la expresión, la interpretación, la ejecución, la parafernalia, apropiación de vocabulario, rutinas de entrenamiento, capacidades, creatividad, trabajo de barra y centro, memoria física, uso de herramientas, apropiación de la técnica, elaboración, diseño, consciencia del estilo.
	Proceso	El nivel de apropiación y reflexiones que tiene el estudiante frente a la clase y el proceso para encontrarse así mismo, construir conocimiento de sí mismo y de la disciplina misma, desde la propia consciencia y reconocimiento de sus logros, aciertos, fortalezas, lo ganado, los cambios y las transformaciones. Pensando ¿cómo está en el proceso? ¿Cómo lo ha asumido el estudiante? ¿cómo asume los retos o las tareas?, ¿Cuáles son las evoluciones? ¿Cuáles fueron los caminos probados y las redes que el estudiante creo alrededor de su propuesta pedagógica?, ¿Cómo transfiere los conocimientos en diferentes situaciones de la clase y de la vida? ¿Cómo entiende los mecanismos?, ¿Cómo siente el ejercicio? y no ¿Cómo hacer el ejercicio?
	Criterios	- Se evalúa el cumplimiento por parte del estudiante de los criterios preestablecidos, de tareas, de pautas. - Algunos evalúan la creación de criterios propios para su desarrollo en los ámbitos de interés.
	Asistencia	- Se hace debido a que el proceso es práctico y el proceso se vive ahí y no afuera. - Otros maestros evalúen la presencialidad: el ver y poder sentir el estudiante.
		- Este aspecto pertenece más a lo humano.

	Trabajo en equipo	- Capacidad de relacionar y relacionarse con el otro, de la espacialidad con el otro, de estar en un cuerpo de baile: colaboración, apoyo, aporte creativo, dar-recibir, escuchar, hablar y expresar. - El respeto hacia sí mismo y sus compañeros. - Adecuada relación entre los estudiantes y el maestro.
	Hábitos saludables	Puntualidad, comer bien, dormir, descansar, cuidar del cuerpo; prepararlo anatómicamente desde la sensación y su conocimiento.
	Resultado	Las muestras artísticas de fin de semestre.
	Pensamiento crítico	La posición crítica del estudiante frente a modelos. No hay una evaluación en búsqueda de la excelencia o un bonito bailarín
¿Cómo se evalúa?	**Un material de movimiento/ejercicios evolutivos/frases de movimiento**	En algunos casos se plantea al inicio hasta el final del semestre, en otros casos se hacen variaciones para saber si realmente aprendió el movimiento inicial, otros maestros los crean inductivamente, y otros las cambian periódicamente. Puede ser individual o en grupo.
	Observación	Como el estudiante deja la huella de su cuerpo en la retina. Una mirada flexible pese al rigor del ballet que permite determinar donde empezó y hacia dónde va el estudiante y ¿cómo el estudiante resuelve las dificultades?
	Bitácora o Diario de campo	Permite estructurar el conocimiento que los estudiantes van encontrando y registrar reflexiones sobre el sentir del estudiante, su compromiso, su sensibilidad; es la voz del estudiante
	Retroalimentaciones/ Conversaciones/ Diálogos	Desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. La autoevaluación, como una reflexión sobre los propios procesos, es compartir el punto de vista de lo vivido, en algunos se da cualitativa, en otros cuantitativa o mixta. Y la coevaluación, trata de opinar sobre los procesos de todos de manera positiva, se pregunta ¿cómo ha sido el proceso de todos?, ¿cómo se han sentido?, ¿que pueden mejorar? La heteroevaluación para una maestra es la misma coevaluación lo cual significa ubicarse en la dignidad del otro ser humano: siento tu cuerpo así, has crecido en estos aspectos, me gusta esfuerzo que has hecho, has logrado esto, debes trabajar en aquello.
	Planillas	Para hacer el registro de las asistencias de los estudiantes.
	Notas de campo por parte del docente	Se hace un registro del proceso de los estudiantes y la propia evaluación del docente sobre la clase, lo observado y se deja evidencia. Para hablar de cuerpo, se debe ser respetuoso y por ende se debe tomar nota.
	Dialogo escrito	En una Cuadro de Excel se registra el criterio y los avances del estudiante respecto a dicho criterio, luego el estudiante podrá comentar.
	Clases abiertas	Otros estudiantes y maestros ven la clase y hacen comentarios sobre los desempeños
	Muestras finales y puestas en escena/escenificación y material de creación o procesos creativos.	Como resultado inacabado pero que están en buen punto, y algunos pueden ponerse en el escenario.
	Cuantitativamente	Calificando para evitar la subjetividad, se socializa la nota y se explica que no es una descalificación. Esta calificación se encuentra articulada con los cortes de la agenda institucional. Una maestra usa la coevaluación para calificar los procesos entre compañeros, aunque presenta dificultades porque no están claros los criterios.
	Otros	Los trabajos finales, los proyectos, las exposiciones creativas que pasan por el cuerpo, que los atraviesa, que los afecta y no se olvida, los quizzes de frases de movimiento, el circulo de la palabra donde se dialoga sobre los niveles de percepción, con juegos de selección como tingo,tingo tango, con diseño de material audiovisual, con historias de vida: ¿quién es el estudiante, con quien va a trabar el maestro?, con lecturas, con escritos, con invitados externos, con consensos, con trabajos individuales y grupales, con trabajo de campo, con la entrevista, y todo lo anterior, respetando ritmos de aprendizaje.
¿Cuándo se evalúa?	Los maestros del PCAD evalúan todo el tiempo durante el proceso, casi que es una evaluación diaria en la medida que se interviene el cuerpo todo el tiempo; se observa, se toca y se le habla al estudiante para corregir y reflexionar. Es una evaluación permanente y continua, pero se concreta específicamente en término cuantitativos cuando se acercan las fechas de cortes planteadas en el cronograma institucional.	
¿Para quién se evalúa?	**Los estudiantes**	Con el propósito de acompañar sus procesos de formación y reconocer sus desarrollos en una búsqueda por mejorar y no invisibilizar.
	El maestro	Ya que permite mirar si cumplió los objetivos de formación e identificar la pertinencia del ambiente de aprendizaje, y de esa manera, generar cambios y modificaciones.
	El proceso	Incluye al estudiante y el profesor o los que están en la clase, se valora, se mira que hacer, se retroalimenta, se busca posibilidades y consensos en un dialogo bilateral.
	El programa y el sistema universitario	Al tener que cuantificar el proceso.
	Las reflexiones de la danza en contexto	
	Para todos para tratar de humanizarnos, de tranquilizarnos con la existencia, de enamorarse de la vida, enamorarlos de ellos mismos y la vida.	

Cuadro 6

La evaluación desde lo curricular

ENFOQUE EPISTEMOLOGICO	
Antecedentes	La evaluación se encuentra en construcción puesto que es un proyecto curricular nuevo y en ese sentido no es perfecta.
Características	- Es una **propuesta novedosa**, donde el estudiante es asumido como ser humano con muchas interacciones, donde el ejercicio de valorar funciona para buscar un horizonte de sentido en el contexto y va más allá del mero acto de calificar o descalificar, y en ese sentido, tiene gran importancia el proceso sobre el resultado, y el proceso en sí, no es cuantificable ni verificable. - Tiene una **mirada amplia** de la evaluación puesto que clarifica objetivos de formación por áreas y de esa manera se piensa la evaluación. - Al tratarse de cuerpo, se centra en el **proceso** del estudiante y lo que este puede dar fe del mismo. Es nutrir, acompañar, promover y mantener viva la revisión de cómo va la formación y hacia dónde va, y de esa manera, llevar al estudiante más allá de sí. Por lo tanto, el rol de maestro es estar ahí cuando el estudiante lo necesite, y no es el centro de formación. De esta forma, la apuesta es hacia un artista-creador dispuesto a aprender y proponer, capaz de entender la labor y lo que está haciendo, no solo como ejecutante ni a la orden de lo productivo, es entender que la técnica aparece como excusa, y el escenario como lugar de evaluación, pero en el escenario muchas veces no se baila técnicamente sino interpretativamente. - Evaluar lo corporal y lo creativo tiene que ver con lo emocional y con lo trascendental, por ello, la evaluación está llamada a **humanizar** el acercamiento de la danza hacia el estudiante, en humanizar la enseñanza artística y pensar lo humano como posibilidad de crecimiento. - Es importante la construcción de **subjetividades** y comprensión de los sujetos en sus condiciones particulares, de un sujeto empoderado, que se reconoce así mismo como sujeto de derechos, susceptible de generar transformaciones y de generar conocimiento. Por ello, se tiene en cuenta la diversidad de corporeidades y la heterogeneidad de los estudiantes, yendo más allá de lo técnico operativo. - Una evaluación pensada hacia el reconocimiento a una corporalidad nacional desde la danza, la cual forma artistas conocedores y conscientes de su entorno, responsables y empoderados de las inquietudes artísticas de los colombianos, capaces de impactar en su contexto y lugares de procedencia en pro de la **construcción de sociedad**.
Perspectiva pedagógica	El proyecto es una cuestión ecléctica, que le da relevancia a la persona, lo que trae y dirige lo que tiene, su historia de vida y todas sus inquietudes a partir de diferentes modelos pedagógicos como: - El trasmisionista puesto que se sigue transmitiendo - La pedagogía activa - El constructivismo donde la evaluación es heterogénea al tener en cuenta el proceso, construir con el estudiante, volverlo actor del proceso de formación, no a ceñirse a un modelo sin dialogar con otros modelos y construir sus propios horizontes formativos. También, el constructivismo desde el aprendizaje significativo, puesto que los cuerpos no son neutros o vienen sin nada, son cuerpos que vienen con una historia, y las zonas de desarrollo próximo, donde el estudiante aprender desde lo que trae y se combina con lo que el docente les da y arman su propio aprendizaje. - La perspectiva critico-social frente a la danza y el desarrollo corporal - La pedagogía de la liberación que permite pensarnos más formas. - Desde la complejidad moral, convirtiéndose en algunos referentes desde los cuales se construye el PCAD y por ende su evaluación.
Otras perspectivas	Para algunos maestros la perspectiva de evaluación del estudiante en el PCAD **no es clara**, aún desconocen hacia dónde va y aluden una especie de experimentación al ser un proyecto nuevo. Sin embargo, afirman que el mismo proyecto va indicando el camino y que las jornadas pedagógicas ayudan a esclarecer el panorama.
ENFOQUE METODOLOGICO	
Características	Metodológicamente autónomo y diverso por la apertura a otras posibilidades de hacer danza, por formar persona integras y profesionales de la danza integrales con la inclusión y comprensión de los diferentes estilos danzario. Se trata de una evaluación **multidimensional o multimodal**.
¿Cómo se evalúa?	- Procesos de **investigación y reflexión** que trasforman - Retroalimentación o evaluaciones atravesadas por el dialogo como la **heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación** - La autoevaluación comprendida como un camino del artista hacia la autonomía, la crítica y la autocrítica, hacia el volcamiento y encuentro consigo mismo, volviéndose responsable de sus procesos, capas de auto gestionarse. Por ello, es relevante la mirada que tiene el estudiante de su proceso permitiéndole trazarse metas y propósitos.

Aunque el tiempo sea un enemigo para la evaluación, los maestros consideran que sus evaluaciones son pedagógicas en la medida que:

Cuadro 7

La evaluación desde lo pedagógico

Supera la nota	Supera los estándares o canones planteados desde la perspectiva de evaluación convencional, los cuales tienden a calificar y descalificar. Por ello, la calificación hecha está acompañada de la retroalimentación.
Es reflexiva	La evaluación está mediada por la reflexión, la conversación, el dialogo. No se pregunta si lo logró o no logró, sino ¿cómo lo logro? o ¿qué falta para lograrlo?
Es colectiva	Existe la construcción colectiva y los consensos: se crece con el otro. En ese sentido, los métodos de evaluación son socializados y pueden modificarse. La evaluación se asume como integración, disfrute y reconocimiento, no solo de aspectos académicos, sino también de aspectos relacionales.
Es humana	Se contempla la perspectiva humana del estudiante, reconociéndolo como sujeto histórico con un cuerpo que no es neutro, un cuerpo que viene con una historia de vida con la cual se entra a dialogar. Por ello, la evaluación está ligada al conocimiento sobre la persona, se recomienda no evaluar si no la conocemos. En ese sentido, es subjetiva y cualitativa.
Es diferencial	Se forma en la diversidad, en la diferencia de ideas para entendernos y descubrir. Permite ver al otro en lo que es, fascinarnos y descubrirlo por lo que es. Se asume la cualificación de las capacidades de los estudiantes, las cuales son diversas.
Es procesual	Se basa en el proceso y no solo en resultados: avances y dificultades variados. Pero también, en el empoderamiento del estudiante frente a su proceso.
Es flexible	No se instrumentaliza. La dinámica del curso cambia el programa y por ende la evaluación.
Es natural	- El aprendizaje se da desde la ancestralidad, desde los adultos mayores, desde una pedagogía natural. - Descoloniza el pensamiento
Es formativa	- El error o la dificultad son camino hacia el conocimiento. - La evaluación es asumida como medio y no como fin. - La evaluación tiene una intencionalidad formativa, hay una enseñanza. - Hay posibilidades de seguir encontrando, logrando, reconociendo y construyendo - No se enseña una técnica sino una experiencia de vida - Forma desde el cuerpo - Permite valorar y valorarse
Es contextual	- Hay un reconocimiento del cuerpo, los contextos, los logros. - Responde a las necesidades de la sociedad - Reconoce el contexto desde la complejidad
Es variada	Usa métodos deductivos e inductivos
Es ética	Existe una perspectiva ética de la evaluación
No es comparativa	No hay una más como tú, es una construcción de cuerpo, el de uno. Por ello, no hay procesos buenos ni malos, son procesos. No es competir es medirme conmigo mismo, lo cual requiere que haya una mirada crítica sobre sí.
No es un suceso	La danza se comprende como una actividad investigativa, que se propone cotidianamente.
No es lineal	No hay linealidad, ni superior, ni inferior, no hay prerrequisitos en el proceso de formación.

Los maestros consideran que es necesario reconocer modelos evaluativos, pero también cuestionarlos, pues ellos dejan por fuera cuestiones del arte y en muchos casos miden con referentes de afuera. En ese sentido, **concretar** los focos en el PCAD **y enunciar** la evaluación se hace necesario para evaluar acorde a la naturaleza de la asignatura, aunque más que definida o precisa es mantener una visión amplia de la misma, puesto que el PCAD está en el marco de la **flexibilidad.** En ese sentido, no es cantidad, es calidad, es expresión, pero también es sensación, y sentir es reconocer el material.

En tanto, las apuestas hacia un modelo evaluativo están encaminadas bajos los siguientes elementos:

Cuadro 8

La evaluación desde lo propositivo

Diversa	Al tratarse de un modelo que trabajo con el cuerpo, se parte del cuerpo y hace al cuerpo mismo, en un marco de cuerpos heterogéneos, cuerpos diversos, culturas diversas: de singularidades, de particularidades, de subjetividades, es necesario la consolidación de una evaluación diversa que reconoce al otro, genera interés por el otro, evalúa pensando en el bienestar del otro, donde se valora y no se niega al otro pues lo que el otro construye vale, tiene valor, porqué él lo ha hecho, y eso es una cuestión humana. Así, se consideran diferentes tipos/formas de evaluación en el aula, asumiendo que todos lo pueden logar, solo que unos más que otros
Criterios	- De inicio, de desarrollo y de búsqueda. - Acuerdos generales del PCAD y otros según los espacios académicos. - Se sugieren los prerrequisitos para atender la formación en una escala evolutiva.
Enseñar a evaluar	Crear consciencia de lo evaluativo y su relación con la realización humana. Por ello es importante incorporar reflexiones y contradicciones de lo que significa evaluar en arte productos transitados de subjetividad: ¿cuál es el proceso para evaluar un proceso?
Formar en capacidades	Una evaluación no fundamentada en la competencia sino en las capacidades: el discurso de la danza integrada, no gente incapaz sino con capacidades diversas. Estudiantes con capacidades de gestión de su propia vida artística, a partir de la experiencia de sí mismo.
Sistematizar	- La sistematización de experiencias en evaluación a fin de ir consolidando un marco de referencia. - Mirando la primera promoción de estudiantes se puede determinar acciones de mejora más concretas para la evaluación de estudiantes.
Resultados	- No evaluar solo considerando que se es bailarín cuando se está en el escenario, se hace necesario sacar al estudiante del aula a otros espacios. - Y en otra línea, las muestras finales en escenario se reconocen como, horas de vuelo en el escenario, la escuela del escenario, el escenario como formación y al mismo tiempo evaluación.
¿Qué evaluar?	- La mayoría de los maestros consideran necesario tener en cuenta la evaluación de los **aspectos técnicos** y los trabajos de creación artística de los diferentes estilos danzarios, por la importancia de asumirlos como espacios de laboratorio y de aprendizaje de la disciplina para forjar el proyecto de bailarín, el propio proyecto. - Una **evaluación integral** de parámetros artísticos, técnicos, actitudinales y de desarrollo personal, intelectual y emocional, en donde el egresado no salga con claridades establecidas sino con preguntas y reflexiones para seguir indagando. - El trabajo en equipo, la escucha grupal, los contenidos coherentes con las expectativas del estudiante, los procesos más que los productos o resultados, la participación estudiantil de forma autocritica como ejercicio de reconocimiento interior, la asistencia, la capacidad de dialogo con los contextos.
¿Cómo evaluar?	El dialogo/ retroalimentación cualitativa, en especial de las muestras artísticas, y bilateral, es decir, tanto para el maestro como el estudiante, pues al maestro solo se le evalúa cuantitativamente y se hace a través de un sistema. Las clases abiertas, el diario de campo para registrar y sistematizar algunas descripciones de la clase y escribir desde el sentir, lo que sería una investigación. Los trabajos escritos y algunos exámenes. Los colegiados, donde los equipos de maestros se reúnen y dialogan sobre un proyecto común. La participación de gente externa que retroalimenten los procesos. La presencia de los consejeros, como actores que ayudan a la reflexión continua sobre el proceso del estudiante para que el mismo lo vaya defendiendo.
Otros	Se cree conveniente hacer una revisión de los porcentajes en los cortes, donde se plantea 50% de proceso y 50% los resultados, pues muchos de los estudiantes que tienen en el corte 1 y 2 buen trabajo se relajan para el corte 3.

Para que las practicas evaluativas en el PCAD sean de tipo formativo, crítico, emancipador, participativo y democrático se podrían consideran los siguientes aspectos:

Cuadro 9

La evaluación formativa, crítica, emancipadora, participativa y democrática

Cuestionar	Poner en cuestionamiento lo que se está aprendiendo, un pensamiento crítico, pues el maestro no tiene la verdad revelada, y por ello, se le sugiere al estudiante tomar lo que sirve y abandonar aquello que no es funcional, invitando al estudiante a pensar por sí mismo a comprender la complejidad del mundo del arte danzario y así la información recibida sea transformada, deformada y acomodada, y de esa manera, los estudiantes replanteen los espacios académicos. Por ello, en algunos casos, se confronta al estudiante para que él pueda ser y sea responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Responsabilidad social	Se hace consciencia al estudiante de su compromiso político y su incidencia en la transformación social con sus prácticas, de su importancia en la construcción de país
Contextual y diversa	Se valora lo que somos, y no a partir de prototipos. Entendiendo nuestra cultura como pluriétnica y pluricultural, y, por ende, fundamentada en la diferencia. En ese sentido, se es capaz de reconocer al otro y se reconocen otras formas de estar y de ser, respetando la diversidad. Se hace un ballet democrático y no colonizador, un ballet para todos
Adecuada	No solo hay transmisión de información, sino que hay construcción de sentir, es decir, cuando la información tiene sentido en el cuerpo y le pertenece al estudiante, pues hay cosas que no les pertenece.
Sensible	Se escucha al estudiante lo que está diciendo y haciendo, en una especie de intuición de escucha sin la mediación de la palabra pues la persona expresa como se mueve, como mira, como llega a la clase, si llega temprano o tarde. Hay una construcción del vínculo afectivo.
Reflexiva	Se le permite al estudiante experimentar en el propio cuerpo y empieza a reflexionar sobre lo que está dando, lo que está transcurriendo, pero también el maestro reflexionado en lo está ofreciendo.
Dialógica y ejecutante	Se abren los espacios de diálogo, reflexión y preguntas. Aunque no solo cuando se habla sino cuando se empieza a resolver, en el hacer, en las propuestas, cuando se resuelve afuera de la clase y se llega con alternativas.
Horizontal	Los actores de ponen en diferentes lugares del aprendizaje y la enseñanza
Autonomía	Se le designa al estudiante atender y asumir la responsabilidad de su proceso formativo.
Consensual	Se abren espacios de debate y se llegan a acuerdos o consensos que todos respalden, donde la principal defensa es la vida y la calidad de vida.
Respeto	Hay formación y pedagogía en el proceso, y el maestro intencionaliza lo que se quiere hacer en la clase, y eso, es un acto de respeto y de cuidado del otro. También, cuando el maestro les trasmite a los estudiantes más de lo que ve a menudo. Se saca el tiempo para evaluar
Humana	No se pierde lo humano, por ello, evaluar implica conocer al evaluando. Se deja de pensar en estudiantes ideales.
Integral	Se estimula en el estudiante el desarrollo de todas sus capacidades potenciales
Formativa	Se brindan oportunidades de aprendizaje
Creativa	Se buscar siempre un espacio creativo

4.2.3 La Observación del maestro: En la práctica ¿Cómo evalúa al estudiante?[42]

Las observaciones realizadas a los 20 maestros se dieron durante todo el semestre I del 2015 tomando como referencia las fechas de corte I y II, las muestras finales y las fechas de realización de las pruebas de admisión de los aspirantes 2015-II. Para ello, se solicitó al PCAD el horario de todos los maestros, se realizó un cronograma de visitas al aula y se solicitó la autorización a los maestros para poder participar de sus clases, logrando su visto bueno para dicha observación.

Los registros de la observación se hicieron a través del diario de campo, los cuales se compilaron a través de una matriz de vaciado y luego se identificaron las diferentes cualidades de la evaluación a estudiantes implementadas por los maestros del PCAD, los cuales se sintetizan en la Cuadro 5. Así mismo, se realizó un registro fotográfico y audiovisual de lo observado en los diferentes espacios académicos.

[4242] Retomar el diario de campo de las observaciones fue volver al lugar, sentirlo, y recordar todo lo que allí sucedió, fue realmente majestuoso retornar a un lugar de posibilidades educativas.

Cuadro 10

Observación del maestro en el aula: rasgos distintivos sobre la evaluación del estudiante.

CUESTIONES EPISTEMOLÓGICAS		
Categoría	**Descripción: Corte I y II**	**Descripción: muestras finales**
Fines de la evaluación	- Confrontación con el ser. - Reconocimiento propio, del otro y del grupo. - Formación para la vida. - La necesidad de estudiar los materiales aprendidos - Permitir ser, cuando uno de los estudiantes es hombre y decide asumir el rol de mujer que propone la obra. - A pesar que el maestro en ocasiones debe salir del espacio de clase, debido a su compromiso de apoyo en otros grupos, los estudiantes continúan su trabajo autónomo. - El espacio requiere un trabajo de autocontrol interior y de particularidades. - Se hace permanentemente recomendaciones técnicas y expresivas propias del estilo. - Se reconoce lo que no se alcanza a hacer, se identifican las posibilidades de la técnica y se sugiere estudiarla. - Reflexión permanente sobre el esfuerzo y la disciplina: ¿qué proyecto asumo?, ¿cómo hacer que esto sea mío? a lo cual considera que es importante apropiarse de todo e integrar técnicas y así mismo investigar en el cuerpo y llevarlo donde nunca ha estado. Es necesario coger el material y apropiarse. - Reconocimiento de fortalezas y debilidades de los estudiantes. - Evaluación de los estudiantes a partir de la reflexionen propia, del espacio y del maestro. - Dialogo bilateral y permanente sobre las sensaciones y percepciones: ¿Cómo les fue en este semestre?, ¿Cómo se sintieron en el semestre?, ¿Cómo se sintieron en la clase abierta? y ¿En qué crees que mejoraste? ¿Hay algo en que pueda mejorar la clase?,¿Cómo les fue con la tarea? ¿Qué les queda de aprendizaje? ¿cómo se entrenó?, ¿qué logro? ¿cómo lo hizo?, ¿cuánto trabajó? - La necesidad de asumirse como bailarines. - Comprender la clase como un proceso de formación transversal. - Estudiantes comprometidos con su proceso de aprendizaje.	- Reconocer aspectos de la clase. - Sistematizar todo lo realizado durante el semestre. - Reconocer que ya hay un bagaje y hay unos saberes - Reconocer la importancia del conocimiento - Llevar la cotidianidad a la danza, ir más allá y realizar una sistematización de los movimientos del cuerpo que nos permita conocerlo, es abrir el espectro, es abrir el horizonte, ya que todo lo que nos rodea es danza. - Invita al estudiante a una permanente reflexión de lo realizado, de tal manera que argumente y de cuenta de lo propuesto. - La forma de evaluación desarrolla el trabajo en equipo y estimula las necesidades e intereses de los estudiantes. - La maestra de la clase reconoce las fortalezas, afirmando "si puede", y explica que es necesario el trabajo de autonomía y el exprimir al maestro. - Es importante encontrarse y desencontrarse en los procesos. - Se reconoce fortalezas y aspectos por mejorar - Permanentemente reflexión sobre el proceso, al preguntar ¿Cómo te ha parecido el proceso?, de esta manera el estudiante dialoga y expresa sus sentimientos e ideas.
CUESTIONES METODOLÓGICAS		
Categoría	**Descripción: Corte I y II**	**Descripción: muestras finales**
	- El Proceso: se reconoce lo realizado y se reflexiones sobre el mismo. - Evaluación por objetivos: elaborar una frase de movimientos de dos minutos que se elaborará en 40 minutos. Se organiza el grupo por parejas con poca interrelación entre ellas. - Los criterios de evaluación: control, equilibrio y precisión, expresión, musicalidad, técnica, empatía, dinámica espacial, utilización de la técnica, creatividad y apropiación de la actividad. - Por competencias: la relación entre el ser, saber y hacer. - El conocimiento del estudiante - Evaluación del estudiante, la clase y el proceso. - Relaciones interpersonales - Participación de los compañeros.	- Apropiación de los materiales vistos en clase - Recreación libre de una obra, previo a una investigación que generara una creación grupal. - Análisis de texto grupal y abierto al público. - Progreso: la evaluación individual, basándose en un proyecto personal de superación física donde el estudiante se propone una meta física a cumplir durante el semestre. - Muestras grupales/secuencias de movimiento con o sin vestuario predeterminado, con o sin músicos en vivo, en algunos casos con criterios y en otro no, y a puerta abierta o cerrada según los casos. Algunos con lectura de la reseña y otros no. - La representación de obras artísticas representativas colombianas. - Proyectos individuales y a puerta cerrada. Se observa el nivel de argumentación y coherencia.

¿Qué evalúa?	- El trabajo extraclase, fundamentado en la clase, la cual funciona como detonante. - Secuencias de movimiento de la técnica: apropiación que el estudiante tenga de la técnica (vocabulario y los movimientos). - Articulación de los materiales trabajados en diferentes clases. - Ejercicios con ambos hemisferios cerebrales - La asistencia como criterio fundamental en el proceso de aprendizaje, debido a sus frutos en la apropiación de la técnica. - La calificación tiene en cuenta la asistencia, el proceso y el examen. - Bitácora: en ella se evidencia aprendizajes, sentires sensaciones y reflexiones. Determina que pasa al interior de los estudiantes. Se tiene en cuenta ortografía, lenguaje técnico, hallazgos. Se convierte en una herramienta de reflexión personal, de la maestra y los compañeros. Su evaluación es de carácter cualitativo y la maestra sugiere acciones de mejora. Sin embargo, en algunos casos, las bitácoras no reflejan los sentires de los estudiantes, por el contrario, se quedan en una perspectiva instrumental. - Glosario de vocabulario técnico - Ejercicios creativos individuales, en pareja, subgrupos o colectivos: el encontrar, el hacer, el expresar, el proponer, el articular y el mejorar. Se basa en el ¿cómo vamos a hacer con esto? Que en algunos casos incluye a la maestra - Cumplimiento de roles: el director, el coreógrafo, el productor, entre otros. - Ejercicio de rol docente por parte de los estudiantes. Consiste en que el estudiante imparte una clase a sus compañeros, con un modelo a seguir basado en objetivos. La maestra tiene criterios de valoración frente al ejercicio - Repertorios: No se trata de copiar las obras, sino de entender su esencia y se constituye un referente. - Exposiciones por grupo de un texto definido. - Puntualidad - Tareas - Actitud	- Bitácoras
	- Dialogo en la práctica: el maestro observa y ejemplifica, corrige, motiva, asocia, sugiere, recomienda, estimula, reconoce, valora, pregunta y acompaña individual y específicamente a los estudiantes. - Trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en grupos. - Retroalimentación posterior a la evaluación práctica: uso de la coevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación desde una perspectiva humanista ¿Ustedes cómo ven el proceso de su compañero?, ¿Cuáles son los avances para la muestra final? Algunos la aplican en todos los cortes o en ciertos momentos del proceso. Algunos toman harto tiempo para hacerla y otros no. Algunos maestros hacen la autoevaluación públicamente y otros en privado. Y otros la hacen a través de un informe - La coevaluación con la asistencia de una integrante del mismo semestre, pero de diferente grupo - Toma de apuntes por parte del maestro sobre los procesos de los estudiantes. - Apoyo gestual en sus diálogos - Planilla de registro de asistencia	- Observación de lo dicho, hecho, expresado y sentido. - La maestra estimula, corrige, aclara, exige, sugiere, indica, acompaña, motiva, reconoce, recomienda aspectos técnicos para el desarrollo de la obra, el movimiento, el vocabulario, etc. Lo hace de forma individual, parejas, grupos. En el momento en el que transcurre la evaluación o luego de ella. - Grabación de los solos por parte de la maestra para posterior evaluación y en algunos casos se seleccionan las mejores propuestas para la muestra final en teatro. - La maestra toma nota de lo visto en los estudiantes y luego lo socializa. - Dialogo entre los maestros de música y danza con los estudiantes sobre el trabajo final - Clase abierta: es un espacio abierto al público y tiene varias modalidades. Cuando asisten maestros los estudiantes se preocupan por su propia evaluación, los estudiantes están pendientes de lo que piensan los otros maestros. En algunos casos el vestuario es libre y en otros se designa un color para todos. Se reflexiona sobre la importancia de tomarse enserio la clase abierta ya que es la demostración del proceso a. El maestro hace una clase donde asisten sus estudiantes, y estudiantes y maestros de otros

¿Cómo evalúa?	- La evaluación es un promedio entre la autoevaluación y la heteroevaluación - Observación individual o en ejercidos grupales se divide el grupo para observar detenidamente al estudiante. - Dos maestras implementaron la meta evaluación, al preguntar a los estudiantes ¿ustedes creen que este ejercicio creativo vale la pena? A lo cual se abre un espacio de proposición. Preguntaron a los estudiantes si están de acuerdo con la forma de retroalimentación. - La maestra hace parte del proceso de creación del estudiante como una interprete más.	espacios de formación. Los invitados retroalimentan el proceso en público o en privado, algunos toman nota y otros no. b. La maestra hace la clase con sus estudiantes a otros estudiantes. Esta atenta al proceso grupal e individual de la clase, acompaña con comando y con contacto físico a los estudiantes. c. El maestro da la clase con invitados externo, pero se hace solo retroalimentación con el maestro líder del proceso y solo los estudiantes de la clase. d. Se llevan dos maestros externos; uno observa y el otro desarrolla la clase bajo unos criterios de observación y de desarrollo de la clase establecidos por el maestro principal. El maestro principal de la asignatura va tomando nota de lo observado, luego dialogan todos los maestros con los estudiantes sobre lo sucedido en la clase. La primera pregunta fue ¿Cómo se sintieron? No hay estudiantes externos invitados. e. La clase tuvo el acompañamiento de diferentes tipos de público, familiares, amigos y compañeros de clase, la maestra orienta la clase y cuenta con el acompañamiento de un músico en vivo. Se termina la clase y otro maestro experto solo realiza la retroalimentación, en ese punto reconoce y sugiere de forma grupal e individual, invita a la autocorrección. Entre tanto la maestra de la clase escucha atentamente los aportes del maestro. - Consenso al preguntar al estudiante si desea una retroalimentación interna con el grupo en otro espacio. - Retroalimentación: uso de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación bilateral. Puede ser inmediatamente luego de la muestra o en los días siguientes. Se pregunta a los estudiantes ¿Cómo se sintieron? ¿Qué logros obtuvieron, que dificultades encontraron? a. La heteroevaluación se hace de forma general al grupo y una específica a cada estudiante (de forma privada y aislada), reconociendo fortalezas y debilidades, y experiencias previas el contexto y la personalidad del estudiante b. La evaluación es un promedio entre la autoevaluación y la heteroevaluación c. En la coevaluación se invita a los estudiantes-espectadores a una observación permanente de todas las muestras, en algunos casos graban y luego en un papel plasman o verbalmente manifiestan sus apreciaciones sobre lo visto. Se les pregunta ¿Cómo les pareció cada uno de los grupos? d. En la autoevaluación, la maestra afirma Se afirma, "quiero escucharlos a ustedes", en ese instante los estudiantes se expresan frente a la clase y al proceso y manifiestan que el modelo de enseñanza de la profesora es diferente y posibilito una conexión con ella. **Muestra en teatro** El ejercicio promueve en los estudiantes el prepararse y asumirse como artistas (peinado, maquillaje, vestuario, calentamiento y estados de reposo). Promoviendo el apoyo mutuo entre compañeros (en estudiantes y maestros) y el trabajo autónomo.
¿Cuándo evalúa?	En los cortes Permanentemente Clase a clase	- En el transcurso de la muestra - Inmediatamente transcurre la muestra - Día siguientes a la muestra.

¿Para quién evalúa?	- Realiza orientación vocacional - Estudiante - Sistema	- Estudiante - Maestro - Proceso
Evaluación Formativa	En las evaluaciones los maestros: - Permiten recordar el material antes de la evaluación. - Hacen sugerencias durante la evaluación. - Generan oportunidades de mejora, no hay registro de nota. - Dan a los estudiantes la oportunidad de tener otra experiencia de clase. - Corrigen de forma grupal debido a los cuestionamientos de los estudiantes. - Dan la oportunidad para que todas las personas presenten su evaluación en pareja. - Permiten una preparación previa: calentamiento específico del género: hombres trabajo de fuerza, mujeres memoria y equilibrio. - Replantean la evaluación en el momento cuando no les funciona: debido a las falencias grupales del montaje, se opta por el mejoramiento del mismo a través de un reconocimiento aislado por parejas. - Demuestran disposición y cooperación frente a la clase. - Proponen no juzgar sino ayudan a construir la propuesta. - Promueven el trabajo colegiado e interdisciplinar: maestro de música y de danza. - Estimulan el consenso - Manifiestan a sus estudiantes la necesidad de evaluar. - Manejan un lenguaje sencillo. - Usan diferentes recursos musicales para evaluar, los cuales no están tipificados al estilo. - Son referentes de ejecución y de modelo técnico - Están en un ejercicio interdisciplinar: - Juegan con diferentes opciones del uso del espacio: convencional, frente al espejo, circular y libre, en algunos casos se cuentan con puestos y en otras no. - En algunos casos se explican los criterios de evaluación. Así mismo se reconoce: - La incidencia de los compañeros en el desarrollo de la zona de aprendizaje próximo. - Situaciones de afecto por parte de los maestros hacia los estudiantes cuando se despiden de sus estudiantes con un abrazo y una sonrisa. - Una evaluación mediada por un ambiente de participación, risa y reflexión. - La necesidad de la práctica extra clase. - Que todos los cuerpos pueden bailar. - Que no es necesario sufrir tanto con el proceso - Hay receptividad, interés, motivación y colaboración de los maestros por la investigación de sus espacios académicos - Antes de hablar de notas, la maestra se dirigía al proceso del estudiante de forma cualitativa, invita ahí al estudiante a observar las notas en el sistema	En la evaluación los maestros: - Invitan a los estudiantes a relajarse, concentrase, escucharse, trabajar en equipo, solucionar y respirar. - Dan espacio de calentamiento y práctica previa a la evaluación - Generan oportunidades de mejora en el instante y corrección de los errores, especialmente cuando se da en una situación mayoritaria. ¿Quién desea presentar de nuevo el ejercicio? Esa oportunidad es vista por algunos maestros como un momento para mejorar o empeorar. - No hacen notificaciones y registros de nota. - Apoyan y facilitan el proceso de aprendizaje del estudiante. - Hacen uso de músicas populares y tradicionales colombianas para evaluar estilos danzarios diferentes al folclor colombiano - Terminan la clase abierta y en algunos casos, los estudiantes se abrazan, otros hablan de sus errores, se retroalimentan y otros se hidratan. - Tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje (si alguno tiene una lesión o se siente incómodo podrá parar) - Hacen variaciones de los ejercicios, de los niveles de dificultad (métodos inductivos) y la ubicación del cuerpo en el espacio. - Invitan a los estudiantes a darle contenido a los movimientos, de tal manera que les permita explorarse y sentir. No solo repetir, sino que bailen. - Abren espacio a la reflexión frente a los estados de frustración manifestados por los estudiantes con el desarrollo de la técnica, a lo cual la maestra, dedica un tiempo para su reflexión: ¿Cuáles son las causas y efectos para cada frustración? Dando como resultado que los estudiantes se mueven bajo tres componentes: competencia (comparación-reconocerse desde afuera), dolor y ambición. - Resaltan la necesidad de la escucha al seguimiento de instrucciones debido a que algunos estudiantes no siguieron los parámetros para el desarrollo del proyecto. - Implementan la retroalimentación, pero siempre mediada con una sonrisa y un abrazo. - Abren espacio extraclase para la retroalimentación a fin de atender a todos las estudiantes - Promueven hábitos saludables. - Se reconoce el trabajo individual, pero se promueve el trabajo en equipo: los compañeros acompañan y apoyan el trabajo de los otros, independientemente si alguno de los estudiantes toma la materia como electiva. - Consideran que lo presentando no es un producto terminado, están en permanente construcción. - Crear alternativas de evaluación: al ser una materia teórica, fue abordada de forma práctica a partir de un proceso de investigación previo que permita un acercamiento del estudiante al tema. Otra maestra pone en dialogo el acondicionamiento físico como secuencia de movimiento musicalizada. - Permiten que los estudiantes se expresen y manifiesten sus sentires, se habla de aspectos técnicos y energéticos de la clase abierta y se cierra la retroalimentación con los agradecimientos. “aprendí a disfrutar la clase” "es ballet, pero también soy yo”. - Reconocen la importancia en la formación de identidad, bailarines e investigadores.

		- Consideran que se debe mejorar y continuar, que se requiere tiempo para sacar buenas producciones (no a lo exprés). - Realizan sugerencias a cada estudiante en un lenguaje delicado, sutil y reflexivo. Manejan un tono de voz bajo y en algunos casos la serie termina con un ¡muy bien! Así mismo se reconoce: - Que hay estrecha relación entre el proceso y el producto final. - La necesidad de formación de publico - E invita a los estudiantes con estado delicado de salud a que revisen su condición física para el desarrollo de la clase y la carrera. - El maestro presta permanentemente sus vestuarios heredado para la presentación de sus estudiantes.
Evaluación Tradicional-convencional	- La evaluación genera concentración y conciencia, pero al mismo tiempo fática, dolor y tensión. - Los estudiantes reflexionan sobre la necesidad de un verdadero ensamble de campos de conocimiento y no un complemento debido a la desarticulación de lo musical y las artes: exigen integralidad. Los estudiantes exigen concretar la idea de forma colectiva. - Frente a la voz del estudiante se mantiene una voz defensiva por parte del maestro - En asignaturas que cuenta con 2 o más maestros solo cuenta la voz de uno de ellos, y es la del maestro de danza.	- La clase abierta se desarrolla con el apoyo de un violinista, como un apéndice. La voz del maestro de música fue escuchada al final del ejercicio y afirma "es importante sentir y escuchar la música, así mismo, escucharse entre todos" - Se maneja un tono de voz alto y autoritario en los comandos. - Al iniciar la evaluación la maestra manifiesta "lo que fue, fue; no se practica a última hora lo que no se hizo en dos meses. - Faltó evidencia especifica de como inicia y como termina el estudiante su proceso, a fin de ver los avances. - Faltó retroalimentación especifica del ejercicio. - La maestra no con todos realizo la retroalimentación. - En un momento la heteroevaluación individual se hizo un poco extensa haciendo que algunos compañeros se dispersaran. - Se realiza una coevaluación, los estudiantes manifiestan la tensión, los nervios y pánico escénico que la clase abierta genera. - Para la maestra todos los estudiantes pasan, pero con diferente nota ya que son diferentes niveles. - La maestra no leyó el guion del estudiante - El maestro mantiene un todo de voz alto durante la evaluación y ubicación estrategia en el espacio a fin de poder observar la ejecución de la secuencia. **Muestra en teatro** - Debido a la impuntualidad de algunos maestros y estudiantes, los tiempos de marcación se vieron afectados, generando tensiones en algunos maestros y bailarines - Algunos grupos no se concentran en el escenario, no aprovechan el espacio, no tienen disciplina en la escena y no tienen resolución de problemas frente a las situaciones que se presentan en la escena. - En un grupo no estaba la docente de la muestra, sin embargo, el trabajo fue asumido por una estudiante. - Un maestro debido al desorden y ruido generado en el espacio decide retirarse del lugar. - Es importante el consenso y la concentración entre los integrantes de los grupos, debido a últimos arreglos de las muestras, donde todos los estudiantes hablan al tiempo

Cuadro 11

Sobre las pruebas de admisión de los aspirantes 2015-II

CUESTIONES EPISTEMOLÓGICAS		
Categoría	**Descripción: Prueba de admisión 2015-II**	
Fines de la evaluación	- Selección de estudiantes: se presentaron 116 aspirantes, con la aplicación de la prueba 1 y 2 pasaron los 90 mejores puntajes. Con la aplicación de la prueba 3 pasaron los 75 mejores puntajes. Con la aplicación de la prueba 4 pasaron los 57 mejores puntajes. Con la aplicación de la prueba 5 y 6 pasan 35 aspirantes sin contar las personas desplazadas y los de transferencia que no ocupan cupo. Las personas con puntajes cercanos quedan como opcionados. - Todas las pruebas son calificadas en una escala de 0.0 siendo la menor nota y 5.0 siendo la máxima nota.	
CUESTIONES METODOLÓGICAS		
PRUEBA	**¿QUÉ EVALÚA?**	**¿CÓMO EVALÚA?**
Prueba 1 (15%):	APTITUD CORPORAL (postura, elasticidad, flexibilidad y resistencia cardiovascular).	La prueba cardiovascular es cuantificable y es igual para todos. Los ejercicios de postura, flexibilidad y elasticidad son valorados desde la observación y se traducen en una nota.
Prueba 2 (15%):	PRUEBA PSICOMOTRIZ (ritmo, espacio, motricidad)	Valoración de una secuencia de movimiento de contemporáneo, con música urbana. Un maestro crea y guía la secuencia del movimiento de forma inductiva y pausada, generando confianza y seguridad a los aspirantes; invita permanentemente a la relajación, la calma y el autocontrol transmitiendo buena energía, así mismo, repite la secuencia para mayor apropiación. El ejercicio lo desarrolla inicialmente con todos los integrantes del grupo y luego los divide para ser evaluados por los maestros evaluadores en subgrupos. Se presenta un accidente dentro de la prueba y algunos docentes hacen caso omiso a la situación, pero el maestro que guiaba la actividad invita a la estudiante a que salga del espacio, se ponga en condiciones para la prueba y la presente con el siguiente grupo. En una segunda etapa de la prueba interviene otro maestro con un ejercicio de stepping, en esta prueba el maestro crea la secuencia a seguir, pero en algunos casos se le olvidaba, lo cual generaba confusión y tensión en los aspirantes; en ocasiones invitaba a relajarse y soltar los brazos. Las dos secuencias implementadas fueron creadas en ese mismo instante de la prueba, y se hicieron variaciones para cada uno de los grupos y se variaba el nivel de dificultad. Algunos de los maestros evaluadores modificaron su comportamiento y tono de voz en relación a otros contextos (aula, entrevista y espacios informales); generando nerviosismo, miedo y temor en los aspirantes (situación que se determina a través de la posición de los cuerpos la mirada y el pulso de los aspirantes).
PRUEBA 3 (20%):	IMPROVISACION (interpretación, uso expresivo del cuerpo, riesgo creativo, manejo espacial e interacción)	Una maestra da los criterios de movimiento a trabajar asociados a niveles espaciales, velocidades, sentimientos, acciones y patrones básicos de movimiento. Las secuencias implementadas son diferentes para cada uno de los grupos, además variaban de nivel de dificultad y eran creadas en ese mismo instante. La maestra que daba la consigna generó confianza en los estudiantes y en algún momento los invitaba a sentirse cómodos. Los maestros evaluadores de esta prueba tienen muy en cuenta la capacidad de creación de los aspirantes, en algunos casos, algunos tenían grandes destrezas, pero no eran capaces de crear según las consignas dadas; en el desarrollo de esta prueba los maestros hacen una metaevaluacion de la misma, debido a que se desarrolló rápidamente gracias a la tecnología implementada en el momento y la distribución previa de funciones. Durante esta prueba no aparecían las puntuaciones de un estudiante, sin embargo, se conocían las destrezas del mismo y se registraron.
PRUEBA 4 (20%):	CREATIVIDAD (Interpretación y originalidad)	Esta prueba se desarrolla posteriori a una entrega de temáticas a trabajar, para esta ocasión el tema seleccionado fue compositores y obras musicales clásicas. El aspirante debe preparar y presentar un minuto de creación con música y con la posibilidad de usar vestuario, maquillaje y elementos escenográficos. En la mayoría de las propuestas los aspirantes vestían con trusa negra (convencionales). Unos aspirantes debido a la falta de atención y seguimiento de instrucciones trabajan sobre otra obra, esto no genera su descalificación, pero si afecta su puntuación Una aspirante llega tarde a la prueba y llorando solicita que se le de una nueva oportunidad, situación que fue abordada por el coordinador del programa y a lo cual responde "no es justo con los otros compañeros, ni con el proceso, no se hacen excepciones en este tipo de procesos, además es un tema delicado a nivel de institucionalidad por la legalidad y transparencia de las pruebas, es mejor que lo intentes de nuevo en otra oportunidad". Esta situación no es la primera vez que sucede

		con este estudiante debido que en anteriores ocasiones había presentado situaciones de desatención. Durante la prueba se presentan inconvenientes en algunos aspirantes por lo tanto se tiene en cuenta la resolución de problemas en contexto. Algunos estudiantes cuentan con virtuosismo físico, pero no es suficiente para un proceso creativo, por lo tanto, es necesaria la interpretación; ser creativo en esta prueba es salirse de los estereotipos y generar impacto en los observadores, tal es el caso de un aspirante que con su prueba activó y motivó a los maestros.
PRUEBA 5 (10%):	PRUEBA ESCRITA (coherencia, cohesión, ortografía, capacidad comunicativa)	Se valora el nivel de análisis, argumentación y proposición. La prueba inicia puntualmente, 5 aspirantes llegaron tarde, por lo tanto, quedaron fuera de la prueba sin poder presentarla. Para la presentación de esta prueba los aspirantes fueron ubicados en fila, separados, con una hoja amarilla y un esfero. Se trabajó un fragmento del autor Estanislao Zuleta: "EL ELOGIO DE LA DIFICULTAD" y los aspirantes debían responder 2 preguntas en 10 líneas con interlineado: 1 ¿Qué papel juega la dificultad en la consecución de sus metas? 2 ¿Qué relación hay entre su proyecto de vida y arte danzario? La prueba es supervisada por el coordinador del programa y los resultados son evaluados por el grupo de docentes que realizan la entrevista. Se presentaron dificultades por parte de los aspirantes en la interpretación del texto y las preguntas, así mismo los maestros durante la corrección del texto no conocieron ni leyeron el documento base. Los textos no se devuelven a los aspirantes, solo una vez haya terminado el proceso de admisión, y con previa solicitud ante el programa.
PRUEBA 6 (20%):	ENTREVISTA	La prueba se desarrolla de forma grupal (5 aspirantes) en un dialogo con los maestros evaluadores. Se habla sobre: edad, nombre, lugar origen, lugar de vivienda, si se cuenta o no con el apoyo económico, experiencia en danza, conocimiento sobre el programa, el interés de hacer parte del programa, que tipo de profesional desea ser, la garantía de permanencia, por qué ser escogido, como asumen la danza, que pasaría si no pasara y cómo fue su experiencia esta semana (estos temas de conversación fueron distribuidos en los diferentes grupos). Al respecto la mayoría de aspirantes afirman: Es una lucha constante por un proyecto de vida, una resistencia, es ser feliz en lo que quiero, no quiero estudiar otra cosa, la mayoría de las personas afirman que esta carrera no va a dar dinero y cuestionan como va a sobrevivir. Se evidencia como incide el grupo de compañeros con quienes presenta la entrevista, debido a los niveles de argumentación. Una estudiante manifiesta el valor de la universidad y sus pruebas de admisión debido a que no es como en otras universidades, donde solo es pagar y ya se está dentro de la universidad, este programa no es un proceso fácil. Otros estudiantes manifiestan su interés hacia la enseñanza, pocos estudiantes hablan sobre su interés y experiencia por la danza tradicional y es evidente el deseo de conocimiento sobre la técnica del ballet y el contemporáneo. Durante la entrevista pocos maestros interpelan al aspirante. Otro aspirante habla de la incidencia de la familia y el colegio en la decisión de ser parte de arte danzario, es evidente la importancia del apoyo económico y emocional en la selección del participante en esta prueba, debido a que se tiene en cuenta el factor de permanencia y deserción. Algunos estudiantes reconocen la nueva perspectiva del programa ya que permite la exploración, la relación entre la técnica y el sentir, presenta variedad de enfoques, fomenta la interdisciplinariedad, reconoce la diversidad, trabajan lo básico y las profundizaciones, y es riguroso y disciplinado, es un reto a sí mismo. En ultimas el programa se caracteriza por ser integral, disciplinado y humano; sin embargo, solo se conoce 3 de las 4 líneas de investigación. Un estudiante manifiesta que en caso de no pasar seguirá esforzándose y seguirá constante en el proceso hasta lograr conseguir su sueño. Los aspirantes que no presentaron la prueba escrita pudieron presentar la entrevista, siendo el último grupo y advirtiéndosele su condición. Los aspirantes durante la entrevista no nombran a los maestros sino las escuelas que lideran.
OTRAS OBSERVACIONES	- Los maestros evaluadores en algunas pruebas hacen consenso en la calificación de los estudiantes, en otras ocasiones era netamente individual. - Para el desarrollo de las pruebas se cuenta con el apoyo de los estudiantes del programa. - Los maestros evaluadores observan y diligencian en el sistema las puntuaciones de los aspirantes. - Por cuestiones de tiempo se olvidaba el registro exacto de la evaluación de algunos aspirantes, por lo tanto, se computaba en relación a los puntajes dados por otros maestros. - Los maestros observan con detenimiento a los aspirantes, en algunos casos hay expresiones de sorpresa, risas, burlas, sonidos y movimientos que acompañan. - De los aspirantes hubo gran presencialidad del género masculino.	

	- Durante las pruebas algunos aspirantes interactuaban (visual, gestual y verbalmente) con la investigadora, creyendo que se tenía algún rol dentro de la institución. - En la transición de cada prueba se hacía una revisión detallada de que todas las casillas estuviesen diligenciadas, así mismo que los valores ingresados estuviesen dentro de la escala valorativa. - Las pruebas dan oportunidad especial a las personas en condición de desplazamiento y a quienes vienen por transferencia sin quitar cupo a aspirantes regulares. - Los resultados de las pruebas se dan de forma transparente y objetiva, según la suma de los valores cuantitativos. De esta manera ningún docente puede contrastar y o alterar puntuaciones previas. - La lista de aspirantes seleccionados para la prueba siguiente es publicada el mismo día - Algunos maestros saludan y se despiden de sus aspirantes. - Algunas pruebas podrían dar la oportunidad de hacer una valoración cualitativa - Las pruebas de admisión no dan prioridad a los estudiantes de preparatorio - Las pruebas de admisión generan procesos de socialización, compartir y lazos de amistad entre los aspirantes - A la universidad llegan aspirantes de diferentes regiones del país en algunos casos sin ningún apoyo económico - Un aspirante tiene la posibilidad de pasar, siempre y cuando esté por encima de 60 puntos. - Un estudiante manifiesta que el proceso de admisión propuesto por la universidad es una evaluación de sí mismo. - El proceso de admisión presentado por la universidad es capitalizado por gente inescrupulosa que abusa del estado emocional en el que queda un aspirante a la hora de conocer los resultados y al saber que no pasó les ofertan cursos de preparación - Es evidente la responsabilidad que tienen cada uno de los maestros en la decisión que toman, con los puntajes, debido a que hay proyectos de vida en juego. - El proceso de admisión es justo ya que ninguno de los maestros hace recuento de puntos, dejan que los números hablen, la audición es una competencia permanente con uno mismo. - Debido a la cantidad de aspirantes que se presentan al programa, en la finalización de las pruebas se evidencia cierta fatiga de los maestros evaluadores, algunos estudiantes al responder la pregunta planteada, perdían el hilo conductor - El promedio de edad de los aspirantes es entre los 17 y 21 años. - Al finalizar el proceso de admisión los coordinadores del programa desactivan a los otros maestros del sistema garantizando seguridad en los resultados, se verifican que los puntajes estén bien diligenciados, se completan casillas sin notas y en caso que los 35 seleccionados estén por debajo del puntaje, se hace un ajuste numérico, respetando el orden de puntaje - Los aspirantes son calificados en una escala justa (no se les da palo)

4.3 Interpretación

Una vez realizada la descripción de las cualidades encontradas a través de las diferentes fuentes de recolección, se procede a la interpretación de las mismas en un intento por iluminar y develar sus significados y así identificar, traducir, decodificar perspectivas, tendencias y enfoques evaluativos a partir del marco teórico planteado en anteriores capítulos y a la luz de los objetivos e intenciones del presente proyecto que tiene como principal objetivo comprender las concepciones y prácticas que los maestros del PCAD tienen en torno a la evaluación de sus estudiantes.

Al respecto Eisner (1990) afirma:

La sensibilidad nos advierte de las cualidades matizadas y el esquema se relaciona con un dominio y con la significatividad de lo que se busca y se ve. Sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad. (p.51)

Concepciones y practicas sobre la evaluación del estudiante

En los documentos oficiales

En primer lugar, el PUI plantea una *perspectiva integral de la evaluación* (De la Orden 1982; Tenbrick 1988; Cabrera 1987; Pérez Gómez 1983; Casanova 1995 y Tejada 1997) que asume la evaluación como un proceso sistemático que recoge información relevante para describir y descubrir cualquier faceta de un proceso formativo, con el objetivo de reconocer logros y desaciertos, emitir juicios de valor y en consecuencia, tomar de decisiones para la mejora continua y el fortalecimiento de los procesos de formación. Por lo tanto, tiene en cuenta varios factores al momento de pensar la evaluación no de los estudiantes sino de los aprendizajes: es integral, formativa, continua, humana, flexible, contextual, colectiva, cualitativa. Teniendo como principal herramienta la retroalimentación, en diferentes direcciones, aunque predominando la autoevaluación como medio de autoregulacion y autonomía que garantiza un mayor nivel en las valoraciones y un mayor compromiso con las acciones de mejorar, en una aparente objetividad.

En segundo lugar, el Estatuto Estudiantil *instrumentaliza y normativiza las concepciones* que plantea el PUI sobre la evaluación de los estudiantes, denominándose evaluaciones académicas que valoran los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuantifican los resultados, y controlan el proceso de formación en un ejercicio camino hacia la excelencia para alcanzar la proclamada “calidad educativa”, encontrando su máxima expresión en las fechas de los cortes institucionales donde a través de calificaciones o notas normalmente expresadas en términos cuantitativos se reduce la evaluación y se “da cuenta” de los conocimientos como “cosas “objeto” que los estudiantes van teniendo en el proceso y puede ser medible. En consecuencia, la perspectiva acá planteada reduce la evaluación a un dispositivo técnico e instrumental obsesionado por el número, que asiste a la medición y al control del conocimiento en diferentes momentos del proceso formativo: en las admisiones, los cortes y los exámenes finales, en función de la competitividad promulgada por la forma de gobierno actual, la cual

determina el mérito académico, por una parte ingreso o la promoción o no del estudiante, y, por otro lado, el acceso a los diferentes incentivos. Sin embargo, desde el marco metodológico, el Estatuto deja abierta la posibilidad al uso de diferentes técnicas, herramientas e instrumentos para evaluar, en una especie de pluralismo metodológico.

Esta perspectiva de la evaluación hace de ella una forma más de tipo sumativo que se especifica en un tiempo determinado comúnmente conocido como los cortes, los cuales son establecidos con antelación por la institución y se concretan a través de la calificación y los resultados obtenidos en el proceso, asumiéndose la evaluación de tipo calificativo como un fin y no como un proceso permanente y continuo que se localiza en la cotidianidad, en el ir haciendo, en cada instante de la vida misma, sino como un suceso o un acontecimiento extraordinario, para el cual los estudiante se preparan con antelación, y en el que en la mayoría de los casos se constituyen como un tiempo de exposición, y no de aprendizaje, que pone en juego la capacidad, la inteligencia y las emociones de los evaluados, pues se crean situaciones irreales con condiciones evaluativas de tipo restrictivo y condicionante que genera ansiedad, tensión, nervios, miedo y desconfianza de sí mismo por parte de los evaluados, y esta capacidad del emocionarse, es esencial y crucial para definir los desempeños de los estudiantes.

Por tanto, las notas ni los cortes son garantía para verificar y controlar el éxito educativo, pues estos no recogen todo lo que sucede en el proceso, y la capacidad intelectual no es una cosa fija; el resultado obtenido en un momento dado no mide el potencial a largo plazo (Dweck, 2003, como se citó en Álvarez, 2003). Y especialmente en el arte danzario, aún menos, puesto que la obra recae en el propio cuerpo y por ende están en permanente cambio y transformación; las piezas creadas no son estáticas, ni acabadas, tienen las probabilidades de seguirse expandiendo y reconfigurando, incluso, estando fuera del ámbito educativo formal.

En tercer lugar, el Acuerdo 009 de 2006 del Consejo Académico, el PEF de Artes –Asab – y el PCAD, enuncian la *formación por competencias*, que para el caso del Acuerdo se trata de las

competencias ciudadana, básicas y laborales, como garantía de la movilización interinstitucional. Sin embargo, al Acuerdo en sí mismo le faltan ideas claras, puesto que no plantea una perspectiva conceptual ni metodológica que oriente la evaluación por competencias, lo que la deja en un vacío de fundamentos o por el contrario posibilita la libre interpretación de las mismas.

Asumiendo está ultima perspectiva, la evaluación por competencias como una reforma educativa "novedosa" intenta responder a las necesidades del desarrollo económico, al tener una mayor supervisión y control de la educación a través de la evaluación, controlando el cumplimiento de los estándares propuestos por organizaciones internacionales bajo el excusa de mejor formación de capital humano y su movilidad transnacional a través de la aplicación de pruebas estandarizadas que orientan la medición sistemática, la comparación con estándares, el seguimiento de los procesos, y en ese sentido miden y controlan la adquisición de conocimientos, destrezas, y aptitudes, que de alguna u otra forma, funcionan como referentes para la políticas educativa, la gestión, la formación, la acreditación, y el aseguramiento de la calidad, en respuesta a las demandas sociales y del mercado.

Esta configuración de la evaluación, en su búsqueda por operativizar el aprendizaje y todo lo relacionado con el ámbito educativo, hace de ella un medio que reconoce los aprendizajes fácilmente medibles en una obsesión por la eficiencia y la eficiencia que invisibiliza y niega una vez más, como en la tecnología educativa, las habilidades del dominio afectivo que no son fáciles de medir y presentan mayor dificultad de tratamiento operativo, presentándose una gran fuga de está "reforma educativa" que en realidad no plantea nada nuevo y repite procedimientos que excluyen otras dimensiones del ser como: las sensibilidades, las estéticas, las diversidades.

Por su parte, el PEF de Artes –Asab – plantea la formación del estudiante a partir de *competencias* conceptuales, actitudinales y de destrezas, no bajo una perspectiva genérica de las mismas sino desde las competencias entendidas como capacidades que impulsan el desarrollo personal desde el ser para el quehacer, y que para la facultad se traducen en capacidades perceptivas,

imaginativas, creativas y críticas que permiten orientar el saber, establecer relaciones con el mundo y garantizar la calidad de la vida. En esa misma línea, el PCAD asume la evaluación desde la perspectiva de *competencias*, desde una mirada de las capacidades críticas, relacionales, humanas y profesionales que se traducen en competencias de formación denominadas: sentir, pensar y actuar que estructuran modos de pensamiento ético-estético, sistémico-complejo, y social.

Estas dos perspectivas son una mirada de las competencias que van más allá de las lógicas del mercado y visiones instrumentales de la evaluación, orientándola al servicio de la vida misma y el desarrollo del ser como ejes fundamentales y de partida. Se plantean competencias no estandarizados ni necesariamente medibles, y determina una condición deseada que emerge de los propios actores educativos en marco de referencia especifico, que incluye no solo habilidades, conocimientos o destrezas de los campos de conocimiento dominantes, sino que abre la posibilidad a otro tipo de conocimiento y actitudes en consonancia con el ámbito de actuación propio de las artes: la expresión, la creatividad y la sensibilidad, que emergen desde el propio ser, y no desconoce su estrecha relación consigo mismo y el mundo que le rodea.

De las entrevistas y las observaciones

La evaluación del estudiante en el PCAD se reconoce con un campo que va más allá de la nota y la calificación, y, por ende, se complejiza y se problematiza, no solo a la luz del arte danzario sino para la educación en general, generando una serie de preguntas y conflictos por resolver. Pues el intentar objetivar o neutralizar lo subjetivo que afecta directamente las diferentes sensibilidades que se instauran en el cuerpo como territorio de sentidos y significados, y no como objeto-máquina susceptible de ser controlado y medible, es una posibilidad de reconocer que los cuerpos son construcciones históricas, sociales, políticas y culturales, con prejuicios, preferencias, distorsiones, interferencias, intereses, favoritismos, etc., que hace necesario asumir con urgencia la docencia artística de la mano del estudio de la esencia y las expectativas propiamente humanas, para hacer de esta unión una relación

congruente que no implique la subordinación de una sobre la otra, puesto que ambas forman parte de la complejidad del ser humano, y, por tanto, implica una mirada amplia de las personas y sus deseos, y de la misma evaluación; puesto que nadie bajo ninguna condición podría tipificarse como 2 o 5, ni D (Deficiente) ni E (Excelente), ni bueno ni malo, se trata de un estar siendo particular en el proceso.

Así, la evaluación al ser reconocida como parte inherente de la actividad humana, y por eso su complejidad, se identifica en las voces de los maestros del PCAD una *perspectiva crítica* que concede a la evaluación concepciones y practicas alternas a las perspectivas convencionales, cobrando protagonismo los vínculos horizontales, participativos, reflexivos y dialogantes, que no entran en tensión sino establecen relaciones necesarias para coexistir con los requerimientos operativos e instrumentales que los sistemas de evaluación de las instituciones plantean en la necesidad de cuantificar los procesos educativos.

En ese sentido, la evaluación del estudiante en el PCAD desde una perspectiva crítica es considerada como una actividad construida subjetiva e intersubjetivamente donde los actores de la acción evaluativa (estudiantes y maestros) son reconocidos como sujetos históricos y localizados que se asumen desde su propia condición, desde su particularidad, desde su subjetividad, haciendo que la evaluación no sea una cuestión meramente instrumental sino un proceso con alto sentido ético, que reconoce en el pluralismo de valores la diversidad corporal existente.

Se trata de una evaluación encargada de enriquecer los procesos de formación desde una perspectiva integradora de las dimensiones de ser humano y, de las dimensiones mismas de la evaluación, con miras a una formación integral, que hace de la evaluación un recurso de aprendizaje. Al mismo tiempo, es una evaluación liberadora al promover el desarrollo de los estudiantes en la medida de sus necesidades, intereses, ritmos y contextos de aprendizaje, los cuales son cambiantes, y no requieren de fórmulas ni de rutinas que neutralizan al evaluador, condicionan al estudiante y simplifican el riesgo de tomar decisiones personales, puesto que los ámbitos de actuación que emergen

en los procesos de formación y evaluación en el campo de la danza son incalculables, impredecibles e inciertos para entrar a resolver a través de recetas univocas.

En consecuencia, se da paso a una evaluación emergente la cual considera que no existe momento específico para evaluar y que más que hacer uso de un modelo preconcebido es una forma de evaluación que surge y se acomoda a partir del contexto, sus necesidades y relaciones desde una perspectiva holística que adopta diversas posibilidades, incluso, mezclándose con las actividades normales de clase, el ámbito familiar y cotidiano del estudiante, en esencia, con la vida misma.

Así mismo, es una perspectiva que centra sus esfuerzos en una evaluación fundamentada en el desarrollo de la autonomía, entendida como la capacidad para participar responsablemente en el propio proceso de desarrollo personal y social, y la capacidad de tomar decisiones según su propio criterio, fomentando el proceso de mejoramiento continuo como persona libre, digna y participativa. Por tanto, dar horizonte para que los actores educativos pueda mirarse a sí mismo se constituye en un lugar importante de crecimiento, de potencialización y de satisfacción de sí mismo.

Por ello, y agregando a lo anterior, esta evaluación tiene como epicentro los estados de reflexión que como estado de consciencia y fuente autónoma de conocimiento centra su atención hacia aquello que sucede en sí mismo y lo que a este le rodea, en una especie de meditación que permite llegar al fundamento o la esencia de los sucesos y las personas, teniendo que volver atrás o hacer un repliegue de la atención a lo ya visto, que para el caso del PCAD tiene como función mejorar, valorar, reconocer, motivar, orientar, identificar, comunicar, evidenciar, crear, innovar, crecer, respetar , transformar y muy especialmente formar a través de la evaluación .

En consecuencia, en este último fin, uso y propósito de la evaluación recaen los agenciamientos que tanto estudiantes como maestros asumen a lo largo de su proceso al intentar recoger, de forma continua y a través de diferentes técnicas, la suficiente información (logros y dificultades) sobre el

proceso del sujeto de evaluación, a fin de posibilitar una evaluación amplia y contextual que permita tomar decisiones durante y no solamente al inicio o al final de un proceso.

En ese sentido, el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que, además, la valora y la juzga con relación a distintos criterios no exclusivamente de tipo *nomotético*, donde se tiene en cuenta un referente externo ya sea de tipo *normativo* que compara al sujeto con el grupo o nivel al que pertenece o *criterial* creando unos indicadores concretos, claros y prescritos, sino a partir de un normotipo de tipo *ideográfico,* el cual tiene un referente interno e inicial que parte del identificar y reconocer las capacidades que el sujeto tiene y las posibilidades de desarrollo a fin de hacer una estimación del aprendizaje que puede alcanzar a lo largo del proceso, normotipo que pueden construirse, replantearse, y deconstruirse en función de las necesidades e intereses de los protagonistas del programa, haciendo que la evaluación no sea necesariamente una cuestión lineal y preconcebida.

Estos tipos de criterios, fue lo que Eisner (1972) denominó como contextos principales dentro de los cuales se puede valorar el trabajo de los estudiantes: el estudiante con respecto a si mismo, el estudiante con respecto a la clase y el estudiante con respecto al criterio, aunque el autor reconoce, que la evaluación no se produce aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compara el trabajo o conducta del estudiante, sino intentando descubrir cualidades valiosas en el trabajo o conducta en el momento en qué estás aparecen (p.195). En ese sentido, la evaluación estaría en función del reconocimiento de las cualidades particulares (sensibilidad, percepción, creatividad, dominio técnico, entre otras) durante su proceso de formación, mas no intentará medir el producto, debido a la imposibilidad de dar patrones universales en el arte. Por ello, la importancia de aprender a apreciar el carácter de una obra propia y de los demás.

En ultimas, esta forma de evaluación alternativa y cualitativa, responde a una pluralidad conceptual y metodológica propio de la expansión y desarrollos que la evaluación que ha ido logrando con el transcurrir de los tiempos infiriendo la existencia de una heterogeneidad de ámbitos de acción y

de dinámicas flexibles como el dialogo en diferentes direcciones, el consenso, el trabajo en equipo, la comunicación no formal, la observación directa e indirecta; las anotaciones de recuerdos, ideas, sentimientos e imágenes; los diarios de campo que contienen un registro del proceso de aprendizaje y es permanente revisado por el estudiante y el docente para establecer diálogos y reflexiones, entre otras herramientas que estructuran una propuesta evaluativa capaz de captar la singularidad de las situaciones concretas, que busca la participación de todos los que forman parte del proceso en el surgimiento del pensamiento libre y autónomo, y del ejercicio democrático, en consonancia con la naturaleza propia del arte danzario.

Así mismo, se le asigna un lugar importante al proceso de la auto-evaluación y la auto reflexión, pues se trata de revisar desde adentro y desde lo propio como se va transitando el camino hacia el descubrimiento, y de esta manera, buscar acciones de mejora u otras posibles alternativas para recorrerlo, garantizando el pensamiento divergente, plural y creativo de los actores educativos, en busca de otras formas de estar en el mundo que no son las estereotipadas.

En síntesis, los roles de evaluador y el evaluado se revaloran, en el sentido que ambos participan en el proceso a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, llevando a cabo una evaluación en un contexto de respeto, confrontación de ideas y toma de decisiones consensuadas, en función de los conocimientos que ya se posee, de los estímulos y motivaciones que se reciben del entorno y de la propia actividad, y de los intereses y necesidades de sus protagonistas. Que desde una visión de la evaluación como crítica artística de Eisner brinda información para mejorar el proceso educativo y constituirse en una herramienta educativa no para castigar y premiar a los estudiantes sino para diagnosticar y mejorar lo que sucede, en beneficio de ellos a quienes el programa está destinado a servir.

Es un intento por consolidar un panorama de la evaluación educativa para el arte danzario, que, sin lugar a duda, refleja la existencia de múltiples perspectivas que no solo se instauran en la

selección, el control, la medición y la rendición de cuenta de los mejores y talentosos, sino que hace de la evaluación un instrumento para reafirmar que la danza es de todos y para todos, donde la diferencia radica sobre el tipo de habilidades que se desarrollan en cada uno de los estudiantes. Esto sin lugar, a duda posibilita el dialogo con otras formas de concebirla, dando paso a alternativas evaluativas que requieren de interacciones diferentes entre los actores y los factores (compañeros, profesores y contenidos), y hace de la evaluación un proceso que se lleve a cabo de forma interactiva y de negociación entre los involucrados.

De las pruebas de admisión para el PCDA

Los aspirantes para poder ingresar al PCAD deben cumplir con una serie de requerimientos y filtros que los van seleccionando según sus aptitudes físicas y cognitivas, y actitudes. Este tipo de prácticas evaluativas, basadas en la calificación y medición de aspectos observables y no observables corresponden a la denominada evaluación como selección, ya que permite al sistema educativo clasificar a los aspirantes mediante una gama de calificaciones, donde unos son los mejores, otros son eliminados y otros van situándose en diferentes puestos, operando así como un mecanismo de control, vigilancia y selección garantizando que las personas que ingresen al programan son quienes tienen los mejores desempeños.

Por tanto, un primer factor de referencia para el ingreso al PCAD, son los resultados obtenidos en la Prueba estandarizada Saber 11, como garante de que la personas que se inscribe a la universidad tiene las competencias necesarias y, por ende, homogenizadas, para poder acceder a una formación superior. Este tipo de pruebas aplicadas en nuestro contexto por el ICEFES son implementadas como métodos válidos y confiables para estimar los logros de las personas evaluadas, recurriendo para su calificación a metodologías psicométricas para medir y cuantificar las diferentes variables del evaluado. Entonces, para el caso de PCAD, para que un aspirante pueda realizar solamente su inscripción, este deberá tener un puntaje global mínimo de 250.

Un segundo factor a tener en cuenta, es la implementación de test de rendimiento para medir las capacidades físicas, en este caso el rendimiento cardio-respiratorio, basados en una media donde la objetividad y la cuantificación determina o no la continuación del aspirante a la siguiente fase. Se trata de una práctica evaluativa propia de la época del testing o de la generación medición de finales del siglo XIX y principios del siglo XX que tuvo gran impacto y legitimación en la evaluación educativa debido a su validez y confiabilidad.

Un tercer factor, es la calificación de aspectos observables como la postura, la elasticidad, la flexibilidad y la coordinación, es decir, la interpretación de datos anatómicos a partir de criterios que luego son cuantificados. Y, por otro lado, la calificación de aspectos no observables como la creatividad, la improvisación. Ambos aspectos son observados a partir de un marco de referencia o esquema que permite verificar si el aspirante cumple o no con lo planteado, por tanto, se trata de una evaluación fundamentada en el normotipo, especialmente de tipo, normativo y criterial respectivamente.

Finalmente, estas pruebas de admisiones no solo califican los aspectos técnicos disciplinares sino también tienen en cuenta aspectos actitudinales a través de la implementación de la entrevista y el ejercicio escritural, los cuales posibilitan otro tipo de interlocución entre los maestros evaluadores y aspirantes, pues se trata de dos momentos del proceso de selección donde se establece un acercamiento más profundo con el aspirante.

Para cerrar, este mecanismo de selección no solo aparece en los procesos de admisión, sino que también se evidencia al momento de escoger las mejores muestras que podrían ir a diferentes escenarios de la ciudad, aunque no se trata de una valoración de tipo cuantitativo sino de orden cualitativo, está reconocer los diferentes rasgos que aparecen al momento de valorar una pieza, obra, o fragmento coreográfico ubicándola en otro nivel.

4.4 Evaluación

Una vez realizada la interpretación a la luz del marco teórico y los intereses de la presente investigación se procede a la evaluación, como una etapa de este trabajo encargada de emitir juicios de valor frente a las relaciones, tensiones y desafíos que emergen en el ir develando las concepciones y practicas evaluativas al interior del PCAD, y sus relaciones con los propósitos curriculares e institucionales.

En este punto no se discute *manifestaciones de preferencia* (gusto o disgusto) sino manifestaciones *de juicio*, que a través de ciertas evidencias pueden apoyar o refutar, lo dicho, lo observado, la planteado, etc. Por tanto, no trata de discutir o debatir sobre las cualidades encontradas, sino describir los intereses y puntos de vista estrictamente personales que orientan la presente investigación.

Las Relaciones

Este proyecto de investigación se pregunta por las concepciones y prácticas que los maestros del PCAD tiene con relación a la evaluación del estudiante, encontrando que gran parte de las concepciones emitidas por los maestros están en estrecha coherencia con las prácticas de evaluación, con las intenciones institucionales, de facultad y del programa en un camino circular, y no rectilíneo o unidireccional, al promover una evaluación de tipo formativo, fundamentada en lo propiamente humano, es decir, el dialogo, el consenso, la participación y muy especialmente en la autoregulacion de los aprendizajes a fin de forjar un estudiante con un alto nivel de autonomía.

Está coherencia se reafirma también en la medida que lo objetos de evaluación se encuentran en sintonía con los medios de evaluación, es decir, si se evalúa el proceso los maestros implementan técnicas que permiten determinarlo, por ejemplo, la observación, la entrevista, los registros escritos, etc., no se implementaría un test, un examen, o prueba definitoria, conciliando también la evaluación por procesos y la sumativa. En ultimas, estas coherencias superan las contradicciones existentes entre la

teoría y la práctica evaluativa, donde se manifiesta un discurso novedoso, constructivista y crítico de la evaluación, pero en la práctica y concreción de la misma se continúan con métodos conductistas utilizando pruebas, test para medir los aprendizajes.

Así mismo, se evidencia una disposición de apertura frente a diferentes miradas y perspectivas de la evaluación donde esta no se reduce y simplifica al examen, sino que este se reconoce como un medio, un recurso, un instrumento para evaluar, no siendo el único ni tampoco legitimándose como un fin que designa la última palabra y desde este se toman decisiones. Por tanto, las voces y acciones de los maestros, los documentos orientadores hacen una apuesta gigante hacia la pluralidad conceptual y metodológica de la evaluación, ya que se trata de un aspecto complejo, difícil y problemático que no se puede coartar, sesgar, restringir, sino por el contrario expandir a fin de atender la diversidad en toda su expresión.

A pesar que algunos maestros hayan afirmado que la evaluación de espacios académicos teóricos es diferente a la evaluación de espacios prácticos, en el ir descubriendo se evidencia que los recursos utilizados varían según el objeto de evaluación; hay instrumentos de evaluación que se ajustan a uno u otro estilo pedagógico y danzario dependiendo de su naturaleza, pero las intenciones, usos y funciones de la evaluación no se transforma, es decir, se sigue asumiendo una evaluación de tipo formativo, reflexivo, y critica, tal es el caso, de una maestra quien teniendo bajo su responsabilidad un espacio académico de tipo teórico denominado “historia del arte” hace uso de la exposición, pero no ejecutada de forma convencional, sino a partir de exposiciones creativas que pasan por la experiencia corporal, que los atraviesa, que los afecta y no se olvida. Al respecto, afirma:

Toda teoría tiene que ser puesta en práctica para que sea útil o si no pues queda en la cabeza y en la razón y yo creo que no… es mucho más interesante y ellos aprenden mucho más cuando pasa algo por su cuerpo…el ejercicio ahí es hacer historia de la danza pero a través del cuerpo, entonces ellos van y ven una obra o descubren una obra que les parezca importante en la historia de la danza y la llevan al

cuerpo, pero también tienen que traer el materiales como entrevistas, fotografías, videos… durante todo el semestre recolectan todo lo que tuviera que ver con esa obra, con ese coreógrafo, con ese contexto de la danza y llevarlo a escena de una manera creativa, lo que les decía yo: es como una exposición pero una exposición creativa y que pase por su cuerpo. La teoría era esa, *es una exposición pero que atraviese su cuerpo, que los atraviese a ustedes, no es venir a bailar, ni a venir aquí con un cuaderno a repetir todo lo que ustedes encontraron en Wikipedia, sino como ver como eso les afecta*; yo creo que eso a ellos nunca se les olvida (Atuesta, 2015)

Con esto, las perspectivas evaluativas que emergen en este ámbito a partir de las voces de los maestros que en su mayoría no tiene una formación directa en pedagogía, pero si una perspectiva humana del arte y la danza, hace que la evaluación en el arte danzario se dé de forma armoniosa respondiendo a los intereses, no instrumentales, de la pedagogía y la danza misma, pues en el ir haciéndose el proyecto este se ha encargado de socializar sus apuestas e intenciones de formación por lo cual ha creado jornadas pedagógicas de reflexión sobre el quehacer docente, o en el mejor de los casos, a partir de los diálogos y consensos con los estudiantes emergen las formas de evaluación, traduciéndose todo esto en un alto nivel de compromiso de los maestros con la educación y las personas objeto de educación, las cuales son escuchadas.

Para concluir, se hace necesario reconocer la fuerte inclinación que tiene la educación superior por asumir procesos de formación y evaluación basados en competencias, al servicio de las lógicas del mercado y la economía, que instrumentaliza la evaluación con el diseño e implementación de pruebas estandarizadas-pruebas externar que funcionan para vigilar y controlar el capital humano. Sin embargo, es grato y esperanzador leer y observar que las apuestas primarias que se hacen de la evaluación del estudiante en la universidad, la facultad y el PCAD no se encuentran orientadas bajo esta perspectiva de rendición de cuentas sino desde una visión más amplia e integradora de la evaluación y las personas mismas.

Las Tensiones

Las principales tensiones que emergen de esta búsqueda se ubican en perspectivas concretas y específicas que algunos maestros tienen con relación al objeto de estudio.

En principio no hay definición clara y concreta por parte de los maestros y el documento maestro del PCAD sobre la evaluación de los estudiantes, existe un visión muy amplia y variada debido a la naturaleza del campo y sus intenciones de formación, que se complejiza cuando se manifiesta la formación por competencias, de la cual los maestros no la enuncian y tampoco la definen, pero desde la Facultad y el PCAD si, que, aunque si bien, no es una mirada convencional de competencias para el desarrollo humano al servicio de la economía sino al servicio de la vida, se hace necesario reflexionar sobre ¿qué significa evaluar por competencias en el PCAD?

Por ello, concretar la evaluación especialmente desde lo epistemológico a fin de que la evaluación no se configure como un escenario donde todo se vale, sin ningún pretensión u orientación al respecto, en la posibilidad de caer en una insignificancia o carezca de intención pedagógica, se constituye en una necesidad, no de delimitación para segregar posturas, sino de acopio que se complementa y responde al marco flexible e integral del proyecto, y con ello, se construye un acervo evaluativo contextual y pertinente para el proyecto. Pues no se trata de una evaluación arbitraria donde todos los estudiantes pierdan o todos los estudiantes pasan, si una evaluación fundamentada que permite establecer ciertas orientaciones para determinar los desarrollos de los estudiantes.

Esta concreción general y orientativa de la evaluación podría funcionar como un marco de referencia general para los maestros y para las profundizaciones al interior de PCAD para luego ver la posibilidad de formas de evaluación especializadas según las técnicas danzarías y sus propósitos de formación. Algunos maestros enuncian que hay algunos acuerdos internos por profundización, sin embargo, en el documento maestro del programa las orientaciones sobre evaluación son las mismas

para todas las profundizaciones y se centra en presentar instrumentos o procesos de la evaluación y no una definición e intención clara de la misma.

Ahora bien, vale la pena revisar las implicaciones que tiene la formación por competencias en arte, y por ende su evaluación, cuando en el arte los desarrollos son variados y no existen patrones universales. Si bien desde la Facultad y el PCAD hay una orientación hacia otro tipo de competencias como sentir, crear y expresar ¿cómo estás dialogan con las pruebas estandarizadas a las que deben aplicar los estudiantes?, cuando no todos sienten, crean y expresan lo mismo ni de la misma manera. Quizás hay un acercamiento inicial desde el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum que como teoría economía alterna al enfoque de la economía de bienestar asume la posibilidad que tiene todas las personas al ser capaces de hacer, valdría la pena mirar como desde allí se podría configurar la evaluación por competencias.

Con esa búsqueda se podría esclarecer un poco más el camino hacia lo que implica evaluar por competencias en arte danzario, y con ello, se modificarían pautas de actuación por parte de los maestros, las profundizaciones y muy seguramente podría llegar a un replanteamiento de las pruebas de admisión, que hasta el momento se dan desde un visión cuantitativa y clasificatoria, y no tanto, desde lo cualitativamente y humano que el PCAD promueve.

Al respecto, se presentan algunas tensiones identificadas en el proceso de admisión. Los tiempos proyectados para calificar a un centenar de aspirante es corto y por ende una visión instrumental de la evaluación “funciona” para hacer este tipo de procesos de selección. En el punto en el que se hace una entrevista, la parte más cualitativa del proceso, el tiempo que se invierte es aún mayor, poniendo a los maestros evaluadoras en una condición de fatiga, en algunos casos intentando salir de la entrevista lo antes posible, por ello se recomienda que haya una mayor cantidad de maestros preparados para que acompañen el proceso. La observación como principal recurso de evaluación puede tener fallas al omitir cualidades observables y más cuando es un proceso de selección con varios

aspirantes y en tan poco tiempo, por eso algunos maestros evaluadores en algunas pruebas hacen consenso con otros maestros en la calificación del aspirante, y en otras ocasiones es netamente individual. Algunos maestros evaluadores se ubican o asumen una posición de autoridad en una especie de neutralidad que no los involucra, y otros, asumen una postura más fresca y comprensiva durante el proceso, en algunos casos atendiendo las situaciones adversas que surgen en el aspirante durante el proceso de selección. ¿Cómo se atienden a aquellos aspirantes que provienen de otras regiones del país, y que sin mayor apoyo económico llegan a Bogotá en búsqueda de una oportunidad de vida? ¿Cómo se orienta el proyecto de vida de aquellos estudiantes que no fueron seleccionados?, porque allí hay un compromiso político y ético con los que "no" pasaron, pues hay proyectos de vida en juego, que en ultimas, son usados por gente inescrupulosa que abusa del estado emocional y mental en el que queda el aspirante a la hora de conocer los resultados y hacen de ese acontecimiento una oportunidad para ofertar sus cursos de preparación y de esta forma lucrarse.

Por otra parte, pese a que se identifica o ilumina una evaluación de tipo formativo, reflexiva, consensual y dialógica, se evidencia que los maestros en su mayoría asumen el proceso evaluativo en función o al servicio del estudiante, olvidando que la evaluación misma es recurso de aprendizaje también para ellos como para los maestros, es decir, para todos los actores y procesos educativos. Así mismo, como se trata de una evaluación centrada en ellos, se les considera como los principales responsables de los logros y desaciertos educativos, desconociendo que la incidencia que ellos tengan o no sobre sus estudiantes, la organización y recursos del programa y la misma institución son también pieza fundamental para garantizar los desarrollos del estudiante.

Desde lo metodológico, hay una tensión identificada cuando los maestros se les pide exponer los objetos de evaluación, es decir, ¿qué evalúan?, con los medios de evaluación, que es el ¿Cómo evalúa?, pues hay tendencia a confundir los elementos constitutivos de cada una de esas dimensiones de la evaluación, a tal punto, que en algunos casos, el no tener criterios claros de valoración no se sabe

si hay una evaluación de la muestra final o producto final, o de lo que estos productos develan del proceso.

Así mismo, hay una marcada intención por parte de los docentes por evaluar las actitudes de los estudiantes, sin embargo, consideran desde una perspectiva propositiva la necesidad de empezar a volcar la mirada hacia, un poca más, el desarrollo de las aptitudes, reconociendo que hay movimientos que no le pertenecen al estudiante y ¿cómo hacer para evaluarlos? Aunque en la observación se haya evidenciado que se evalúan tanto aptitudes como actitudes con el mismo nivel de importancia. Se podría considerar que está tensión es más por falta de una distinción escritural y no operativa, pues lo maestros hacen sus esfuerzos por dar un trato equitativo y digno al estudiante cuando no logra algunos avances.

También se es necesario generar una cultura de la evaluación como proceso importante del ámbito de la vida, donde al estudiante se le especifique que significa evaluar, que implicaciones tiene hacerlo, como hacerlo, y en caso de que existan criterios, como estos inciden o condicionan los desarrollos de sí mismo y de sus compañeros, puesto que, en algunos casos, para los estudiantes la evaluación especialmente de tipo retroalimentación carece de importancia. Como decían algunos maestros, muchos estudiantes se evalúan y no reconocer todo lo que han logrado; se dan mucho palo, y, por otro lado, estudiantes que usan la evaluación solo para reconocer en los otros la vertiente negativa, los errores, etc. y no, la evaluación en cualquier de sus procesos como una oportunidad de mejora y de cambio que se debe aprender a usar al servicio de sí mismo y los demás.

Algunos maestros asumen los cortes o periodos evaluativos como una camisa de fuerza, un acontecer en el proceso formativo que los pone en aprietos puesto que no corresponde al tiempo de formación de los espacios académicos o en muchos casos no se han sacado notas para ese momento. Por tanto, se hace necesario asumir ese momento como una pausa en el camino para revisar cómo se está dando el proceso de aprendizaje que seguramente arrojará información de tipo cualitativo, lo cual

corresponde en ese momento hacer una traducción relativa de lo observado a la calificación. Llámese relativa puesto que dicha traducción no recoge todos los aspectos observados durante el proceso, sin embargo, es un requisito del sistema evaluativo de la institución y de las formas de control y vigilancia implementada por muchos años por las diferentes formas de gobierno y las cuales determinan los méritos académicos.

Con esto, aparece otro aspecto que varios maestros manifiestan, y es la falta de tiempo para evaluar de manera responsable, respetuosa y coherente, y esto es cierto. Intentar tener altos niveles de desarrollo en un periodo tan corto denominado semestre que en realidad son cuatro meses de trabajo, es una utopía. Sin embargo, más allá de la falta de tiempo para evaluar es la falta de planeación y localización de la evaluación al interior de los planes de curso y en sintonía con los cortes de periodo si es necesario, pues en la realidad, se le da altísima prioridad al desarrollo de los contenidos lo que hace es que en muchos casos la evaluación de este tipo sea asumida por parte del maestro en tiempo extra clase, o no se realice, y en algunos casos, no se haga con todos los estudiantes. Entonces si la evaluación es un recurso de aprendizaje, ¿porque no asignarle un espacio y un tiempo específico en el proceso de formación?

Por otra parte, el PCAD no solo cuenta con maestros de la disciplina misma, sino que cuenta con maestros de Artes Musicales encargados de formar a los estudiantes desde este campo de conocimiento, lo cual es una apuesta de formación interdisciplinar e incluso transdisciplinar muy interesante y necesaria para la configuración del conocimiento hoy día. Sin embargo, los estudiantes reflexionan sobre la necesidad de un verdadero ensamble que integre a estos dos campos de conocimiento donde la música ni el maestro sean asumidos como un complemento o un apéndice como hasta el momento se evidencia. En consecuencia, esto se agudiza aún más cuando al momento de evaluar solo se tiene en cuenta la voz del maestro de danza, en tanto, el maestro de música es solo un acompañante musical durante las muestras finales que no asume o no se le abre espacio para establecer

un dialogo colectivo que lo incluya, ¿Cuál es el rol de este maestro? Pues esta perspectiva integradora es una oportunidad para pensar una evaluación transdisciplinar.

En la línea de las muestras finales, pese a que se dan a los estudiantes diferentes tipos de oportunidades porque los maestros hacen una lectura de lo que pasa en ellos, es innegable no reconocer que se viene de una cultura de la evaluación reducida al examen y la descalificación, del machacado, del no poder, que proviene de la casa, la escuela, la sociedad, la religión, quedando anquilosada en la memoria de los estudiantes y dejando huella frente a cómo reaccionar ante este tipo de acontecimientos, el ser evaluado, por eso para muchos estudiantes las muestras finales no dejan de ser una carga de nervios, miedo, pánico, fatiga, dolor y tensión, y más aún cuando se trata de aspectos técnicos corporales.

De igual forma, en esta línea de las evaluaciones finales, que para el caso de PCAD se concretan en clases abiertas, muestras finales, muestras en escenario, entre otras, aparecen elementos importantes de analizar, comprender y revisar en el sentido de mantener una armonía entre los procesos formación, evaluación y los espacios reales de actuación del estudiante, que, para este caso, se ubican en el escenario. Si bien, para algunos maestros el escenario no es el único lugar de concreción del artística, para otros si lo es, pues se trata de "la escuela del escenario, el escenario como formación y al mismo tiempo como evaluación: son horas de vuelo" (Ospina, 2015). Sin embargo, en ese momento decisorio y de cierre de proceso, donde se pone en juego todo lo aprendido, los deseos, los sueños, las ideas y las proyecciones, no solo al servicio de sí mismo sino de los demás y de unos espectadores, la cuestión cambia. Quizás esos espacios requieren de mayor compromiso y mayor organización por parte de los actores, y de asignarle una mayor importancia para el desarrollo como artista, pues se presentan casos de inasistencia de los maestros encargados del grupo, impuntualidad por parte de algunos maestros y estudiantes afectando considerablemente los tiempos de marcación, no aprovechando el espacio, y generando malestar y tensiones entre maestros y estudiantes, que luego se reflejan en el

nivel de concentración y disciplina al momento de marcar el escenario y en la puesta en escena. El dialogo, los consensos, la resolución de problemas, la confianza, se ponen en juego. Quizás todo lo anterior, se relaciona con la ausencia de formación para ello, no de los aspectos técnicos para la escena, sino de ese "currículo oculto" que tiene el escenario y quizás se desconoce o se da por hecho.

Finalmente, aunque el programa evidencia un alto sentido humano, reflexivo, dialógico y crítico de la evaluación, en casos excepcionales y desapercibidos, emergen prácticas evaluativas ancladas a modelos pedagógicos que se rehúsan a la opinión y perspectiva crítica del estudiante, poniendo al maestro en una relación vertical, de control y autoridad frente a aquellas situaciones que lo incomodan o lo sacan de libreto de actuación en el aula, en una especie de desorientación para actuar ante una situación diferente.

Los Desafíos

Los desafíos que emergen en esta investigación se encuentran principalmente relacionados con la posibilidad de seguir estableciendo relaciones cada vez más cercanas, concretas y claras de lo que implica evaluar en arte danzario, reduciendo cada vez más sus posibles enemigos: el tiempo, el sistema, la nota, la calificación, la búsqueda de la excelencia y la calidad como factores determinantes y exclusivos, etc. Si bien, el presente trabajo es una oportunidad y una posibilidad dentro de tantas opciones, es tarea y compromiso de los artistas danzarios y los programas de formación seguir pensando y reconfigurando la evaluación en el campo, la cual no es estática, anquilosada, paralizada sino dinámica, cambiante y contextual según las reconfiguraciones que permanentemente se hacen de la educación, del arte y de la vida. Por ello, uno de los desafíos más importantes es abrir y continuar con espacios de reflexión sobre el presente objeto de investigación que involucre más actores, más voces, más campos de conocimiento, donde la voz y la acción de los maestros como investigadores de propia practicas pedagógica, se sistematice y se socialice como posible opción para asumir la evaluación del estudiante en el aula.

Con esto, se pueden ir esclareciendo diferentes aspectos sobre lo que implica evaluar en arte danzario, que para algunos no es posible, o no es coherente, y que para otros es necesario, es una oportunidad para mejorar, de introspección, de esclarecimiento sobre lo que acontece. En ese sentido, se van armonizando aún más las dimensiones de la evaluación ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar? ¿para quién evaluar?, ¿cuándo evaluar? y otras que surjan en el ir tejiendo el pensamiento sobre este tema en particular.

Otro de los desafíos que emergen, consiste en esclarecer como son o como se dan las traducciones desde lo cualitativo a lo cuantitativo a fin de que la tensión entre estas dos formas de evaluación se reduzca y se complementen en un marco no de tensión para el estudiante y el maestro, sino de correspondencia de la nota con el proceso. Caso que seguramente en otros campos es resuelto a partir de la implementación de rúbricas. Así mismo, como se dijo en líneas anteriores, es necesario abrir espacio dentro de los diseños curriculares para hacer una evaluación del estudiante, sin importar el tiempo que se pueda usar, quizás una evaluación hecha a tiempo puede garantizar acciones de mejora del estudiante y del maestro, más allá de seguir con el desarrollo de los contenidos sin saber si estos son o no funcionales.

Por otra parte, se puede hacer uso de la evaluación diagnostica y orientativa de la cual no se hace referencia alguna en los diferentes estamentos, solo emerge en el rol del maestro consejero, quien tiene la responsabilidad de acompañar y orientar el camino de los estudiantes asignados. Responsabilidad que podría ser también asumida por todos los maestros como un medio y una oportunidad para orientar y proyectar los contenidos acordes a las necesidades y particularidades de los estudiantes.

En caso, de una necesidad e interés por delimitar o concretar los objetos de evaluación es importante tener claro las ideas implícitas y arraigadas de lo que constituyen logros en arte danzario y cada una de las líneas de trabajo, solo si se requiere.

Corresponde esclarecer, fortalecer, formar etc. la perspectiva sobre evaluación por competencias, de la cual, desde las voces y prácticas de los maestros pocas y mínimas referencias se hacen, y donde si aparecen en los documentos orientativos como medio de formación con pocas aclaraciones sobre lo que implica evaluar por competencias. Desconociéndose que gran parte de las propuestas se dan en sus procesos, en sus resultados, en su puesta en práctica y se encuentra profundamente mediadas por las interpretaciones y traducciones que los actores hagan de esta en la práctica.

Revisar como la evaluación del programa dialoga con las pruebas estandarizadas a fin de estar en sintonía con los requerimientos particulares, del programa, pero también de la sociedad y del estado, reduciendo los niveles de tensión que esto pueda ocasionar, es decir, como evaluar desde lo local sin perder de vista lo global, y viceversa. Lo que invita, a un replanteo del concepto de calidad desde otras perspectivas no necesariamente dependientes a lo económico.

Conviene pensar, diseñar y replantear la pruebas de admisión acorde a la perspectiva del programa, ¿Cómo evaluar cualitativamente?, y las formas en cómo se dan las muestras en escenario, en consonancia con el proceso y campo real de actuación del estudiante, donde se pone en juego lo aprendido no solo lo de un espacio académico sino lo adquirido a lo largo de la formación como artista.

Finalmente, se hace necesario fortalecer la cultura de la evaluación desde una mirada amplia y no reducida a la calificación, donde el estudiante y el maestro vean una posibilidad en ella de crecimiento y no de descalificación. Por ello, desarrollar desde los espacios de formación un sentido de lo estético, lo sensible, lo critico y lo expresivo es sumamente relevante y trascendental para fortalecer las manifestaciones de juicio que los actores educativos puedan hacer.

4.5 Tematización

Una vez se ha llegado a este punto, se abre la oportunidad para reconocer las diferentes cualidades recurrentes o rasgos distintivos que aparecen y, por tanto, se unifican conceptos y prácticas sobre la evaluación del estudiante en el PCAD, los cuales funcionan como señales que pueden guiar el futuro de la evaluación educativa del arte danzario, y porque no, los de otros campos de conocimiento.

Para la realización de está tematización se implementarán las dimensiones de la evaluación planteadas en el capítulo II, que también fueron guía para la estructuración de la entrevista y por tanto son retomadas en el presente capitulo para describir las cualidades obtenidas a través de las diferentes fuentes de recolección, a fin de presentar una propuesta de evaluación de los estudiantes en el PCAD que emerge a partir de los propios actores educativos del arte danzario y la presente investigación.

4.5.1 EVALU-ARTE: El arte de evaluar, una aproximación desde la experiencia sensible.

Una resignificación de la evaluación.

Desde una perspectiva crítica que invita a tener una mirada amplia del cuerpo, el arte, la danza, la educación y la vida misma. La evaluación del estudiante para Arte Danzario se asume como un proceso y una actividad que a través de la experiencia sensible educativa[43] se encarga de develar, reconocer y descubrir los sentidos y significados de las cualidades o rasgos distintivos de los sujetos, de los objetos y de los sucesos, que no son neutrales sino se encuentran bajo condiciones bioculturales, perceptuales y valorativas, y que desde un ejercicio de reflexión, y un contexto social de interpretación y de valorización particular se abre camino hacia la comprensión y el conocimiento, orientados hacia un

[43] Dewey (1983, como se citó en Eisner, 1998) establece una distinción entre tres tipos de experiencia que pueden darse en lo educativo y la vida en general. En primer lugar, la *no educativa*, que no se ubica sobre crecimiento humano, sino en una simple experiencia que no deja ningún residuo significativo o afecta la vida de una u otra manera. En segundo lugar, *la maleducadora*, esta detiene el crecimiento y/o desarrolla disposiciones hacia un dominio de la experiencia que normalmente se concretan en fobias, ansiedades, prohibiciones, prejuicios. Y, por último, *la experiencia educativa* que alienta el crecimiento de la inteligencia humana, nutre la curiosidad y produce satisfacciones al realizar aquellas cosas que merecen la pena llevarse a cabo, pero es claro que puede darse cada vez que los seres humanos se relacionan con el mundo (p.120)

deseo de hacer o ser en una variabilidad de posibilidades y oportunidades. Se trata de una evaluación placentera y satisfactoria donde se es respetado y entendido, que convierte y nos convierte en lo que potencialmente somos, en tanto se constituye un lugar de toma de decisiones importante para el crecimiento, la mejora, la trascendencia y la transformación.

De esta manera, el evaluador percibe, describe e interpreta las cualidades y genera juicios de valor a partir de su experiencia con el objeto evaluado, intentando descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes la experimentan, y con ello dar horizontes de sentido en una reconstrucción argumentada. Constituyéndose en una valoración crítica que, desde un marco de actuación personal respecto a las cualidades de lo observado, hace de la evaluación un recurso altamente subjetivo.

Cabe resaltar, dicha valoración, se asume como una estimación-aproximación no esencialmente cuantitativa , producto de la interpretación de quienes participan de la experiencia (estudiantes y maestros principalmente) , los cuales bajo un marco de referencia asignan un sentido y significado a la cualidad identificada, sobre su utilidad, importancia, interés y belleza que no solo puede estar al servicio de la calificación o descalificación, va más allá de la nota, pues se encuentra al servicio de la integralidad que lleva a reconocer el esfuerzo de lo que se hace, el qué, cómo, para qué, porqué, cuándo acontece lo acontece, y así, comprender para reorientar la experiencia misma.

Esta perspectiva de evaluación reconoce la historia con la que el otro llega y por ello sería entonces una apuesta a las singularidades y particularidades expresivas, creativas, estéticas, prosaicas, y poéticas de los sujetos en función de su potencialización y en busca de otras formas de estar en el mundo que no son las estereotipadas. Por ello, la necesidad de comprender que en el proceso el estudiante puede tener uno o varios aspectos desarrollados, no necesariamente todos, es decir, se puede encontrar un estudiante con una obra creativa, que resultan técnicamente rústica y poco expresiva o viceversa, y esto no debería generar ninguna sanción o reproche, sino por el contrario la

posibilidad de comprender que los estudiantes pueden funcionar de modos distintos, y que lo realmente importante es enseñar a los estudiantes a que aprecien el carácter de su obra y de los demás.

Con esto, la evaluación estaría en función de los sentidos en la capacidad de escuchar, observar, tocar, oler, ubicar, y así reconocer las cualidades particulares del estudiante (su sensibilidad, su percepción, su creatividad, su dominio técnico, entre otras), y no intentar medir, calificar y comparar los productos, luego como se dijo en líneas anteriores, en el arte no existen patrones universales, y si los hay, son fruto del pensamiento simplificador encargado de dividir, tipificar, seleccionar, jerarquizar lo complejo en unidades más específicas que desintegran y cosifican la realidad, y en este caso, el arte danzario.

Finalmente, y desde un sentido más amplio se trata de una evaluación pensada hacia el reconocimiento a una corporalidad nacional desde la danza, la cual forma artistas conocedores y conscientes de su entorno, responsables y empoderados de las inquietudes artísticas de los colombianos, capaces de impactar en su contexto y lugares de procedencia en pro de sí mismo y de la construcción de sociedad.

Evaluación como crítica artística

Los usos y funciones que se le asignan a la evaluación del estudiante en este campo de conocimiento se encuentran fuertemente articuladas a las intenciones de formación que por su naturaleza y campo de acción, no de corte utilitarista e instrumental, recaen principalmente en las siguientes intenciones pedagógicas, evaluar para: aprender, formar, mejorar, valorar, reconocer, motivar, orientar, reflexionar, comunicar, evidenciar, crear, innovar, crecer, trascender y transformar, en un marco de pluralidades y posibilidades que no acotan la acción pedagógica de la evaluación, sino por el contrario, la expande y la amplifica: humanizando el acercamiento de la danza hacia el estudiante. En contraposición a una evaluación de tipo instrumental y utilitarista implementada para medir, calificar, descalificar, competir, controlar, oprimir, excluir, conservar, manipular, sancionar, jerarquizar,

discriminar, entre otras.

Más allá del objeto de la evaluación

En el ámbito educativo, y muy especialmente en el arte danzario, existen tensiones considerables sobre los aspectos objeto, sujeto y suceso de la evaluación. Sin embargo, algo importante que devela el presente trabajo de investigación es que más allá de una evaluación del estudiante, del aprendizaje, de los resultados, de los conocimientos, de los efectos observables y no observables, de los resultados directos pretendidos, del proceso, de las subjetividades, de las personas, de evaluar la corriente negativa entre otras, se trata de una evaluación para el estudiante, para el aprendizaje, para conocer, para observar, para identificar lo realmente valioso, para el proceso, para reconocer los efectos laterales-secundarios, y encargada de generar subjetividades. Es una evaluación que no se detiene o volca su mirada solo en los errores sino en la identificación de puntos divergentes, y en el caso que haya una mirada sobre el error, este se asume como un camino hacia el conocimiento. No hay bueno ni malo, donde no se atropella al otro, sino que se reconoce que todos los cuerpos pueden bailar y lo que realmente se devela es el cómo se está en el proceso aun sabiendo que la apropiación de un material corporal en tan poco tiempo no se logra.

En consecuencia, lo realmente importante, en primera instancia, son las claridades que se tenga sobre el porqué se considera importante y significativo evaluar ese u otro aspecto, y no otro. Y en según lugar, y aún más necesarias, son las claridades que se tengan sobre los fines, usos, intenciones que se tienen para evaluar ese aspecto y no otro, es una reflexión sobre el ¿para qué evaluó? ¿qué voy a hacer con los resultados, o las cualidades detectadas en el proceso? En ese sentido, no importa lo que se evalué, sino que intenciones tiene evaluar ese u otro aspecto y al servicio de que o de quien se encuentra dicha evaluación, pues la intención de evaluación está fuertemente relacionada con las intenciones de formación, en una simbiosis difícil de romper. Un claro ejemplo de ello, es que no se puede establecer un aprendizaje por comprensión y luego evaluar con una prueba de carácter

memorístico, rígido y repetitivo (Santos, 1999, p.33) pues se estaría afectando considerablemente la coherencia entre las diferentes dimensiones de la evaluación.

Ahora bien, reconociendo desde esta investigación que todo es susceptible de ser evaluado según las intenciones de formación, y sin el ánimo de crear o generar recetas por todo lo que se ha dicho en líneas anteriores, es importante reconocer que esta propuesta evaluativa no solo se orienta a potenciar los dominios productivos que incluyen lo técnico, los expresivo y lo creativo, el dominio conceptual, el dominio histórico-cultural del arte, que comúnmente caracterizan al campo, sino que hay una apuesta fuerte y diferencial hacia los dominios de la percepción, la sensibilidad, la apreciación, el juicio, la crítica, los valores, tratándose de una evaluación que va más allá de preguntarse por los aspectos propios del arte danzario ¿Cuánto conoce y hace de arte danzario? desde una mirada disciplinar, y se concentra en una evaluación al servicio de quien aprende ¿Cómo conoce y hace el arte danzario? ¿Para qué el arte danzario en la vida de cada uno de los actores educativos? ¿Cuáles son las transformaciones que gatilla el arte danzario?, etc.

Así mismo, y punto principal de esta investigación, es que no hay una apuesta directa a desarrollar los anteriores objetos, sino que también existe un direccionamiento por valorar los lugares desconocidos de la evaluación, aspirándose que tanto los unos como los otros puedan potenciarse en su totalidad, garantizando que el egresado no salga con claridades establecidas sino con preguntas y reflexiones para seguir indagando.

Por ello la valoración de aspectos de corte *actitudinal*, es decir, lo relacionado a las disposiciones biológicas, sociales, culturales y emocionales que tiene el estudiante para reaccionar ante un situación concreta, son objeto de valoración: la atención, el deseo, la apertura, la empatía, la disposición, el compromiso, el interés, la responsabilidad, las interacciones, la puntualidad, la asistencias, el esfuerzo, la participación y la pasión para aprender, es decir, si asiste, si está, como está en la clase, si pregunta, si

va más allá de lo obvio, la mística y su ética que lo lleva a encontrar, hacer, expresar, proponer, articular y mejorar.

Si bien, en el arte danzario, en general, existe una fuerte inclinación por valorar lugares conocidos de la evaluación capaces de ser medidos o identificados como resultados deseados, los cuales tienen que ver con aspectos de corte *aptitudinal,* y en algunos casos, colocan al arte danzario en un campo utilitarista e instrumental: cuantas piruetas se logró hacer en tiempo determinado, en cuantos repertorios participo, si existe un rango de amplitud articular (ROM), si puedo realizar el movimiento isomorficamente a la imagen de referencia, si la rotación es medial o lateral, si la elevación de la falda, un elemento o un segmento corporal está a cierta distancia espacial, si puedo realizar equis cantidad de movimientos en un determinado tiempo, y otros posibles ejemplos que podrían emerger en esa función, no la única, ni la esencial del arte danzario. Lo interesante, es que en el PCAD este aspecto se reconoce como objeto de evaluación por los dominios que se deben desarrollar al interior del campo, y que son necesarios, pero abre un espectro de posibilidades de objetos de evaluación en esta línea que no tiene como principal propósito la estandarización ni la homogenizados de los cuerpos para que todos los cuerpos se vean, se muevan y se sientan igual, pues el pretexto de medir a todos de la misma forma cuando sustancialmente son diferentes, es arbitrario. Sino por el contrario, se mueven desde un marco de respeto por las diferencias corporales por los ritmos de aprendizaje, por los contextos, las necesidades y muy especialmente por las intenciones de formación que tiene el objeto de evaluación seleccionado, el cual tiene un propósito específico y puede estar en función de varios desarrollos al interior del arte danzario, no solo el utilitarista.

Entre esos objetos de evaluación se encuentran los siguientes: alineación corporal, verticalidad, aplomo, coordinación, lateralidad, equilibrio, precisión del movimiento, la dinámica espacial, musicalidad, relación cuerpo-música cuerpo-espacio, la propiocepción, el control de sensaciones musculares, la expresión, la interpretación, la ejecución, el uso de la parafernalia, la apropiación de

vocabulario, las rutinas de entrenamiento, las capacidades físicas del movimiento, la creatividad, los repertorios, las exposiciones la articulación de materiales, el trabajo de barra y centro, la memoria física, el cumplimiento de roles: el director, el maestro, el coreógrafo, el productor, entre otros, el uso de las herramientas corporales, los análisis de textos, la apropiación de la técnica, la elaboración, el diseño y la consciencia del estilo, por nombrar algunos.

Cualesquiera de los dos grandes objetos de evaluación pueden evaluarse desde un marco de desarrollo individual, en duetos, en tríos, en subgrupos y en colectivo. Existiendo una apuesta fundamental por el trabajo en equipo, como aspecto fundamental que pertenece más a lo humano. Se pueden valorar o no con criterios, en diferentes momentos del proceso artístico, y no solo es una evaluación centrada en el estudiante, sino que tiene afectaciones directas en el maestro, el programa, y el arte danzario.

La evaluación como interacción simbólica

Reconocer que la realidad no está predeterminada, que el mundo es impredecible, cambiante y complejo, y que existen realidades socialmente construidas donde la noción de verdad es consensuada entre el observador y lo observado, la evaluación esta llamada a "interpretar las diferentes realidades: lo que está sucediendo, lo que ha sucedido y qué significado tiene o a tenido para los diferentes grupos implicados" (Ruiz, 2013, p.273), posibilitando la implementación de una amplia cantidad de técnicas variadas y flexibles capaces de ajustarse a los diferentes contextos donde no existe un único método, herramienta o recurso para evaluar; en un consenso restrictivo, y no se delimita a miradas únicas, a aquellas aceptadas convencionalmente, sino por el contrario, remueve supuestos establecidos, desarticula esquemas conocidos, y flexibiliza posturas rígidas, que desde el pensamiento creativo y el pluralismo metodológico abre caminos ilimitados que reconocen la cantidad de recursos independientes o interdependientes susceptibles de implementarse para el ejercicio de la evaluación, sin perder de vista las intenciones de formación, usos y funciones de la evaluación.

Por ello, desde esta propuesta no se trata de definir qué método, técnica o instrumento es mejor, o cual se debe implementar en el aula, pues toda evaluación es cualitativa… ya que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar o, mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos. (Álvarez, 2000, p.121). Lo importante, es comprender que el evaluador tiene un abanico de posibilidades, tanto cuantitativas como cualitativas de las cuales puede valerse para acercarse a las realidades, reconocerlas, interpretarlas y transformarlas y así poder entender mejor los retos educativos, de una manera fiable, válida, coherente y pertinente al servicio de los actores educativos, el contexto y el campo de conocimiento.

En ese sentido, es una evaluación consensuada, colectiva, divergente, plural, creativa, justa y ética que no se pregunta tanto por el ¿como lo van? sino ¿cómo lo vamos a hacer?, en un camino de oportunidades que reconoce que los sujetos objeto de evaluación tienen particularidades y singularidades que son necesarias de identificar y requieren procesos evaluativos acorde a sus especificidades. Recordemos que se trata de la valoración de las motivaciones, sentimientos, deseos, recuerdos, sueños y esperanzas de seres humanos y no de objetos producidos de forma serializada como inicialmente se dio la evaluación en la industria.

Por tanto, las posibilidades de recursos para evaluar son amplios y variados, sin embargo, en el cuadro 12 se presentan solo aquellos recursos alternativos que emergen y se definen a la luz del propio cuerpo conceptual y practico del arte danzario. Sin desconocer, que también se hace uso de los recursos convencionales de cualquier otro campo de conocimiento, como los exámenes escritos, los quizzes, planillas de asistencia, los proyectos, los cuestionarios, los trabajos escritos, exposiciones convencionales, glosarios, etc.

Cuadro 12

Recursos de la evaluación educativa en arte danzario

RECURSO	DESCRIPCIÓN
Observación	Una mirada flexible sobre lo dicho, lo hecho, lo expresado y lo sentido, en tanto, "deja su huella en la retina" (Orjuela, 2015). Se escucha al estudiante lo que está diciendo y haciendo, pero también se observa lo que la persona expresa con su movimiento, su mirada, su actitud y disposición.
Retroalimentaciones/ Conversaciones/ Diálogos	- A través de los siguientes procesos: la coevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, generando un dialogo multilateral - El circulo de la palabra permite que los actores educativos se expresen y manifiesten sus percepciones y sentires. - Se realizan sugerencias en un lenguaje sencillo, delicado, sutil y reflexivo, en lo posible fortaleciendo los vínculos afectivos. - Abren espacio extraclase para la retroalimentación a fin de atender a todos las estudiantes - Se estimula el consenso: existe la construcción colectiva y se crece con el otro. - Se puede realizar permanentemente, en todos los cortes, en ciertos momentos del proceso o al final del curso. - Puede socializarse durante la evaluación misma, una vez terminada la valoración, o días posteriores a la misa. - Puede ser verbal o escrita a través de un informe - Puede ser pública o privadas según motivaciones del estudiante y del maestro - Con este recurso se estimula, corrige, aclara, exige, sugiere, indica, acompaña, motiva, reconoce, recomienda. - Aunque no solo cuando se habla cuando se evalúa, en realidad se empieza a resolver, en el hacer, en las propuestas, cuando se resuelve afuera de la clase y se llega con alternativas.
Bitácora o Diario de campo	Es el diario personal de arte que como libro de referencia permite estructurar el conocimiento que los estudiantes van encontrando y registrar reflexiones sobre el sentir del estudiante, su compromiso, su sensibilidad; es la voz del estudiante y se convierte en una herramienta de reflexión personal. También se tienen en cuenta aspectos de forma, la ortografía, el lenguaje técnico implementado, los hallazgos. Su evaluación es de carácter cualitativo. En algunos casos, pueda que no refleje los sentires de los estudiantes, y se quedan en una perspectiva instrumental.
Notas de campo por parte del docente	Para hablar de cuerpo, se debe ser respetuoso, y en algunos casos puede fallar la memoria, por tanto, se recomienda tomar nota de aspectos relevantes identificados (recuerdos, ideas, sentimientos e imágenes) para luego ser socializados. Así mismo, puede funcionar como una evidencia.
Frases de movimiento/ material de movimiento/ejercicios evolutivos	- Pueden ser individual, en parejas, subgrupos o en grupo. - Se pueden plantear desde el inicio y se observa las evoluciones que se hayan tenido a lo largo del proceso - Se pueden hacer variaciones del ejercicio inicial - Se pueden ir creando en el proceso de forma inductiva - Se pueden cambiar periódicamente - Se puede jugar con diferentes opciones del uso del cuerpo, espacio y del tiempo
Clases abiertas	Es un espacio abierto al público al finalizar el semestre donde se socializa parte del proceso realizado en un espacio académico y tiene varias modalidades, según las búsquedas del maestro y los estudiantes. La clase desarrolla con los integrantes de un espacio de clase y: - Se invitan solo estudiantes de otros espacios académicos - Se invita solo a un maestro especialista en la línea de trabajo. - Se invitan estudiantes y maestros de otros espacios académicos. - Se invita solo a un estudiante de la misma cohorte. - Se hace la invitación a un maestro externo. - Se invitan dos maestros de la línea de trabajo; uno observa y el otro desarrolla la clase bajo unos criterios de observación y de desarrollo de la clase establecidos por el maestro principal. El maestro principal de la asignatura va tomando nota de lo observado, luego dialogan todos los maestros con los estudiantes sobre lo sucedido en la clase. - Se invita a todo tipo de público: estudiantes, maestros, familiares, amigos. Los efectos de este recurso son: - Los invitados no retroalimentan - Retroalimentan todos los invitados - Retroalimenta solo el o los maestros invitados - Retroalimentación pública o privada con los actores del proceso
	No se pregunta si se logró o no se logró con el objeto de evaluación, sino ¿cómo lo logró? o ¿qué falta para lograrlo? Y preguntas como: - ¿Cuáles son las causas y efectos para cada frustración? - ¿Qué está pasando? - ¿Qué falta?, y si falta ¿Por qué falta?

Reflexiones	- ¿En qué va el estudiante? - ¿Está logrando los propósitos? - ¿Está en el proceso? Y ¿Cómo está en el proceso que se lleva? - ¿Cómo recibe lo entregado? Y ¿Qué hace con lo entregado? - ¿Cómo le interesa aprender? - ¿Qué no funciona? - ¿Qué hay que cambiar? - ¿Cómo se sintieron? - ¿Qué logros obtuvieron, que dificultades encontraron? - ¿Ustedes cómo ven el proceso de su compañero? - ¿Cuáles son los avances para la muestra final? - Entre otras
Muestras finales y puestas en escena/escenificación y material de creación o procesos creativos.	- Es un resultado inacabado que está en permanente construcción y se encuentra en buen punto para escenificar, no necesariamente, en los espacios convencionales. - La muestra puede o no incluir al maestro en su desarrollo; lo cual implica evaluar un proceso creativo estando dentro del mismo como interprete. - Requiere estrecha relación con el proceso - Requiere de tiempo para sacar buenas producciones, no en la inmediatez.
Exposiciones creativas	Sea teórico o practico el espacio académico de formación, la exposición creativa es un recurso que pasa por el cuerpo, lo atraviesa y lo afecta reconociendo que no se olvida lo aprendido.
Juegos	De selección, como tingo,tingo tango
Historias de vida/ Relatos	La prioridad es el sentido de lo humano, en tanto que somos diferentes se deja de pensar en estudiantes ideales, reconociéndolo más bien como sujeto histórico con un cuerpo que no es neutro, un cuerpo que viene con una historia de vida con la cual se entra a dialogar. Por ello, la evaluación está ligada al conocimiento sobre la persona, se recomienda no evaluar si no la conocemos. ¿quién es el estudiante con quien se va iniciar el proceso?
Trabajos de campo	Intercambios interinstitucionales, viajes y visitas específicas a territorios danzarios.
Portafolio o carpeta del estudiante	Contiene un registro del proceso del estudiante y es permanente revisado por el estudiante y el maestro para establecer diálogos y reflexiones
Dialogo en la practica	El maestro observa y ejemplifica, corrige, motiva, asocia, sugiere, recomienda, estimula, reconoce, valora, pregunta y acompaña. Lo hace de forma individual y específicamente a los estudiantes.
Dialogo escrito	En una Cuadro de Excel o algún esquema diseñado con antelación se registran los criterios y los avances del estudiante respecto a dicho criterio, este podrá ser diligenciado por el estudiante y el maestro.
Dialogo informal	La evaluación es un proceso constante y no solo se ciñe al aula, puede ser un espacio de dialogo en los pasillos, en el caminar, en el cambio de clase, en las horas libres.
Grabaciones	Grabación del material producido por parte de los actores educativos para posterior revisión. Un análisis profundo de lo producido.

La evaluación más allá de la insularidad del poder

Es común encontrar que el proceso evaluativo sea asumido unidireccionalmente de forma vertical y jerarquizada por parte del docente, en un ejercicio de poder donde el docente decide todo respecto al proceso educativo, en un estado de querer controlarlo todo, donde la evaluación está dirigida al estudiante como el único actor del proceso que aprende y se forma. Sin embargo, la apuesta que emerge desde este proyecto, es una evaluación que puede ser ejercida por todos los actores en cualquier momento del proceso educativo, sin discriminación alguna. El único condicionante, es que los fines, usos e intenciones de la evaluación no se pueden perder de vista; cabe recordar que más allá de

revolver los cuestionamientos sobre el qué evaluar y con qué evaluar es sumamente relevante el para qué evaluar.

Por ello desde el PCAD surge la necesidad de desarrollar en los estudiantes y los maestros la sensibilidad, y brindar los conocimientos necesarios que le permitan experimentar el significado de lo que implica la evaluación, que no recurra solamente a la repetición de modelos sino al ejercicio responsable de lo implica evaluar contextualmente, en un ejercicio permanente de exploración asumiendo que todos lo pueden lograr, solo que unos más que otros. Se trata de un sujeto creativo, dinámico y crítico con capacidad de tomar decisiones en función de sí mismo y del mundo que le rodea.

Al tratarse de un campo de conocimiento que se desarrolla con el cuerpo, parte del cuerpo y hace al cuerpo mismo, en un marco de cuerpos heterogéneos, cuerpos diversos, culturas diversas: de singularidades, de particularidades, de subjetividades, se consolida una evaluación a partir de diferentes marcos de actuación: la heteroevaluación, la coevaluación, una apuesta inminente por la autoevaluación, y como nuevo la metaevalaución. Los cuales, según su orden de prioridad pueden determinar un posible proceso evaluativo de la siguiente forma:

Cuadro 13

Formas de evaluación orientadas a los evaluadores

CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
La autoevaluación	El sujeto evaluador valora sus propias actuaciones, en un ejercicio de autocrítica, de autoreconocimiento y de autorreflexión que resalta las cualidades de sus trabajos y respectivos procesos y, al mismo tiempo, los capacita para exponer juicios útiles para la evolución de su propio trabajo; el evaluador y el evaluado recaen en la misma persona. Es un camino del artista hacia la autonomía, la autoregulacion, un volcamiento y encuentro consigo mismo que convierte al evaluador-evaluado responsable de su proceso en la medida que es capaz de auto gestionarse y ser activo de sus desarrollos. Sin embargo, este tipo de evaluación tiene un alto nivel de exigencia y compromiso dependiendo del nivel de reconocimiento y grado de consciencia que se tenga, lo que hace necesario, en algunos casos, designar algunos criterios de referencia.
La coevaluación	Permite que el ejercicio evaluativo sea asumido por todos los actores del proceso, maestros y estudiantes, en igual de condiciones, y en un ejercicio de participación donde todos los puntos de vista son importantes para el mejoramiento del estudiante, del maestro, del programa, del curso, del proyecto, etc. Se trata de una evaluación conjunta o mutua, en un ejercicio de desplazamiento y de valoración de lo observado donde se reconoce al otro, se genera interés por el otro, se evalúa pensando en el bienestar del otro, se reconoce lo que el otro ha hecho, se valora y no se niega al otro pues lo que el otro construye vale, tiene valor, porqué él lo ha hecho, y eso es una cuestión humana que también aplica para la autoevaluación. No solo es juzgar sino ayudar a construir la propuesta; es hablar entre todos, lo que escucho del otro lo aprendo para mí; es demostrar respeto, disposición y cooperación frente al objeto evaluado; es apoyar y facilitar el proceso de aprendizaje; es receptividad, interés, motivación y colaboración en todo sentido; es saber que la presencia del otro tiene incidencia en el desarrollo de la zona de aprendizaje próximo, es un necesitar del otro; no todo lo tenemos, no todo alcanzamos a ver.

La heteroevaluación	Es un ejercicio evaluativo asumido por otra persona quien comúnmente tiene la categoría de experto por su alto conocimiento en el campo de estudio, y que para el caso del ámbito educativo es asumida principalmente por el docente quien valora los diversos aspectos del estudiante. Sin embargo, vale la pena mirar la heteroevaluación del PCAD, que en la mayoría de los maestros no se da desde una autoridad fría e insensible capaz de emitir juicios sino desde el reconocimiento del maestro como sujeto con una amplia experiencia y trayectoria, y con un ojo ilustrado quien puede detectar rápidamente los rasgos sensibles desde un actitud cálida, abierta y sensible al servicio de si y sus estudiantes. Esta forma de evaluación se puede asumir de forma grupal o individual con los participantes del espacio de clase, reconociéndose experiencias previas, el contexto, el proceso, los productos y la personalidad del estudiante. Y en algunos casos concretos, por cuestiones éticas y de la dignidad del otro ser humano podría ser también la misma coevaluación.
La metaevaluación	Aunque poco es aplicada al interior del PCAD si aparecen intenciones valiosas de evaluar la evaluación, no solo por parte del maestro sino con la participación de los estudiantes. Es mirar si lo propuesto en términos evaluativos valió la pena, como sirvió y funcionó, y si estuvo en concordancia con las intenciones de formación y en ese sentido tomar decisiones para mejorar lo propuesto, lo realizado y lo obtenido.

Entre lo formativo y lo sumativo: ¿Cuándo evaluar?

La danza se comprende como una actividad investigativa y por tanto evaluativa, que se propone cotidianamente. Por ello, la necesidad de comprender que la evaluación al ser un proceso que no solo se ciñe al ámbito educativo o artístico, sino al ámbito de la vida en un flujo de procesos inagotables e inacabados que pueden ser llevados a cabo en cualquier momento del proceso educativo formal, informal y no formal según las necesidades y contextos de actuación.

Por ello se evalúa todo el tiempo, casi que es una evaluación diaria en la medida que se interviene el cuerpo todo el tiempo; se observa, se toca y se le habla al estudiante para corregir y reflexionar. Es una evaluación permanente y continua, pero se concreta específicamente en término cuantitativos cuando se acercan las fechas de cortes planteadas en el cronograma institucional y ante esto, es importante hacer un cambio de mirada desde los sistemas educativos, donde la nota no puede constituirse en un fin que dé cuenta total y cerrada del proceso, sino simplemente, debe ser asumida como una traducción no exacta del proceso, una excusa que funciona principalmente para el control y la vigilancia de los procesos de formación. Y que, en muchos casos, desde la formación artística se puede prescindir de ella y solo recurrir a evaluaciones de tipo cualitativo.

Desde una especificidad educativa y artística, se puede recurrir a diferentes momentos de la evaluación, los cuales se encuentran articulados a los fines de las misma: evaluación inicial o diagnostica, para conocer las condiciones con las que se inicia un proceso; evaluación de proceso, que es continua y

permanente; y la evaluación de producto, esta se realiza en la parte final de un proceso y determina el nivel de desarrollo alcanzado.

El normotipo: evaluación por criterios

Al no existir patrones y leyes universales para medir y cuantificar el arte, y más especialmente, el arte danzario, "así como no parecen existir competencias pedagógicas universales… que sean apropiadas para todas las circunstancias de la enseñanza" (Brophy, 1979, como se citó en Biddle, p.123), y aunque haya intentos para orientar el arte danzario a través de una imagen o estado deseado casi siempre resulta siendo conflictivo e inexacta. Pese a esto, pueda que no haya estándares de medición, pero si puede existir criterios para el juicio de lo que se ha observado, debidamente reconocidos que no necesariamente funcionan como reglas o prescripciones sino como tentativa por encontrar. Que para el caso del PCAD se orienta hacia la valoración del trabajo del estudiante a partir de los tres contextos propuestos por Eisner (1995,1998): el estudiante con respecto a si mismo, el estudiante con respecto a la clase y el estudiante con respecto al criterio (p.123, p.196), siendo el primero el más implementado y el segundo y tercero los más problematizados.

El primer contexto hace referencia a descubrir en qué medida las competencias del estudiante, su sensibilidad y conocimiento han crecido con respecto a un momento anterior. Las comparaciones de trabajos anteriores con posteriores pueden poner en manifiesto este progreso y aumentar tanto la motivación del estudiante como su autoconfianza en el arte.

En el segundo contexto, se puede comparar la realización de un estudiante con la de sus compañeros. Practica que están tan arraigada en nuestras prácticas educativas y tiene consecuencias devastadoras en los estudiantes, debido al alto nivel de prescripción hacia el estudiante; recordemos que el PCAS se dinamiza con la presencia de cuerpos diversos con experiencias previas de diferente índole, incluso con poca experiencia artística.

Y el último contexto, se apoya en la concepción de que el espacio académico tiene una serie de objetivos educativos y que las actividades están diseñadas para intentar que los estudiantes alcancen dichos objetivos. Se evalúa al estudiante comparando la conducta deseable con la conducta observada. El problema de evaluar consiste simplemente en aplicar estos criterios a la conducta del estudiante para determinar si se han alcanzado los objetivos. Sin embargo, una virtud de este enfoque que permite que los estudiantes demuestren su competencia en el momento en que estén preparados para ello. Así mismo, si el programa está basado en objetivos, no hay razón para que los estudiantes no sepan cuáles son, ni para qué.

Cada una de estas dimensiones y su integración configuran diferentes tipos de evaluación, que la complejizan, y hacen de la evaluación una de las fases más importante del acto educativo, ya que a través de ella se toman decisiones trascendentales para la mejora continua tanto subjetiva como intersubjetiva.

Holismo Organizacional: La evaluación como sistema

Como se ha expuesto en líneas anteriores, es una evaluación asumida por todos y al mismo tiempo al servicio de todos: los estudiantes, los maestros, el proceso, la clase, el programa, el sistema, etc., en una especie de holismo organizacional que se piensa como interactúan entre sí todas las partes del sistema evaluativo y el impacto o causas subyacentes que pueden emerger; un sinergismo entre los actores, las dimensiones y las decisiones en evaluación. Pues la evaluación es un fenómeno articulado a todas las dimensiones del conocimiento educativo, y, por tanto, las decisiones que se tomen a nivel micro sin lugar a duda van a impactar los niveles medios y macros de la educación. En consecuencia, tomar decisiones sobre el diseño e implementación de una evaluación no solo se circunscribe a lo especifico, pues es necesario, pensar una evaluación desde lo local al servicio de sí misma, pero también al servicio de lo global, asumiendo este último contexto desde una mirada amplia y no necesariamente desde las lógicas del mercado y la economía.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

En este último capítulo se plasman los aspectos más relevantes encontrados en la presente investigación que intentan dar respuesta a las preguntas orientadoras, a los objetivos planteados, y a las premisas iniciales sobre las dicotomías engendradas a partir del pensamiento simplificador, las cuales fueron el motor inicial que desencadenaron la presente investigación. También, se tiene en cuenta y recopilan otros aspectos que emergen a lo largo de la investigación, los cuales se constituyen en insumos importantes para el arte danzario, la evaluación, la pedagogía, y en general, a todo lo relacionado con lo educativo, y porque no, para la investigación cualitativa y para otros campos de conocimiento que se estén pensando la evaluación del estudiante.

Con esto, las personas interesadas en este objeto de investigación u otro similar, pueden tener un marco de referencia y de actuación que les permita lanzarse a esta aventura de investigar no como una limitación, sino con un marco amplio de posibilidades en la interacción de campos de conocimiento, en este caso; arte danzario y evaluación. Pensando que en la complejidad del asunto está la riqueza para comprender que todo lo que concierne a la vida está relacionado y tiene unos propósitos orientativos de la vida humana y sus dimensiones.

Sobre la evaluación del estudiante en Arte Danzario, se concluye:

A partir de la presente proyecto de investigación que surge de los intereses personales de quien investiga, del propio campo de conocimiento y sus intenciones de formación, de las voces y narrativas corporales de los maestros que lo constituyen, se convierte en una oportunidad valiosa de ***reconocimiento de experiencias significativas*** de evaluación en el arte danzario que configuran otro tipo de realidades y subjetividades, bajo la perspectiva de un “paradigma emergente-alternativo” que posibilita seguir abriendo caminos de reflexión sobre la evaluación de los estudiantes en el Arte

Danzario, sin el propósito de que se conviertan en leyes naturales eternas, universales e invariables, pues como hemos en dicho en líneas anterior, el arte en sí mismo no es convencional ni universal.

Con esto, no se trata de objetivar o cambiar la naturaleza propia de Arte Danzario a través de la evaluación, ni tampoco se intenta promover perspectivas y condiciones convencionales de evaluación cuando el arte en si no responde a la convencionalidad. El punto real y clave del presente proyecto, fue generar espacios de reflexión, memoria, identidad, reconocimiento y proyección sobre la evaluación de estudiantes en un programa de danza con el fin de identificar y develar las concepciones y las prácticas evaluativas, y con ello proponer alternativas o caminos de actuación en consonancia con el ámbito de actuación

En ese sentido, desde un trabajo comprensivo, develador e iluminador, se reconoce una carga intensa de ***sentidos y significados de las cualidades*** que orientan los procesos evaluativos de los estudiantes al interior del arte danzario que apuntan a pensar y actuar que otras posibilidades de educación, formación, aprendizaje, enseñanza y evaluación son posibles. Si bien, no son perfectas, aunque poco interesa ello, si son trascendentales para quienes están en viviendo la experiencia, en una especie de ejercicio creativo como de la disciplina misma que el maestro va construyendo a fin de corresponder a la potencialización del ser de forma integrada e integral no al servicio exclusivo de las lógicas del mercado y la economía sino correspondiente a las lógicas de la vida y la cotidianidad, como en su esencia corresponde el arte y la evaluación.

Por tanto, en general existe un compromiso con la educación, un ***compromiso con la complejidad***[44], por ello, la evaluación específicamente, es un concepto en sí mismo y su marco de

[44] Según Biddle (1997) la enseñanza consiste en un conjunto de prácticas observables que tiene causas y efectos que pueden medirse. Su complejidad se debe a que estas prácticas, causas y efectos tienen muchas facetas, están ligados al contexto y resultan difíciles de conceptualizar y estudiar con eficacia. Profundizar en la comprensión de estos fenómenos es el propósito central de la investigación sobre la enseñanza, pero sería poco razonable creer que nuestra comprensión se expresase a menudo en forma de proposiciones simples y universales válidas. Por el contrario, si la enseñanza es compleja, también nuestras teorías al respecto deberían ser complejas (p.129)

actuación complejo, polisémico, polivalente, en construcción que se ha ido revalorizando y renovando. Que, aunque se hable de ella y muy especialmente en la Educación Superior, el PCAD tiene un cambio de mirada sobre sus definiciones, usos y funciones. Pues no se trata de moldear a una persona "de acuerdo con una imagen fija o convertirlo en un producto que reúna una serie de especificaciones; como si se tratase de un modelo industrial" (Eisner, p.124), en una especie de colonización de los cuerpos; aunque los modelos evaluativos de hoy le apuesten a ello como garantía del desarrollo y especialmente económico, se tiene un sentido en dirección orgánica /natural del trabajo del estudiante, bajo valoraciones sobre la base de lo que él está intentando ser, es decir, un sentido propiamente humano no en términos de las determinaciones biológicas como si estás no fuesen modificables, sino por el contrario, en esa complejidad y diferenciación de lo que implica ser humano, en un sin número de posibilidades.

Lo anterior, permite llegar a las siguientes conclusiones:

Estado del arte sobre la evaluación en arte danzario

No hay mucha documentación específica sobre el tema y se recurre principalmente a los registros desde otros lenguajes artísticos o lo construido principalmente en el campo de la educación artística. Quizás al interior de las aulas si estén sucediendo procesos significativos en la evaluación del estudiante, pero desafortunadamente las evidencias son pocas. Por ello, enfrentarse a una de las "dimensiones del conocimiento educativo" y a uno de los puntos más complejos y polémicos en la danza; la evaluación, no fue tarea fácil; esto debido a la *poca o nula exploración sobre el tema, las pocas sistematizaciones e investigaciones, y por las tensiones, relaciones, incertidumbres y retos existentes al intentar relacionarlas*, lo que hace que para algunos sean ambiguas y/o conduzcan a acciones poco claras o contradictorias.

Aunque haya bastante camino por recorrer, reconociéndose que en Colombia en pleno el siglo XXI se considera que las investigaciones sobre evaluación educativa son recientes y para el caso en el

arte danzario su análisis y comprensión aún son vírgenes e incipientes. Esta investigación es una oportunidad de reconocimiento, expansión y expresión sobre lo que sucede con relación a la evaluación al interior de arte danzario. Lo que en un principio parecía ser un obstáculo, se fue tejiendo hasta convertirse en una posibilidad de construcción de conocimiento evaluativo para el campo de la danza en Colombia.

Se trata de una investigación que emerge desde la raíz de las conceptualizaciones y prácticas de los actores participantes las cuales en su mayoría emergen desde su saber disciplinar como directores, artistas, intérpretes e investigadores en el campo, y que aunque muy pocos evidencien específicamente un saber pedagógico se hace importante reconocer que desde allí emerge una propuesta de evaluación para arte danzario y desde la disciplina misma sin interferencias directas de otros campos , si bien los docentes en su mayoría no tiene una formación directa en pedagogía, ellos si cuentan con una perspectiva humana del arte, la danza y la vida mismas, lo cual hace que haya una estrecha relación y se dinamice la relación entre arte, educación y evaluación.

Desde lo epistemológico

En la Educación Superior los procesos evaluativos son inherentes a cualquier campo de conocimiento o disciplina debido a las políticas educativas de tipo exterior que la rige, pero muy especialmente por las dinámicas propias de formación que le corresponde.

Sin embargo, desde el contexto de la investigación, la educación, el arte y por ende la evaluación se asumen como campos de conocimiento complejos y por tanto diversos que se comprenden desde una *visión esencialmente humana y critica*, pues en sí mismos son campos que se orientan hacia el conocimiento, pero no necesariamente del conocimiento legítimo y homogenizado sino en la posibilidad de otras formas de existencias, de realidades y de subjetividades no convencionales y estereotipadas.

En ese sentido, si se puede evaluar el arte y debe evaluarse, pero requiere un cambio de mirada sobre la evaluación y definir la evaluación en la complejidad del arte y muy especialmente del arte

danzario, no es tarea sencilla. No obstante, es importante comprender que hay muchas cosas que se pueden aprender de actividades y experiencias artísticas, desde quien las produce, quien la recibe, y admitir la existencia de esos contenidos transmisibles por el proceso de aprendiencia conduce a señalar que tal proceso puede ser objeto de evaluación: comprender que a través de las artes se puede educar, y se puede educar en arte, por tanto, es posible evaluar, al utilizar procedimientos claros y específicos con una carga intencional que se concretan en un marco de sensibilidades. Lo cual no determina que no pueda ser válida o que carece de rigurosidad.

Así mismo, no existe una tensión al evaluar en danza cuando existe una definición de arte danzario y de evaluación mucho más amplia que no se reduce a la calificación. Se reconoce que, si es compleja y difícil por la naturaleza de sí misma y del arte porque se circunscribe a lo humano, pero la posibilidad de una evaluación ética, no tiene mejor lugar para desarrollarse más que en estos dos campos a causa de su esencia, los cuales se ubican en la reflexión, la sensibilidad, la expresión, la creación y la crítica. Caso contrario, cuando en otro campo de conocimiento los contenidos, competencias a desarrollar se circunscriben a los cognitivo u operativo, en tanto como hacer una evaluación reflexiva si las necesidades propias de campo requieren de otro tipo de análisis y resultados. Por ello la evaluación debe estar muy bien definida desde sus fines y usos.

La evaluación y más en arte danzario es un proceso, una herramienta que desde “la crítica artística” de Eisner descubre cualidades valiosas en el trabajo o conducta del estudiante en el momento en que aparecen. Es un recurso para adentrarnos a la propia sensibilidad y a las sensibilidades de los demás para su comprensión y hacer que las relaciones y los vínculos entre las personas sean más justas y equitativas, basadas en el respeto por la vida de sí mismo y de los demás.

Comprender que cuando hay una evaluación hay un *juicio de valor* y este no solo sirve para describir lo observado, sino que tiene como función principal reorientar la práctica educativa; “dime como evalúas y te diré como enseñas” (Santos, 1999) , la evaluación misma se constituye como una

brújula o un timón, no en un sentido hegemónico, sino como un sistema que desde su correlación con otras dimensiones del conocimiento educativo se va construyendo un tipo de conocimiento, de ser humano, de ciudadano y por tanto de sociedad, pues los cambios y las mejoras ocurridos en un estudiante están fuertemente relacionados con el efecto que produce una situación educativa sistemática: si cambia la concepción de evaluar, cambian las formas de evaluar y por ende afecta las formas de enseñar.

Así mismo, las valoraciones de juicio que se hacen no son neutras y no solo describen, estas se encargan de interpretar y develar lo observado, y se dan a partir de la experiencia que están configuradas a partir de un esquema o marco de referencia que determina el marco de actuación. Por ello la importancia del consenso, el dialogo y la reflexión entre las partes implicadas en el proceso educativo al momento de evaluar y hacer las traducciones de lo cuantitativo a lo cualitativo, pues la evaluación es altamente subjetiva.

La evaluación como actividad que nos atraviesa permanente y cotidianamente toda nuestra vida individual y colectiva en una multiplicidad de formas, es un proceso que permite poner sobre en el tapete las concepciones sobre sociedad, sobre escuela, sobre educación, sobre la tarea de los profesionales (Santos, 1999), no solo ceñida a lo educativo y mucho menos a lo económico, pues por su flexibilidad y amplitud es un proceso que se ajusta para todo, sirve a todo y a muchos propósitos, se evalúa todo, y que como se sabe, se ha institucionalizado en el ámbito educativo permeando considerablemente las prácticas y discursos pedagógicos, didácticos y curriculares.

Sin embargo, un aspecto trascendental en la presente investigación es trascender el campo del objeto de evaluación y prestar mayor atención a los fines y usos de la mismas; no se trata de una evaluación del aprendizaje, del estudiante, de los conocimientos, de las habilidades, etc., sino una evaluación educativa para el aprendizaje, para el estudiante y al servicio de diferentes objetos y funciones evaluativas según las intenciones de formación.

Desde lo metodológico

Evaluar inicialmente es una cuestión epistemológica y ontológica que orienta hacia donde podría dirigirse. Sin embargo, la cuestión metodológica es la consecución de esas decisiones iniciales y que para el caso de arte danzario es asumida como un proceso que toma tiempo, es profunda, no es definitiva, y en muchos casos, implica revisar o tener en cuenta los efectos secundarios de la misma. Pero si la evaluación, en algún momento es asumida como nota, se trata de una acción concreta, un suceso.

Más allá de los métodos, estos no se pueden limitar a una evaluación superficial del objeto de evaluación en las artes. Se trata de una evaluación profunda y responsable de efectos observables y no observables que requiere tiempo, seguimiento, compromiso, registros por parte de los actores educativos para profundizar en la entraña. Pues recordemos que la evaluación en arte danzario es una evaluación desde el cuerpo, a través del cuerpo y por el cuerpo mismo, que sin lugar a duda va a tener afectación directa en la conducta, las motivaciones, los sentimientos, las emociones, los deseos, el pensamiento y los sueños proyectados de quienes participan.

Por ello, existe una evaluación de forma responsable que requiere de suficiente tiempo que no solo se da en el resultado o producto, sino que se asume a *lo largo del proceso de forma sistemática e integral,* no solo asumida por el maestro de forma hegemónica sino como una cuestión de todos para todos en un marco de actuación colectivo y contextual, del ahí y del ahora, y para todos.

En tanto, se pueden conciliar métodos cualitativos y cuantitativos de evaluación, donde el punto no es el examen, sino que se está evaluando con el examen y para que fines. No existe ningún método sencillo, predeterminado y adecuado para evaluar todos los aspectos específicos de las artes pues en algunos aspectos ella exige procedimientos diferentes de los empleados convencionalmente, los cuales pueden ser de corte cuantitativo o cualitativo, sin discriminación alguna.

Lo que se evalúa y como se evalúa no es un estándar universal sino un proceso dinámico. Sin embargo, algo relevante a tener en cuenta es que aquello que es objeto de evaluación, tenga un propósito, un sentido y significado para quien lo experimenta, es decir, es reflexionar ¿por qué nos detenemos en ello y no en otro aspecto? ¿para qué nos detenemos en ese aspecto? Y con las cualidades observadas del objeto de evaluación ¿Qué voy a hacer con ello?

En la búsqueda de la "objetividad" en las artes a través de la evaluación es posible, siempre y cuando no se pierda de vista los usos y funciones de esa búsqueda, esto significa, la conciencia que tiene el maestro para saber en qué momento buscarla, a través de que métodos lograrlas y al servicio de que o quien estaría. Pero quizás exista momentos donde se requiera evaluar la sensibilidad, la interpretación, la imaginación, la expresión entre otras, por tanto, algunos recursos muy seguramente no sean pertinentes para evaluar estos aspectos del arte danzario, por tanto, sea conveniente el momento de aplicar instrumentos basados en la comprensión.

Al momento de aplicar una evaluación "objetiva" fiable al interior de arte danzario, es importante aclarar, el criterio o los criterios de lo que constituye un logro artístico, comprensión que hasta el momento no existe y se constituye en una oportunidad investigativa. Estos criterios no surgen del afuera sino desde los actores, las necesidades y los intereses del contexto en que se encuentre, quienes en un trabajo cooperativo y de apoyo podrían efectuar e interpretar los procedimientos de la evaluación en su campo, de forma general, o según las búsquedas de las diferentes técnicas danzarías, no para crear territorios danzarios, sino para orientar los propósitos de formación según la naturaleza u orientaciones de la técnica. No se trata de crear unos criterios universales y homogéneos, pero si unos criterios establecidos mediante acuerdos intersubjetivos no solo entre expertos

Oportunidades

- Es un trabajo inédito, único en el campo del arte danzario en Colombia, el cual emerge del propio contexto y sus necesidades y proyecciones, de las voces de los maestros sin exclusión.
- Abre la posibilidad a investigaciones y proyectos sobre evaluación en arte danzario desde una mirada amplia de la educación, la pedagogía, la evaluación, el arte, la danza, el cuerpo y la vida misma, en sintonía con los nuevos paradigmas emergentes.
- Construcción de una cultura evaluativa responsable, sólida y concreta para el arte danzario en todos los niveles de formación.

En ultimas, la evaluación no solo es un tema de difícil tratamiento, todo lo que sucede en el ámbito educativo es complejo en sí mismo, porque se ubica en el ser humano. Sin embargo, desde las claridades y los planteamientos más significativos de los maestros sobre la evaluación puede llevarnos a hacer de la evaluación un aspecto *más ético* que conlleve a reconsiderar nuestra ideología básica sobre la aprendiencia.

Desde las premisas se concluye:

Premisa 1: Desde investigación es evidente que el arte danzario hace producción de conocimiento, que pueda que no sea de tipo científico puesto que la forma en que lo produce y lo que produce no está dentro de las lógicas de las disciplinas convencionales. Sin embargo, y en concordancia con los planteamientos de Biddle (1997) esta es la oportunidad para evidenciar que, desde lo personal, lo literario, lo poético, lo estético y en definitiva desde el arte, se pueden crear formas validas de saber que no son ni “peligrosas”, ni “eficaces”, ni “lastimosamente inadecuada” sino que son una herramienta práctica y necesaria para resolver problemas sociales (p.93). Las cuales se caracterizan por tener agudos poderes de observación, una elevada autoconciencia y comprensión, y un dominio sensitivo del lenguaje que quizás otras formas instrumentales y experimentales no posee. Donde no se intenta establecer hechos, ni tampoco que los hallazgos se tomen como verídicos, mucho menos que los “hechos”

conduzcan directamente a la realización de políticas o prácticas que mejoran al conjunto de los seres humanos (Kerlinger, 1977, como se citó en Biddle, 1997) pues la humanidad solo mejorara por los humanos. Sino que intenta restringir el saber a esas formas de discurso que pueden literalmente ser verdaderas; ya que las conclusiones de la investigación social son subjetivas y que distintos investigadores que estudien los mismos fenómenos pueden no llegar a las mismas conclusiones. (p.110). Por ello, son necesarios los programas de formación en arte, pues son otras posibilidades de ver el mundo.

Premisa 2: Los saberes de los docentes están en permanente dialogo siempre y cuando las intenciones de formación sean claras, responsables y convergentes, no importa si hay o no una formación mayor en alguno de los saberes, mientras estos se pongan sobre la mesa asumiendo que la aprendiencia es una cuestión completamente ética, las acciones en el aula serán más concretas y creativas.

Premisa 3: Si bien hay un intento de cambio paradigmático de la evaluación educativa, a fin de asumirse como un elemento para la comprensión, para saber y para conocer las diferentes realidades educativas que configuran a los sujetos no solo desde lo cognitivo, físico y social sino desde lo político, lo espiritual, lo motor, lo estético, lo artístico y muy especialmente lo humano; en la posibilidad de ser, sin estar solamente circunscrito al mercado, sino a la vida. Es evidente la poca relevancia que se le asigna en el momento del diseño y la planificación curricular, a pesar que las conceptualizaciones existan, contrario, al cúmulo de experiencias que si emergen en el ir evaluando. Lo cual invita a una sistematización de las experiencias a fin de ser comprendidas y compartidas entre comunidades danzarías

Premisa 4: Desde la complejidad de los nuevos paradigmas de conocimiento, de educación y por ende de la evaluación, corresponde empezar a cerrar los hiatos existentes que emergen desde el pensamiento simplificador, y por tanto empieza a desdibujarse estableciéndose como “una falsa dicotomía”, puesto que las conciliaciones entre diversas formas del conocimiento son posibles. Al parecer dichas divisiones respondía más a cuestiones metodológicas y no tanto a cuestiones de orden

epistemológico y ontológico. En ese sentido, y como lo evidencia la presente investigación, si es posible un dialogo, una interacción recurrente entre lo teórico y lo practico en la evaluación implementada por los docentes puesto que las teorías son producto de alguna actividad práctica, y a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. Así mismo ocurre con la relación entre métodos cualitativos y cuantitativos.

Sobre políticas educativas y evaluativas en Educación Superior, se concluye:

Existe una fuerte tendencia a concebir las políticas, especialmente educativas, como únicas verdades que se instauran en los discursos y prácticas de los ciudadanos, naturalizándose y legitimándose sin ser cuestionadas, analizadas y reflexionadas frente a su congruencia con el contexto en el que se dan y sus actores; pues las dificultades que se presentan en la transición de la política escrita a la política práctica se complica en el proceso de su implementación. Estas formas operativas hegemónicas facilitan la dominación de quienes las proponen, pues en la mayoría de los casos, hay que recocer que existe un alto índice de desconocimiento y participación en las políticas que regulan las sociedades: su origen, su historia, sus propósitos, sus características y sus consecuencias. Esta condición de desconocimiento y legitimización de las políticas, genera grandes espacios para la libre interpretación e incertidumbre de prácticas (Rizvi y Lingard, 2013, p.28) como el caso concreto del discurso de las competencias, discurso que con una orientación netamente económica y aparentemente novedosa tiene pocas claridades de su implementación al servicio de lo educativo.

Es evidente que no se ha pensado y asumido las políticas desde una perspectiva, en un sentido ético, como una disposición a obrar en una sociedad utilizando el poder público organizado (distribuir y ejecutar el poder según sea necesario) para lograr objetivos provechosos para el bien común, en términos de, acuerdos y decisiones colectivas que implique la participación de todos. Y que, sin lugar, a duda se traducen o son ejemplo de formas de convivir y estar en la sociedad.

Este contexto, nos ayuda a entender porque hay una reducción cada más potente de políticas educativas relacionadas con las áreas como las humanidades[45] (que atienden otras dimensiones del ser) y se favorecen únicamente las áreas de orden operativo, deslegitimándose todo aquello que no es productivo y que no interviene en el crecimiento económico del país, suprimiendo otros puntos de vista u otras formas de ver la realidad susceptibles a la crítica y reflexión. Claro está, esté tipo de políticas excluyentes, no encuentran un mejor lugar para instaurase, crecer y desarrollarse más que en la universidad arborescente y jerárquica (Castro 2011) que funciona como islas desintegradas, producto del pensamiento simplificador, y que como ente fundamental del desarrollo social del país, forjan una lucha constante, una competencia, entre sus actores para la obtención de prestigio y capital financiero, y que dan cuenta de esa lucha constante hacia el vacío mercado.

En ese sentido, la evaluación se orienta a procesos de autoevaluación, mejoramiento continuo, acreditación, certificación de calidad y flexibilidad de la oferta en las instituciones, las cuales se encuentran asociadas a la innovación, la productividad y el emprendimiento con el fin de preparar adecuadamente al recurso humano colombiano para enfrentar los retos impuestos por la economía del conocimiento, es decir, una vez más se reafirma el papel de la educación, y más específicamente de la Educación Superior para contribuir al desarrollo no precisamente del ser humano y la sociedad, sino de la economía. Lo que conlleva a comprender la institución en una empresa educativa: la educación no como derecho sino como servicio. La formación del ser humano cambia por la administración eficiente del servicio educativo habilitador de recurso productivo y apto para el consumo. El conocimiento como competencia, suscrita a la jerarquización de habilidades y destrezas abiertas a la demanda y participación competitiva de operadores nacionales e multinacionales; el profesor como gestor, el

[45] Según Múnera (2007) es lo que se denomina el pensamiento simplificador propio de la modernidad; aquel que se basa en la racionalidad, que entiende por razón la racionalización y por racionalización la cuantificación y no entiende la razón como un momento o una dimensión del pensamiento. Este pensamiento se fundamenta en generar divorcios todo el tiempo con la necesidad de legislar, reducir, jerarquizar, separar, aislar lo múltiple y variado a elementos simples y elementales.

estudiante muta de ser humano a cliente y consumidor. Los padres de familia como socios y clientes, y la acción de evaluar como vigilancia, control, castigo y exclusión (Díaz, 2005, p. 30).

De ahí la necesidad de re contextualizar la evaluación instrumental donde los sujetos son percibidos como objetos producidos y distribuidos en serie para estar el servicio del consumo y el mercado, a una perspectiva más humana, ética y formativa que reconoce que está tratando con sujetos, seres humanos con sueños, con esperanzas, con anhelos de lograr algo, y son los agentes educativos, los directivos y los docentes aquellas personas que en la mayoría de los casos podemos frustrar o estimular a una persona para que logre su proyecto social y de vida.

En este caso valdría la pena preguntarnos ¿Por qué no pensar la evaluación desde una perspectiva democrática, humanista, justa, formativa y crítica?, que promueva una educación no solo al servicio del crecimiento económico de un país, sino pensada para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con su propia vida y de quienes le rodean y que sea impulsada realmente a través de las políticas públicas. ¿Por qué no pensar una política educativa asociada a la evaluación en Educación Superior no solo a la orden de las demandas del mercado sino también al servicio de quien aprende y quien enseña? Puesto que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, tienen las oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para ser, vivir, servir, convivir, no solo ceñido a las lógicas del mercado sino de la vida.

Por eso, insistimos en que los problemas de la educación solo se resolverán cuando los planificadores de políticas de intervención bien informados tomen decisiones apropiadas. Los investigadores pueden adoptar conocimientos para orientar esas decisiones, pero no pueden tomarlas. La mejor manera de promocionar la investigación educativa radica en destacar lo que esta puede hacer: generar conocimientos.

Por ello, emergen y se reconocen otras apuestas alternativas locales que configuran otro tipo de realidad, tal es el caso, la formación en artes, no solo como curso, electiva, asignatura en las mallas curriculares escolares, sino desde proyectos curriculares en educación superior que le apuesta a otras formas de producción de conocimiento, de subjetividades y de realidades ancladas hacia el desarrollo de quienes participan de dicha experiencia artística, que quizás no tengan mucho impacto en la política pública, pero se constituye en apuestas importantes y trascendentales para quienes la experimentan y desde allí puede existir un gran cambio.

Por lo anterior, los nuevos retos de la educación superior se orientan a tomar decisiones que hagan más reflexiva y más creativa la elaboración de conceptos, referentes y fundamentos propios de las especificidades de la formación en los diferentes campos de conocimiento e instituciones, en un marco de pluralidad y flexibilidad de relación pedagógica.

Para concluir, es importante destacar que esta esta investigación se dio en el marco de la sensibilidad personal como artista, docente, mujer, madre y esposa, es decir, desde lo que me constituye en la vida y la cotidianidad no con el ánimo de negar, anular, clasificar y desconocer lo existente en un marco de actuación donde se concreta la evaluación sino como un posibilidad de pensar en las cosas e intenciones bellas que se gestan sobre la evaluación al interior de un programa y que en muchos no son reconocidas y tenidas en cuenta como insumos de gran trascendencia para todo y para todos. Por tanto, este proyecto de investigación resulta siendo un lugar cómodo, de disfrute y de placer, donde me identifico, donde vibro y donde resueno para dar parte de sentido a la vida. Donde se saca el aliento, la energía y el tiempo para qué las cosas estén como uno quiere que estén y den esa tranquilidad al servicio de mi ser y mis propias búsquedas, pero también en la responsabilidad social que implica esto, generando *procesos de reflexión pedagógica frente al tema y consolidando un marco teórico-práctico de la evaluación del estudiante en la danza* susceptible de ser implementado en los ámbitos formales, informales y no formales de la danza en Colombia y porque no del mundo.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer*, examinar para excluir. Morata

(2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica*: dilemas practico. Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencia para la educación. Bogotá-Colombia.

Andrade, E. (1990). *Introducción a la Ciencia Política*. Universidad Nacional Autónoma de México.http://www.fdcp.umsa.bo/documents/813410414/0/Introducci%C3%B3n-a-la-Ciencia-Pol%C3%ADtica.pdf

Beardsley, M. y Hospers, J. (1990). *Estética: historia y fundamentos.* Catedra Colección teorema

Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización?* .Paidos.

Beltrán, A. y Salcedo, J. (2006). *Estado del Arte de Danza en Bogotá D.C.* Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Observatorio de Cultura Urbana

Biddle, B. (1997). *Capitulo II: Teoría métodos conocimiento e investigación sobre la enseñanza* en La investigación de la enseñanza Tomo I Apartado 2. Merlin C. Wittrock. Paidos.

Carpio, R. (s.f.). *Los saberes de los docentes en la enseñanza.* http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/rosa%20evelia%20capio.pdf

Carr, W., y Kemmis. S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Consejo Nacional de Acreditación (2020). *Sistema Nacional de Acreditación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.cna.gov.co/portal/Sistema-Nacional-de-Acreditacion/Marco-conceptual/

Constitución Política de Colombia (1991). Colombia: presidencia de la república (2015). Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf

CREA, (2018). *Trayecto 2: Narrativas pedagógicas y artísticas*. Instituto Distrital de las Artes. https://www.crea.gov.co/wpcontent/uploads/2019/08/Trayecto2NarrativasPedagogicas_ProgramaCREA_Digital.pdfn

De San Juan, J. (1996). Examen de ingenios para las ciencias. Electroneurobilogia.

Díaz, J. (s.f.). *Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿la estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos y críticos?* En II Congreso Internacional de Evaluación Educativa: "Equidad social y desarrollo humano". Bogotá.

Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias.* ICFES

Díaz, R. (2005). *Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal*. Opciones Pedagógicas. (30)27-65.

Diez, E. (2006). *La evaluación de la cultura institucional en educación*. Arrayan editores.

(2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo

Dirección de Desarrollo Social. (2021). *Educación Superior*. Departamento Nacional de Planeación. https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/Paginas/educacion-superior.aspx

Educación Superior (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf

Educación Superior (2014). *Definición de políticas y normatividad*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/

Educación Superior. (2019). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235585:Sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. *Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Paidos. (1995). *Educar la visión artística.* Paidos

Escudero, E. (2003). *Desde los tests hasta la investigación educativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Recuperado 18 octubre de 2018. https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348

Escudero, J. (1999). *La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes*. Acción Pedagógica. 8 (2), 4.

Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf

Guba E y Lincoln Y (2002). *Capítulo: paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.* En Denman C y JA Haro (compiladores). Por los rincones. Antología de métodos en la investigación social. El Colegio de Sonora, Hermosillo-

Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Morata

Hoyos, F. (2006). *Capitulo II: Una aproximación a la globalización como sistema*. en CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Estado, nación y globalización: reflexiones sobre la cultura política latinoamericana.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014). *Exámenes: educación superior*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/objetivos

Educación Artística. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

Ley General de Cultura (1997). Ley 397 de 1997. Ministerio de Cultura. https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ley_397_de_1997_ley_general_de_cultura.pdf

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cuantitativa*. Editorial Trillas.

Ministerio de Cultura (s.f.) *Lineamientos del Plan Nacional de Danza para un país que baila 2010-2020*. https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/danza/Documents/LineamientosPlanDanza2aEdicion.pdf

Ministerio de Cultura (s.f.). *Plan Nacional de Cultura- hacia una ciudadanía democrática cultural 2001-2010*. https://mincultura.gov.co/planes-y-programas/Planes/plan%20nacional%20de%20cultura/Documents/DocNewsNo371DocumentNo504.PDF

Ministerio de Cultura (s.f.). *Plan Nacional para las Artes 2006-2009.* https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf

Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal: su enseñanza por el método natural evolutivo.* Inde.

Mora, A. (2002). *Traducción y memoria: arts propel, manual para las artes visuales de Allison Foote y otros.* (Tesis Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica) https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/14996

Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plática en la educación secundaria obligatoria* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).

Múnera, M. (2003). *Resignificar el desarrollo*. Escuela de Habitad CEHAP.

Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

(2007). *Políticas Educativas: evaluación y metaevaluación*. Colección Evaluando-nos. Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., Gamma, A. (2016). *Competencia y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.* Universidad Pedagógica Nacional.

Ortiz, J., Bustos, Luz., Sánchez, C., García, Z., López, P. (s.f.). *Políticas y experiencias de evaluación en la Educación Superior en Colombia*. Onpe, Universidad Pedagógica Nacional.

Ospina, M., Orjuela, D., García, M. (2011). *La creación de un currículo pertinente en danza.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Páramo, P. (2019). *Investigación Cualitativa vs Cuantitativa: una falsa dicotomía.* Revista educación y cultura- Fecode,132,8. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20132.pdf

Perrenoud, P (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Alternativa Pedagógica. Colihue.

Plan Sectorial 2006-2010. (2008). *Revolución Educativa*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata.

Roth, D. (2002). *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Aurora.

Ruíz. C. (2001) *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Universidad Autónoma de Barcelona

Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Sánchez, M y Martínez, A. (2020). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Santos, M. (1999). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Magisterio del Río de la Plata.

Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad.* Uniandes.

Tamayo, A. y Duque, E. (2019) La evaluación de los aprendizajes: un estudio crítico en las instituciones educativas del Distrito Capital. IDEP

Tamayo, A., Ortiz, G., Aquilar, E., Pelaéz, M., y Acuña, L., (2019). Prácticas significativas de evaluación en el aula: análisis de experiencias de los docentes de Bogotá. IDEP

Tamayo, A. (2018). Fundamentos epistemológicos de la enseñanza. *Filos. e Educ., Campinas*, 10(3, p.695-722. doi: 10.20396/rfe.v10i3.8654475

(2020). Tendencias de la evaluación de los aprendizajes: hacia un cambio de paradigma. Ponencia Encuentro Internacional de Investigación en Educación. UniMinuto Bucaramanga.

Tejada, J. (1997). *La evaluación*. En: Gairín, J. y Ferrández, A. Planifi cación y Gestión de Instituciones de Formación. Praxis.

Universidad de Harvard (2016). Project Spectrum. Project Zero. http://www.pz.harvard.edu/projects/project-spectrum

ANEXOS

Anexo N° 1: Entrevista semiestructurada aplicada a maestros del PCAD.

Para la indagación teórico-práctica sobre "*LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PCAD: concepciones y prácticas,* se elaboró una entrevista semi-estructurada para maestros expertos del programa, con el propósito de identificar y caracterizar los presupuestos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y propositivos con el fin de comprender las relaciones -tensiones que se establecen entre la teoría y la práctica, identificar perspectivas evaluativas y generar procesos de reflexión pedagógica propios sobre la evaluación de estudiantes.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
Nombre y Apellido del maestro:	**Fecha de diligenciamiento:**
Estudios realizados (pregrado y postgrado)	
Tiempo de experiencia como docente:	
Tiempo de experiencia en el PCAD:	
LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL PCAD	
DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA 1. ¿Cómo entiende usted la evaluación, la evaluación educativa y la evaluación de estudiantes? 2. ¿Cuál cree usted que son los fines y usos de la evaluación de estudiantes?	
DIMENSIÓN METODOLÓGICA: Sobre sus prácticas evaluativas 3. ¿Qué evalúa? 4. ¿Cómo evalúa? 5. ¿Cuándo evalúa? 6. ¿Para quién evalúa?	
DIMENSIÓN CURRICULAR 7. ¿Desde qué enfoque epistemológico y metodológico se sustenta la evaluación de estudiantes en el programa de Arte Danzario? ¿por qué? 8. ¿Qué intencionalidades tiene la evaluación de estudiantes en el Programa de Arte Danzario?	
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA 9. ¿Qué de pedagógico tiene la evaluación de estudiantes que usted y el programa plantea? 10. ¿Cómo incide lo pedagógico en la evaluación de los sujetos?	
DIMENSIÓN PROPOSITIVA 11. ¿Cómo considera usted que podría ser un modelo de evaluación de estudiantes para el programa de Arte Danzario? 12. ¿Qué haría usted en sus prácticas educativas para conseguir una evaluación formativa, crítica, emancipadora, participativa y democrática?	
Elaborado: Bogotá. D.C. Mayo 14 de 2015	