

¿SER O NO SER EVALUADO?

La evaluación de la enseñanza y el
aprendizaje en Artes Escénicas



SER O NO SER EVALUADO

LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN PREGRADO

AUTORES

ALVAREZ QUINTERO LAURA VALENTINA
BERNAL DIAZ KAREN NATALIA
CAICEDO DURAN TANYA VALENTINA
FERNANDEZ GONZALEZ ANGIE LIZETH
SALAZAR SALAMANCA DANIEL SEBASTIAN

COLABORADORES

MOYA GUERRERO ANA MARIA
ORTEGA CARVAJAL XIOMARA MARLEN
SANTOS FLOR DAVID STIVEN
YAIMA GASPAS CAMILO ANRES

TUTORA Y COORDINADORA: DIANA PATRICIA HUERTAS PH. D
ESCENARIOS EDUCATIVOS

Licenciatura en Artes Escénicas
Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
**SER O NO SER EVALUADO LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS**

MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PREGRADO

AUTORES

ALVAREZ QUINTERO LAURA VALENTINA
BERNAL DIAZ KAREN NATALIA
CAICEDO DURAN TANYA VALENTINA
FERNANDEZ GONZALEZ ANGIE LIZETH
SALAZAR SALAMANCA DANIEL SEBASTIAN

COLABORADORES

MOYA GUERRERO ANA MARIA
ORTEGA CARVAJAL XIOMARA MARLEN
SANTOS FLOR DAVID STIVEN
YAIMA GASPAR CAMILO ANRES

TUTORA

Diana Patricia Huertas Ph. D
Diseño Gráfico: David Haymerich
Ilustrador: David Haymerich
Material Didáctico elaborado para obtener el título de Licenciados en Artes Escénicas
Modalidad de Diseño de material didáctico
Licenciatura En Artes Escénicas.
Bogotá, Colombia

Contenido

Introducción	6
Parte I	8
Ser y no ser de la evaluación en artes escénicas	8
Capítulo 1. La evaluación una perspectiva desde las artes escénicas.	9
Capítulo 2. Particularidades de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas.	27
Capítulo 3. Reflexiones sobre cómo evaluar en artes escénicas.	44
auto, co, hetero y observación en el aula	59
Capítulo 4. La evaluación en la formación de educadores de las artes escénicas	92
Parte II Capítulo 5: La evaluación desde los evaluadores	118
No ser de la evaluación en artes escénicas	118
La Evaluación Sentipensante en las Artes Escénicas: Parar para avanzar	119
La evaluación antagónica: una oportunidad para reflexionar sobre la violencia de género en las artes escénicas	134
La vida cotidiana de la evaluación: una mirada reflexiva en el aula	145
Prácticas formativas sujetas a la cultura de la evaluación del aprendizaje, en la Licenciatura de Artes Escénicas.	152
La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de la educación popular en las artes escénicas	166
La evaluación en movimiento	174
No pensé que pudiera aprobar	182
La evaluación una relación con la calidad en la educación superior	187
Autores	195
Bibliografía general	200

EL NACIMIENTO DEL PATO EVALUADOR

En una noche de tormenta, el profesor Guillermo (el dinosaurio) quien era creador de la evaluación tradicional estaba en su laboratorio clandestino creando un huevo del cual naciera un ser que pudiera mantener su legado de evaluación terrorífica, quería crear al evaluador tradicional perfecto y que estuviera hecho a su imagen y semejanza.

¡Buajajaja ahora todo el mundo será evaluado, nadie escapará de quiz Buajajaja!

¿Pero que mezclaré? ¡Ya sé! ¡Un poco de opresión, un poco de conductismo, ¿contexto?... no, ¡contexto no! ¿Qué más? Haber.... Miedo, enajenación y mucho paradigma tradicional de Educación.

Pero por error le agregó del frasco más poderoso de artes + pedagogía en la mezcla.
(es que era muy llamativo)

¡Está vivo!
Pero no es como yo.

Docentes formadores,
yo soy el pato, el pato
evaluador, el pato que
los acompañará pa' toda
la vida.

Yo creo que la evaluación
se puede transformar.

El pato ha crecido bajo las enseñanzas de la evaluación tradicional del dinosaurio, sin embargo, como éste tiene un poco de artes + pedagogía en su ser, no se convence de todo, se empieza a hacer preguntas sobre otras formas de evaluar.

En un descuido del profesor, el pato buscó por todo el laboratorio, hasta encontrar un libro prohibido titulado "**Ser o no ser evaluado**". Escrito por los maestros de artes escénicas en un intento por salvar al mundo de la evaluación tradicional

Encontré mi
verdadero camino.

Escuela de Artes
Escénicas

Ahora es mi momento
de evaluar voy a estudiar
Artes Escénicas

Continuará ...

I N T R O D U C C I Ó N

La enseñanza y el aprendizaje de las artes escénicas ha sido objeto de formalización durante las últimas décadas. Así de un oficio que se aprendía en la práctica de grupos y de la formación con los directores, colegas y academias, hoy existen programas universitarios donde se forman los artistas, hasta el nivel Doctoral. Esta profesionalización de los artistas y sus prácticas conllevan a varios retos a nivel pedagógico, pues pareciera que “la academia universitaria” debe contribuir decididamente con el desarrollo artístico, estético y creativo. Sumado a esto, muchos de estos artistas formados en la educación superior y otros formados en los grupos de artistas y comunidades, encuentran en la docencia un espacio laboral estable, el cual ejercen, desde distintas ideas formativas y pedagógicas.

La Universidad Pedagógica Nacional como educadora de educadores, ha venido desarrollando al interior de sus programas investigaciones, como ésta de la Licenciatura en artes escénicas sobre la evaluación de los aprendizajes. Pues, si bien para los artistas existen ideas, imaginarios y creencias sobre su formación, la enseñanza y los aprendizajes necesarios para realizar y crear en las artes, el tema de la evaluación y la calificación es un poco más complejo y menos claro.

- a. Un proceso de reflexión individual y colectivo.
- b. En torno a una práctica realizada o vivida.
- c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- e. Que produce nuevos conocimientos (Jara, 2018, pág. 60).

Para este estudio se utilizó la sistematización de experiencias. Según Jara (2018) aunque no existe un consenso generalizado de qué es la sistematización de experiencias, se pueden identificar características fundamentales:

En este sentido comprendemos que la sistematización de experiencias requiere de procesos y de los aprendizajes significativos, saberes y sentires, que se construyen en una investigación como una interpretación crítica de lo que pasó. Así mismo, permite comprender por qué pasó y las relaciones que se entretienen (Jara, 2018).

Sistematizar las experiencias de 10 estudiantes de la licenciatura en Artes Escénicas durante el seminario de escenarios educativos cursado de 7° a 10° semestre y desarrollado entre el 2021 y el 2022, que tuvo como centro de indagación la evaluación educativa en artes escénicas. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 compañeros que cursan la práctica pedagógica y 5 profesores universitarios.

La información fue grabada en la plataforma Teams durante el 2021 y en Chats de las clases presenciales con fotografías. También se llevaba una bitácora o diario de campo (según la elección de cada estudiante) donde se llevaba una reflexión individual y colectiva del proceso. También se inició el ejercicio de escritura que empezó a dar forma a la segunda parte de este libro. En las clases se realizaban grupos de encuentro donde se analizó la información y se reflexionó colectivamente.

En la primera parte del libro se encuentran consignadas las reflexiones sobre los conceptos básicos de la evaluación lo cual responde principalmente a las preguntas qué, para qué evaluar y cuál es el sentido, cómo, y quien evalúa. Todo en el marco de la pregunta por el campo educativo de las artes escénicas y sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

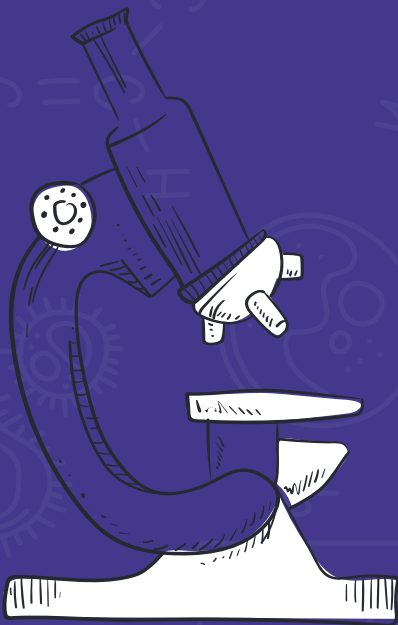
En la segunda parte, el no ser de la evaluación, se encuentran textos que inicialmente buscaron relacionar el tema de la evaluación con los trabajos de grado e intereses de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, en ellos se encontrarán una gran riqueza narrativa, basada en diversos tipos de experiencias y vivencias en el entorno evaluativo, incluso desde la básica primaria hasta la universidad. Allí se tocan cuestiones particulares que pueden mostrarnos lo que en realidad pasa en la evaluación en el campo de las artes.

El análisis teórico nos mostró que en la evaluación se dedica mucho de lo que “debe ser” pero poco de lo que en realidad ocurre en las vidas y aulas, de manera cotidiana. Esta circunstancia es una gran limitante para que la evaluación y la calificación sean transformadas en una función formativa puesto que siempre se constituyen en “deseos” discursos “pedagógicamente correctos” y no en actividades consientes, planeadas y acorde a los campos de saber.

Este libro pues no tiene unas fórmulas, ni recetas para evaluar sencillamente puntos en los que cualquier maestro de artes escénicas podría o tendría no que reflexionar para el desarrollo de sus procesos educativos.

Entonces, aunque e aún quedan muchas cuestiones por abordar, lo cierto es que de todo este proceso concluimos que el tema de la evaluación es de suma importancia en el proceso formativo de un educador y no puede reducirse a su capacidad de administrar calificaciones. La evaluación aporta a eso que podríamos pensar como calidad educativa en un contexto que requiere de educadores que respondan a los nuevos retos educativos.





PARTIE

Ser y no ser de la evaluación
en Artes escénicas

CAPÍTULO I

La evaluación una perspectiva
desde las artes escénicas.

Por Karen Bernal



C A P Í T U L O I

LA EVALUACIÓN UNA PERSPECTIVA DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS.

POR KAREN BERNAL DÍAZ

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

RESUMEN EJECUTIVO

La Evaluación: Una Perspectiva Desde Las Artes Escénicas, se formula con base en los conocimientos adquiridos durante el seminario de escenarios educativos, donde se propuso elaborar una guía para futuros evaluadores. Este objetivo fue situado en el marco del contexto universitario y establecido desde la sistematización de experiencias de evaluación en las artes escénicas. De esta manera, se logró evidenciar que los procesos evaluativos que nos competen están estructurados de manera particular por la disciplina en sí misma. Resultado de este proceso, en este capítulo se abordará una aproximación conceptual a la evaluación en las artes escénicas, además de evidenciar la necesidad de construir una evaluación con un enfoque crítico y emancipatorio.

Palabras Clave

evaluación, artes escénicas, aprendizaje, cultura de la evaluación, pedagogía.

ABSTRACT

Evaluation: A Perspective from Performing Arts is based on the knowledge acquired during the "seminar", where a guide for future evaluators was proposed. The main objective was placed within framework of university context and based on the analysis of many evaluation experiences in performing arts career. In this way, it was found that the evaluative processes are structured in a particular way by the discipline itself. As a result of this process, this chapter will address a conceptual approach to evaluation in the performing arts and to highlighting the need to build an evaluation with a critical and emancipatory approach to the performing arts.

Palabras Clave

evaluación, artes escénicas, aprendizaje, cultura de la evaluación, pedagogía.

Contenido

Introducción	3
La evaluación educativa	3
¿Evaluar o calificar? Esa es la cuestión	3
Recorriendo la evaluación del aprendizaje en las artes escénicas	3
Momentos de la evaluación	3
Evaluación diagnóstica o inicial	3
Evaluación formativa:	3
Evaluación sumativa o final	3
Una aproximación conceptual a la evaluación en artes escénicas	3
Conclusiones	3
Bibliografía	3

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo busca revisar algunos elementos de la evaluación educativa en el aprendizaje para situarla dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje escénica y a su vez, aportar a la formación docente de la licenciatura, específicamente en el espacio de formación en alternancia y con una aproximación al campo de la evaluación en las artes escénicas.

La evaluación puede llegar a desconocer, en términos generales y valorativos, las condiciones totales que se presentan dentro de los escenarios de aprendizaje. De ahí que sea necesario indagar, en primer lugar, contenidos específicos que permitan visibilizar con mayor claridad y pertinencia los componentes de la evaluación, desde el campo de las artes escénicas. Este proceso se ha realizado partiendo de la pregunta ¿evaluar o calificar? La indagación por la respuesta traza un recorrido por la evaluación del aprendizaje desde cada momento y características de la evaluación en sí misma, encaminada con una aproximación conceptual del evaluar nuestro campo, así como de su perspectiva crítica y emancipadora, además de algunos

elementos para tener en cuenta en la práctica de la evaluación. Con todo lo anterior, se buscará develar el propósito pedagógico de evaluar frente a la disciplina pedagógica y artística. A continuación, se presenta un breve acercamiento a la evaluación en artes escénicas, con el diferente elemento que esta puede tener, ruta que emerge en la sistematización de experiencias por parte del grupo investigador, en la recuperación del proceso vivido, en nuestro seminario de escenarios educativos, además de entrevistas, diarios de campos y creaciones colectivas en torno al tema.

La evaluación educativa

La evaluación es una actividad cotidiana. Según la Real academia de la Lengua Española, evaluar es “determinar el valor de algo. estimar, apreciar o calcular el valor de una cosa”. (RAE, 2019). La evaluación es un concepto que se aplica en diversos campos de saber con diferentes connotaciones y con diferentes usos. Todos evaluamos diariamente en diversas circunstancias de la vida, lo cual implica recoger información para tomar decisiones, reflexionar, emitir juicios, comparar y pensar en objetivos e intereses personales, profesionales o de un proyecto en particular. (Rodríguez, A Ramos, M. 2008).



En el campo educativo, la evaluación tiene una importancia mundial y muchos recursos para ejercerla. Organismos como OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) o la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) realizan pruebas masivas en los diferentes países para comparar los sistemas educativos y tener información sobre el logro en los aprendizajes básicos y desarrollo de competencias. Esta información tiene repercusiones económicas, políticas y sociales, pues el modelo se fundamenta en pensar cómo se retribuye la inversión, es decir en una rendición de cuentas (Niño, 1998).

Es bien sabido que, a nivel mundial se aplican pruebas masivas como PISA (Programme for International Student Assessment) PISA para Centros Educativos (PISA for Schools), TALIS (Teaching and Learning International Survey) y PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) y para nuestro país, el MEN que menciona como la evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación por otra parte, se estable además las pruebas SABER realizadas por Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES¹ y los procesos de acreditación de calidad de las instituciones, realizado por el

CNA². También existen listados de las “mejores” universidades y colegios que determinan su prestigio e incluso, su financiación. Esto lleva a múltiples debates y realidades que escapan al objetivo de este texto, pero que nos permiten comprender la relación de la evaluación con la calidad, la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia. Por ello, algunos teóricos proponen que la evaluación es una de las disciplinas de la pedagogía junto con la didáctica, el currículo, la gestión y administración educativa, entre otros (Rojas, 2004).



1. Para más información visitar <https://www.icfes.gov.co/>

2. Mas información <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>

Ante este amplio espectro, cuando nos referimos a evaluación educativa, la cual es aplicada en diferentes ámbitos (Casanova, 1997) y diversos objetivos para la valoración, calificación, reflexión y reconocimiento, se evidencia la siguiente estructura:

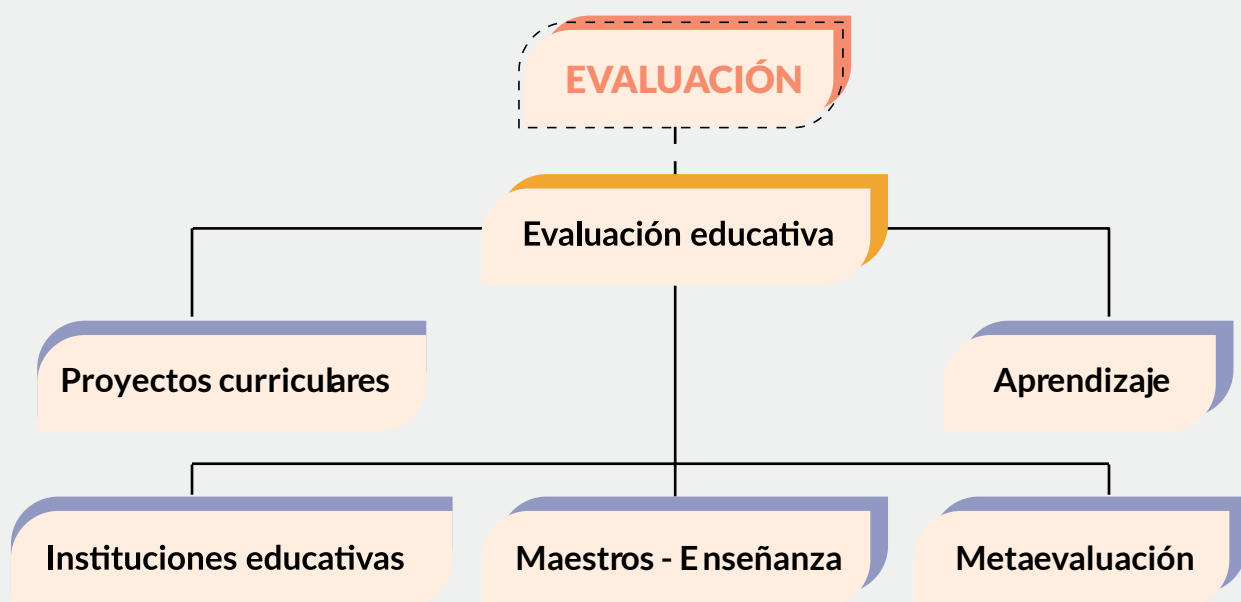


Imagen 1. Bernal, K. (2022) Evaluación educativa y sus objetos de análisis.

Como puede evidenciarse en la anterior estructura de los objetos de análisis de la evaluación, se ubica en la parte superior el concepto de evaluación educativa, definido por Ander-Egg (2000) como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución) o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o se realizarán con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores.

De lo anteriormente expuesto, se puede relacionar la evaluación como una actividad que requiere la investigación y la sistematización, de manera que permitan obtener información. Aquí es fundamental reconocer la importancia de la objetividad de la evaluación, que no puede quedarse en juicios de valor, casi siempre de quien tiene mayor rango o poder: sino que es necesaria la planeación y acuerdos.

En síntesis, el concepto de evaluación educativa requiere reconocer los siguientes elementos:

- 1) Es un proceso concreto y planificado para obtener resultados.
- 2) La evaluación ejercer sobre alguien o algo,
- 3) Se requieren unos criterios.
- 4) que tiene como finalidad ejercer un juicio y objetivo es incidir relevantemente en la educación.

Adicionalmente, cabe mencionar que es “una práctica compleja cuyas operaciones principales son el proceso de informarse, la valoración y la emisión de un juicio.” (Elliot, P. Citado por Sacristán, G. 1992).

Sin embargo, según Rojas (2004) comprender la evaluación implica percibir sus diversas posibilidades epistemológicas. Para unos, la función instrumental y técnica de la evaluación como la verificación del aprendizaje, diseñado en objetivos y valoración de la enseñanza en cuanto al logro de esas metas, está diferenciado de la evaluación de las didácticas y actuando de manera externa a ella, lo que permite modelos tipo pruebas externas, test o exámenes. Bajo este modelo, la evaluación es un fin en sí misma.

Otros modelos más críticos promulgan que la evaluación está articulada e inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son una unidad dialéctica e indisoluble. En este sentido, hacen parte de la construcción de las interpretaciones de la realidad educativa. Por ello, es necesario replantear el enfoque de proceso-producto y causa-efecto de la evaluación tradicional y llevarla al lugar pedagógico y didáctico en la que pueda ayudar a transformar esa realidad (Rojas, 2004).

De esta manera, la evaluación, más allá de ser un instrumento dentro de la realidad de la educación, permite analizar a la misma en función de revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la evaluación sea entendida como un trabajo sistemático y riguroso desde su inicio, hasta su etapa concluyente. Esto permite verificar los avances y dificultades de los estudiantes, de las metodologías, de los proyectos educativos, entre otros, para proponer caminos de acción que potencien las fortalezas y superen las dificultades tanto del individuo, como del trabajo docente.

Se reconoce que la evaluación educativa no solo se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, ya que como fue expuesto, también se valora el funcionamiento de otras partes del sistema. Es necesario aclarar que el único aspecto que se va a tratar, a lo largo de este libro, es el aprendizaje de los estudiantes y su relación con la enseñanza desde diferentes ángulos, teniendo en cuenta que estamos directamente implicados desde nuestro rol de educadores en formación y estudiantes universitarios.

¿Evaluar o calificar? Esa es la cuestión

La evaluación se presenta como un tema que no es del agrado de la mayoría. Recuerdos dolorosos, violencia de diverso tipo, anécdotas y sensaciones corporales acompañan la palabra evaluación. Es así que los sujetos expuestos a esta experiencia en el campo artístico caben en la búsqueda de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Para qué evaluar dentro de las artes escénicas? ¿Por la calificación o nota? Para ello, analizaré mi caso particular, apoyándome en los postulados teóricos de algunos autores y experiencias en espacios de construcción comunes para responder esta interrogante. Por consiguiente, este apartado involucra la memoria de la experiencia propia.

En este camino, primero partí de entender que la evaluación y la calificación son procesos diferenciados.

“

Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas la evaluación trasciende. Justo donde ellas no alcanzan empieza la evaluación educativa (Méndez, 2001, pág. 12)

”

Imagen 2. Méndez (2001) Cita de referencia libro
“Evaluar Para Conocer”.

Con esta premisa, es prioritario definir el concepto de calificación. Según Ruiz Córdoba, (2009) La calificación refiere exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. Esta premisa se puede relacionar con la siguiente propuesta de Córdoba:

La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. (2009, p.7)

Lo anterior establece el uso de una expresión numérica para abarcar todo un proceso de aprendizaje complejo y distinto en cada individuo, asumiendo a la calificación o nota como el resultado definitivo del aprendizaje. Sin embargo, en la realidad esto puede resultar subjetivo, como se expuso en el apartado “La

cultura del cinco”, donde el culto a la valoración numérica como calificación, expresada a través de un cinco (5,0), representa unas relaciones estrechas y tradicionales entre la evaluación y la calificación, que en la práctica siguen sin diferenciarse y obedecen a relaciones sociales que desvirtúan al individuo en sus formas de relacionarse con el saber. El “cinco”, “la nota” o “calificación” es finalmente el único resultado válido, el que permite la certificación y lo único que quedará registrado de todo el proceso. Así uno de los grandes problemas de la evaluación es que la configuración aceptada es la nota y no el proceso que el individuo desarrolla con referencia a su saber.

La calificación se asocia con informar el alcance de los logros en el aprendizaje y se expone con intención de socializar a los interesados, como padres de familia, acudientes u otros docentes, la viabilidad de sus capacidades para lograr su certificación, promoción al siguiente curso o semestre, entre otros; en palabras de Monedero, el denominado “rendimiento académico o escolar” (1998).

La calificación así derivada aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de qué sabe, cómo lo sabe, qué no sabe y lo que es más importante gracias a qué lo sabe de ahí que la calificación sirva tan poco educativamente hablando y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza (Carreño (1985) citado por Monedero Moya, 1998, pág. 27).

Imagen 3. Carreño (2001) Cita de referencia.

Posterior a ello, la pregunta derivó en ¿Evaluar o calificar en las artes escénicas? Esta pregunta surgió a partir de los procesos evaluativos desarrollados dentro de la licenciatura, teniendo en cuenta que la nota o calificación, en esencia, surgía de la cultura evaluativa, arraigada de manera consciente o inconsciente dentro del cuerpo universitario. Esta cultura, grosso modo, deja de lado el aprendizaje para centrarse en la calificación; de ahí que centrar los procesos evaluativos en fundamentos que den cuenta del propósito de cada técnica, instrumento o valoración, puede funcionar como herramienta para alcanzar un proceso consiente frente a la evaluación y las finalidades que realmente se desean lograr.

Si se tiene en cuenta que para muchos estudiantes las calificaciones son significativas y motor de sus procesos, los educadores pueden ayudar a que la calificación no solo corresponda con su criterio, sino involucrar al propio estudiante y sus compañeros, por ejemplo, a través de un proceso de evaluación y calificación más diverso y compartido.

Teniendo en cuenta lo anterior y en el reconocimiento referente a la amplitud del campo de la evaluación educativa con sus diferentes finalidades y fenómenos, se planteó desde el espacio de escenarios educativos, una lluvia de ideas guiada por la pregunta anterior ¿evaluar o calificar en las artes escénicas? Determinando que la evaluación comparte un campo semántico variado con otras formas, modos y usos, derivados de este proceso. De tal manera, se listaron algunas formas y variaciones que se podrían llegar a presentar al momento de evaluar, como se puede apreciar en la siguiente imagen:



Recorriendo la evaluación del aprendizaje, en las artes escénicas.

Si bien los artistas han desarrollado durante décadas procesos de formación, así como métodos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes artes, la evaluación del aprendizaje en concreto ha tomado protagonismo en el ámbito pedagógico hace tan solo unas décadas.

Aunque de manera tradicional, en las artes escénicas se consideraba que la evaluación y calificación eran solo producto de la “presentación o muestra final”, hoy es bien sabido que lo que pasa en las aulas mucho antes del estreno o después, es igualmente importante y que incluso, el proceso puede afectar significativamente el producto o no tener nada que ver con el mismo. Tal como lo plantea Blanco Rubio: “No hay relación entre el texto de una representación teatral y el proceso educativo que ella haya generado y, aunque parezca paradójico, este no es óbice para el triunfo en el escenario” (Blanco, J. 2001).

Es claro que la evaluación educativa en las artes puede ser muy diferente en la formación de artistas profesionales que en el espacio escolar o comunitario y que en el campo educativo, un estudiante a pesar del resultado o la calificación, desde los procesos evaluativos puede haber alcanzado grandes aprendizajes o ninguno.

La evaluación establece rutas que permiten la comprensión, análisis y reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza, siempre y cuando haya un proceso dialógico entre el individuo y su educador desde su formación conjunta, que valide sus procesos de aprendizaje. El evaluador o evaluadora cumple un papel fundamental dentro de la ecuación; son los maestros quienes generan finalidades diversas de enseñanza y el aprendizaje, y con base en sus objetivos metodológicos, evalúan.

En todo caso, la evaluación no es la finalidad, sino parte del proceso. Como lo dice Santos (2003): "La evaluación no va a ofrecer a cada profesor indicaciones concretas respecto a su práctico, pero si va a facilitar unos datos que pueden servir para la comprensión, el debate y el cambio" (p. 68).

Considerando esta lógica planteada por Santos M. Y asumiendo el diverso rol de artistas, educadores e investigadores en práctica de la Licenciatura en Artes Escénicas, se buscó encontrar desde la experiencia misma, la lógica operativa que pudiera definir ¿Qué es la evaluación en artes escénicas?

Comprendiendo que desde los roles de educador en formación y estudiante universitario en los que se requiere definir y transitar con la evaluación desde la experiencia de evaluador y evaluado, se pudo evidenciar, desde la voz de una entrevista a un docente en formación, cómo la evaluación en artes escénicas permite tener información sobre el progreso de los objetivos de aprendizaje y a la vez, permite revisar si la enseñanza fue adecuada. Al respecto, los participantes afirmaron:

Dato para mí y para el estudiante, que nos ayude a progresar y retroalimente de manera constante el ejercicio de la enseñanza aprendizaje. (Profesor Universitario (2022-1) entrevista semiestructurada. Fuente plataforma Teams).

Si, siento que los estudiantes aprendieron, estoy haciendo bien las cosas como docente, si los estudiantes no aprendieron es porque quizá yo no supe movilizar el contenido que se da en esa sesión. (Educador en Formación (2022-1) entrevista semiestructurada. Fuente plataforma Teams).

Imagen 5. Fragmento de entrevista. Plataforma Teams

Ambas perspectivas recorren puntos de encuentro hacia el reconocimiento de que la metodología evaluativa resulta poco perceptible. Esto debido a que establecer finalidades u objetivos de enseñanza en sí misma, no sustenta a la evaluación educativa.

Momentos de la evaluación

Como resultado de lo mencionado, se establecieron tres finalidades específicas dentro de la práctica evaluativa: recoger información, analizarla y tomar decisiones. Este proceso se desenvuelve en unas técnicas de recolección de información tales como: la observación, sistematización, ejercicios prácticos, entre otros. Estas técnicas, a su vez, aplican diversos instrumentos tales como: entrevistas, registro anecdóticos o bitácoras, diarios de campo.

Por otra parte, la aplicación de la evaluación, según su momento dentro del proceso de aprendizaje determina si responde a características de evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Aguirre (2015) plantea la siguiente clasificación según la etapa y propósito:



• **Evaluación diagnóstica o inicial:**

Sirve para detectar los conocimientos que un estudiante posee al comenzar un ciclo formativo. Si bien su función principal es la de constituir “prejuicios” o juicios previos a una actividad de enseñanza-aprendizaje, se corre el peligro de condicionar las expectativas de los docentes y derivar en una forma de etiqueta para los alumnos; sobre todo en aquellos entornos formativos donde el diálogo entre alumnos y profesores es escaso. Por eso la evaluación inicial tiene valor siempre que se mantenga como una orientación susceptible de cambiar en cualquier momento. (Aguirre, 2005, pág. 115)

• **Evaluación formativa:**

Tiene como objetivo favorecer el progreso en los procesos de aprendizaje. Realiza mediante pruebas formales o mediante observación informal, aplicada a contextos del aula, una evaluación de carácter continuo, cuyo propósito es ayudar a los alumnos en el camino del conocimiento. (Aguirre, 2005, pág. 115)

• **Evaluación sumativa o final:**

Es la forma de evaluación más conocida y aplicada en las instituciones educativas. Es la culminación de un proceso formativo que nos permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados, sirve por tanto para determinar niveles de rendimiento. (Aguirre, 2005, pág. 115)

Esta clasificación de la evaluación, junto con el rol de docente de artes escénicas y educador en formación, suscita a la reflexión respecto al desarrollo de los momentos evaluativos dentro de las áreas de licenciatura. Las clasificaciones previamente enunciadas se presentan en aras del fortalecimiento de un proceso metodológico en evaluación educativa que se encuentre enmarcado tanto, en las finalidades particulares de cada maestro, como en un proceso lleno de instrumentos consientes y congruentes, según su discurso pedagógico y la construcción de su rol docente.

Una aproximación conceptual de la evaluación en artes escénicas.

Lucia Ginocchio Castro en su ensayo "El Debate Sobre La Evaluación En Carreras Artísticas" (2017), analiza respecto a la historia de la evaluación en carreras artísticas, cómo Hoepner (1984) y Gruber (2008) plantearon que las pruebas estandarizadas se han perpetuado en la medición del desarrollo cognitivo, el fortalecimiento psicológico y otras habilidades. Esto a partir del logro de

destrezas artísticas, por ejemplo, el caso del ejercicio evaluativo "dibuja a un hombre" que analizaba una figura humana plasmada para medir variables del desarrollo cognitivo y afectivo de los sujetos. Ginocchio (2017) también expone que el origen de las pruebas estandarizadas está situado en la segunda guerra mundial, aplicadas como primeras pruebas de inteligencia.

En continuidad con la búsqueda de estandarización, se desarrollaron pruebas que determinaban específicamente habilidades artísticas, entre ellas, el "McAdory Art Test", creado en 1929 y el "Meier-Seashore Art Judgement Test" en el año 1930. Así, las pruebas generadas para evaluar los logros de aprendizaje en arte fueron desarrolladas bajo la luz de la medición de habilidades específicas. La prueba llamada "Test De Habilidades Fundamentales De Las Artes Visuales" (Lewrenz, 1927 en Hoepner, 1984) contemplaba subpruebas que medían producción, percepción estética e historia del arte en niveles de educación básica. Así mismo, se desarrollaron pruebas en arte, diseño y crítica para niveles superiores de educación. Sin embargo, muchas de estas fueron construidas a partir de constructos de aptitudes artísticas definidos con poca rigurosidad (Hoepner, 1984).

Bajo esta perspectiva histórica se reconoce de manera evidente cómo la estandarización en el ámbito educativo se trasladó de igual manera, al campo artístico. Esta aproximación lleva a pensar que la evaluación en artes sienta sus bases en una evaluación ligada a las tradiciones que la anteceden. Es así como este procedimiento se planteó a la luz de lógicas educacionistas, orientadas a la rendición de cuentas; acentuadas en la obediencia institucionalizada.

Su tendencia, esencialmente, pretende conducir al proceso educativo, a la rutina escolar dentro de lo memorístico y al uso de las medidas coercitivas que buscan una respuesta única, por lo que obstaculiza la búsqueda del pensamiento crítico, emancipatorio o creativo. En artes escénicas, por ejemplo, hablamos de una cultura que fomenta el sometimiento, la competitividad y la homogeneidad; producto de unas tradiciones acentuadas en el quehacer cotidiano al momento de evaluar. En contraposición a ello, Tomás Motos, (2009) afirma:

Para la evaluación en teatro tenemos que hablar de valoración (assessment). Y desde esta óptica se trataría de una evaluación alternativa (alternative assessment) en el sentido de que utiliza medios no tradicionales para recoger las evidencias de la creatividad, tales como portafolios, representaciones y actuaciones (performance) y otros productos artísticos, que se valoran sobre criterios establecidos por los participantes y, además, comporta la observación directa del rendimiento del alumnado. (Motos, p. 1)



De este modo, la evaluación para artistas reconoce también, dentro del ámbito educativo, la necesidad de proporcionar herramientas que sean colaborativas con el estudiante en su preparación disciplinar. En este caso concreto, se puede evidenciar una relación con la propuesta de Motos:

“El alcance de objetivos de los estudiantes en términos de los contenidos propuestos... Nos reuníamos los profesores y mirábamos estudiante por estudiante como era ese proceso, sobre todo, tú los sabes por qué digamos el, dispositivo disciplinar es que cuerpo, actuación, voz y poéticas... En generar un proceso de evaluación colegiada entre los diferentes docentes.” (Profesor Licenciatura en artes escénicas (2021) entrevista semiestructurada. Fuente plataforma Teams)

Imagen 7. Fragmento de entrevista. Plataforma Teams.

Este proceso de intercambio de evaluaciones entre docentes no solo enriquece los procesos, sino que permite también, un proceso de autoevaluación de la enseñanza. Por ello, compartir entre docentes observando las clases, discutir temáticas y contenidos, permite una mayor eficiencia en la tarea y se aprende a y escuchar a los otros. (Astrosky, 2013).

Se logró inferir que los contenidos comunes de ambas propuestas se enmarcan por los siguientes elementos:

Temas que se evalúan	Contenidos evaluados en artes escénicas
Contenidos disciplinares	• Cuerpo • La voz • Actuación • Creatividad
Individuo	Diversidad en el aula. Para la preparación disciplinar desde el rendimiento que cada uno establezca en relación a su proceso de aprendizaje.
Proceso	En ambos sentidos se buscan mecanismos que den cuenta del desarrollo, referente a la formación contrario al valor el resultado final

Imagen 8. Bernal, K. (2022) Tabla de criterios de evaluación de Álvarez Méndez

La evaluación en artes escénicas desde una perspectiva crítica y emancipatoria.

En su apartado “dualidad en torno a la evaluación” Álvarez Méndez menciona que “algunos de estos términos, y muchos otros que han ido apareciendo según el pensamiento del desarrollo curricular, son los que se destacan en el siguiente cuadro en forma de dualidades que representan formas distintas de contemplar los mismos hechos” (Méndez, 2001, p. 19) La primera columna compete a la evaluación tradicional, la cual es próxima en su relación a la evaluación de la “racionalidad técnica” y tiende a mantener el statu quo e ideas conservadoras que se simplifican de la siguiente manera :

EVALUACIÓN TRADICIONAL

- **Objetividad**
- **Medida del rendimiento**
- **Profesor experto en conocimiento**
- **Evaluación sumativa y de resultados**
- **Cuantitativa**

Por otra parte, la propuesta de evaluación alternativa de Méndez (2001), está centrada en la “racionalidad práctica”, la cual invita a modos críticos y reflexivos de actuar y a una ideología progresista. De la misma manera se seleccionaron cuatro conceptos desde esta visión alternativa y en congruencia con ello, se categorizan de la siguiente manera:

EVALUACIÓN ALTERNATIVA

- Subjetividad
- Evaluación del Formativa y de procesos
- Profesor investigador
- La evaluación ejercida según el estilo del profesor

Sin embargo, desde las experiencias analizadas, la pregunta detonante ante estas dos posturas sería: ¿Qué tipo de evaluación sería pertinente desde las artes escénicas? Es así como la dualidad en la que se ve a la evaluación no corresponde a una práctica evaluativa en las artes escénicas que dé cuenta en su totalidad del campo, ya que en ambos sentidos las artes están prestas desde ambos lugares. En este sentido, se piensa en una evaluación para artes escénicas desde una perspectiva crítica, que busca una racionalidad emancipadora:

EVALUACIÓN CRÍTICA Y EMANCIPADORA

- Intersubjetividad
- Modelo mixto (sumativo y formativa)
- Profesor basado en la praxis/integrador e investigador creador
- Formación y aprendizajes conjuntos entre profesores y estudiantes
- La evaluación que desarrolle formas de pensamiento crítico y creativo

Lo anterior evidencia las características de la evaluación crítica y emancipadora que presenta en amplitud, las posibilidades para formular un proceso evaluativo que trasciende los modelos evaluativos históricos, perpetuados en la evaluación tradicional.

Así pues, la pregunta ¿Para qué se evalúa? Que ha venido guiando este proceso investigativo, responde a la lógica de fomentar una práctica consiente por parte de los docentes en formación. Esta conciencia habla del sentido de la evaluación en cualquier ámbito pedagógico y se relaciona con la propuesta evaluativa crítica y emancipadora de la que Álvarez menciona:

Es una actividad crítica del proceso de enseñanza - aprendizaje, pues se asume que es una herramienta para adquirir conocimientos. En este sentido, la evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que debería apuntar. (2001, p. 25)

Así pues, en términos de mis deducciones experienciales y dejando de lado la cultura evaluativa, empecé a entrar en diálogos internos y constantes acerca de cómo podría ser la nueva evaluación para artes escénicas, de tal forma que considerara elementos referentes a tiempos de aplicación, habilidades individuales fortalecimiento de la formación profesional y respondiendo en cada paso ¿para qué evalúo lo que evalúo? Todo lo anterior, se refleja en la siguiente imagen:

Una aproximación conceptual de la evaluación en artes escénicas.

Principio de ser un proceso y no un acto aislado:

Este exige que la evaluación se vaya realizando a medida que la formación avanza, de esta manera garantizar que los aprendizajes se vayan asimilando de manera significativa.

La referencia de criterios o indicadores previamente determinados

¿Qué valorar? En el caso de la educación artística suelen girar en torno a las ideas de originalidad, acabado, elaboración, expresividad, esto en base al producto, persona, proceso o contexto.

Evaluar con criterios:

Beattie define un proceso colaborativo donde estudiantes y maestros, deben conocer los criterios que organizan a la evaluación y cuál será en específico el trabajo examinado.

Principio de metaevaluación:

Evaluar las evaluaciones, comprender y cambiarlo que se hace.

Algunos
elementos para
tener en cuenta
en la evaluación
en educación en
artes escénicas

La evaluación del convenio:

La evaluación no es una responsabilidad aislada de un tutor, sino un hecho social del que se responsabiliza toda la triada evaluativa (institución, evaluado y evaluador)

Auto informes e informes de compañeros:

La autoevaluación y evaluación por compañeros (coevaluación) es ofrecer la oportunidad de que el alumnado comunique sus impresiones, destacando las incidencias a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Principio corra-borrador y contributivo:

Trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido.

Evaluación inicial, formativa y sumativa:

Esta puede ser implementada para servir de punto de partida para iniciar un proyecto o trazar una unidad didáctica.

El uso de instrumentos de medida diversos:

En el caso de la educación suelen consistir en pruebas individuales o exámenes y son el argumento principal de los llamados "modelos cuantitativos", (portafolios, entrevistas, diario de campo, etc.) además de ellos, también se podría practicar estos instrumentos de medida de manera grupal, según la viabilidad y objetivo de cada proceso particular.

Imagen 11. Orega, X, et al. (2022) Elementos para tener en cuenta en la evaluación de la educación en artes escénicas.

C O N C L U S I O N E S

- La evaluación educativa, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene en sí misma, un espectro amplio en cuanto al saber. Esto implica que desde las artes escénicas emerge una evaluación diferenciada para los procesos del individuo, que se lleva a cabo en diferentes dimensiones, por ejemplo, reconociéndolo como parte de un cuerpo social, compuesto de un ser kinestésico corporal y en sus relaciones con el entorno cercano que le rodea, tanto en el plano físico o el axiológico. Esto reconoce que las personas que se exponen a una experiencia estética ponen en juego su conocimiento y redescubrimiento del mundo, desde sus habilidades y fortalezas.
-
- Además de ello, resulta determinante dentro del desarrollo del discurso docente, iniciar la conceptualización desde la evaluación en artes escénicas, ya que esta también goza de elementos de orden pedagógico que determinan la dirección en la cual se debería desarrollar la evaluación educativa. En este sentido, la evaluación tendría un lugar de rigor dentro del ejercicio del saber para así favorecer la reflexión, el contraste, la rectificación, medición, promoción y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes escénicas.
-
- Finalmente, la tarea fundamental para fortalecer la evaluación, tanto en las aulas de educación escolar, como en la formación profesional artística, debe estar enfocada en rastrear las tradiciones que nos anteceden y se imponen para determinar una verdadera reflexión de la evaluación. Esta visión arcaica y estandarizada que ya no es propia para dar un proceso formativo, coherente del ser y que, por el contrario, abre las brechas entre el estudiante y su proceso, requiere un continuo proceso de reflexión académica y personal de nuestro ejercicio docente para alcanzar en todos los contextos posibles una evaluación crítica y emancipatoria.

B I B L I O G R A F Í A

Aguirre, I. A. (2005). Teorías y prácticas en educación artística, ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. España: OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.

Astrosky, D. (2013). Pedagogía teatral. una mirada posible. reflexiones y tecnicas para un abaordaje formativo del actor. Buenos Aires: t. ediciones.

Blanco Rubio, P.-J. (2001). El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_6_

Casanova, M. (1997). Manual De Evaluación Educativa. Madrid: Editorial Muralla. México.

Castro, L. (2017). El Debate Sobre La Evaluación En Carreras Artísticas. Perú.

Guerra, M. A. (2003). Una flecha en la diana la evaluación como aprendizaje. Madrid. España: NARCEA,S.A.

Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer,examinar para excluir. Ediciones Morata,S.L.

Monedero Moya, J. (1998). Bases teoricas de la evaluaci educativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Motos, T. (2009). Evaluación y reflexión de las actividades artísticas. Madrid: http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/04/M%C3%A1ster_Teatro-Aplicado_Evaluaci%C3%B3n_reflexi%C3%B3n_en_actividades-esc%C3%A9nicas.pdf.

Niño, L. (1998). La evaluación del currículo. Pedagogía y Saberes.

Real academia española (RAE). (12 Edición tricentenario. de junio de 2019). Real academia española. Obtenido de Expresión.(s.f). en el Diccionario de la Real Academia: <https://dle.rae.es/>

Rodríguez, G., & Ramos, M. (s/f). Evaluación. México: <https://www.unacar.mx/contenido/difusion/acalan27pdf/acalan27.pdf>.

Rojas, M. (2004). La transición de la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiv. Revista Mexicana de Investigación Educativa ABR-JUN 2004, VOL. 9, NÚM. 21., 451-476.

Ruiz Córdoba, M. (2009). Evalaución vs calificación. Innovación y experiencias educativas. N° 16, 1-10.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS

Reflexione y responda las siguientes preguntas:

¿De su recorrido como estudiante, que recuerda de las evaluaciones y calificaciones?

¿Qué es la evaluación en artes escénicas basados en su experiencia?

¿En el ejercicio de evaluado/a y futuro evaluador/a para que sientes que se evalúan las artes escénicas?

CAPÍTULO 2

Particularidades de la evaluación
del aprendizaje en artes escénicas.

Por Tanya Caicedo

¡Aquí, Patalieta! debajo
de esta escena.

Oh Pataomeo dónde
están las características
de la Eva. en artes
escénicas que no las veo.



C A P Í T U L O I I

PARTICULARIDADES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS

POR TANYA CAICEDO

R E S U M E N

Cada campo de conocimiento, cuando es llevado al ámbito educativo, tiene sus propios temas y saberes que lo hacen diferente y lo justifican en los currículos; la evaluación, como parte del proceso pedagógico, también debe adaptarse a esas diferencias. Así, la construcción didáctica requiere responder preguntas respecto al qué, para qué, cómo y cuándo de la enseñanza, de los aprendizajes y de la evaluación. Claramente, como se evidencia al finalizar la sistematización de experiencias de los docentes en artes escénicas en formación, en este campo del arte, existen formas particulares y alternativas para evaluar, la cual comprende ciertas características y las mantiene en cuenta para un óptimo desarrollo didáctico.

En ese sentido, en este texto se analizan cinco aspectos relevantes; el primero, comprende la evaluación inicial, formativa y sumativa; el segundo, aborda el trabajo colectivo como una oportunidad para generar conocimiento en conjunto -mediado por el acompañamiento entre pares y profesores- que permite un proceso creativo con paso a la reflexión con propósito formativo. El tercer y cuarto aspectos, incluyen la evaluación somática y la evaluación para la creatividad respectivamente, mientras que, el quinto, abarca lo objetivo y subjetivo de la evaluación en artes.

Palabras Clave

Evaluación en Artes Escénicas, Características de la Evaluación en Artes, Educación Artística, Formación, Aprendizaje, Enseñanza.



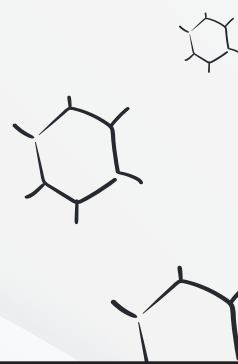
INTRODUCCIÓN

En el caso del aprendizaje de las artes escénicas, la evaluación no depende de un marco común general, así como tampoco se han establecido estándares de aprendizajes o competencias; ya que ésta, cuenta con características diversas. Por lo mismo, a partir de la sistematización de experiencias (Jara, 2018) vivenciadas durante 4 semestres dentro del énfasis de escenarios educativos; se realizan diferentes actividades sustentadas en la práctica evaluativa, las cuales favorecen el reconocimiento de algunas particularidades en cuanto a la evaluación del aprendizaje en este campo.

El objetivo de este capítulo, es presentar algunos contenidos que constituyen la evaluación de aprendizaje en artes escénicas (EAAE) mediante un diálogo con teóricos enfocados a la evaluación y a los discursos construidos en el espacio académico de escenarios educativos. En efecto, se construyen 5 apartados que permiten comprender aquello que se evalúa en artes escénicas y contribuyen para visibilizar las particularidades de dicha evaluación, además de los aspectos que la diferencian de otras áreas disciplinares.

Ahora bien, para entrar en materia, es necesario primero comprender que la evaluación del aprendizaje en artes escénicas debe ser particular y diferenciada de la misma evaluación en otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, para evaluar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, normalmente se utiliza el marco de referencia común europeo, el cual se compone de 6 niveles divididos en 3 categorías -A, B y C- que comprenden de manera objetiva las competencias comunicativas que deben ser evaluadas durante dicho aprendizaje (Cambridgeenglish, 2022). Sin embargo, la EAAE debe responder a todo un proceso de creación, que depende tanto del grado de formación como del contexto (entorno, saberes previos, entre otros).

Para la educación profesional de artistas escénicos, normalmente, los procesos de enseñanza, formación, aprendizaje y evaluación, apuntan a la realización de una puesta en escena (montaje). No obstante, en la formación escénica en el contexto escolar, esta finalidad puede cambiar de modo que, todos los procesos, incluida la evaluación, serían medios para aportar desde las artes escénicas al desarrollo humano integral; así, las finalidades, objetivos y contextos, definirán el papel de la evaluación y, de ser necesaria, el de la calificación.



Por consiguiente, una de las primeras características que debe definir el docente de artes escénicas, radica en la manera como comprenderá la creación desde la evaluación formativa y sumativa, teniendo en cuenta que lo que se muestra en las tablas es el resultado del proceso de creación y abarca solo uno de los aspectos a evaluar durante el aprendizaje de las artes escénicas; ya que, antes de presentar un resultado, realmente, el inicio y el desarrollo del proceso son los momentos que requieren de una evaluación continua y donde se juega constantemente con la creatividad.

En ese orden de ideas, en este capítulo se toman como referente a los integrantes de dicho espacio académico, quienes, desde diversos diálogos, experiencias y discursos generaron posturas críticas frente a la pregunta ¿Qué saberes y prácticas particulares corresponden a la evaluación del aprendizaje en artes escénicas?; esta indagación, formulada por la Dra. Diana P. Huertas, detona el desarrollo del espacio formativo y la construcción del presente texto.

Evaluación del aprendizaje y enseñanza en las artes escénicas: Inicio, proceso, formación, resultado y calificación

Laura Álvarez (2021) en su bitácora de clase (no publicada), reflexiona alrededor de los procesos evaluativos por los cuales ha transitado; frente a la evaluación del aprendizaje en artes escénicas, la autora se cuestiona si es necesaria la evaluación en procesos artísticos y la respuesta a su pregunta, es afirmativa. Sin embargo, cabe aclarar que esta evaluación, debe lograr un monitoreo del progreso por parte del docente, además de promover la calidad de los trabajos dentro del desarrollo de la creación; ya que, debido a la dificultad que implica entender, interiorizar y transformar las artes escénicas para el aprendizaje continuo, es necesaria una evaluación alternativa que logre asumir, de cierto modo, la complejidad de esta disciplina en el campo educativo.

De acuerdo con esta investigación, la EAAE se plantea desde tres lugares que contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden conllevar a la construcción de una puesta en escena, la presentación producto, el desarrollo de un proceso de creación, entre otros. El primer lugar, es una evaluación inicial que parte de la orientativa y la diagnóstica; seguido de una evaluación de proceso con enfoque formativo, para terminar con una evaluación final que desemboca en una sumativa (calificación). A continuación, la gráfica 1, presenta dichos lugares.



EVALUACION DE PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN ARTES ESCÉNICAS



Gráfica 1. Base para EAAE.
Fuente: Construcción propia.

La grafica 1, presenta cómo la EAAE, se basa en la propuesta de Alicia Muñoz (2014) , para quien la primera evaluación es orientativa, con carácter predictivo; es decir, permite establecer si un postulante a un campo de aprendizaje -en este caso al campo de las artes escénicas-, cuenta con las capacidades para desarrollarse en dicha disciplina. En la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), de la Universidad Pedagógica Nacional, esta evaluación se evidencia en las pruebas específicas de admisión; donde los docentes encargados de evaluar, deben valorar si el aspirante cuenta con la disposición, el interés y la habilidad para formarse como artista, educador, creador e investigador, sin algún impedimento que interfiera con su progreso o desarrollo como docente de esta área.

Adicional a la evaluación orientativa, se ejecuta la evaluación inicial, integradora y diagnóstica, entendida desde los postulados de Tomas Motos (2017) , como un reconocimiento de los intereses de todos los actores desde el respeto, indagando sobre las ilusiones y los deseos en el grupo; comprendiendo que no todos consiguen desarrollar las mismas competencias, o al menos, no de la misma forma.

Lo anterior, es un punto clave para la evaluación como proceso en las artes escénicas, ya que al reconocer las diversidades en un grupo es posible evaluar, en cierta medida, el uso de la creatividad para la resolución de problemas de la escena. Este tipo de evaluación, es la que se realiza al inicio del curso, proceso o programa y busca identificar los saberes previos, motivaciones, intereses, capacidades, habilidades y aptitudes para los conocimientos que se van a desarrollar.

Con referencia a la diversidad en las competencias, el evaluador tiene la responsabilidad de familiarizarse con los precedentes, es decir, debe reconocer con qué formación cuentan los integrantes del grupo frente a un tema específico e identificar las condiciones -como lesiones o dificultades varias- que podrían evidenciarse durante el progreso formativo. Aquí la evaluación podría comprenderse como un ejercicio de empatía consigo mismo y con el otro.

En concordancia, Muñoz (2014) , postula la evaluación diagnóstica como aquella que debe realizarse al inicio de un curso, con el fin familiarizarse con los conocimientos previos de los estudiantes; por ende, el docente tiene la responsabilidad de hacer la planeación y diseño de la evaluación y calificación, declarando así los criterios y competencias a trabajar. Esto significa que, para iniciar el proceso de creación y creatividad, deben exponerse las competencias a desarrollar y los criterios bajo los cuales serán evaluadas para que su mismo desarrollo sea lo más acertado posible.

En términos de Sensevy (2007) , se asume el contrato didáctico, como un acuerdo entre docente y estudiantes para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para que los criterios de evaluación se mantengan fieles a sus objetivos el docente está en la obligación de entregar enunciados o criterios de evaluación y calificación; además de actividades que contribuyan para que el estudiante tenga herramientas para desarrollar las competencias, lo cual sugiere que el proceder de la evaluación, depende en gran parte de las actividades, pues no es posible evaluar algo que no se ha determinado desde la didáctica.

Como sostiene Motos (2017) , la evaluación en las actividades escénicas tiene dos objetivos: el primero, es hacer de la evaluación una oportunidad para la reflexión en la que, todos los involucrados en el proceso creativo, puedan reconocer sus cualidades y fortalecer sus competencias para el desarrollo de los criterios planteados durante el transcurso de un proceso de aprendizaje; mientras que, el segundo, consiste en dar un informe general del estado de las artes a nivel social, donde se comprenda una evaluación estatal, en la que se demuestre la presencia de las artes en el currículo escolar.

Respecto al segundo lugar, la evaluación formativa o de proceso, según Muñoz (2014) , ésta cuenta con objetivos claros de lo que se quiere que el alumno logre y sucede mediante y durante el desarrollo de las actividades para el aprendizaje. Para alcanzar estos logros, es necesaria una evaluación que acompañe y aporte un aprendizaje consiente, de modo que se evite un aprendizaje mecánico (repetitivo e imitador, sin interiorización del conocimiento).

Las evaluaciones formativas o de procesos, son realizadas por los docentes a partir de la observación, apreciación, retroalimentación y diálogo constante sobre las actividades; lo cual motiva al estudiante a resolver los posibles obstáculos del proceso para que encuentre sus propios medios de solución y, en consecuencia, desarrolle una forma de aprendizaje autónomo. Este tipo de evaluación, puede acompañarse desde la asignación de tareas e instrumentos que den cuenta del proceso: bitácoras, folders, diarios, videos, entre otros. El cumplimiento de dichas tareas, nutrirá la evidencia del proceso individual y colectivo, siendo un insumo para llevar un seguimiento y sistematizar las experiencias artísticas y estéticas.

Por su parte, Anijovich (2022), define la evaluación de proceso como una oportunidad para poner en juego el conocimiento y formar desde la retroalimentación positiva, ya que lo formativo radica en impulsar los aciertos; pues el error también posibilita (Mendez, 2001) .

Si bien los errores deben solucionarse para mantener un proceso consistente, es justo reconocer que, impulsar los aciertos fortalece las competencias; lo cual permite un proceso orgánico e incluso independiente, ya que cuando el estudiante reconoce sus fortalezas tiene mayor claridad para la resolución de obstáculos. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una oportunidad auto formativa.

En consonancia, la evaluación del proceso creativo hace uso de observaciones objetivas frente a las técnicas para alcanzar las competencias, por lo tanto, es posible evidenciar cuando los actores creen estrategias en conjunto para resolver dificultades; de este modo, es viable considerar que la producción de dichas estrategias, ponen en juego la creatividad para la evolución del proceso de creación escénica.

Para que la evaluación del proceso sea fluida y, a su vez, permita otorgar una calificación; es necesario buscar estrategias donde el estudiante entienda de qué manera debe evidenciar su progreso en términos formativos y sumativos, reconozca aprendizajes y comprenda el proceso de enseñanza. En ese sentido, el profesor R comenta:

“

Para mí, es importante la entrega de tareas, pues desde allí puedo ver el proceso de lo aprendido y tengo cómo verificar qué tanto se acercó al objetivo o la propuesta de las entregas y actividades, ya que ellas van enfocadas a valorar qué tanto conocimiento se adquirió en el proceso.

Entrevista semiestructurada al profesor R. profesor LAE (2022)

”

No obstante, la evaluación del proceso requiere de herramientas como la auto, co y hetero evaluación (metodologías que serán ampliadas en el siguiente capítulo); mediante las que el estudiante y profesor se evalúan, asumen responsabilidades y general diálogos que favorecen las valoraciones y sus características propias, comprendiendo que la evaluación del proceso es un ejercicio conjunto, el estudiante y docente generan reflexiones, que los conducen a tomar conciencia y disposición para alcanzar las competencias acordadas. Al respecto, el profesor R, afirma lo siguiente:

“

Evaluarte como maestro es intentar comprender que pasó, cómo puedo mejorar desde las dificultades que encuentran y hablar con el estudiante para descubrir falencias propias de docente y estudiante. Uno no es amigo del estudiante, pero tiene que conocerlo para entender su proceso y, desde allí, valorarlo.

Entrevista semiestructurada al profesor R. profesor LAE (2022)

”

De ahí que la **evaluación de proceso**, sea a su vez formativa. Ahora bien, dado que un proceso se inicia con un objetivo específico, es necesario considerar que cuando éste está por culminar llega la última parte de la evaluación, es decir, la evaluación del producto o sumativa. Como expone Muñoz (2014), la evaluación sumativa, de resultados o productos, constituye un seguimiento al logro que debe obtener el estudiante, es decir, al resultado esperado con el proceso de aprendizaje.

En contraste con los procesos de formación de la LAE, se puede considerar que “pararse de manos” es el logro, pero habría que definir la meta, es decir, pensar cuál es el objetivo de la enseñanza de la “parada de manos” y cómo puede ser experimentada, entendida y/o dominada para ser usada en una escena o como parte de un entrenamiento del artista. Según la meta alcanzada por el estudiante (tomando en cuenta sus saberes previos, condiciones y cumplimiento de entregables) se puede generar una evaluación sumativa donde se determina la cronogénesis del proceso, siendo las evaluaciones y calificaciones las que delimiten las partes importantes del mismo, para tomar decisiones que den cuenta del conjunto de aprendizajes asimilados y evidenciados en los entregables y presentaciones.

De la evaluación del producto hay mucho que debatir, pues como destaca Motos (2017) “un buen proceso lleva a un buen producto”. Si el producto es resultado de un proceso de formación profesional, entonces podría valorarse el desarrollo de las técnicas específicas para la escena; para esto debe mantenerse objetividad frente a los criterios pactados en un inicio. Si la creatividad brinda desarrollo al proceso, es fundamental ceder el espacio para que los estudiantes la pongan en práctica, participen en las construcciones y no solo sigan las instrucciones u órdenes del profesor/director.

Adicionalmente, durante este desarrollo es indispensable que se hagan prácticos los contenidos, saberes y técnicas de las artes escénicas, que les permitan a los estudiantes tener los lenguajes pertinentes para retar los saberes que ya poseen y vincular otros nuevos; puesto que, aprender los saberes técnicos propicia un proceso acertado bajo los parámetros del cuidado físico, mental y social. Por ejemplo, para que la proyección de un texto sea adecuada, se deben comprender y poner en práctica las técnicas de respiración y calentamiento de la voz, así como garantizar un ambiente de cuidado y respeto por los otros y por sus procesos. En el entorno escolar, donde las artes escénicas tienen un fin enfocado

al desarrollo y formación integral, la evaluación final, de producto o sumativa, también debe respetar los criterios iniciales; siempre y cuando, reconozca que dichos criterios y el desarrollo de los mismos se generan en pro de la entrega de herramientas integrales. Es decir, en lugar de evaluar procesos con una completa asimilación de las técnicas, se le da valor al crecimiento de las competencias; pues se recuerda que, en los escenarios escolares no se están formando profesionales de las artes escénicas, sino seres sociales que, desde estas artes, logran comprender la base de diferentes contenidos educativos enriquecedores para su integridad.

La evaluación sumativa, según Motos (2017) , en el aprendizaje en artes escénicas tiene dos objetivos: hacer del proceso de creación algo reflexivo y entregar garantías a nivel institucional; lo cual implica ser veraz y presentar evidencias que sustenten que está llevando a cabo un proceso de formación. En consecuencia, esta evaluación está al servicio de tanto de los profesores y estudiantes, como de los proyectos educativos institucionales.

En tanto la evaluación sumativa desemboca en la calificación o la cifra de la cual depende aprobar o no una asignatura; al considerar resignificar la evaluación como algo para la formación y la reflexión, la parte cuantitativa también debe ser transformada. En ese orden de ideas, aquí se propone que el valor numérico sea pactado en el contrato didáctico de modo que se decidan en conjunto los aspectos que configurarán la calificación. Para ello, es indispensable que los criterios de calificación puedan ser creados mediante acuerdos; así, el evaluador sabe qué esperar y el evaluado sabrá con qué se debe comprometer.

Con lo planteado hasta este punto, se comprende que en el campo de las artes escénicas existe un modelo triádico que requiere evaluaciones iniciales, formativas y sumativas; donde se evalúan los aprendizajes y saberes previos, el proceso de evolución y el producto final. Todo, en su conjunto, debe valorarse como resultado del trabajo mancomunado entre evaluadores y evaluados; estableciendo acuerdos comunes que corresponden a los tipos de contenido, los contextos, objetivos y resultados de aprendizaje, además de proponer la manera en que los aspectos a evaluar se tendrán en cuenta en la calificación.

Evaluación en el trabajo colectivo

En la LAE el proceso de formación disciplinar es un núcleo que se compone de varios espacios académicos, a lo largo de los cuales se transita por diferentes conocimientos técnicos y teóricos propios de las artes escénicas; como voz, cuerpo, actuación y poéticas. Durante el desarrollo de este núcleo, se trabaja constantemente en colectivo; lo cual implica relacionarse con otros cuerpos, otras voces, otros procesos, otros entornos y otras subjetividades, generando complicidad entre diversidades, partiendo de sus deseos u objetivos, para definir y evaluar tanto el progreso como el propósito de los procesos.

EVALUACIÓN EN LA COLECTIVIDAD

Diagrama de la relación entre colectivo y evaluación del aprendizaje en las artes escénicas

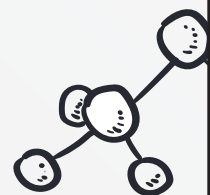


Diagrama realizado por
Tanya Caicedo en <https://app.genial.ly/dashboard>

Gráfica 2. Evaluación en la colectividad.
Fuente: Construcción propia.

En concordancia, la Gráfica 2, expresa una propuesta de relación entre la evaluación y la colectividad, donde los objetivos individuales están a la par de los objetivos del otro y se relacionan en el reconocimiento de las diversidades; dando a entender que, para llegar a un objetivo en común, se deben ver implicados los conocimientos y los modos de hacer para construir saberes conjuntos. Como resalta Motos (2017) , la evaluación colectiva -también conocida como coevaluación- es realizada por compañeros, pues se basa en observar y responder al trabajo de otra persona ofreciendo juicios de valor.

En tal sentido, lo que se propone en este apartado, es que los juicios de valor sean la base para la evaluación colectiva; para ello, es necesario mantener criterios que puedan ser cumplidos en conjunto. Es decir que, al iniciar un proceso para la creación, ya sea en el entorno profesional o escolar, se debe partir de los criterios planteados por el docente; sin embargo, a medida que se transita por estos criterios, se deben generar estrategias para que el grupo logre cumplirlos. Es aquí donde entran los conocimientos y objetivos del otro.



Cuando se generan estrategias y se consideran los criterios, es inevitable encontrarse con diversas formas de hacer; que resultan de los conocimientos que cada quien ha obtenido en sus distintitos procesos de formación. Por ello, se comienza una relación entre saberes donde cabe la posibilidad de reflexionar desde la evaluación, que en este caso, es un proceso de observación y participación; es decir, se observa para obtener un panorama general y se participa proponiendo soluciones. Es al momento de participar, que se deja de ser observador para ser observado; asumiendo que se está expuesto a apreciaciones externas, que son juicios de valor, que tendrían que centrarse que la forma en que un estudiante pone en juego sus saberes y asume otros.

En concordancia, este proceso investigativo se ha indagado por la cultura de la evaluación que moviliza la competitividad y el individualismo, por lo mismo, esta propuesta de EAAE debe romper con la cultura expuesta por Karen Bernal (2022) (ver parte II), que se basa en llevar a cabo una evaluación destructiva que rompe con los acuerdos de complicidad en el colectivo. En contraposición, los juicios de valor deben entregar herramientas para el crecimiento conjunto, de modo que se evalúa la forma en que un compañero asume las sugerencias y apreciaciones del otro, quien cuenta con mayor facilidad para desarrollar un conocimiento en específico.

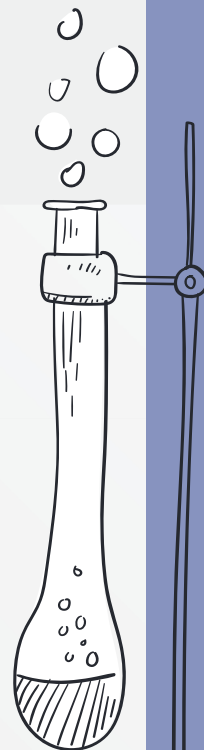
Por ejemplo, para lograr “la parada de cabeza”, hay un grado de riesgo; ya que la posición de las manos y la cabeza determinan qué tan bien hecha está la postura. Si la posición es errónea, se puede generar una lesión y, para evitar esto, es prudente la intervención del otro; para que, desde su apoyo y compañía, brinde herramientas a quien intenta esta figura para que pueda lograrla. En ese sentido, quien intenta es consciente que está aprendiendo y quien apoya, presta su conocimiento voluntariamente. Desde esta perspectiva, la evaluación valora tanto la forma en que un individuo pone su conocimiento al servicio del otro, como la manera en que el otro se apoya y recibe para fomentar su propia formación.

“El trabajo constantemente era en equipo algo nuevo para mí, debo decir que el grupo me jalaba cuando ya no quería seguir actuando, siento que es una metodología que funciona” (Bitácora de clase, Fernández, 2021) . Esta afirmación desde la experiencia, muestra que el trabajo en equipo puede dejar de ser una formalidad para convertirse en un acuerdo de cooperación; ya que requiere de un compromiso diferente. Si bien ya hay una responsabilidad consigo mismo por conseguir un fin específico, el pertenecer a un grupo, conlleva a asumir una responsabilidad con los demás, con su tiempo, propuestas y ambiciones; sin olvidar que se está entre pares, dado que, “la evaluación entre iguales implica una ideología educativa que privilegia la dimensión social del aprendizaje y del hacer” (Motos, 2017, pág. 4) .

Es por esto que, cuando se practica una evaluación colectiva, es posible priorizar un objetivo reflexivo, pues el evaluar en grupo sin un propósito calificativo, permite que se busque avanzar en pro de la construcción del proceso conjunto en lugar de priorizar la nota individual; lo cual se enmarca en la dimensión social, que admite la interacción desde la diversidad y por ende, el aprendizaje desde la diferencia, dando como resultado nuevas formas de hacer.

En ese orden de ideas, la evaluación en colectivo, además de ser una oportunidad para la reflexión, es una posibilidad para el aprendizaje en conjunto; en tanto que, al buscar falencias y aciertos y generar soluciones desde distintas perspectivas y competencias, es posible encontrarse con diversos conocimientos que, al ser aplicados en el proceso de creación, podrán transitar como aprendizajes individuales fortalecidos en equipo. Como resalta Muñoz (2014), la evaluación no es una tarea exclusiva del docente, dado que ésta debe ser impartida a su vez por estudiantes a través de la auto y la coevaluación. Lo anterior, conlleva a cuestionarse si la coevaluación se mantiene solo como un proceso reflexivo o si puede desembocar en una calificación; asimismo, al ser una evaluación colectiva, es indispensable preguntarse por los parámetros y criterios pertinentes para llevarla a cabo.

En definitiva, la evaluación colectiva se construye a través del desarrollo de criterios de evaluación surgidos desde el compañerismo, donde todos los actores que componen al proceso, compartirán ciertos aspectos, teniendo en cuenta los hallazgos, las falencias, los productos conseguidos hasta el momento, el contexto y la actitud en servicio de la evolución y crecimiento del futuro producto artístico; lo cual significa que este tipo de evaluación debe ser para la co-formación o la formación conjunta (Sensevy, 2007) donde el objetivo de todo el grupo pueda ir dirigido al crecimiento, dejando la competitividad de lado y promoviendo la construcción de saberes colectivos.



Una propuesta reciente: La evaluación somática

Para este apartado es necesario mencionar que el concepto de lo somático entró en la composición de Este libro recientemente. Por ello, su mención será breve y presentada principalmente desde la entrevista expuesta. Durante el desarrollo del espacio de escenarios educativos, en el transcurso del semestre 2022 – 1, se propuso realizar entrevistas a estudiantes de prácticas pedagógicas bajo el modelo de formación en alternancia de la LAE, con el fin de identificar las nociones y formas de evaluar que tenían frente al aprendizaje de artes escénicas. En estas entrevistas se dio la oportunidad de escuchar las posturas de diferentes profesores, iniciando por la profesora C.

La profesora que se desempeña principalmente en los espacios académicos dirigidos a la educación vocal, corporal y de creación, propone una evaluación somática, ya que al dirigir procesos propios de la relación cuerpo, sentir y conciencia, considera que este tipo de valoración es la más adecuada para contribuir a la formación de los estudiantes. A continuación, fragmentos seleccionados de la entrevista donde ella participó y se reúne una breve introducción a la propuesta. Cabe aclarar que la entrevista fue realizada a través de un personaje que nació en el espacio académico y fue llamado “**El pato evaluativo**”.

- **Profesora C:** *A mí tampoco me gustan las evaluaciones, ¿sabes?*

- **Pato Evaluativo:** *Es que a nadie le gustan, la cosa es reconstruirla, buscar una evaluación alternativa, pensar que la evaluación del aprendizaje en artes escénicas no puede ser igual que en cualquier lugar disciplinar.*

- **Profesora C:** *Es verdad, eso toca inventárselo y cada proceso es nuevo, eso toca inventárselo cada día. Yo por ejemplo, ¿sabes que estoy haciendo?, yo te cuento, que estoy haciendo evaluaciones muy experimentales; me está gustando mucho soltarle el mecanismo al profesor en formación, porque además es un proceso super somático este que te hablo. Entonces, no hay nadie mejor para evaluar en el ambiente somático y la lógica somática que lo que estás haciendo con el cuerpo, haciéndolo desde ti mismo y tus propios logros, porque es que yo no puedo meterme en tu cuerpo para saber cómo estas logrando lo que estas logrando.*

- **Pato Evaluativo:** *y es algo muy complejo porque en muchas evaluaciones olvidamos que estamos trabajando con seres humanos.*

-**Profesora C:** *esa es mi tesis, yo no puedo con los mecanismos de la calidad neoliberal educativa que propone el ministerio, yo no puedo parametrizar eso; o sea, yo siento que allí debe haber mucha libertad de experimentación y la evaluación puede ser vista como un ámbito de creación, es lo que yo pienso.*

Entrevista semiestructurada a la profesora C. Profesora LAE (2022)

De la propuesta de la profesora Claudia, se resalta lo somático. Thomas Hanna (citado por Castro y Uribe, 2010), define la somática como el cuerpo percibido internamente por uno mismo, siendo la educación somática el arte y la ciencia que se interesa por los procesos de interacción entre el cuerpo, el sentir, la conciencia y el entorno. Así, la educación somática permite una mirada personal e interna donde el individuo pueda comprender y reflexionar sobre sus propios procesos. En efecto, se infiere que la evaluación somática es un proceso de auto escucha; mediante el cual, el individuo interactúa estrechamente con sus propios procesos, identificando la forma en que los aprendizajes sensomotrices transitan por su cuerpo, conciencia y sentir.

Entonces, la evaluación somática hace parte de un proceso autoevaluativo de reflexión en torno a el desarrollo individual e íntimo. Muñoz (2014) propone que la evaluación formativa y el aprendizaje consiente tiene como resultado que el estudiante adquiera las herramientas para llegar a sus propios

logros por sus propios medios. Esto en relación con la evaluación somática podría entenderse como un proceso de formación autónoma, donde, la evaluación somática permite una mirada consiente sobre las transformaciones que suceden en el cuerpo durante el desarrollo de un proceso de aprendizaje.

Volviendo al ejemplo de lograr la “parada de manos”; para llegar a esta postura, es necesario un entrenamiento que fortalezca el abdomen y permita explorar de forma consiente la técnica requerida para dominar esta postura. En esta situación, la evaluación somática como ejercicio de auto escucha, es una oportunidad para que el individuo realice el mejor recorrido posible hasta llegar a la elevación completa de los pies; además de ser un medio para la transformación del cuerpo que ocurre de adentro hacia afuera con una constante auto escucha, en donde el individuo entra en proceso de autoformación, con indicaciones y acompañamiento previo del profesor y los compañeros. Sin embargo, en definitiva, implica un desarrollo personal y consiente propio.

Evaluación creativa para evaluar la creatividad

Laferriere (1997), expone cómo durante el desarrollo de actividades dramáticas, se ponen en juego el cuerpo, el corazón y el cerebro, en relación con la teoría y la práctica. Estos elementos en conjunto, construyen composiciones de carácter artístico; es decir, están vinculadas a la creación y por ello, requieren de una evaluación al servicio de la creatividad. Es aquí, que la evaluación se reconoce como un ejercicio emocional, corporal e intelectual, que debe practicarse desde estrategias diferentes a las tradicionales y se propone que una evaluación creativa y dinámica, facilita el reconocimiento por los elementos que evidencian el progreso del estudiante.

Una evaluación creativa, precisamente, evalúa la creatividad, involucrando al estudiante, para motivarlo a hacer uso de sus conocimientos; es decir, el estudiante, para ser evaluado durante el proceso de creación, ya debe contar con un número de herramientas propias de la escena; por lo tanto, el docente debe construir situaciones evaluativas que problematiken al estudiante con el objetivo que éste demuestre sus competencias. Es en este punto, donde se realiza una evaluación de la creatividad, ya que la forma en que el estudiante transforma los conocimientos asimilados para resolver situaciones, es la creatividad puesta en juego.

Mediante este tipo de evaluación, la observación es primordial; pues no solo se reconoce la creatividad para resolver una situación, sino que también se evidencia la teoría asimilada, la técnica propuesta y la perspectiva intelectual en la práctica. En tal contexto, la improvisación grupal o individual es un medio pertinente para la evaluación de la creatividad, ya que aquí se comprende la autenticidad de cada estudiante al momento de proponer ideas; mismas que han sido alimentadas por los conocimientos adquiridos en experiencias anteriores durante el proceso de creación.

Por consiguiente, evaluar la creatividad, debe ser consecuencia de evaluaciones creativas anteriores, en las que el docente problematizó constantemente al estudiante para motivarlo a buscar

soluciones y así, orientarlo al uso y creación de estrategias creativas; ya que las manifestaciones artísticas son una forma de comunicación, una parte de la evaluación de la creatividad abarca la forma en que el estudiante se comunica desde su disciplina.

En el caso de las artes escénicas se cuenta con numerosos elementos para la comunicación, como las metáforas, los simbolismos, la composición de la escena, la selección del vestuario, el uso de maquillaje, entre otros; la variabilidad de elementos que el arte escénico permite, son la misma variedad de opciones que tiene el estudiante para construir propuestas creativas para el progreso de la creación.

Lo que fortalece el desarrollo de un proceso de creación, es la apropiación que tengan los estudiantes de una idea creativa, es decir, que si ha surgido una estrategia creativa para resolución de algún problema, ésta debe ser constantemente fortalecida desde la teoría, la técnica y la práctica; lo cual también es algo evaluable, ya que se debe valorar la evolución de una idea creativa desde su nacimiento hasta su puesta en escena o la finalización del proceso.

En conclusión, una evaluación creativa podría ser parte de lo que Freire (1968) , llama educación liberadora, la cual se basa en el diálogo y en la praxis reflexiva para el uso del conocimiento adquirido mediante el aprendizaje consciente. Una evaluación creativa y liberadora, es aquella que pone en práctica los conocimientos para reflexionar sobre el mismo conocimiento, alejándose de una evaluación que, según Giuliano (2019) , oprime, margina y calla a los estudiantes, pero cuando la evaluación los motiva a ser creativos se fortalecen sus conocimientos.

Objetividad y subjetividad, elementos para una evaluación íntegra

Durante el desarrollo del espacio académico de escenarios educativos, se generó un lugar de discusión cuyo propósito era construir una propuesta de la evaluación alternativa para las artes escénicas. En dicho ejercicio, se plantearon dos conceptos: lo subjetivo y lo objetivo, comprendiendo que cada uno era relevante para la construcción de dicha propuesta; mientras lo objetivo, permitía obtener resultados específicos y concretos, lo subjetivo, respondía en mayor medida, a valorar el aprendizaje desde el sentir y la relación que se tuviera con el evaluando. Frente al análisis y construcción de esta propuesta, surgió un nuevo cuestionamiento ¿Como hacer una evaluación alternativa, sin que se convierta en una evaluación alcahueta? (Ortega, 2021) .

En consonancia, se definió a la evaluación subjetiva, como aquella que se centra en el sentir; esta evaluación de enfoque cualitativo, valora las cualidades del evaluando desde opiniones y perspectivas personales e influye en gran medida en la relación existente entre evaluador y evaluando, lo que llevaría a un resultado injustificado dependiendo de los diferentes puntos de vista. En cuanto a la evaluación objetiva, se acordó que esta tiene un enfoque cuantitativo, por lo cual, busca resultados exactos, que deben ser sumados sin considerar la diversidad de condiciones en los evaluados (limitaciones, entornos y conocimientos previos).

De modo que, la evaluación subjetiva resultaba problemática, ya que sus criterios podrían ser determinados por perspectivas personales y no concretas; valorando las cualidades como suficientes o insuficientes -dependiendo el caso- y evitando la concertación de objetivos claros. Por otro lado, la evaluación objetiva correspondía a la búsqueda de objetivos sin tomar en consideración la diversidad en entornos, deseos y conocimientos previos; pretendiendo medir a todos los estudiantes bajo los mismos parámetros, ignorando las posibilidades y los inconvenientes propios de las diferencias que se pueden encontrar en un grupo.

Sin embargo, Aguirre (2005) , expone lo subjetivo (cualitativo) y lo objetivo (cuantitativo), desde un enfoque evaluativo que puede integrar estos dos conceptos; la valoración del aprendizaje cuantitativo se enfoca en la cantidad, comprende en primera instancia que la información debe ser repetida y memorizada sin opción de ser transformada. La evaluación subjetiva, por su parte, permite la posibilidad de interpretar la información para usarla en la solución de problemas. De esta manera, la evaluación objetiva proporciona la instalación de objetivos claros bajo criterios técnicos, teóricos y temporales específicos, entre otros; pues, al comprender las condiciones que intervienen en la enseñanza, posibilita la transformación de la información para que ésta, pueda transitar como un conocimiento consiente y no repetitivo.

Una evaluación que integre estos dos paradigmas, podría iniciar desde los acuerdos objetivos; por ejemplo, en la clase de cuerpo, un fin común es lograr la “parada de cabeza”, el acuerdo iniciaría desde determinar el objetivo de lograr esta postura siguiendo las indicaciones técnicas, seguido de un segundo acuerdo que apuntaría a comprender la teoría del autor que propone tal postura como pertinente para la formación actoral; finalizando por un tercer criterio, que estaría enfocado al tiempo, es decir, a lograr la postura para el último corte evaluativo.

En la situación planteada, ya se está implantando el fin con tres criterios objetivos: técnica, teoría y tiempo; que no corresponden a perspectivas personales, sino que se justifican desde hechos fundamentados en lógicas específicas. Entonces, el cumplimiento de cada criterio, sumaría para un resultado objetivo justificado. Continuando con la integración del paradigma de la evaluación subjetiva, que comprende que los procesos pueden verse intervenidos por distintos factores; se valoraría el uso de la teoría y la técnica para lograr la postura, es decir, lo primero que apreciaría esta evaluación es la forma en que lo estudiantes usan, transitan y transforman el conocimiento entregado para solucionar los obstáculos que se encuentren mientras se busca lograr la “parada de manos”.



Un segundo punto relevante para esta evaluación, consiste en que, dependiendo de las condiciones de cada estudiante, es posible emitir un juicio de valor específico, ya que hay estudiantes con trayectoria dentro de las artes circenses, que dominarían esta postura fácilmente, así como hay estudiantes que apenas debutan con el entrenamiento actoral y su llegada a la “parada de manos” representa más dificultades; pero igual, se evalúa llegar a la postura, dado que según Ginocchio (2017),

la evaluación es proceso y resultado para el avance y rendimiento de cada estudiante.

Finalmente, lo cuantitativo determina límites para medir el avance, asimilación y dominio de los conocimientos; mientras que, lo cualitativo permite transitar por el conocimiento mediante la transformación del mismo conocimiento.

C O N C L U S I O N E S

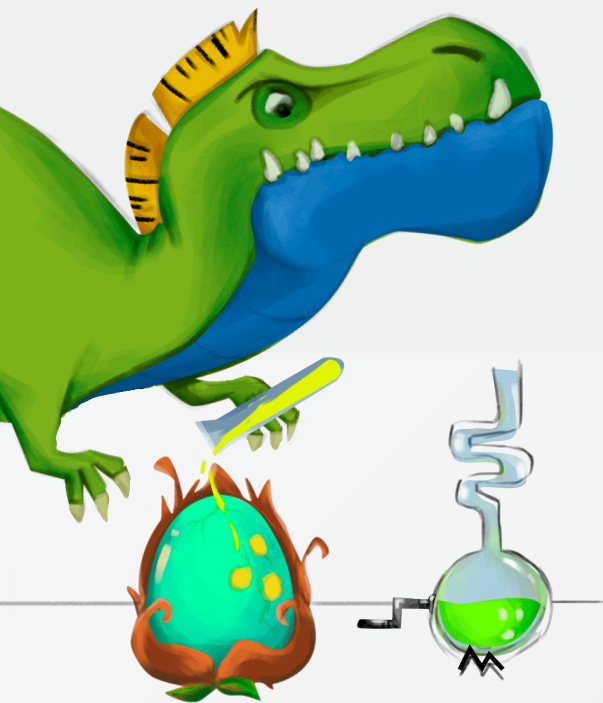
- La EAAE, busca comprender diversos factores durante el proceso de creación, que pone en juego lo colectivo, lo somático, lo objetivo y subjetivo; manteniendo en enfoque creativo. Por ello la evaluación debe acompañar, ser constante y formadora para el individuo y el colectivo.
- La EAAE, debe ser diferente a la evaluación en otras disciplinas, porque ésta no comprende esquemas generales, ni procesos específicos e iguales y tampoco llega a resultados predeterminados; por ende, responde a la formación, comprendiendo los parámetros de la diversidad.
- Es necesario que la EAAE, se componga de distintas fases: Evaluación Inicial, Evaluación de Proceso/formativa y Evaluación de Producto, comprendiendo que debe ser constante para apoyar el proceso de aprendizaje; mediante la recolección de información y toma de decisiones para la planeación de la evolución de proceso creativo.
- La evaluación colectiva, resulta en un proceso de generación de conocimiento conjunto; ya que relacionarse con diferentes saberes, cuerpos, voces, subjetividades, entre otros, es una oportunidad para compartir y apropiarse de nuevas formas de hacer.

- La EAAE, busca comprender diversos factores durante el proceso de creación, que pone en juego lo colectivo, lo somático, lo objetivo y subjetivo; manteniendo en enfoque creativo. Por ello la evaluación debe acompañar, ser constante y formadora para el individuo y el colectivo.
- La EAAE, debe ser diferente a la evaluación en otras disciplinas, porque ésta no comprende esquemas generales, ni procesos específicos e iguales y tampoco llega a resultados predeterminados; por ende, responde a la formación, comprendiendo los parámetros de la diversidad.
- Es necesario que la EAAE, se componga de distintas fases: Evaluación Inicial, Evaluación de Proceso/formativa y Evaluación de Producto, comprendiendo que debe ser constante para apoyar el proceso de aprendizaje; mediante la recolección de información y toma de decisiones para la planeación de la evolución de proceso creativo.
- La evaluación colectiva, resulta en un proceso de generación de conocimiento conjunto; ya que relacionarse con diferentes saberes, cuerpos, voces, subjetividades, entre otros, es una oportunidad para compartir y apropiarse de nuevas formas de hacer.

Preguntas al lector:

¿De qué forma la EAAE, se convierte en un medio para la generación de conocimiento?

¿Bajo qué parámetros se construye una propuesta para la EAAE?



Actividad de evaluación:

Cree una situación de dialogo, discusión o debate; relacionada con la siguiente imagen, respondiendo a la pregunta:
¿En la LAE, todos los procesos evaluativos corresponden a un fin formativo?

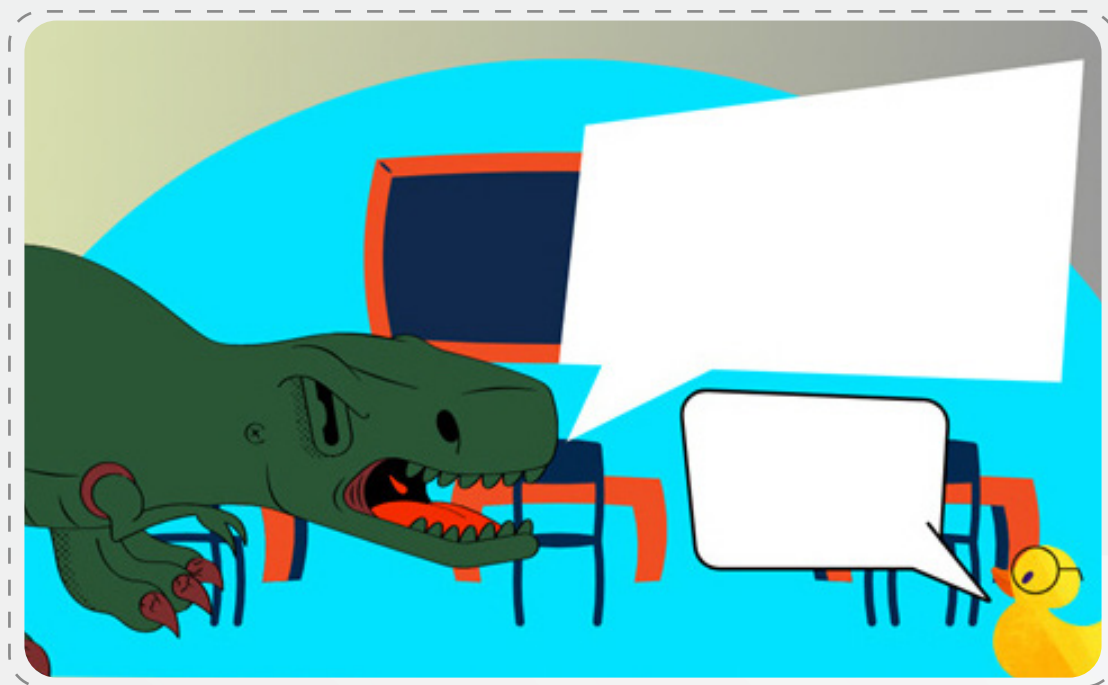


Ilustración 1 elaborada por Tanya Caicedo(2022)

REFERENCIAS

Aguirre, I. (2005). La evaluación en educación artística. En Aguirre, I. Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética. Barcelona: OCTAEDRO/EUB.

Álvarez, L. (2021). Proceso evaluativo escolar (IESBA). Canva.
https://www.canva.com/design/DAEbdD8oKLO/uxYKXgQFmYIYV4Zryg9B_A/edit

Anijovich, R. (2022). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDo&t=3634s&ab_channel=UniversidadBlasPascal

Bernal, K. (2022). Prácticas formativas sujetas a la cultura de la evaluación, en la licenciatura de artes escénicas. En Álvarez, L; Bernal, K; Caicedo, T; Fernández, A & Salazar, D. Ser o no ser evaluado: La evaluación del aprendizaje en artes escénicas. Bogotá.

Blázquez, E. (2022). Las artes escénicas en la agenda 2030 para el desarrollo social, la difusión del conocimiento, el arte y la cultura. Cumbres.

Calderón, R. (Mayo de 2022). Sobre la evaluación del aprendizaje en artes escénicas. (A. Fernández, Entrevistador)

Cambridgeenglish. (2022). English Language Assessment: <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Castro, J., & Uribe, M. (2010). La educación somática: un medio para desarrollar el. Revistas UdeA, 31.

Fernández, A. (2021). Bitácora Escenarios educativos. Sin publicar.

Freire, P. (1968). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19291>

Giuliano, F. (octubre de 2019). La razón evaluadora en las pedagogías críticas Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina. Revista Estado y Políticas Públicas N° 13.

Giuliano, F. (octubre de 2019). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina. Revista Estado y Políticas Públicas N° 13.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Laferriere, G. (5 de Enero de 1997). La evaluación creativa : una propuesta dirigida a los enseñantes y animadores. Educación social: revista de intervención socioeducativa, págs. 76-85.

Mendez, J. A. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata, S.L.

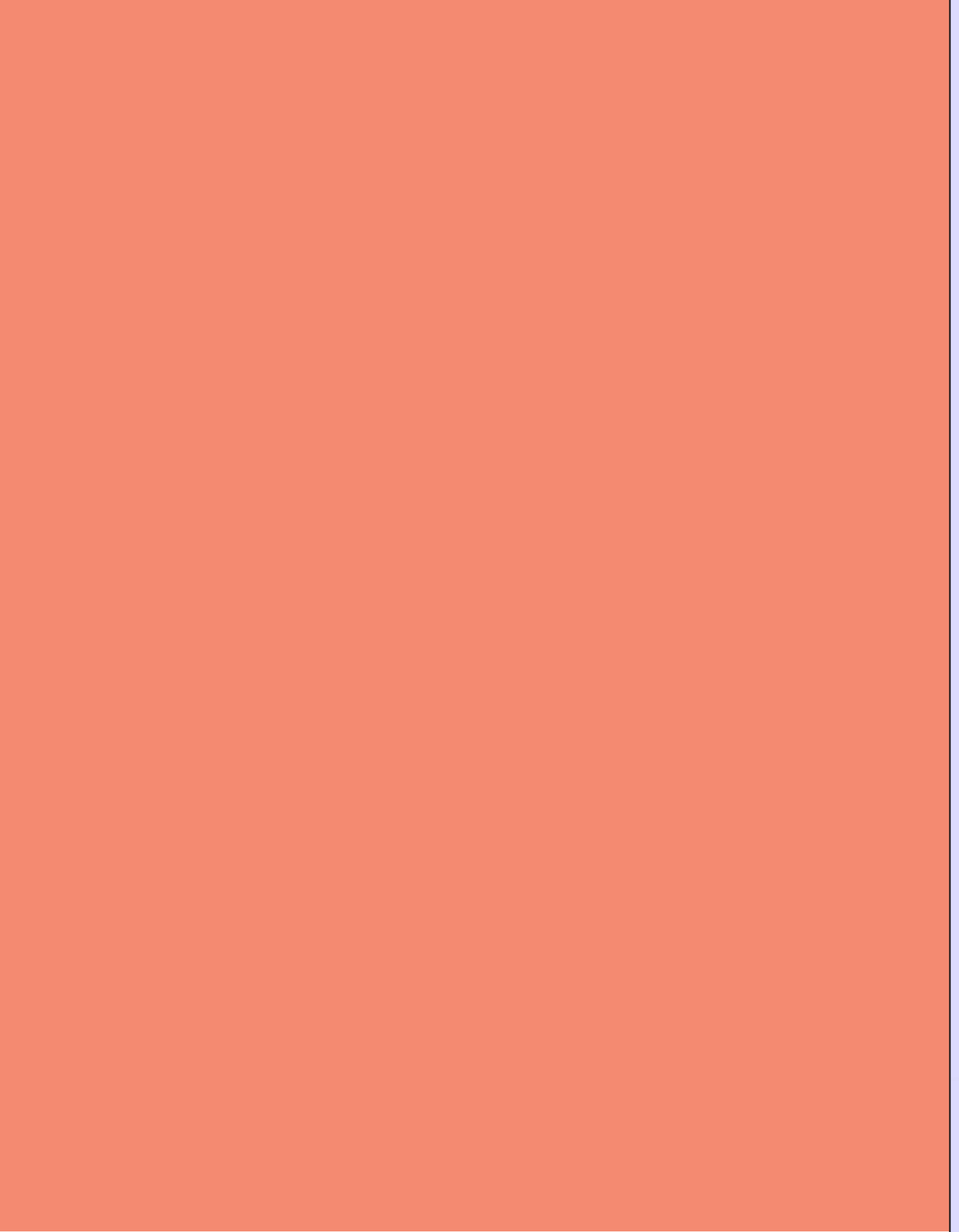
Motos, T. (24 de Abril de 2017). Evaluación y reflexión en actividades escénicas Postgrado de teatro en la educación. <https://www.postgradoteatroeducacion.com/evaluacion-y-reflexion-en-actividades-escenicas/>

Muñoz, A. (2014). Evaluacion en la danza mucho mas que poner una nota. Balletin Dance.

Ortega, X. (2021). Espacio de discusión, Enfoque de escenarios educativos. UPN.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir la acción didáctica.

Torres, C. P. (Mayo de 2022). Entrevista Semiestructurada. (E. p. evaluativo, Entrevistador)



CAPÍTULO III

Reflexiones sobre cómo evaluar en artes escénicas
auto, co, hetero y observación en el aula

Por Laura Valentina Alvarez



C A P Í T U L O I I I

REFLEXIONES SOBRE AUTO-, CO-, HETERO-EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS

POR LAURA VALENTINA ÁLVAREZ QUINTERO

R E S U M E N

En este capítulo, a partir de la sistematización de algunas experiencias de los asistentes al énfasis de escenarios educativos de la LAE durante dos años, se conceptualizan las reflexiones en torno a cuatro mecanismos nombrados y conocidos por los participantes para evaluar el aprendizaje y la enseñanza en artes escénicas: autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación y observación.

Palabras Clave

Evaluación del aprendizaje, autoevaluación, coevaluación, Heteroevaluación, Observación.



INTRODUCCIÓN

El cómo evaluar en artes escénicas, es un aspecto que puede conllevar a muchos lugares pedagógicos, didácticos y artísticos; no obstante, lo primero que se debe considerar, es el modelo educativo a implementar. En el conductismo, tradicional y ampliamente utilizado por instituciones y profesores, el docente es quien observa, mide y evalúa, mientras exige que el estudiante memorice, obedezca y se someta; lo cual desemboca, muy probablemente, en la pérdida de interés del estudiante frente a su proceso formativo y creativo, pues solo tiene permitido centrarse en seguir las exigencias del profesor.

En este modelo, la evaluación es un lugar de poder y el aprendizaje pasa a un segundo plano; incluso, la auto-, co- y hetero- evaluación, son llevadas a cabo en función del cumplimiento de las expectativas del profesor en términos de horarios, fechas de entrega, asistencia, etc., elementos que solo se revisan en función de lo esperado por el docente. Por lo tanto, es necesario que los educadores en formación reconozcan que existen otros modelos, maneras e instrumentos para evaluar sin dominar.

El objetivo de este capítulo, radica en proponer una conceptualización sobre la evaluación (auto-, co-, hetero-) y la observación en el aprendizaje y la enseñanza de las artes escénicas; que contribuya a la formación de los estudiantes de la LAE en cuanto a procesos evaluativos. En concordancia con lo planteado, se enfatiza en el modelo alternativo de evaluación, dentro del cual, el aprendizaje y los saberes son el centro del proceso de enseñanza, mientras la evaluación es una herramienta para reflexionar, analizar o avanzar; de este modo, estudiante y profesor en conjunto, tomen conciencia de sus conocimientos previos y de los alcances en el aula, logrando metas colectivas.

Dentro de la sistematización realizada se destaca que, en artes escénicas, auto-, co-, hetero- evaluación y observación son constantemente usadas o nombradas tanto en los syllabus de los profesores de la LAE como en las prácticas pedagógicas; por ello, se toman como objeto de estudio estos cuatro mecanismos evaluativos y se propone su reconfiguración. Asimismo, se pretende reflexionar respecto a la manera en que, desde las prácticas en alternancia, se genera un diseño didáctico para la evaluación; es decir, un modelo de organización, estructuración y adecuación, que acompañe el proceso evaluativo y permita un desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Autoevaluación para aprender

Durante el énfasis de escenarios educativos del semestre 2021-2 se realizó un ejercicio práctico. En ese momento todos debían autoevaluar su proceso de aprendizaje a lo largo de los tres cortes académicos; sin embargo, antes de empezar, requerían definir criterios para realizar la autoevaluación. Una de las participantes del seminario (en comunicación personal vía Google Teams), manifestó que “nunca había hecho criterios de evaluación. Es difícil pensar en colocar una nota baja; no quiero bajar mi promedio”. Claramente, allí, la nota sigue siendo el centro del proceso; pero, la autoevaluación debe dar cuenta de los aprendizajes de cada cual sin depender de si se cumplen o no los criterios establecidos por el docente, quien mantiene igual la potestad de validar si el trabajo está bien logrado o no.

En un informe de criterios de autoevaluación realizado por C. G. (2021), estudiante del énfasis, se resaltan dos aspectos de la autoevaluación: el cuantitativo y el cualitativo. El estudiante establece 5 ítems a los que les otorga una cifra: puntualidad, lecturas, participación, debates y tareas; además de exponer una breve reflexión donde menciona cualidades de su proceso de aprendizaje.

Los criterios de autoevaluación de C. G. (2021), referidos en la figura 1, generaron reflexiones en el aula sobre el enfoque tradicional, el cual exige un estándar de deber ser en cada estudiante, en este caso, se “debe ser buen estudiante universitario”; lo cual se traduce en ser puntual, cumplir parámetros de entrega, asistir, participar, etc.

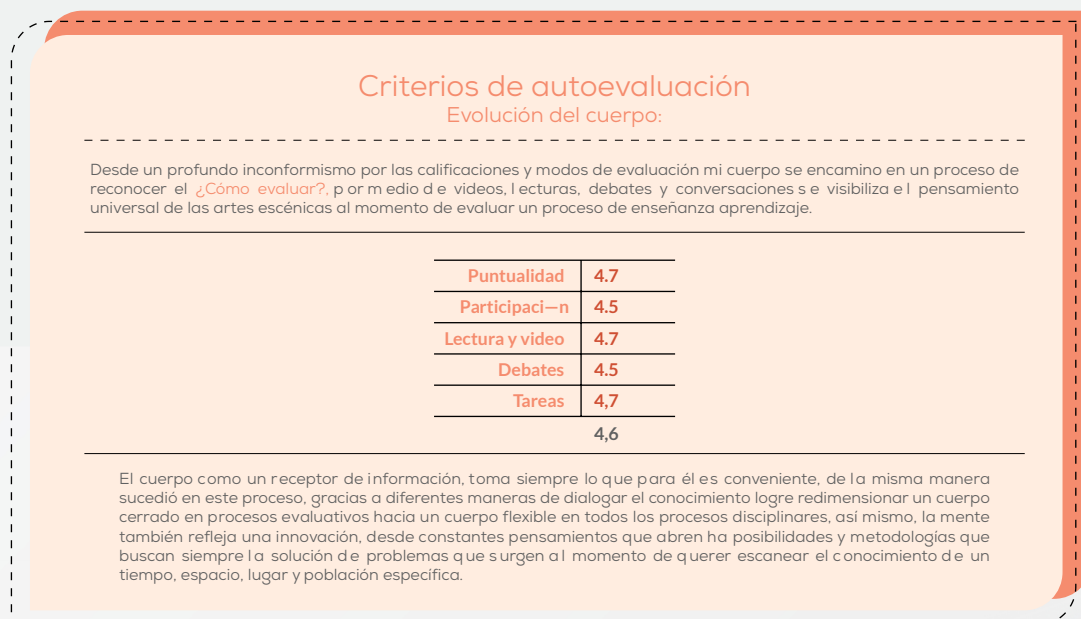


Figura 1. Criterios de autoevaluación desde la perspectiva tradicional.

En este nivel de autoevaluación, se evidencia un análisis de criterios que obedece al cumplimiento de requerimientos para la clase, en lugar de enfocarse en el aprendizaje que ha adquirido y los logros alcanzados dentro de la misma.

En consecuencia, la participación del énfasis de escenarios educativos, ofrece sensaciones que suscitan reflexiones en cuanto a la cultura de la evaluación en el aula, al hecho que la enseñanza esté centrada en contenidos que coartan un aprendizaje significativo¹ y a la poca claridad que aún existe en la LAE sobre los criterios de autoevaluación y su importancia, además del desarrollo planificado en la instalación de aprendizajes.

En tanto que, dentro del aula se manejan diversas subculturas que responden a diferentes códigos que se construyen en la cotidianidad, existe también una cultura de la evaluación. En este caso, culturalmente el estudiante desconoce el carácter formativo al momento de realizar una autoevaluación; es por esto que, para el estudiante, los criterios se establecen desde comportamientos socialmente aceptados.

En consonancia, quedan como reflexión las ideas que se construyen sobre lo que implica ser estudiante y cuáles deben ser los comportamientos esperados; puesto que, pese a que se está dentro de una formación en artes, pareciera que las evaluaciones se implementan del mismo modo que en otras disciplinas y que no se han modificado de acuerdo con el área de conocimiento. En la parte superior e inferior de la autoevaluación de C.G. (ver fig. 1), se evidencia su inconformismo frente a las maneras como se han ejercido los mecanismos de evaluación sobre su cuerpo y cómo esto, a su vez, lo condiciona al momento de evaluar; en ese sentido, el aprender sobre evaluación, puede aportar para que el cuerpo se flexibilice y permita la apertura ante nuevas ideas disciplinares y pedagógicas desde un nivel personal.

Para la educación en artes, se han estipulado requerimientos por parte de la legislación de educación superior, que exigen que los procesos de aprendizaje sean evidenciados a través de calificaciones cuantitativas en un rango de cero (0.0) a cinco (5.0) unidades. De ahí que, si se realizara un análisis de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, todos darían cuenta de sus logros y resultados a través de cifras que validan el cumplimiento de objetivos; es decir, se autoevalúan cuantitativamente.

Si bien, la autoevaluación también desemboca en una cifra, para su ejecución se requiere comprender diferentes cualidades; por lo mismo, se presenta como un ejercicio horizontal que le permite al estudiante reconocer sus aprendizajes y logros en el aula, a la vez que el docente autoevalúa su labor.

1. El aprendizaje significativo es, según el teórico estadounidense David Ausubel, un tipo de aprendizaje en que un estudiante asocia la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso

En efecto, la autoevaluación va mucho más allá de emitir una autocalificación, pues es una herramienta para la valoración, análisis y reflexión de los propios aprendizajes, actitudes, habilidades, desempeños y competencias; que pone en el centro al sujeto mismo, dándole el poder y control sobre sus propios procesos, permitiéndole una lectura que resulta imposible para el profesor o los compañeros. Ahora bien, dado que tampoco existe una sola conceptualización de lo que es la autoevaluación en el ámbito educativo, ésta puede comprenderse de acuerdo a las concepciones referidas en la tabla 2:

Autor	Concepto de autoevaluación del aprendizaje	Ideas claves
Muñoz A. (2014)	La capacidad del alumno para establecer sus logros respecto a una tarea determinada: significa describir como pudo obtenerla, cuando, como sitúa el propio trabajo respecto a los demás, y que puede hacer para mejorar	Autoevaluación basada en el logro de tareas y en comparación con otros
Castillo & Cabrerizo, (2009).	El reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados objetivos, y la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje. La autoevaluación ocupa un lugar importante en los programas de educación personalizada y enseñanza individualizada.	Reconcomiendo de capacidades y diagnóstico Logro de objetivos de aprendizaje
Rogers, (1977)	El conocimiento del yo, actitudes, valores y esfuerzo en la instalación de aprendizajes. Principalmente se vincula con Autonomía ² , Autoconcepto ³ , Autoestimulación ⁴	Autoconocimiento para aprender
(Astrosky, 2013)	El momento en que el alumno puede revisar su tránsito. Él se hace cargo de su propio aprendizaje, ya que reconoce y valora su cambio de conducta. Es ideal para que los alumnos desarrollen el área cognoscitiva.	Implica reflexión y responsabilidad

2. Según Rogers (1977), la autonomía es la actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración, positiva o negativa, de sí mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (los padres, etc.) y las utilizan como criterio para su propia conducta.

3. Para Rogers (1977), el autoconcepto se forma a través de la interacción social, en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno (o al menos, la imagen que parecen tener, en función de su comportamiento).

4. Se entiende como autoestimulación en términos generales como estímulos o provocaciones partiendo de sucesos u objetos, que hacen que modifiquemos conductas, en este caso en el aula o espacio de aprendizaje.

Aunque pareciera que la autoevaluación es altamente positiva, existen aspectos que deben ser analizados por los profesores al momento de ponerla en práctica. Desde la perspectiva tradicional, la autoevaluación brinda la responsabilidad a los individuos de juzgarse ante el cumplimiento de objetivos; lo cual puede ocasionar que se construyan y socialicen juicios de valor vacíos, que poco o nada contribuyen en términos de retroalimentación respecto a la evolución de los procesos.

Debido a que el propósito de la enseñanza tradicional es el individualismo, muchos profesores y padres juzgan mediante frases como: “estás mal porque quieres”,

acto que individualiza y problematiza al sujeto en lugar de a las estructuras y conlleva a la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el posicionamiento, etc.

En este tipo de escuela, el ideal radica en responder al sistema económico dominante basado en la producción; es por esto que utiliza la autoevaluación para forjar “la autonomía y la autodisciplina”, reducir los problemas a una “falta de iniciativa” o motivación del sujeto y negar los problemas curriculares, contextuales y de enseñanza-aprendizaje que pueden afectarlo. De esta manera, se mantiene a la escuela como una preparación para el trabajo; tal como lo describe Laval (2004):

La autonomía que se espera del asalariado, que consiste en que se imparta órdenes a sí mismo, que se ‘autodiscipline’; no puede darse pues sin un determinado incremento de saber. En una palabra, sería preciso que incorporase las maneras de hacer y los conocimientos necesarios para el tratamiento de los problemas en un universo más complejo. (pág. 48)

En el caso de la LAE, al comprender que la autoevaluación permite reconocer fortalezas propias y notar los aspectos en los que se debe mejorar a partir del compromiso ético, artístico y pedagógico; este mecanismo se puede llevar a cabo a lo largo de la formación de los estudiantes de la licenciatura cada semestre, en pro de adquirir las competencias disciplinares, investigativas y pedagógicas en el campo de las artes escénicas, dado que todos los procesos de aprendizaje pueden ser autoevaluados.

Asimismo, la autoevaluación se puede implementar durante el ciclo de profundización, cuando se desarrollan las prácticas pedagógicas en alternancia con diferentes instituciones en las que se construye la labor de educador en el área de artes y se asume “el rol de evaluador” de otros (estudiantes, poblaciones, etc.), en los lugares donde se empieza a ejercer la docencia.

Sin embargo, siendo la autoevaluación un espacio potente para la formación de profesores, aún no se cuenta con las herramientas suficientes para desarrollar procesos asociados a maneras de evaluarse como educador y de evaluar a los otros como estudiantes de artes escénicas. Tal como lo afirman Castillo y Cabrerizo (2009):

La autoevaluación por parte de cada profesor debe responder a un reto de desarrollo profesional con el objetivo de que el docente alcance una mejora continua en su práctica educativa. En el ejercicio de la autoevaluación están inmersos del modelo global de enseñanza, la teoría de currículum, el enfoque de educación, etc. (p. 178)

En concordancia, durante el énfasis de escenarios educativos se realizó una matriz⁵ para entender desde qué lugar los participantes asumían la autoevaluación. Esta matriz, inicia desde el yo evaluador, como profesor en formación y el yo evaluado, como estudiante de la licenciatura; de la cual se destaca que, la mayoría de los docentes en formación no realizaba autoevaluación en sus prácticas, puesto que en el formato de planeación no existe un espacio específico que declare sobre el proceso evaluativo de su ejercicio y no cuentan con conocimientos en cuanto a los tipos de instrumentos que les permiten evaluar o la diferencia entre los mecanismos de evaluación y su conveniencia de acuerdo con los proyectos de aula planteados.

Adicionalmente, se evidenció que las maneras de ser evaluados no han cambiado mucho a las que conocieron en el colegio, pues al momento de autoevaluarse en la universidad, se colocan una nota al azar sin análisis alguno de criterios evaluativos; lo cual resulta curioso y un tanto alarmante. Aunque, en 3 archivos de análisis, la mayoría reconocen en la autoevaluación un lugar de reflexión del estudiante frente a su proceso de aprendizaje; al momento de invitarles a autoevaluarse, no se generan reflexiones sobre su aprendizaje en los espacios formativos, sino que se enfocan en sus “buenos o malos comportamientos”, midiéndose bajo los criterios tradicionales.

5. La matriz contiene preguntas sobre la auto, co, heteroevaluación y observación, contestadas por 5 de los participantes del énfasis de escenarios educativos. Tiene una pregunta que pretende analizar el conocimiento del concepto de estas formas de evaluar, ¿Qué crees que es? Seguido de 3 preguntas que buscan identificar las experiencias: ¿Cómo recuerdas tu experiencia evaluado desde estas formas estudiando artes escénicas?; Como profesor, ¿De qué maneras asumes estas formas de evaluar en tus prácticas? ¿Qué instrumentos utilizas para aplicar/desarrollar estas formas de evaluar?

En contraste, la autoevaluación implica una introspección, pues es un momento para auto observarse, reflexionarse y reconfigurarse; pero, al llevarla cabo, no se le brinda el nivel formativo que amerita, ya que primero se necesita trabajar en la construcción de criterios para luego, poder pasar de una autoevaluación que interpela comportamientos buenos y malos (llegar puntual, participar, etc.) a una que impulse el auto-aprendizaje en cada estudiante.

Una perspectiva pedagógica alrededor de la autoevaluación requiere dotar a estudiantes y docentes de procesos de meta-aprendizaje, pertinentes para aprender a aprender, aprender cómo se aprende y cómo se crea nuevo conocimiento y obra, en un mundo diverso y cambiante; de modo que existan herramientas que aporten para “conocer sus potencialidades y limitaciones y, con ellas, tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje” (Torres Perdomo, 2005, pág. 489).

Por lo tanto, es preciso tener presente que la autoevaluación es un proceso que, para ser puesto en práctica, necesita ser enseñado y aprendido; puesto que los alumnos no están acostumbrados a practicarlo y los profesores tampoco están acostumbrados a que lo practiquen (Castillo, 2009). En ese contexto, ¿cómo enseñar la autoevaluación? Tal vez, al final de cada día, se pueden resolver algunas preguntas de manera individual y colectiva, centradas en identificar el lugar del estudiante frente a los contenidos del día; por ejemplo: ¿Qué hicimos? ¿Qué no entendí-mos? ¿Terminamos?

Posterior a ello, se pueden empezar a desarrollar procesos de autoevaluación más complejos como los que proponen Castillo y Cabrerizo (2009), que orientan a argumentar en torno a indagaciones como: “¿Aprendí el tema?, ¿qué aspectos faltan?, ¿cuáles son mis dificultades?, ¿Presento mis trabajos en los momentos señalados?, ¿Participo activamente en la clase?, ¿Qué materia me gusta más?, ¿Realmente el estudio o trabajo que he terminado está bien hecho?” (pág. 193). De igual manera, es posible seguir buscando diversos instrumentos que se ajusten a las necesidades de cada contexto y que favorezcan la ejecución de autoevaluaciones más comprometidas.



La coevaluación para aprender de y con otros

“La coevaluación, de carácter colaborativo, al ser realizada entre pares, permite afianzar sus conocimientos gracias a que las experiencias cooperativas son más duraderas que las individuales” (Bazurto Mendoza et al, 2021, pág. 4). En ese sentido, si la coevaluación se enfoca en los avances y problemas individuales y colectivos, desarrolla la convivencia, la solidaridad y el respeto; puede generar actitudes críticas frente a los pares.

Así como en los procesos de autoevaluación, en la coevaluación los estudiantes deben reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y tomar las medidas que correspondan para que ésta sea formativa según considere cada cual. Cabe precisar que este mecanismo de evaluación, requiere de una participación colectiva para que sea desarrollado de manera adecuada; por lo mismo, debería fomentar técnicas grupales de socialización y discusión horizontal entre estudiante-estudiante, sin hacer énfasis en los criterios evaluativos, sino en aprendizaje dialógico.

Como resalta Débora Astrosky (2013), es más fácil distinguir los procesos de otros que los de uno mismo, de ahí que, observar los compañeros y sus logros, permite, en la mayoría de los casos, sentirse poseedor de la posibilidad de hacer lo mismo; puesto que, las relaciones entre pares, permiten la escucha abierta y una evaluación más empática. Frases como: “a mí también me pasa que”, “en la clase anterior me pasó algo parecido y después me di cuenta que”, “yo también pasé por ahí, e intenté esto”, evidencian el tránsito colaborativo entre aprendizajes provenientes de la experiencia formativa.

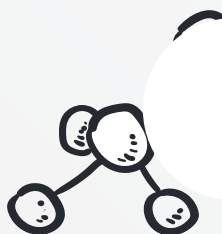
Para la coevaluación, los avances individuales y colectivos pueden comprenderse a partir de diversos instrumentos para recolectar información; que son distintos a los criterios que se aplican en función de analizar si los objetivos y la trazabilidad curricular del área o espacio académico, se desarrollaron y estuvieron en diálogo con el contexto.

Estos instrumentos, bien sean dibujos, mesas de diálogo, esquemas o bitácoras, contribuyen a la verificación del proceso, en tanto muestran una sistematización de las diferentes formas aplicadas por parte del estudiante para registrar la información que considera relevante.

Y ¿Qué sucede cuando por la inmediatez de los espacios académicos no se pueden desarrollar momentos de diálogo o de socialización colectiva para generar coevaluación?; ¿Cómo se articula la coevaluación en un proceso de montaje escénico? Al igual que en la autoevaluación, la coevaluación debe ser sistematizada e integrada en el currículo propuesto por el docente, pues estas formas de la evaluación permiten transitar a través de lo individual, lo colectivo y lo institucional; siendo indispensable que, en la evaluación dramática/artística, se reconfiguren los hábitos de evaluar de manera homogenizada, dado que cada cuerpo es diferente desde su corporalidad, bagaje cultural y maneras de ser y estar con los otros.

En la experiencia de los participantes del énfasis de escenarios educativos, durante su proceso formativo se logró reconocer que existe una claridad frente a lo que es un proceso coevaluativo, a que éste debe desarrollarse de manera colectiva y llegar a apreciaciones en conjunto; además de generalmente, brindar resultados de carácter cualitativo. En cuanto a los procesos que desarrolla cada docente en formación en los centros de práctica, se reconoce de manera positiva esta forma de evaluar y se considera que existe una mayor claridad frente a los criterios para realizar una coevaluación.

En ese orden de ideas, en la LAE, especialmente en la clase denominada cuerpo, se puede notar que, varios estudiantes tienen una experiencia académica corporal más amplia que sus compañeros. En estas clases, puede suceder que no se comprenda el movimiento o partitura propuesto por el docente, es aquí donde se puede observar un aprendizaje colaborativo; en varias ocasiones algunos estudiantes enseñan partituras, movimientos y sus cualidades a sus compañeros, quienes aprenden en compañía de sus pares.



La coevaluación para aprender de y con otros

En este mecanismo de evaluación, los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. La heteroevaluación, se lleva a cabo dentro del propio centro educativo, por personal de éste y sin la concurrencia de evaluadores externos; siendo el profesor el que evalúa a sus alumnos o el equipo directivo el que evalúa algún aspecto del centro, etc. (Castillo, 2009).

Durante la formación en la LAE, como estudiante, no se asume una postura frente a esta forma de evaluar, pues se espera que el docente otorgue una nota al final del periodo, que evidencia el proceso de aprendizaje. En cuanto a su desarrollo, en la mayoría de las prácticas en instituciones, muy pocas veces el docente/practicante debe dar una nota al final para dicha institución; de este aspecto, casi siempre, se encargan los docentes titulares.

En la matriz de análisis de algunos participantes del énfasis, se menciona que no usan esta forma de evaluar en su formación y en sus prácticas en alternancia; sino que, “por lo general, es la nota que dan los profesores en el límite del tiempo. Algunos realizaban retroalimentación permitiendo discernir sobre la nota otorgada. Mientras que otros, por miedo, aceptaban con displicencia esa nota”. A partir de este aporte, se asume la heteroevaluación como una nota al final unilateral que depende del docente y se dirige a los estudiantes.

No obstante, la evaluación debe pensar y reflexionar sobre el fenómeno que Astrosky (2013) llama el clon poético, para referirse a grandes artistas con excelentes desarrollos de su poética personal; pero que, en el rol de profesores, muestran dificultades pedagógicas, puesto que repiten e imitan modelos sin reflexionar al respecto. Como señala la autora:

Crean clones artístico pedagógicos y se enorgullecen diciendo: “es igual a mí” o “es como yo, pero más joven” y consciente o inconscientemente los arrastran hacia su poética y lo que están haciendo, es cercar las posibilidades creativas de cada subjetividad; en este sentido, debemos tener un saber adecuado para compartir con los estudiantes y acompañarlos para así, ayudar al desarrollo de su pensamiento crítico y su propio proceso artístico, evitando que inventen modelos ya creados.
(Astrosky, 2013, pág. 31)

Según Astrosky (2013), la evaluación del profesor en artes, debe ser planeada; lo cual implica anticipar y socializar los criterios y contenidos de la evaluación con los estudiantes y dejar claro lo que se espera de ellos durante el proceso y al culminarlo. Además, se puede incluir una evaluación diagnóstica que permita tanto identificar las capacidades básicas, como todos los aspectos que pueden obstaculizar el progreso del proceso.

En suma, la autora propone que en cada clase, existan procesos de auto, coevaluación y devolución, así como la evaluación de la clase en la que se revisen el encuentro, las metodologías y los contenidos; teniendo en cuenta que, artes escénicas, los contenidos no son estáticos, sino se determinan a partir de las diferentes posturas epistemológicas de los docentes, las cuales se modifican para adecuarse a los contextos de enseñanza, valorar las experiencias artísticas y estéticas por las que transitan los estudiantes y atender sus preguntas. De ahí que, estas evaluaciones permitan evaluar los programas académicos y los currículos, mediante la información que recopila durante el desarrollo de éstos.

La Observación

“La observación es un recurso importante para evaluar cualquier tipo de actividad física; el ejercicio de ‘ver’, cuando miramos a un alumno, requiere de un entrenamiento y un conocimiento profundo de la asignatura” (Muñoz, 2014, pág. 57) . En efecto, hasta este punto, se han abordado algunas formas de evaluar que pueden utilizarse en áreas diferentes a las artes escénicas modificando algunos detalles para aplicarlas a cada contexto; pero, realmente, ¿qué posibilitaría una evaluación en artes escénicas más detallada? Como destaca Motos (2017), la observación puede ser una fuente básica y de primera mano apta para que los docentes logren obtener datos consistentes.

Técnicamente, “Los registros de observación consisten en una parrilla de recogida de datos e informaciones por parte del profesorado con vistas a verificar el grado de cumplimiento de los objetivos referidos al desarrollo del progreso de los estudiantes” (Motos, 2017, pág. 7); en consecuencia, la evaluación de la creatividad expresiva debe pensarse desde un lugar diferente a la escuela conductista, pues requiere utilizar medios no tradicionales para evaluar.

Dado que el logro de cualquier ejercicio expresivo, generalmente no se puede demostrar a través de evaluaciones escritas y que las representaciones de diferentes muestras escénicas, a veces, solo se realizan una vez al finalizar el semestre y con tiempos que no superan los veinte minutos; en la mayoría de los casos, las representaciones se quedan en el convivio teatral⁶ y son inefables. Por ende, al evaluar la creatividad expresiva, se deben posibilitar diferentes formas e instrumentos, que no modifiquen “la espontaneidad; el componente básico de la creatividad” (Motos, 2017, pág. 4) . Lo cual sugiere que, cualquier momento de la sesión, permitiría realizar un proceso evaluativo de la creatividad expresiva.

Para esta propuesta alternativa de evaluación, también se generó una matriz que busca entender la manera en que los estudiantes en formación y docentes practicantes del énfasis comprendían la observación; de cinco archivos, dos coinciden en que, ésta es la fase donde observan a un grupo sin tomar medidas o hacer intervenciones, dejando en claro que, hemos aprendido a codificar que únicamente se observa desde el instrumento y que se implementa como un primer requerimiento al desarrollar las prácticas en alternancia.

Pero ¿Qué sucede si la observación pasa de ser algo distante a convertirse en una forma de evaluación de mi proyecto de aula? La construcción de la matriz, permitió ver en detalle que, algunos participantes del énfasis, asumen esta forma de evaluar como una regulación de sus sesiones o proyecto de aula; es decir, que la observación que realizan, es centrada en autoevaluar su práctica en términos del contexto y su relevancia e interés. Por consiguiente, al implementar esta forma de evaluación, se debe considerar que:

La observación debe tener un alto grado de validez: debemos asegurarnos de que las conductas que vamos a observar en el alumno son en realidad componentes del aspecto que queremos evaluar y el profesor debe realizar las observaciones en un ambiente espontáneo y natural, de manera que se minimicen las posibilidades de que el alumno modifique su conducta como consecuencia de sentirse observado.

Castillo S. C., 2009, pág. 356)

⁶. El convivio teatral, es la reunión de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial y temporal cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etc., en el tiempo presente), sin intermediación tecnológica que permita la sustracción territorial de los cuerpos en el encuentro. (Dubatti, 2015).

En una observación primaria, se puede entender que la observación consiste en mirar algo con detenimiento. Sin embargo, la observación detallada que se pretende aplicar, va más allá; ya que, se busca que ésta se realice desde la sensibilidad y la experiencia. Por ejemplo: sitúese hipotéticamente, en un seminario del énfasis disciplinar, en clase de cuerpo, imagine que hay un grupo pequeño y que el docente explica la forma de ejecutar un “rollito”; el cual consiste en girar sobre nuestro cuerpo hacia adelante de forma completa.

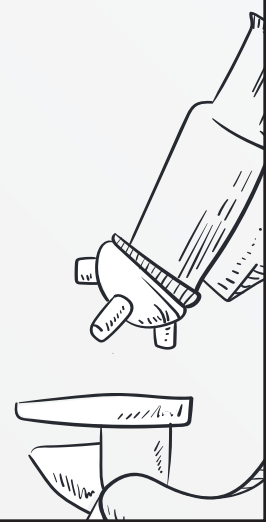
En este punto, el docente debe saber y comprender que este ejercicio no siempre sale bien y que hay ciertos aspectos que modifican el “rollito”, es por esto que, a veces, los docentes corrigen las extremidades como brazos o piernas. Pero, si se observara en detalle, se notaría que pueden corregirse partes específicas del cuerpo que determinan el movimiento; en el caso del “rollito”, sería pertinente realizar un previo calentamiento de la columna, asimismo, durante el movimiento, enfatizar una conciencia tanto sobre el esfuerzo corporal que implica este ejercicio para la columna como en torno al apoyo requerido el suelo o la superficie en la que se esté ejecutando el “rollito”⁷

La observación detallada como forma de evaluar procesos creativos/artísticos, puede tener mayor peso en la LAE, considerando que no es posible evaluar las artes de manera tradicional (quiz, preguntas de selección múltiple, etc.), debido a que los procesos creativos surgen a partir del estímulo de sensaciones, experiencias, emociones y demás dimensiones humanas que no pueden ser evaluadas de modo meramente cuantitativo; pues sus procesos y resultados no son exactos, ni del todo medibles.

Ahora bien, sería interesante cuestionarse acerca de cómo sensibilizar nuestro ojo al momento de observar; para ello, se sugiere pensar en el rol como estudiantes: final de semestre, muestras en la LAE. En estos ejercicios escénicos de creación y montaje, muchas veces, se emiten evaluaciones y juicios de valor desde la observación y se señala si alguien actúa mal o no. Pero, ¿qué pasa si, culturalmente, nos reunimos para levantar críticas negativas frente a algo?, sería importante pensar ¿cuál es el rol de mis compañeros al observar mi muestra escénica?

Claramente, se puede empezar a trabajar en afianzar la observación; es decir, que al presenciar una muestra escénica en la licenciatura, se aplique una mirada sensible que brinde aportes significativos a cada montaje y busque corregir desde la técnica, la creación teatral de personajes, la proyección del aparato fonador, entre otros.

⁷. Algunos de los criterios de evaluación mediante la observación planteados por Motos (2017), se presentan en el ejercicio práctico planteado al final de este capítulo.



En definitiva, lo descrito en este capítulo, exalta la importancia de planear la observación y de generar una estructura que permita hacer una evaluación desde la observación, basada en criterios y no en juicios subjetivos del profesor o del grupo. Por ende, los docentes requieren del desarrollo de instrumentos que permitan el seguimiento y la sistematización de los procesos que son objeto de observación; igualmente, los estudiantes pueden tener la oportunidad de construir instrumentos como diarios del campo, cuadernos de artista, bitácoras de experiencias y demás, para avanzar en sus observaciones e incluso, identificar lo que se mira y por qué se mira esto y no lo otro, como docente de artes escénicas.

C O N C L U S I O N E S

- La evaluación y los mecanismos evaluativos expuestos anteriormente, no son aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje; al contrario, éstas deben pensarse de manera simultánea en cada proyecto de aula, ya que, en cada fase de la evaluación, se pueden reconocer hallazgos que modifican y fortalecen nuestra práctica docente.
- El propósito de la evaluación no radica en asignar notas a los alumnos. Si bien, las notas pueden dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, antes de llegar a esta fase calificadora, es relevante pensar en cómo realizar un proceso de evaluación significativo para todas las partes evaluadas. Para ello, se sugiere aplicar evaluaciones diagnósticas, formativas, de diálogo, de proceso, etc., además de la auto y la co-evaluación; manteniendo claro que, todo proceso de aprendizaje va acompañado por elementos evaluativos y por ende, éstos afectan tanto al profesor como al estudiante.

- Se deben generar espacios de diálogo dentro de la licenciatura, en los que se construyan nuevas posibilidades para la evaluación educativa de las artes escénicas, se piense en una nueva cultura de evaluar desde la práctica docente, se permita el diálogo, el debate, la participación y se permanezca actualizado con los instrumentos evaluativos vigentes, como los que se refieren en la figura 2.
- Se debe repensar el rol que tiene la evaluación en diferentes instituciones donde se asume como la determinación de quienes aprueban o desaprueban. La función de la evaluación es aportar información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo mismo, se debe dedicar tiempo durante la instalación de aprendizajes, de modo que el estudiante se motive a autoevaluarse y pueda regular su proceso formativo; para que, al momento de ser evaluado, pueda expresar lo mejor de sí mismo.

Ejercicio práctico:

A continuación, se comparte una matriz diseñada por Motos (2017), con el propósito que se analicen y observen los indicadores que el autor menciona y que se tomen en cuenta para evaluar, en este caso, la lectura de un poema.



Figura 2. Indicadores evaluativos desde la observación detallada.
Fuente: Motos (2017)

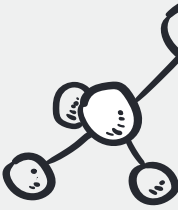
En la parte lateral izquierda de la matriz, están los indicadores que se refieren a la técnica, seguido por una columna que presenta algunas observaciones sobre la manera en que se desarrolla cada indicador y, en la parte superior, se ubican los números del 1 al 3, que son los puntos que puede llegar a sumar el participante según su desempeño.

1. Lee atentamente y observa qué procesos se evalúan y qué se toma en cuenta en cada uno.

Puntuación:

17-18 Sobresaliente, 12-16 Notable, 10-11 Aprobado, < 10 Insuficiente

A partir de la matriz y del análisis de ésta, crea tus propios criterios (mínimo 2) y observaciones para evaluar una clase del tema de tu interés.



Puntos			
Indicadores1		23	

Preguntas al lector:

¿Consideras que a partir de esta matriz puedes evaluar de manera cualitativa y darle menos importancia a la evaluación cuantitativa?

¿Durante la carrera alguna vez te han mostrado bajo que indicadores te están evaluando un ejercicio escénico?

CAPÍTULO IV

La evaluación desde la mirada
del educador en formación
de las artes escénicas



C A P Í T U L O I V

¿FORMARSE EN EVALUACIÓN TRANSFORMA LA MIRADA
SOBRE LA FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS
LICENCIADOS EN ARTES ESCÉNICAS? (DURANTE Y POST PANDEMIA)

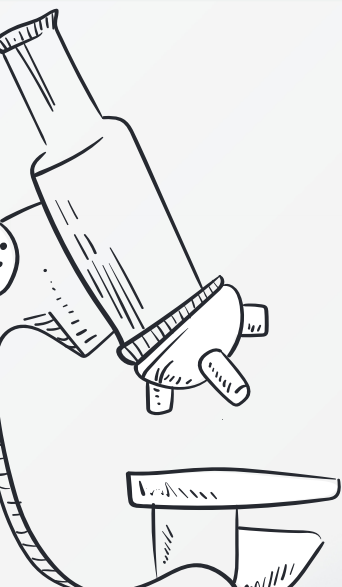
POR ANGIE LIZETH FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

R E S U M E N

Este capítulo está orientado a reconocer las percepciones acerca de la evaluación desde la experiencia personal y el rol del educador/a en formación de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Para dar alcance a este propósito, se analizan y comparan, tanto las percepciones propias, como las de algunos estudiantes de la licenciatura y del seminario en evaluación, como también las de estudiantes de otras licenciaturas pertenecientes a la UPN. Así mismo, se presenta la sistematización de los resultados del proceso de investigación realizado, para ello se consideraron las preguntas centrales sobre el objeto de investigación: la evaluación, así como los conceptos que posibilitaron el análisis de las percepciones sobre la experiencia de evaluación obtenidos a través de las respuestas dadas en las entrevistas y encuestas realizadas. Cabe señalar que esta investigación se enmarca en el contexto derivado de la emergencia sanitaria de la pandemia de Coronavirus-Covid-19 y comprende, tanto la experiencia de evaluación que tuvo lugar durante la pandemia, como la experiencia de evaluación que tuvo lugar después de ésta.

Palabras Clave

Formación de formadores en evaluación,
evaluación en artes escénicas.



INTRODUCCIÓN

La licenciatura en Artes Escénicas (L.A.E) de la Universidad Pedagógica Nacional tiene como misión la formación de educadores capaces de enseñar y construir conocimiento desde diferentes campos, entre estos, el escénico, que contempla áreas como teatro, danzas, performance, dramaturgia, entre otras. Aunado a este propósito, la licenciatura promueve el sentido de investigación y cuestionamiento permanente del quehacer docente, en miras a que se construya alrededor de los procesos pedagógicos, proyectos de vida integrales en los que se sienta copartícipe de una cultura y una sociedad.
(Misión Y Visión LAE – Licenciatura En Artes Escénicas)

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo se abordan algunos interrogantes sobre el componente evaluativo del que hacer docente a partir de tres preguntas dinamizadoras a saber: i) ¿cómo evaluar? ii) ¿para qué evaluar?; iii) ¿cómo nos preparamos para esto?. Estas preguntas se orientan desde la consideración de la experiencia de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, desde su ser maestras/os en formación de una licenciatura en artes escénicas.

En consonancia con lo anterior, se opta por una metodología de investigación cualitativa que permite la sistematización de experiencias, como es la propuesta por Jara (2014). En este sentido, el proceso investigativo se estructura en dos momentos: En primer lugar, se estructura el devenir de 8 compañeros, así como mi experiencia durante el seminario de escenarios educativos. Seminario cuyo tema principal fue la evaluación educativa,

sus implicaciones en los nuevos contextos, cultura, quehacer docente y la experiencia de este proceso junto con el hecho de estar estudiando la carrera en un momento de contingencia mundial provocada por la pandemia.

En segundo lugar, se realiza el análisis e interpretación de respuestas obtenidas a través de una entrevista en la que se plantearon preguntas a algunos educadores en formación de diferentes carreras de la UPN, así como las entrevistas realizadas a compañeros de 8°, 9° y 10° semestre de la licenciatura en artes escénicas no inscritos en el seminario, pero que realizan su práctica pedagógica en una institución educativa y a la vez participan en la construcción de su rol como educadores de artes escénicas. Vale señalar, que esta encuesta fue realizada en la red social Facebook a partir de la pregunta dinamizadora *¿Qué sienten o sintieron al ser evaluados?*

Evaluar mundo, vida y carrera escogida

Un punto de partida inevitable para comprender los cambios que han venido ocurriendo desde el año 2020 en el mundo y en los diversos escenarios en los que acontece la vida, es el de la situación de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Coronavirus- COVID 19. En Colombia, la respuesta a esta situación dio lugar a que el Gobierno Nacional creará un plan de contingencia para mitigar el impacto negativo de esta pandemia y para ello, el 23 de marzo del 2020 el Gobierno Nacional expide el decreto 457 en el que se imparten instrucciones para el cumplimiento del aislamiento preventivo obligatorio. Este aislamiento estuvo decretado en un inicio por 19 días en todo el territorio colombiano; sin embargo, dada la magnitud de la pandemia, se extendió hasta el 24 de agosto con intermitencias. (Alcaldía de Bogotá, 2020)

Es así como una de las principales medidas restrictivas derivadas del plan de contingencia da lugar al aislamiento preventivo o confinamiento de las personas en sus hogares, lo cual generó cambios para los que no estábamos preparados como sociedad, y menos aún, para renunciar a las dinámicas sociales que fueron las más afectadas porque las restricciones implicaron el cierre de teatros, lugares de esparcimiento y reuniones familiares.

Asimismo, El Ministerio de Educación Nacional (MEN) el 12 de marzo del mismo año, decreta cuarentena estricta y con ello, la suspensión de clases presenciales en colegios y universidades del país, buscando la seguridad de la comunidad educativa, se plantea como medida de continuidad, la implementación de la virtualidad en el proceso de formación.

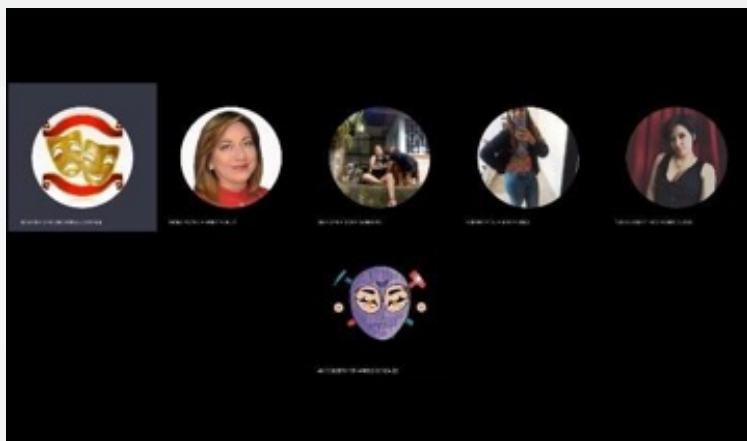


Figura 1

Tomada de Teams, grabación de clases provista de la LIC en artes escénicas de la UPN, durante el covid 19, 2021

Por otra parte, la transición de los espacios universitarios de manera presencial a clases mediadas por la tecnología, trajo consigo una serie de consecuencias importantes, entre estas, el rechazo de la comunidad estudiantil por la medida impuesta debido a los problemas de accesibilidad a internet y a la falta de dispositivos adecuados que aquejan a gran parte de los estudiantes, así como por la calidad de la enseñanza- aprendizaje en relación con la preparación de los profesores para promover el aprendizaje en situación de virtualidad. Por su parte, los estudiantes de artes escénicas problematizan su aprendizaje a partir de preguntas cómo: ¿es posible aprender teatro de manera virtual? ¿El teatro sólo podía o debía ser enseñado en lo presencial?

En relación con la ruptura en la concepción de la enseñanza-aprendizaje del teatro, cabe señalar lo que plantea Dubatti (2015)

El teatro es convivio, manifestación ancestral de la cultura viviente, diferencia al teatro del cine, la televisión, la radio, el skype y el chateo, porque el teatro exige la presencia viva, real, de cuerpo presente, de los artistas, en reunión con los técnicos y los espectadores. (págs.: 44-54)

Desde este planteamiento, entonces ¿aprender teatro sólo tendría que ser posible en la presencialidad? El desarrollo de la pandemia prioriza este debate entre el estudiantado y profesores universitarios de la licenciatura. A pesar de los diferentes pensamientos al respecto tanto docentes como estudiantes continuamos con las clases mediadas por las TIC.

Debemos tener en cuenta las implicaciones de un proceso de enseñanza aprendizaje desde el uso de las tecnologías, ya que existe una diferencia entre la educación dada de manera virtual, que se apoya en las herramientas educativas que han llegado de la mano con la transformación digital, algunas de ellas como plataformas virtuales que fortalecen el proceso de aprendizaje colaborativo, permitiendo que, tanto docentes como estudiantes puedan compartir de forma digital toda la información y conocimiento que enriquezcan los saberes.



Diferente a la educación dada de manera remota también conocida como la “enseñanza virtual cara a cara”, en la cual se lleva a cabo el aprendizaje por medio de lecciones a través de videoconferencias, clases remotas. Este modelo de educación carece de autonomía, se limita a la adaptación de sistemas educativos presenciales y las metodologías se consumen con la participación en línea del docente y estudiantes. (Broward International University, 2022, #2). Según estos conceptos y gracias a la experiencia vivida durante la pandemia puedo afirmar que para el caso de la universidad pedagógica nacional en su mayoría la manera de impartir las clases se dieron a modo remoto.

Al pasar el tiempo y gracias a regulaciones estatales respecto a la contención de la pandemia, está se fue modificando hacia una educación híbrida donde era necesaria momentos de presencialidad en espacios físicos y virtuales. Así mismo, algunas de las consecuencias de la pandemia, se evidenciaron en el hecho de que varios compañeros no continuaran sus estudios académicos, algunos de ellos, por no poder pagar la matrícula.

La Universidad Pedagógica Nacional ha contado en promedio, entre 2015 y 2020, con 8.354 estudiantes matriculados, distribuidos en los diferentes programas ofrecidos. Entre 2019 y 2020 se evidencia un decrecimiento promedio del 3,25%, situación presentada como uno de los efectos de la pandemia, ya que los estudiantes al no contar en 2020-1 con apoyos para su matrícula decidieron retirarse, y otros resolvieron dejar de matricularse mientras las condiciones sanitarias no mejoraran. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020)

En la pandemia el dinero del hogar se tuvo que priorizar para alimentación o arriendos, al mismo tiempo que se agudizó la crisis económica. Al respecto, Bermúdez (2020) plantea: “Los sectores menos favorecidos no podían guardar la cuarentena, porque esto significaba morir de hambre” . Aun así y a pesar de los debates, la institución

decidió continuar con el año académico bajo las indicaciones del MEN, buscando alternativas que pudieran colaborar a estudiantes con problemas económicos y de instrumentos óptimos para la conexión; entre estas estaba la implementación de préstamo de tablets, bonos de apoyo escolar y bonos de alimentación para los estudiantes de estratos 1,2 y 3.

En medio de esto, los educadores en formación de artes escénicas seguían su proceso educativo y con ello, asumen nuevos retos. A manera de ilustración, el recibir clase con un número reducido de compañeros conectados, tener problemas de conectividad, mal manejo de las plataformas por falta de conocimiento y no poder tener una comunicación constante o fluida durante la clase, pues en muchas ocasiones esta se vio interrumpida por problemas de conexiones a la red.

Por otro lado, la virtualidad permitía el espacio para que estudiantes se conectaran, pero no estuvieran presentes en la clase, simularán el poco acceso a red para no participar o simplemente no asistir al encuentro. Sin embargo, las grabaciones de las clases abrieron la posibilidad a los educandos para revivir sus clases, cada quien podía estudiar desde su comodidad y necesidad. Aunque la virtualidad se pudo tratar en el ámbito educativo, también es necesario decir que los procesos de la enseñanza aprendizaje no fueron del todo óptimos.

Con relación a la evaluación, para poder recibir calificaciones, era necesaria la entrega de productos específicos en cada clase y era complejo valorar el proceso de participación, formación y avances de clase. Estos últimos elementos podrían ser difíciles de percibir tanto para el maestro como para los educandos; sin embargo, la autoevaluación, la flexibilidad y la evaluación de productos virtuales, fueron protagonistas a la hora de valorar el proceso. La pandemia tuvo un impacto

inevitable en las prácticas evaluativas de las artes escénicas, los y las maestras se vieron en la necesidad de crear estrategias para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICS. Donde "la tecnología provee un conjunto de instrumentos que facilitan la aplicación de la evaluación, pero a la vez implican un arduo trabajo para la creación de este instrumento". Lo expuesto presenta, de un lado, a las tic como herramienta que facilita la instrumentalización de la evaluación, de otro, propone un dilema ético, tanto al que evalúa como al evaluado (Jardey et al., 2021, #37)

Siendo estudiante de la licenciatura pude notar cambios sustanciales en las maneras de evaluar, esto desde las actividades que los maestros proponen para lograr tener una sistematización del proceso, el cambio se vio mayoritariamente con clases del enfoque disciplinar pues para ésta, la utilización de videos donde se mostrarán ejercicios corporales fueron el común durante la pandemia. Se cambió la presentación en el aula de los ejercicios propuestos ante sus compañeros, por la grabación de los ejercicios para luego exponerlos durante la sesión de clase o envío de link por redes sociales como whatsapp, para su debida revisión ya sea solo por el maestro o vista por cada compañer para que luego estos dieran sus apreciaciones.

Por su parte, las clases disciplinares del arte escénico resultaron afectadas por problemas en la regulación de posturas corporales, calidad de movimiento e incluso, el manejo de voz era complicado.



Algunas veces hacía parte del imaginario del educador, el suponer que el ejercicio estaba bien hecho debido a que en la pantalla se veía la similitud del ejercicio, pero no era posible tener la seguridad del trabajo corpo-vocal en su totalidad.

Desde mi experiencia noté que mi trabajo corpo-vocal no había avanzado en pandemia, por ello, volver a reconocer mi voz fue un nuevo comienzo, pues la comunicación entre pares y educadores marcaron mi experiencia. La virtualidad te mantiene en silencio o pegado a un micrófono en el cual puedes no modular tu voz, esté más bien acomodada el sonido desde la tecnología que te lo permita.

¿Estábamos preparadas/os para el trabajo con el cuerpo y la voz desde un dispositivo sin la posibilidad total de vernos en una presencialidad física? En mi perspectiva no tenía sentido esta práctica. Sin embargo, la adaptación es una característica propia del ser humano, tanto maestros como educadores en formación, empezamos a encontrar maneras y estrategias de interacción en línea para la apropiación de aprendizajes escénicos. El trabajo autónomo se duplicó, cada ejercicio o tarea propuesta por los profesores terminaba siendo parte de una autoevaluación, prácticamente el entender o no un tema era más responsabilidad propia que de todo lo que pasaba en las clases sincrónicas o asincrónicas.

A lo anterior se le sumaba, el reto de ejercer prácticas pedagógicas mediadas por las TICS ¿cómo hacerlo? ¿cómo hacerlo? y ¿cómo se evalúa desde este medio? En la práctica, la evaluación del aprendizaje de los participantes fue muy difícil, pues la mayoría no podía prender su cámara, solo se sabía que estaban allí o eso mostraba el servidor.

La pandemia dejó en nosotros la marca del todo puede pasar y como maestros debemos estar preparados para afrontar cualquier contingencia, en especial si la profesión viene desde lo artístico. Por ello, una de nuestras misiones es encontrar el lugar para el arte en la sociedad y dado que el arte es una necesidad de la humanidad o en palabras de Ernst Fischer¹

El arte como "sustitutivo de la vida", el arte como medio de establecer un equilibrio entre el hombre y el mundo circundante: esta idea contiene un reconocimiento parcial de la naturaleza del arte y de su necesidad. Y puesto que ni siquiera en la sociedad más desarrollada puede existir un equilibrio perpetuo entre el hombre y el mundo circundante, la idea sugiere, también, que el arte no sólo ha sido necesario en el pasado, sino que lo será siempre. (Fisher, 1973, 1)

1. Ernst Fischer fue un filósofo austriaco, marxista, nacido a principios del siglo pasado, combatiente de la Primera Guerra Mundial, que estudió filosofía en Graz y trabajó en una fábrica. Publicó poesía, fue redactor del periódico socialdemócrata Arbeiter-Zeitung. Entre sus obras más conocidas figuran De la necesidad del arte (1959), De Grillpazaer a Kafka (1962), Arte y coexistencia (1966). (Goloboff, 2022, 1)



Podemos decir muchas cosas desde la intuición o desde lo escuchado alguna vez; sin embargo, el trabajo de investigar y verificar permite ampliar los horizontes de conocimiento, experiencia y visión de mundo acerca de lo que es necesario para nosotros.

La pandemia rompió paradigmas y opiniones que teníamos acerca del que hacer y cómo hacerlo. Constantemente, evaluamos el accionar incoherente del gobierno de turno y para muchos su incompetencia ante las necesidades de la gente. Sin embargo, esta emergencia nos obligó a evaluar el mundo, la vida y lo que hacemos.

Es por ello por lo que la evaluación como reflexión, análisis y formación es importante, no se trata solo de la experiencia en sí misma. Tal vez la evaluación en educación siempre se asocia con miedos, incertidumbres e injusticias. Pero la evaluación también es el tiempo y la actividad con la que reflexionamos sobre la vida. La pandemia permitió comprender que hay cosas que nos cambian. Este cambio puede significar un aporte para la evaluación del aprendizaje donde podemos ver a la evaluación como un momento en el que se para, y luego de analizar o valorar se empieza a avanzar.

La evaluación es parte de la vida de los estudiantes y profesores, pero requiere ser resignificada

En el momento en que decides ser educadora del arte escénico, defines qué saberes enfocas en la disciplina y el cómo enseñarla. Algo que sucede al estar en la carrera es que empiezas a desaprender y aprender de manera constante; por ejemplo, aprendes y desaprendes ideas sobre el arte, la didáctica y la pedagogía. Las actividades de aprendizaje en la universidad en torno a las artes escénicas y su investigación como ejercicio de análisis, permiten llegar a darle un valor a todo aquello que la rodea, así como al sentido de la formación como maestra/o.

Antes de ingresar al énfasis en escenarios educativos de la licenciatura en artes escénicas dictado por la Doctora Diana Patricia Huertas, no me había preguntado acerca de las didácticas y cómo ellas hacen parte de la cotidianidad del ser docente y cómo la evaluación es parte importante de la misma. Los aprendizajes diarios de la universidad, incluso desde la infancia, se daban de forma inconsciente; realmente no tenía claro cuál era su función en mi proceso educativo y tampoco sabía cuál importante era para mi función como docente en el futuro, incluso llegué a pensar que no era necesaria, en especial si se trataba de las artes escénicas.

Los estudiantes que continuamos cursando la licenciatura en la modalidad remota, el 29 de marzo 2021, iniciamos nuestra primera sesión del seminario en escenarios educativos. En este primer seminario la doctora y educadora, nos habla de su propuesta para el seminario, allí nombra por primera vez a la evaluación como objeto de estudio. La Dr. Patricia Huertas, empieza a ponernos en contexto acerca de por qué la evaluación es importante y puede ser analizada desde sus diferentes aristas, algunas de ellas: violencia con la que se impone la evaluación en algunas instituciones, cultura de la evaluación, subjetividad, evaluación como un proceso humano necesario y no sólo como herramienta que designa una calificación, y nos cuestionó: ¿qué significa evaluar en las artes escénicas?

Ese día nos cuenta cómo la evaluación ha sido transmitida bajo dinámicas culturales donde se podría definir como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación. Luego de esto, nos pregunta si estamos de acuerdo con el tema o si es de nuestro interés.

La compañera Tanya (T) enuncia que está de acuerdo con el tema y expresa que no ha identificado la cultura de la evaluación dentro de la carrera, le parece importante saber cómo evaluar, situando esta pregunta en su profesión de educadora y buscando ser capaz de evaluar más allá del ¡saquen una hoja! . Tanya ve la evaluación como una herramienta de investigación hacia el reconocimiento de los diferentes contextos que tendremos que vivenciar como educadores.

Algunas de las preguntas que tenemos como educadores en formación nos llevan al querer tener una claridad: *¿Impartí bien la clase o no?*, *¿Qué quería hacer?* *¿Qué estaba enseñando?* *¿Qué pasó ahí?* y uno *¿Cómo aprende en artes escénicas?* Para evaluar es necesario saber cómo se aprende, qué se aprende y si todo se puede evaluar. Por ejemplo, *¿cómo evalúas un proceso de creación de manera cuantitativa?*, *¿Qué se evalúa?* *¿contenidos, procedimientos, técnicas?* Aun así, es necesario evaluar, incluso los mismos niños evalúan. Tal como ocurre en las prácticas:



Profe ¿hacemos otra cosa? ¡esto no nos gustó!
(Diario de campo de la práctica pedagógica 2022-2).

Los estudiantes son parte del proceso educativo y la evaluación es la que define la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la calificación es aún una estructura que mantiene y brinda la certificación del logro en los aprendizajes de cada asignatura. En los primeros encuentros con el tema de la evaluación, empiezan a emerger las características propias de un campo cuya enseñanza y aprendizaje es diferente al de otras áreas. Al respecto se rescata lo dicho por T durante la clase:



Los sistemas de evaluación existentes son aburridos, mandados a recoger. Teniendo en cuenta nuestro caso, que es el que lo que aprendes no lo demuestras en un papel sino en la escena, es justo pensar la cultura de la evaluación dentro de esta disciplina. (Intervención en clase virtual de T (2021-1) Archivos de clase plataforma teams)

En mi caso, la evaluación generó dudas en el momento de planear mi clase, me preguntaba acerca del enfoque que le daría a la evaluación: ¿Qué debo evaluar?, ¿Tengo que poner una calificación? ¿La evaluación es para el educando o para mí como educadora? ¿Quiero saber si se entendió lo que quise enseñar o el educando necesita ver que tanto fue capaz de aprender? Al final, recurrí a la manera como me evaluaron en las diferentes instituciones educativas: poniendo un ejercicio para evaluar un producto final y sobre este calificar. En este ejercicio no tuve conciencia de que era evaluar y pensé en que todos

mis educandos debían darme la misma respuesta o algo muy cercano a lo que quería que aprendieran. Esto me llevó a pensar que al igual que, con los temas de los contenidos didácticos del saber teatral, el no reflexionar sobre la evaluación me llevaría a repetir las prácticas evaluativas con las que fui formada.

La siguiente imagen ejemplifica cómo las tradiciones se pueden transformar:



Ilustración 1

Tradición evaluadora, en collage digital. Elaboración propia (2021) para la convocatoria de la universidad sobre resultados de aprendizaje

Sin embargo, superar la cultura de la evaluación tradicional y transformar las prácticas evaluativas no es tarea fácil. Desde mi experiencia como trabajadora de la enseñanza en un colegio, me di cuenta que los educandos no tenían interés alguno por el teatro. Ello debido a que, para sus familias y contexto esto no era útil. Ante la negativa de los estudiantes de octavo grado del colegio MDY, tomé la decisión de dar un ultimátum: la amenaza con la nota o calificación y desde ese momento, empezaron a participar de la clase.

Este ultimátum me permitió entender que estamos acostumbrados a que por todo nos califiquen o nos recompensen, incluso en el ámbito laboral. Sería bueno lograr transformar la cultura de la evaluación, pensar que el estudiante quiera aprender y no ser el mejor calificado. Comprendí que los problemas de la evaluación educativa y del aprendizaje, no sólo corresponden con las estructuras del aula y del profesor. La cultura capitalista determina la calidad educativa como producto, el arte como producto, ideas y concepciones que tenemos acerca de lo que significa ser estudiante y el rol del profesor, entre otras tradiciones, costumbres e incluso ritos acompañan este proceso.

Luego de aprender sobre la historia de la evaluación y las culturas de la evaluación, en el seminario iniciamos el estudio de las culturas de la evaluación. Este desaprender no es fácil de cambiar, pues está amarrado a un sistema político, económico y cultural, donde todos funcionamos por estímulo respuesta y la pregunta sería ¿cómo podríamos salir de esto?

Pude comprender que el educando no es culpable de responder de esta manera, así como la educadora tampoco lo es, pues llevamos con nosotros una maleta de costumbres en su mayoría transgresoras, impuestas y jerárquicas que nos rodean constantemente. Sin embargo, existe la posibilidad de transformar esta realidad, de hecho el educador o educadora puede llegar a ser la base del cambio de estas conductas, el inicio es notarlas, hacerlas conscientes y reflexionar sobre esas formas en que la evaluación está presente.

Para Ken Bain los buenos maestros califican para ayudar a los estudiantes a aprender, no sólo para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos. Dudley Hersbach nos dijo: "quiero ayudarlos a aprender algo sobre sí mismos, de manera que puedan convertirse en mejores estudiantes y pensadores. No tengo intenciones de ir sumando puntuaciones como una caja registradora" Exámenes y calificaciones se convierten en una forma de ayudar a los estudiantes a comprender su progreso en el aprendizaje y también ayuda a evaluar la docencia. (Bain, 2007, pág.169)

De acuerdo con lo expuesto, la evaluación (valoración) y calificación (puntuación) son diferentes; si el propósito es aprender con y desde la evaluación y no el resultado en un número. Por ello, al terminar la clase no podía dejar de pensar en la evaluación, dándome cuenta de que había sido parte de mi vida escolar, incluso no sólo se ve en las instituciones educativas, la sociedad también te evalúa, la familia y el mundo. A propósito de la pandemia, ésta reestructuró modos de vida, dado que se había detenido la sociedad, las costumbres forzosamente estaban cambiando y la humanidad se estaba evaluando.

La evaluación se siente y el cuerpo lo sabe.

Algo que marco esta primera parte del seminario era precisamente nuestra experiencia con la evaluación, todo aquello que nos ocurrió desde el colegio hasta la universidad con las maneras que éramos evaluados, con formas como las caritas felices y tristes, la evaluación semáforo donde verde era bueno y rojo malo, la clasificación con letras de (D) deficiente, (I) insuficiente, (A) aceptable, (S) sobre saliente y (E) excelente, con números de 1 a 5 o 1 a 10, los castigos recibidos gracias a las notas, la preocupación por pasar de año o de semestre etc.

Lo anterior me llevo a preguntarme por lo que uno siente o sintió al ser evaluado, para mi caso en ocasiones sentía alegría y otra decepción incluso miedo, gracias a lo que comentábamos en las clases entendí que la evaluación se siente.

Pasa por un proceso de emoción, reflexión e incluso estados en el que el cuerpo reacciona con ansiedad, dolor de cabeza, temblores, etc. La siguiente ilustración 2 muestra como la evaluación tradicional marca desde las emociones en ejercicios de poder y sometimiento.



Ilustración 2
Evaluación desde el miedo, collage digital. Elaboración propia (2021) para la convocatoria de la universidad sobre resultados de aprendizaje

Me atrevía preguntarles a mis compañeros esto mismo, no pude hacerlo personalmente gracias a la cuarentena, pero si utilicé la red social Facebook, desde un lenguaje de confianza teniendo en cuenta que quienes respondieran serian compañeros de la universidad pedagógica, algunas de las respuestas fueron estas.

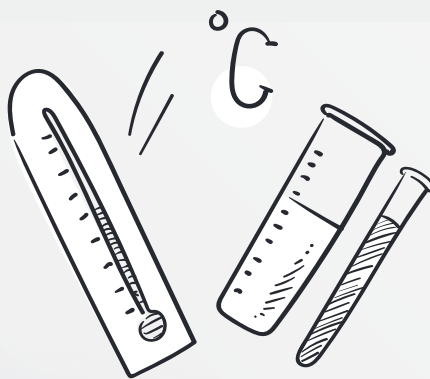


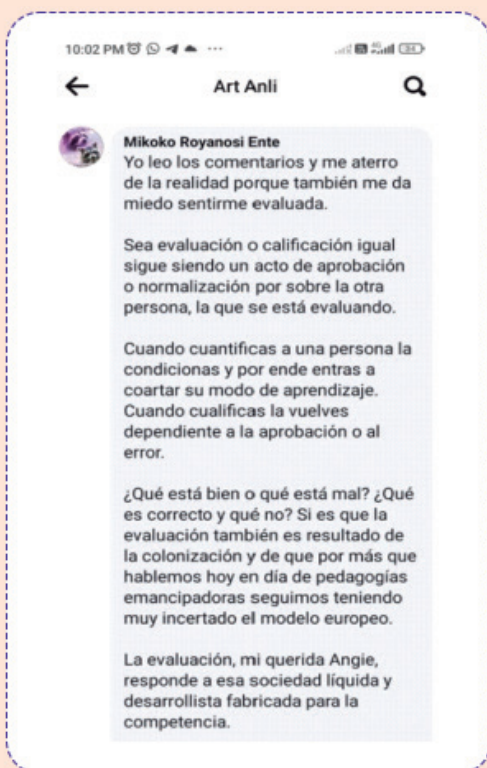
Tabla respuestas de los estudiantes UPN, cuando les preguntaron por los sentimientos en la evaluación

Pregunta	Respuestas estudiantes de la licenciatura en artes escénicas de la UPN
 Holis pregunta ¿ qué sienten o sintieron Cuándo eran evaluados o evaluadas? Es para una Tarea	 Art Anli Joan Chaves Ansiedad, desconfianza en sí mismo 49 sem Me encanta 2 Nikol Alejandra Necesidad de aprobación 49 sem Me encanta 3 Lulo Sabroso Una ansiedad social re paila. Miedo de hacerlo mal y que se burlaran de mí o que hicieran comentarios re pailas 49 sem Me encanta 1  Art Anli Licenciado Sebastián González Art Anli Eso es otra cosa, depende mucho del ramo o de la materia. En mi fase de colegio las letras, química y en las ciencias sociales me iba bien. En otras materias como matemáticas o artes si me daba miedo y ansiedad. Y es ahí donde un proceso evaluativo muestra sus resultados ya sean "buenos" o "malos", en la confianza que adquiere el estudiante. 48 sem Me gusta 2 Miguel Garavito Que tengo mala memoria 48 sem Me gusta 1 Clara Rocha S Cuando pienso en que me evalúen, siento miedo, nervios, ya sea en el médico o en la universidad jajajaja como que está siempre el riesgo de que algo este mal 48 sem Me gusta 1

Pregunta



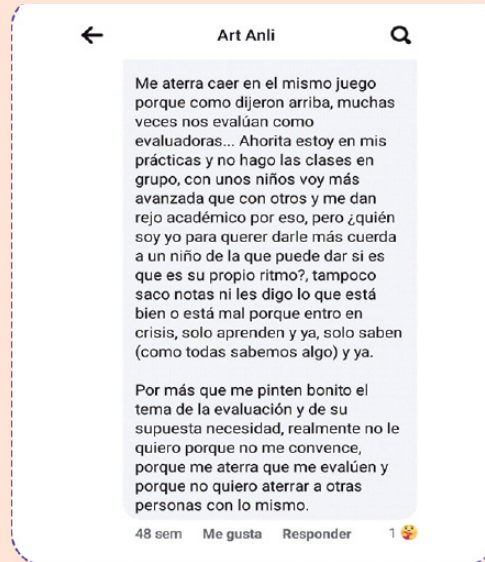
Respuestas estudiantes de la licenciatura en artes escénicas de la UPN



Pregunta



Respuestas estudiantes de la licenciatura en artes escénicas de la UPN



Pregunta



Respuestas estudiantes de Licenciatura de Ciencias Sociales de la UPN



Pregunta



Art Anli

15 de septiembre de 2021 · 🌐

Holis pregunta ¿ qué
sienten o sintieron
Cuándo eran evaluados
o evaluadas?
Es para una Tarea

Respuestas estudiantes de Licenciatura de Ciencias Sociales de la UPN



Art Anli



Licenciado Sebastián González

Ojo evaluar y calificar son dos cosas muy distintas y no deben confundirse. El proceso de evaluación siempre está presente y en ocasiones hasta es subliminal. Por ejemplo, cuando un niño o una niña hacen alguna intervención sobre un tema de discusión, como docente se le mira la forma de hablar, de expresarse, la calidad de los argumentos, la coherencia y cohesión, entre otras cosas. Por otra parte, al hablar de calificar hacemos referencia a un juicio valorativo puesto por el docente con base en parámetros diseñados por el propio maestro para "certificar" el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. En mi experiencia docente te puedo decir que el o la docente siempre está evaluando, pero a la hora de calificar la gran mayoría de maestros califica para tener evidencia ante ciertos entes burócratas como las Secretarías o Jefaturas de Educación, eso último ya depende del lugar donde el maestro se encuentre ejerciendo.

49 sem Me gusta Responder 2 🍷



Art Anli

J Sebastián González y ¿Comó
te sentias al ser calificado?

48 sem Me gusta Responder



Licenciado Sebastián González

Art Anli Eso es otra cosa, depende mucho del ramo o de la materia. En mi fase de colegio las letras, química y en las ciencias sociales me iba bien. En otras materias como matemáticas o artes si me daba miedo y ansiedad. Y es ahí donde un proceso evaluativo muestra sus resultados ya sean "buenos" o "malos", en la confianza que adquiere el estudiante.

Pregunta



Respuestas estudiantes de Licenciatura de Ciencias Sociales de la UPN



Laura Vinsmoke

Me siento estandarizada, que debo ir de acuerdo a un sin número de requisitos impuestos que llevan a unos resultados esperados por ellos pero no por mi. Me siento demasiado objetiva porque me hacen pensar que mis cualidades tienen que ser como ellos las digan.

Pregunta



Respuestas estudiantes de Licenciatura en comunitaria



Geral Mesa

Evaluar el proceso es importante me gusta las auto evaluación y la coho evaluación, aunque tengo dilemas con la auto evaluación cuando los profes le dicen al estudiante " esta seguro que se merece esa nota" porque no seria auto evaluación si te dicen eso, creo que la nota la calificación es ahí donde parte mi ansiedad en la calificación que me hace sentir clasificada, competitiva y estandarizada.

Pregunta	Respuestas estudiantes de Licenciatura Español e Inglés
	 Viviana Caraballo Santander A veces no me importaba, no todas fueron traumáticas. En el colegio no me importaba la evaluación, creo que me divertía pasando respuestas. Para mí no era algo necesario o relevante. En la universidad me hizo sentir tonta, inferior al resto en muchas ocasiones. Sin embargo, hay múltiples formas de evaluar, aquí me refiero únicamente a los quizz y evaluaciones tradicionales.

Análisis de las respuestas

En total respondieron 10 estudiantes de la UPN, de ellos 5 pertenecen a la Lic. En artes escénicas, 3 de Lic. En ciencias sociales, 1 de Lic. En comunitaria y 1 en Lic. Español e inglés. La mayoría de los compañeros, dieron cuenta de frustraciones provocadas gracias a la evaluación o al momento evaluativo, donde sensaciones como el miedo y la ansiedad se repiten, esto lleva a tener la idea de que la misma es mala o innecesaria para algunos casos. También se destaca el origen no pedagógico de estos procesos desde imposiciones neoliberales y coloniales.

Estos compañeros se preparan para ser futuros educadores desde sus diferentes disciplinas, aunque algunos tengan una claridad objetiva de lo que es la evaluación y de la necesidad de esta en el proceso de enseñanza aprendizaje, continúan pensando en ella como un momento en que se estandariza al estudiante o se individualiza desde lo bueno y lo malo.

Las respuestas permiten comprender que se cree en la evaluación como un proceso que muestra resultados, por lo menos así es cuando esta se hace de manera tradicional y aquí tenemos un punto importante, una cosa es la evaluación en sí misma y otra las maneras en las que esta es aplicada. La evaluación, si no puede desaparecer debe ser deconstruida desde nuestros propios contextos y atender a nuestras formas pedagógicas, culturales e ideológicas.

Si nos referimos a la evaluación desde lo que se siente, sin ahondar en conceptos y teorías, se encuentra como primera sensación el rechazo. Causa de esto podría ser su mala práctica, el poco conocimiento del maestro para realizarla, el que no se nos explicó qué es la evaluación y su diferencia con la calificación, no tenemos en las instituciones una claridad sobre el concepto y el para qué evaluar.

Según Muñoz (2014) en las artes escénicas es necesario que el profesor brinde un espacio de seguridad, que el estudiante no sienta que está poniendo en juego su inteligencia o capacidades en cada acto que realiza. Aprender en las artes implica perder el miedo o temor al ridículo, poner en evidencia el desconocimiento, equivocarse y cometer errores incluso encontrar debilidades: "Los aspectos emocionales juegan un papel importantísimo en la cognición y el temor a equivocarse se instala como la única preocupación del estudiante, mejor de lo que está aprendiendo". (Muñoz, 2014, p12.)



*Ilustración 3
Título: : Evaluando al
burro, collage digital.
Elaboración propia (2021)
para la convocatoria de la
universidad sobre resultados
de aprendizaje*

Un ejemplo acerca de los efectos de la evaluación en las emociones puede remontarse a las experiencias de las generaciones anteriores en las que, en algunas ocasiones, la evaluación pudo hacer sentir y proyectar en los niños y jóvenes de aquel momento, como los burro de la clase, aquel sujeto que no puede aprender o no es capaz de retener información o de realizar el ejercicio.

Esta percepción incide en la forma en que las personas se proyectan. Muchas personas se sienten como ese niño o niña en la esquina que no pudo responder o hacer algo. Muchos incluso renuncian a las carreras artísticas.

Lo complejo de esto es que no se tiene en cuenta otras capacidades del educando, sino que se le juzga por las que no pudo alcanzar.

Para Julián de Zubiría los jóvenes no aprenden lo que tendrían que aprender, uno en la escuela no necesita conocer a Bolívar, ni las leyes del tráfico uno en la escuela tendría que aprender a convivir con el otro, a respetar que hay ideologías, géneros, razas distintas ... a leer no sólo la letra de los textos, sino las imágenes y a pensar. (Zubiría, 2017). Tal como lo plantea la ilustración 4, la educación debe ser más que una escalera para subir en la que el profesor es un obstáculo para ascender en el nivel de conocimientos.



Ilustración 4
Título: Maestro obstáculo,
collage digital. Elaboración
propia (2021) para la
convocatoria de la universidad
sobre resultados de aprendizaje

¿Es posible imaginar una evaluación en la que el respeto y comprensión del mundo sea más importante que tener un concepto en la memoria y repetirlo eternamente? Para esto cabe preguntarse también el ¿cómo se haría? Implementar esta pregunta es otra de las dificultades que tendría la evaluación que pretende optar por salir de lo tradicional y para nuestro caso, evaluar a un educando de las artes escénicas, tendría unas dificultades diferentes a las forma de evaluar en otras disciplinas.

Para Acaso, M (Acaso, 2014) citando a Bain (2006) son cuatro los conceptos sobre los que se recomienda construir la evaluación:

Motivación intrínseca: En la que se otorga el control a los estudiantes sobre su propio aprendizaje, creando así una motivación intrínseca, es decir que la motivación es creada por recompensas internas y no externas (calificaciones), eliminando cualquier proceso que cree ansiedad o malestar en los estudiantes. Es un proceso dirigido desde el propio estudiante hacia el propio estudiante donde la competitividad sólo se establece con uno mismo y donde las zancadillas no sirven para nada.

Perseverancia frente a talento innato: Los logros personales se consiguen con perseverancia, no son producto de ningún don natural. El aprendizaje es el resultado del trabajo organizado y persistente no de un golpe de suerte determinado, este es otro concepto que se contrapone a la idea de genio como ese ser (masculino principalmente) que, tocado por una varita mágica, es capaz de obtener las mejores calificaciones sin mover un dedo, esto no ocurre en la realidad. Porque en realidad el aprendizaje se produce cuando se culmina un proyecto no cuando el conejo sale del del sombrero...

Técnicas cualitativas frente a cuantitativas: Una conversación teniendo en cuenta la participación del inconsciente, es uno de los mejores sistemas de evaluación cualitativa, es una de las mejores formas para indagar si el estudiante ha creado su propio cuerpo de conocimiento. Es uno de los muchos procesos cualitativos que podemos desarrollar para llevar a cabo la evaluación desde una acción educativa(...) lo cualitativo, lo subjetivo, lo incalificable, es otro de los grandes pilares en cuanto a la evaluación se refiere.

Se evalúe de forma sistemática el proceso docente: Si estamos hablando de repartir el poder de democratizar la vida a través de la educación, algo tenemos que hacer ante la asimetría evidente del proceso educativo y preguntarnos ¿por qué no se evalúa también la acción docente?

Desde este modelo, la evaluación pasó de estar instalada en el plano de las agresiones físicas (tal y como lo expresa la ilustración 5) a producir otro tipo de sentimientos y emociones. Superar esa cultura de la evaluación en la que lo que se siente o vivencia en el cuerpo no importa, o que se educa desde y con el dolor, es uno de los mayores retos de la educación en artes escénicas.



*Ilustración 5
Título: Fuera del
recuerdo, collage
digital. Elaboración
propia (2021) para
la convocatoria
de la universidad
sobre resultados de
aprendizaje*

Pasar de ser evaluado a evaluador en artes escénicas

Las y los educadores en formación tienen diferentes perspectivas de la labor docente y con ello, la perspectiva de evaluación. Aun así, está en el común, la necesidad de aplicarla, pues desde esta podemos llevar de manera clara el proceso de los educandos y de nosotros mismos, pues evaluar al estudiante, no solo hace parte de su aprendizaje, sino del educador también.

Pasar de ser evaluado a evaluador requiere de una serie de conocimientos previos y reflexiones para poner en diálogo con los educandos. Durante las prácticas docentes en diversas instituciones y con diferentes tipos de poblaciones se evidencia que faltan saberes que nos permitan ir más allá de: ¿cómo le pareció la clase? ¿les gustaron las actividades? ¿cómo se sintieron? ¿qué aprendimos hoy?

A continuación se presentan algunas de las perspectivas que tienen algunos compañeros de la licenciatura, quienes han venido comprendiendo y o construyendo el sentido de la evaluación de las artes escénicas durante sus prácticas educativas. Esto se establece desde 6 preguntas que intentan poner en discusión los conceptos, sentidos y métodos evaluativos en la práctica de los educadores en formación. Importante destacar que estas preguntas parten de una entrevista semiestructurada aplicada por los compañeros dentro del seminario a compañeros fuera del mismo de 8°, 9° y 10° semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

1. ¿Qué nociones tiene de la evaluación del aprendizaje en las artes escénicas?
 2. ¿Tiene en cuenta la evaluación del aprendizaje en cada clase? ¿Cree que es importante evaluar y por qué?
 3. ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase?
 4. ¿Cómo realiza la evaluación del aprendizaje?
 5. ¿Cree que su formación universitaria afecta sus formas de evaluar? ¿Cómo?
 6. ¿Tendría alguna propuesta para la evaluación en el aprendizaje?
-

Entrevistado/a	Semestre	Entrevistador/a
(M.C)	8	Camilo Gaspar
(B.M)	10	Laura Valentina
(J.M)	9	David Santos
(C.R)	9	Angie Fernández
(A)	8	Nancy Granados

A continuación se presenta un breve análisis de lo encontrado:

¿Qué nociones tiene de la evaluación del aprendizaje en las artes escénicas? (2021-2)

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	La evaluación consiste en un proceso de comunicación interpersonal, que amerita de objetivos específicos, de un entender ¿qué se quiere poner en ese contexto? y a partir de eso ¿qué es lo que yo tengo que hacer necesariamente para poder dar cuenta del proceso que yo estoy realizando?	La evaluación del aprendizaje está relacionada con la enseñanza y el logro de objetivos de aprendizaje. La evaluación es comunicación. Hay que tener en cuenta el contexto.
B.M	La evaluación lo asumo desde un lugar que no puede ser cuantitativo. ...Se maneja una identificación de conceptos, destrezas y habilidades. Adquisición y desarrollo de destrezas con alguna técnica.	La evaluación es cualitativa para el desarrollo de conceptos, habilidades y destrezas.
J.M	La noción que tengo en las artes escénicas, lo hace preguntarse cómo se valida la institucionalización de los contenidos que se están tratando en la clase, a partir de ciertas actividades que denoten lo que he dicho anteriormente.	La evaluación tiene que ver con la institucionalización de contenidos (Teoría de la acción didáctica de Sensevy)
C.R	Yo creo que es verificar, los contenidos que uno lleva al aula ... esto de una manera muy formal ... Para mí la evaluación tiene que ver con verificar un proceso e identificar como se ha dado ese proceso.	Evaluación para verificar resultados y procesos
A	Qué se evalúa el proceso, no el resultado, el cómo se tienen actitudes y aptitudes para entrar en el juego teatral.	Evaluación inicial, formativa y de proceso

Nociones sobre la evaluación del aprendizaje en las artes escénicas

La primera pregunta está relacionada con las construcciones y nociones que se poseen sobre la evaluación del aprendizaje, como se observa en la tabla 2, no existe un solo concepto o tendencia sobre el tema. Importante destacar que las respuestas fueron dadas más hacia el ¿qué es la evaluación? y se distanciaron de la disciplina de lo escénico, excepto para A y J.M que lo mencionan, aunque no lo concretan.

La mayoría de educadores en formación ven la evaluación desde la perspectiva cualitativa y formativa, es decir, como aquella que permite analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde el logro de objetivos, desarrollo de habilidades y destrezas y /o la verificación de resultados y procesos. También que se realiza en diferentes momentos, como una oportunidad en la que se debe mostrar algo o mejor verificar las capacidades de un estudiante. Para M.C la comunicación es la base de la evaluación que debe tener en cuenta el contexto para la creación de esta y desde allí definir su quehacer pedagógico.

J.M. se refiere al proceso de institucionalización, seguramente basado en las teorías de la acción didáctica de Sensevy, indicando:

El proceso de institucionalización (Brousseau, 1998) por medio del cual el profesor confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos fuera de la institución-clase. Por medio de este proceso, los alumnos se convierten en “controladores” de la adquisición de sus saberes. (Sensevy, 2007:18)

Tal vez parte de la evaluación tiene que ver con la institucionalización, pues con ella el profesor y el educando dan cuenta de los saberes y usos que han logrado con los conceptos, pero sobre todo qué sentido está asignando a lo aprendido y también cómo está incorporando los lenguajes y estructuras del saber, en nuestro caso del arte escénico.

Ahora para M.C, la evaluación como comunicación, diálogo o conversación puede llegar a ser parte de la transformación de las metodologías y nociones de la evaluación desde sus diferentes ámbitos artísticos y sociales. Respecto a esto, Ángulo plantea que al dar la palabra y adaptar su metodología a la vida diaria de los programas: “el evaluador reconoce que su realidad está activamente construida por los sujetos que en ella participan, y por lo tanto, ellos mismos pueden cambiar críticamente sus condiciones de vida actuales” (Ángulo, 1988).

Se evidencia así que, la percepción de la evaluación en las artes escénicas, como concepto, para los/las practicantes no se distancia mucho de la evaluación del aprendizaje en general. Es decir, la evaluación se piensa que está constituida por unas ideas educativas donde profesores y estudiantes aprenden de y con la evaluación de manera formativa o por lo menos es allí donde pretenden llegar.

La evaluación del aprendizaje en cada clase y la importancia de evaluar

Las prácticas educativas provistas por el modelo de formación en Alternancia LAE, solicitan la estructura de un proyecto de aula que esté diseñado desde los lineamientos de la práctica. Este contiene el tema y el objetivo de la enseñanza y aprendizaje para un grupo determinado de estudiantes o comunidades. También, marcos conceptuales, metodologías y la evaluación.

Allí, se planea el proceso de intervención en general y se estructura lo que ocurrirá en las clases. El formato de planeación de clase, con sus fases correspondientes debe tener contenidos específicos de la carrera y axiológicos, así como sus actividades. Según el formato para cada actividad hay que describir cómo se realizará la evaluación.

La evaluación pasa a convertirse en una necesidad para el educador en formación durante las prácticas educativas. Esta busca hacer seguimiento al proceso de los estudiantes y de sí mismos en su rol como maestros. La evaluación ayuda a validar la enseñanza y aprendizaje desde su proyecto de aula y planeaciones de clase, tomar decisiones y de ser necesario transformarlo.

**¿Tiene en cuenta la evaluación del aprendizaje en cada clase?
¿Cree que es importante evaluar y por qué? (2021-2)**

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	Si tengo en cuenta la evaluación del aprendizaje en cada clase, me parece importante, pero en un proceso de las constantes acciones que tiene que estar realizando uno como docente, no necesariamente refiriéndome a que tenga que hacer un proceso evaluativo en cada clase, si lo hay, por que igualmente cada contenido a realizar tiene un proceso de enseñanza con el cual se puede desarrollar métodos para que proceso de aprendizaje que se llevó a cabo.	La evaluación se realiza sobre los contenidos de enseñanza y el aprendizaje de este. Se realiza en cada clase y de todo el proceso.
B.M	Es importante desde el desarrollo de habilidades y destrezas. La evaluación es el lugar de la verificación. Es el lugar donde hay una retroalimentación, pero palabra clave es verificación.	La evaluación se hace para verificar y retroalimentar los aprendizajes.
J.M	Frente a este tema lo que realizó es una planeación de clase donde existen tres fases y en cada una de estas hay una evaluación. Me parece muy importante evaluar porque como lo decía, es validar que el contenido que se está movilizand en el aula se institucionalice en los niños o niñas, o en los diversos estudiantes con quienes se enfrenta la práctica pedagógica.	La evaluación permite validar la institucionalización de los aprendizajes y la enseñanza de contenidos.
C.R	Yo no sé si es evaluación... pienso un poco como en los gestos docentes en la institucionalización. Estaba pensando en... no sé si es evaluación, pero hay un gesto docente que como que verifica los contenidos de la sesión, pero no sabría bien si eso es una evaluación y en las clases no creo que siempre se evalúe cada sesión.	La evaluación se asocia con el proceso de institucionalización desde la teoría de las situaciones didácticas.
A	Si, Siento que en cuanto el maestro es consciente de lo que está trabajando en clase y a los resultados de aprendizaje que quiere llegar sabe evaluar el proceso y si ve que algo no está funcionando cambia de estrategia, es entonces que para mí es importante la evaluación.	La evaluación tiene que ver con los resultados del aprendizaje y la enseñanza y poder tomar decisiones sobre los cursos de acción docente.

Tabla 3 ¿Tiene en cuenta la evaluación del aprendizaje en cada clase? ¿Cree que es importante evaluar y por qué? (2021-2) Fuente creación propia.

Las personas entrevistadas consideraron de manera general que, es importante evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante cada clase. Ahora bien, para algunos, el proceso de evaluación tiene que ver con la verificación de los aprendizajes en cuanto a contenidos y resultados de aprendizaje esperados o planeados para la clase. Para otros, tiene que ver más con procesos de verificación, retroalimentación y/o institucionalización (desde la Teoría de las situaciones didácticas) y toma de decisión sobre la enseñanza.

Durante el análisis de las planeaciones, pudimos observar que para los educadores en formación este formato no es claro: ¿qué se evalúa? ¿Cuál es la efectividad de la actividad en el aprendizaje o en la enseñanza? La primera pregunta, referida a los estudiantes y la segunda, referida a la acción del maestro. Desde el análisis de las planeaciones de clase de 4 estudiantes, se concluyó que la evaluación de la acción docente, así como del aprendizaje no pueden ser medidas en cada actividad. Por su parte, los y las entrevistadas consideran que el desarrollo de las actividades no requiere de una planeación de la evaluación, sino de una reflexión posterior; siendo la evaluación del contenido la que requiere planeación.

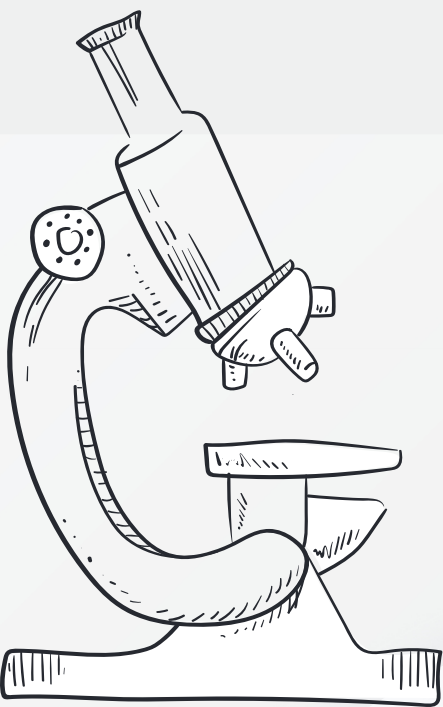
Como lo que mencionan en su respuesta J.M y C.R sobre la institucionalización, esta hace parte de los gestos profesionales del docente que incluyen definición, regulación, devolución e institucionalización. Estas categorías podríamos ubicarlas como fases dentro del aula, donde el maestro en un primer momento define qué se va a hacer y cómo hacerlo, luego regula que se esté haciendo según las indicaciones dadas, para así recibir de parte de los estudiantes, una devolución donde ellos clarifican el cómo lo están haciendo desde su comprensión. Finalmente, la institucionalización que ocurre cuando el docente –en tanto representante del saber cultural que pretende enseñar– valida explícitamente el conocimiento elaborado por los alumnos.

En síntesis, se trata de **parar y revisar** lo realizado es decir, alumnos y docentes acuerdan y oficializan los sentidos atribuidos al objeto de conocimiento, antes de continuar con lo siguiente... Los gestos harían parte de los elementos que un educador puede retomar para evaluar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede asumir la institucionalización como una parte, junto con los otros gestos docentes, de elementos que están implicados en la evaluación. Sin embargo, no son lo mismo, los gestos docentes pueden ser parte de la construcción de evaluación dentro y fuera del aula, con éstos, el docente puede analizar su proceso y así mismo, mostrar el proceso a su estudiante. Cabe destacar que este campo requiere mayor análisis investigativo.

Planear la evaluación del aprendizaje

El planear la evaluación no tiene una estructura fija para M.C y B.M puede hacerse desde lo formativo y sumativo a partir de la entrega de un producto en específico o el resultado de una actividad propuesta al final de la clase. Asimismo, la estructura puede darse con procesos de creación colectiva que implican la integración y muestra de los aprendizajes planeados para la clase y su verificación. J.M, nuevamente retoma el tema de la institucionalización asociado con la evaluación del aprendizaje, para él, la planeación tiene que ver con el logro de objetivos y la revisión de la enseñanza.



¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase?

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	En mi práctica todo convoca en que las actividades de movimiento danza o de ejercicio vocal que se hayan realizado, pues concluyen en una breve creación colectiva. Es el proceso que yo realizo de evaluación en cada clase, sobre todo, ese momento que para mí es la evaluación para ellos también implica la práctica de lo que ya se haya realizado.	La evaluación se realiza de manera formativa y sumativa, sobre el producto creativo. La evaluación es relativa al resultado.
B.M	La verificación se da en varios momentos, al principio de una sesión planteo unas normas o reglas de juego, se quiere verificar si lo que se dice y el modo en el que se dice es claro. Al final me acuerdo de que en la planeación había una síntesis, cómo una actividad que surja de las propias personas de cuenta del proceso que se abordaron en la clase.	La evaluación se realiza de manera formativa y sumativa, sobre el producto creativo.
J.M	Yo planeo las evaluaciones de clase, como actividades prácticas o acciones concretas que denoten la institucionalización del contenido que estoy abordando en la clase.	La planeación de la evaluación se asocia con las actividades de institucionalización.
C.R	Creo que la forma de evaluar que tenemos hoy en día no funciona. Es una evaluación que entiende el aprendizaje como algo lineal y el aprendizaje no debe ser lineal	No hay una única forma de planear la evaluación. Se debe evaluar en cualquier momento.
A	La planeo en los resultados de aprendizaje según los objetivos, no es algo que se deba cumplir pero si es algo que activa el sentido de la observación crítica, reflexiva y de acción del maestro para que pueda encontrar la manera brindar un aprendizaje	La evaluación se planea desde el logro de objetivos de aprendizaje. Y ayuda a la reflexión crítica sobre la enseñanza.

Tabla 4 ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase? (2022-1)

Fuente: Creación propia.



C.R considera que la evaluación no es lineal, es decir esta no debe ser vista como si tuviera un inicio, nudo y desenlace. Es decir que desde el constructo social la educación tradicional tiene un camino único a seguir donde se da un concepto este se aprende y luego se expone de manera memorística, sin darle entrada a la crítica de lo que se aprende, a generar el análisis consciente y hacer de este un concepto capaz de institucionalizarse en el estudiante.

La manera en la que construimos la educación, pero también desde el sistema educativo se podrían romper paradigmas y configurar el sentido de lo que se hace en los procesos educativos desde otros lugares no lineales. Pensar el proceso y enfocarse que este no es sólo una etapa o momento de la clase y que el estudiante no es una casilla en la planeación para evaluar en cualquier momento, sino que la evaluación hace parte del propio proceso de aprendizaje y que se requiere evaluar de manera acorde a las diferencias individuales.

Cómo realizan la evaluación del aprendizaje

En las respuestas, los educadores en formación establecen diferentes estrategias para evaluar. Sin embargo, todos concuerdan en que la ejecución de los contenidos de enseñanza son los que permiten comprender si los aprendizajes están siendo adquiridos y apropiados. Así, las acciones escénicas, ejercicios, imágenes, partituras, movimientos son las acciones mediante las cuales el maestro, compañeros y estudiante pueden evaluar. Una estrategia desde la expresión y comunicación escénicas permite valorar el progreso y construcción de lo aprendido. Esto implica que la observación es una herramienta clave para la evaluación, sin embargo, no se planea ni enuncia como tal.

¿Cómo realiza la evaluación del aprendizaje? (2021-1)

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	Que la evaluación sea un espacio en el que los participantes puedan entender la aplicación de lo que uno les quiso dar, no solamente, que efectivamente se haya adquirido el concepto o técnica, si no, también un espacio de aplicación para lo que uno está haciendo en la práctica.	Se evalúa mediante la aplicación de los contenidos propuestos para la clase de manera práctica.
B.M	La evaluación responde a varios puntos, el primero de ellos tiene que ver con el tipo de población, a mi modo de ver no podemos hacer una verificación con unos educandos hospitalarios con unos de la tercera edad, por otro lado, tiene que ver con los objetivos que se plantean en la evaluación, lo asumo como una suerte de indicador, que se propuso y a que se llegó.	El cómo evaluar corresponde con el tipo de población. También con la forma en que se quieren verificar los indicadores.
J.M	Las evaluaciones que se hacen durante la clase, no buscan que el otro se exprese a través de la palabra. Ya que evaluó la acción concreta de interpretaciones, de expresión de alguna emoción. Es decir, imágenes muy concretas que demuestren que la otra persona está asimilando ese contenido que estamos trabajando.	Se evalúa desde las acciones escénicas interpretaciones, expresiones e interpretaciones. Todo ello es objeto de observación de la maestra.
C.R	A veces a partir de un ejercicio, llevo... ejemplo abordar las cartas y a veces no lo hago durante las clases si no que luego me llevo las cartas las reviso y digo... entendieron o no el concepto que estamos abordando y también como en qué lugar están del proceso, teniendo en cuenta la forma en que reciben la información.	Se evalúa a partir de la ejecución de ejercicios. También se evalúa los procesos desde los procesos de comunicación (recepción de información)
A	Es difícil decir que hay un punto especial para evaluar, siento que es durante toda la clase en cuanto el estudiante responde alguna pregunta o realiza bien o no un ejercicio.	Se evalúa durante toda la clase con la ejecución de ejercicios y el diálogo

Tabla 5 ¿Cómo realiza la evaluación del aprendizaje? (2022-1)

Fuente: Creación propia.

Así mismo, en respuesta a los cómo, vale considerar que el proceso comunicativo es fundamental para realizar una evaluación que permita ir al encuentro de las limitaciones o facilitadores del aprendizaje. Al respecto, Acaso M (2014) manifiesta:

Para comprobar el nivel de aprendizaje de un estudiante lo mejor, sin lugar a dudas, es hablar con él o ella. Cuanto más espacio, relajadamente y en mayor intimidad, mejor. Porque en esta entrevista todos los lenguajes confluyen en el cuerpo nos dirá qué es lo que está pasando en la realidad, incluso puede que aflore el otro y que cosas que jamás nos dirían en una prueba escrita, con barreras de todo tipo, coartando la relación que aflore y aparezcan. Quizá como docentes sea francamente difícil calificar el resultado de esta entrevista, pero aún con algún género de dudas es la herramienta con la que más nos acercaremos a lo que un estudiante aprendido (Acaso, 2014)

El cómo realizar una evaluación depende de varios factores, entre estos el contexto, población, disciplina que se pretende enseñar y la intención con la que se desarrolle la enseñanza. El cómo hacerlo puede llevarnos a generar diferentes estrategias didácticas que den lugar, al encuentro de compartir saberes y experiencias adquiridas en una sesión de clase o en un proceso, cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de generar estos espacios, construyendo diversas actividades y situaciones de comodidad ante el evento, para quienes lo vivencian.

La formación universitaria y la evaluación

Las respuestas afirman que la formación universitaria si afecta las maneras de ver o entender la evaluación. Según C. R las experiencias en áreas pedagógicas y disciplinares amplían las ideas sobre las diferencias en tener una evaluación tradicional y una pedagógica. Asimismo, C.R expone que se puede ser creativo en la evaluación y diseñar métodos acordes a las necesidades de aprendizaje de los contextos.

¿Cree que su formación universitaria afecta sus formas de evaluar? ¿Cómo?

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	La formación universitaria amplía a un panorama más claro en cuanto a lo conceptual, pero también, me da la visión de que yo misma puedo ser la creadora de esos espacios evaluativos y que yo los puedo adoptar formar y transformar y los adapto a lo que yo necesite, pero principalmente a las necesidades del contexto.	La formación le permite crear sus propias formas de evaluar y educar acorde con las necesidades de los contextos
B.M	La formación universitaria afecta las formas de evaluar, en un formato, fase inicial, fase de desarrollo y fase de cierre, estaba acostumbrado a este, y R.ff. nos plantea otro punto de vista sensibilización, conceptualización, contextualización y finalmente puesta en escena. En cada una de estas fases hay otros nombramientos por lo que insisto afecta y de manera positivo para uno como profe en cada fase en que hago énfasis, afecta como nombrar las cosas, en este caso como se nombre las fases de esta planeación.	La formación universitaria permite conocer diversas maneras de evaluar en las artes escénicas
J.M	Si la formación universitaria ha afectado de manera positiva, ya que amplía la noción de evaluación y permite evaluar más allá de contestar un discurso repetitivo, a pensarse evaluarse desde otros lugares y otras acciones. Reconociendo la validez de estos escenarios, en contra vía del cuestionamiento del otro.	La formación universitaria permite tener una amplia noción de la evaluación y generando pensamiento crítico
C.R	Si claro yo creo que uno aprende a evaluar a partir de diferentes situaciones que vive en la universidad tanto a nivel pedagógico como en las clases disciplinares .	Desde las prácticas y desde los referentes pedagógicos y disciplinares
A	Sí, porque estamos acostumbrados a evaluar el resultado y no el cómo se llegó allá, siento que al hablar de Artes escénicas se habla de sensibilidad corpórea y me pregunto ¿cómo pongo yo eso en un número si todos hacemos, decimos, pensamos y aprendemos diferente?	La evaluación es transformada por la formación en artes escénicas y sus propias características diferentes a la evaluación de otros campos del saber

Tabla 6 ¿Cree que su formación universitaria afecta sus formas de evaluar? ¿Cómo?

Por otro lado, la universidad brinda ciertas oportunidades para cuestionar la forma en que se hacen las cosas, pero también invita a transformar las realidades. Si bien es cierto que no tenemos un manual único para evaluar, el diálogo y la investigación colectiva guiada hacen parte del crecer como educadores, en este se da cuenta si se han adquirido una serie de conocimientos que ayudan con el proceso de construcción de una evaluación. Se puede registrar qué funcionó, qué no y cómo se podría mejorar la acción de evaluar.

Propuestas desde lo educadores en Formación

Las propuestas son diversas en el campo de la evaluación. Por una parte, B.M y A. consideran que la formación brinda herramientas suficientes para desarrollar la evaluación. Mientras J.M considera que las evaluaciones necesariamente deben atender al campo de conocimiento específico, en este caso, de las artes escénicas. Así, se puede comprender cómo evaluar ejercicios, acciones escénicas, interpretación, representación, entre otras. Por su parte C.R considera que existen factores externos relacionados con el tiempo que dificultan evaluar.



¿Tendría alguna propuesta para la evaluación en el aprendizaje?

Fuente creación propia

Entrevistado/a	Respuesta	Características de la evaluación
M.C	(No realizada)	(No realizada)
B.M	No tengo una propuesta para la evaluación del aprendizaje. Quizás los planteamientos de evaluación pueden variar. Porque muchas veces he escuchado que un modo de evaluación puede ser una mesa redonda, tiene que ver con la regulación del maestro, una lluvia de ideas, a lo que voy es que quizás los planteamientos o modos para evaluar ya están, en mi caso creería que es de consulta o incluso los profesores son idóneos y responden a lo que se hace aquí en la práctica.	Las formas de evaluar están ya construidas, no hay aportes.
J.M	Yo propongo que las evaluaciones atiendan a generar acciones concretas, más que a la palabra, al dialogo, al discurso. Como que la interpretación y la puesta en escena, denotan realmente el aprendizaje.	Investigar cómo evaluar las acciones propias del campo de las artes escénicas (interpretación, movimiento, ejercicios) que son los tipos de aprendizajes propios.
C.R	Concentrarse realmente en el proceso y darnos cuenta del proceso del estudiante o la estudiante, que es muy difícil porque en el sistema educativo hay unas fechas límites y hay unos objetivos y contenidos que tienes que ver si no se logran pues no pasas. Aunque también hay unos contenidos que tienen que verse y hay situaciones en las que no se ven pero igual pasan	Evaluar es difícil en el contexto de las prácticas por los tiempos, que no permiten analizar lo que ocurre en los procesos.
A	Yo creo que la propuesta es más hacia la Licenciatura, enseñarle a los maestros en formación a observar y actuar adecuadamente de acuerdo a las necesidades del estudiante, son cosas que he aprendido en la práctica y en mi experiencia como estudiante.	Continuar con el modelo de formación, que favorece el desarrollo de competencias.

Tabla 7 ¿Tendría alguna propuesta para la evaluación en el aprendizaje?



Se estipulan ideas sobre posibles modos de evaluar , entre ellas el fijarse más en el proceso que en el resultado, generar formas concretas de evaluar salidas del papel de la pregunta respuesta individual desde un asiento, preocuparse por las necesidades del estudiante y la posibilidad de generar debate en mesa redonda donde está ayude en el proceso de enseñanza aprendizaje mutua e incluso a la evaluación colectiva.

Desde la percepción de los maestros en formación entrevistados aquí, sí merece una dinámica diferente el momento evaluativo iniciando por una transformación en las actividades con las que se evalúa y también la necesidad del estudiante de ser valorado desde su contexto, hacerlo participe de su proceso de enseñanza aprendizaje con el diálogo y la observación de sí mismo con los otros.

Aun así no se da una fórmula única para evaluar, cada quien tiene una idea de cómo hacerlo desde sus sentires y conocimientos. Llevarlo a la práctica es lo que le da el sentido a estas ideas sobre la evaluación, sin embargo en las prácticas pedagógicas difícilmente se da el proceso evaluativo desde el practicante hacia sus estudiantes pues en ellas los practicantes no sacan calificaciones o llevan una sistematización rigurosa del proceso de cada estudiante, esto se hace desde la generalidad donde es el practicante que observa al grupo y define la comprensión de conceptos que aplicó durante sus prácticas pedagógicas en un determinado lugar y contexto.

Como estudiante de la licenciatura y basándose en las respuestas de compañeros de la misma , deduzco que existe una falta de formación específica sobre la evaluación de los aprendizajes , el que es y el cómo aplicarla. Pues la experiencia con esta durante la carrera no va más allá de la identificación de algunos conceptos, pero no se le da el espacio para el debate, la construcción de maneras de evaluar y la práctica para la obtención de la experiencia de evaluar .

C O N C L U S I O N E S

Ser un futuro educador/a requiere de actualización constante en los saberes y prácticas de la enseñanza aprendizaje. Por mi parte, la formación en evaluación que he tenido hasta el momento me ha permitido preguntarme acerca del quehacer docente y su necesidad, la evaluación ha incidido en la forma en la que veo el mundo.

Evaluar no es una tarea fácil y se complejiza aún más en la formación de educadores de artes escénicas. Pasar de ser evaluado a evaluador trae consigo criterios de conocimiento que implican reconocer y hacer conscientes esas experiencias que nos marcaron y que en muchas ocasiones determinan los sentidos y cómo se realiza la evaluación. En el quehacer docente la evaluación debe pasar de aquello que nos lastimó en algún momento a la posibilidad de mejorarnos a nosotros mismos, este es el primer paso para poder evaluar a otro. Asimismo, la evaluación responde a una necesidad estructural de enseñanza y aprendizaje que no permite que esta se suprima o se ignore.



A pesar de la pandemia y sus implicaciones, la educación no se detuvo, el interés por seguir apropiando conocimientos sigue vigente a pesar de los avatares de la vida, el crecer como humanidad nos lleva a detenernos y evaluarnos de manera constante. Esto no solo con la intención de enmendar errores, sino también para dejar las bases de lo que si funciona, la evaluación no hizo una aparición en el mundo, sin razón aparente, esta es una necesidad que a pesar de su mal uso en algunas ocasiones, ha logrado que cada día evolucionemos y aprendamos a convivir con nosotros mismos y con el otro.

Puedo deducir desde las entrevistas realizadas a los y las compañeras de la licenciatura, que existe la motivación por ser educadores al servicio de la comunidad y para que esto sea posible es necesario tener el conocimiento sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y por supuesto el saber cómo valorarlo sin transgredir de manera negativa al educando. Desde la licenciatura tenemos algunas experiencias de los educadores que nos permiten

acercarnos a la práctica evaluativa. Aun, así como educadora en formación y teniendo en cuenta las percepciones de mis compañeros/as existe una deuda en cuanto a este proceso, no tenemos del todo claro su significado y el cómo se implementa en el aula en especial, si se trata de las artes escénicas.

Para terminar, fuimos pocos los afortunados de encontrarnos en un seminario con el sentido pedagógico que pudiera dar significado o claridad a la evaluación como parte importante del quehacer docente, algo con lo que la mayoría de futuros educadores de las artes escénicas no contaron. Aun así siendo parte de nuestra futura labor, invito a indagar y evaluar el tema. Dicen que para la imaginación no hay límites, ¿por qué no usarla para entablar nuevas maneras de evaluar? Tal cual como nos gustaría ser valorados, sé que falta mucho por investigar y experimentar, para tener la claridad sobre cómo evaluar, pero precisamente, eso hace de la evaluación un objeto de estudio con la capacidad de transformar vidas.

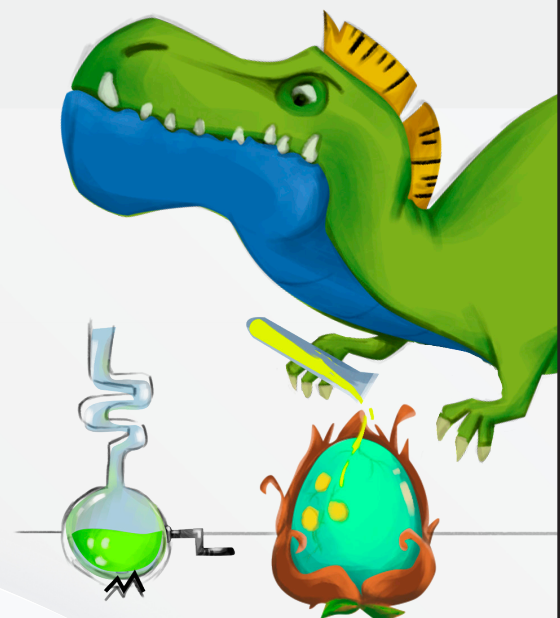


Ilustración 6
Título: Después del muro,
collage digital. Elaboración
propia (2021) para la
convocatoria de la universidad
sobre resultados de
aprendizaje

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ARTES ESCÉNICAS

¿De las imágenes presentadas en este capítulo cuál le llamó la atención y por qué?

¿Qué aspectos de la evaluación del aprendizaje considera tener en cuenta en su labor como educador?



REFERENCIAS

Bermúdez, G. (2020, junio 01). El hambre en tiempos de covid-19: Un reportaje gráfico sobre la lucha por no contagiarse mientras se busca la manera de poder comer. Min Ciencias. <https://divulgacion.minciencias.gov.co/aprende/ciencia/el-hambre-en-tiempos-de-covid-19-un-reportaje-grafico-sobre-la-lucha->

Dubatti, J. (2015). CONVIVIO Y TECNOVIVIO: EL TEATRO ENTRE INFANCIA Y BABELISMO*. Revista Colombiana de las Artes Escénicas., (9), 44-54. http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf

Fisher, E. (1973). La función del arte*. La necesidad del arte, 5. <https://tid.xoc.uam.mx/sites/default/files/lecturas/unidad-tres-cuatro/Fisher.pdf>

Goloboff, M. (2022, abril 24). Ernst Fischer Ernst Fischer y la necesidad del arte. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/417178-ernst-fischer-y-la-necesidad-del-arte#:~:text=Ernst%20Fischer%20fue%20un%20fil%C3%B3sofo,el%20Partido%20Comunista%20>

Jardeg, O., Hernández, R., Lizarazo, J. d. c., & Orjuela, C. (2021). La evaluación en tiempos de covid-19: una mirada desde los docentes*. Revista Academia y Virtualidad, 14(2), 37. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionEnTiemposDelCOVID19-8211961.pdf>

Jara, O. (2014). Matices de la globalización en los entornos para la primera infancia: puntos de vista de India, Sudáfrica, Canadá y Colombia. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86787400/Novedades-libre.pdf?1654022793=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_sistematizacion_

Ministerio de salud. (2020, March 6). Colombia confirma su primer caso de COVID-19. Ministerio de Salud y Protección Social. Retrieved March 12, 2023, from <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>

Misión y Visión LAE – Licenciatura en Artes Escénicas. (n.d.). Licenciatura en Artes Escénicas – Universidad Pedagógica Nacional. Retrieved March 7, 2023, from <http://licenciaturaenartescenicass.upn.edu.co/mision-y-vision-lae>

Acaso, M. (2014, June 13). Dopamina, empoderamiento y responsabilidad: sin cambiar la evaluación no cambiaremos la educación. María Acaso. Retrieved June 2, 2023, from <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2014-dopamina-empoderamiento-y-responsabilidad-sin-cambiar-la-evaluacion-no-cambiaremos-la-educacion/>

Alcaldía de Bogotá. (2020, March 22). Decreto 457 de 2020 Nivel Nacional - Bogotá. Secretaria General. Retrieved June 2, 2023, from <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=91461&dt=S>

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad (Ó. Barberá, Trans.). Publicacions de la Universitat de València.

Broward International University. (2022). Educación remota y virtual: diferencias. Blog BIO. <https://biu.us/diferencia-entre-educacion-remota-y-virtual/#:~:text=Tambi%C3%A9n%20conocida%20como%20la%20%E2%80%9Cense%C3%B1anza,trav%C3%A9s%20de%20videoconferencias%2>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020) Boletín estadístico 2020. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Retrieved June 2, 2023, from <http://planeacion.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Boleti%C3%A9n-estadistico-2020.pdf>

Zubiría, J. (2017, April 19). Claves para una Educación de Alta Calidad. Julián de Zubiría. YouTube. Retrieved June 2, 2023, from <https://www.youtube.com/watch?v=xRz9CKSO2Xg>

Bravo, J. A. (21 de 01 de 2019). YOU TUBE . Recuperado el 11 de 09 de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=zl6iSECOzeE>

Brousseau, G. (2007).. Iniciación al estudio de la teoría de las acciones didácticas . Buenos aires : Zorzal.

Castro, L. g. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas .

Consejo Nacional de Acreditación , MEN, CONACES. (2021). UNA MIRADA. Bogotá . Fischer:, E. (s.f.). Recuperado el 11 de 09 de 2022, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020124219/1020124219_002.pdf

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. sao paulo: paz e terra s.a.



Función pública y Men. (25 de julio de 2019). Funcion pública. Recuperado el 09 de septiembre de 2022, de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020124219/1020124219_002.pdf

Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En M. A. GUERRA, La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora Capítulo 2 (pág. 3). España: aljibe.

Guerra, M. S. (2017). La evaluación como aprendizaje Una flecha en la diana . Buenos aires: Bonum.

MEN. (2020). <https://www.mineduacion.gov.co/>. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>

MEN. (4 de SEPTIEMBRE de 2020). [mineduacion.gov.co](https://www.mineduacion.gov.co/). Recuperado el 8 de SEPTIEMBRE de 2022, de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/400475:Resolucion-015224-de-24-de-agosto-de-2020>

MEN. (19 de NOVIEMBRE de 2020). [mineduacion.gov.co/](https://www.mineduacion.gov.co/). Recuperado el 8 de SEPTIEMBRE de 2022, de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>

Motos, T. (2008). Evaluación de la creatividad en los talleres de expresión. Valencia : Amarú Ediciones

Ribeiro, C. b. (2015). El juego dramático en educación infantil . Lleida.

Roni, C. y. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que los alumnos lean para aprender ciencias . IVForo Iberoamericano de Literacidad (pág. 588). Puebla : Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Recuperado el 12 de 09 de 2022, de <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

Sistema único de información normativa . (29 de 12 de 1992). suin-juriscol.gov.co/. Recuperado el 11 de 9 de 2022, de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969>

Zubiría, J. d. (18 de abril de 2017) Claves para una Educación de Alta Calidad. Recuperado el 15 de agosto de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=xRz9CKSO2Xg>



CAPÍTULO IV

La evaluación desde los evaluadores



Por Daniel Sebastián Salazar

C A P Í T U L O V

LA EVALUACIÓN DESDE LOS EVALUADORES

POR DANIEL SEBASTIÁN SALAZAR SALAMANCA

R E S U M E N

En este capítulo se presenta un análisis en torno a la concepción y las características de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas desde la perspectiva de los profesores universitarios de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se establece que la evaluación contribuye tanto para brindar retroalimentación y seguimiento a los estudiantes como para que el docente logre revisar su propia práctica a partir de los aciertos y dificultades presentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Palabras Clave

Evaluación, Autoevaluación, Heteroevaluación, Coevaluación, Educador en Formación, Artes Escénicas, Educación Artística, Educación.



INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propone para comprender el campo de la evaluación e identificar las ideas y concepciones de quienes las implementan a diario. En ese sentido, con el fin de aportar al entendimiento de la cultura de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas en la LAE; al finalizar el tercer ciclo de profundización del programa, en el primer semestre de 2022, en el marco del Énfasis en Escenarios Educativos, se realizaron entrevistas a seis docentes de la carrera y se analizó la evaluación dentro de un proceso de formación artístico desde su quehacer. De este modo, tomando la sistematización de experiencias como enfoque, se interpreta la práctica evaluativa en la universidad desde las voces de los profesores y se reflexiona para su posible transformación.

El grupo de estudio formuló seis preguntas base para las entrevistas semiestructuradas, no obstante, en el transcurso del diálogo emergieron más, dado que la evaluación constituye un tema amplio y lleno de posibilidades y a que los profesores entrevistados pertenecen a diferentes áreas de formación y desempeño dentro de la carrera (pedagogía, disciplinares e investigación).

Las preguntas que se realizaron fueron:

.....
¿Qué nociones tiene de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas?

.....
¿Tiene en cuenta la evaluación del aprendizaje en cada clase?

.....
¿Cree que es importante evaluar y por qué?

.....
¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase?

.....
Durante las clases, **¿cómo realiza la evaluación** del aprendizaje?

.....
¿Cree que su formación universitaria afecta sus formas de evaluar?

.....
¿Tendría alguna propuesta para la evaluación del aprendizaje en AE?

La tabla 1 muestra la información de los profesores entrevistados.

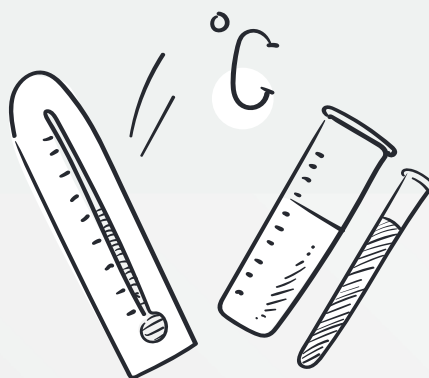
Código del Entrevistado	Espacios académicos a cargo	Formación
01C	Práctica pedagógica	Licenciada en artes escénicas
04C	Área disciplinar: Énfasis de creación	Magister en Artes Vivas
03R	Práctica pedagógica	Magister en educación
02E	Discursos pedagógicos	Máster en estudios de las infancias
05A	Proyecto de grado 1 y habilidades expresivas y comunicativas desde el teatro	Magister en desarrollo educativo y social
06C	Área disciplinar: Poéticas y actuación. Énfasis de creación	Especialización en artes, Maestría en teatro y Artes Vivas y Doctorado en filosofía.

¿Qué es evaluación del aprendizaje para algunos de los profesores en la LAE?

Todo gran viaje requiere de un mapa, de esa guía que traza el camino que permite avanzar hasta llegar al destino; asimismo, este viaje, que busca definir la evaluación en artes escénicas, no es distinto. Las perspectivas de cómo evaluar procesos de formación artística son amplias, contienen demasiadas aristas y puntos de observación que se deben tener en cuenta, como: el cuerpo, la creatividad, la subjetividad, la técnica, la teoría y el contexto de los procesos formativos, además de la pertinencia y utilidad de los contenidos desarrollados; ya que, ésta es una decisión pedagógica y didáctica consciente, “no hay estrategias o métodos válidos por sí mismos, sino coherentes o no con las decisiones de fondo que se hayan adoptado a la hora de justificar y diseñar la evaluación” (Motos, 2009, p. 17).

No existe una fórmula determinada y única que permita definir qué es la evaluación educativa en artes escénicas; debido a las diversas perspectivas pedagógicas y artísticas existentes, no es posible seguir un recetario que indique cómo evaluar los procesos de aprendizaje y cómo transmitirlos y/o dirigirlos. Sin embargo, no resulta imposible acercarse a metodologías que permitan avanzar en la construcción de concepciones más completas, complejas, nutridas y, sobre todo, más cercanas y apropiadas al campo del arte escénico. Éstas, en la práctica educativa pudiesen ser usadas no solo para cumplir estándares institucionales, sino también para avanzar y profundizar en el campo epistemológico de la formación de educadores en artes escénicas.

Ahora bien, teorizar sobre qué es la evaluación de forma muy efímera no es repetir lo que ya han construido otros autores desde sus propias experiencias y campos de saber; por consiguiente, aquí se indaga por aportes desde y para la LAE mediante la visión de los docentes de la licenciatura y desde su experiencia con estudiantes de la misma. En efecto, en la tabla 2, se recoge una concepción de cada entrevistado respecto a la evaluación en artes escénicas, la cual permite iniciar el debate referente a cómo se piensan, desarrollan e implementan las prácticas evaluativas propias del ámbito de la educación en artes escénicas.



La tabla 2 muestra la definición de la evaluación en artes escénicas desde profesores de la LAE. Fuente: Archivos TEAMS (2022-1).

Código del Entrevistado	Definición de la evaluación en artes escénicas
01C	“Es la revisión de los lugares epistémicos de las artes escénicas y de la conjugación entre los contenidos disciplinares”
04C	“Son actividades planeadas e invisibles a los estudiantes; didácticas donde el estudiante ni siquiera se da cuenta que está siendo evaluado o hasta ejercicios mismos de la clase. Permiten evidenciar la apropiación de los contenidos a través de su paso por el cuerpo”
03R	“La evaluación puede ser vista como un ámbito de creación. Un ámbito de creación de poder equivocarse y planear, y seguir trabajando y recopilando lo que uno va encontrando, lo que se va perdiendo y lo que uno arriesga. Pienso en la evaluación como un proceso somático. No hay nadie mejor para evaluar que quien está haciendo con el cuerpo, haciéndolo desde ti mismo y tus propios logros”
02E	“Son actividades cíclicas que sirven para observar los cambios en cada estudiante y verificar que tanto están aprendiendo, sin que tal vez lo noten”
05A	“Es comprender que es lo que está sucediendo durante la clase; con los contenidos, con las relaciones, con diferentes aspectos que se van presentando en el desarrollo de esta. Es un proceso donde se implementan estrategias para entender qué es lo que está pasando en la enseñanza del aprendizaje. A veces no es secuencial, si no es tener más bien una lógica. En donde no es importante tener un orden de pasos, si no que de acuerdo con las condiciones que estén sucediendo yo pueda modificar esa secuencia en función de mejorar el aprendizaje. Entonces resulta que el 1,2,3 no me funciona, me funciona el 1,4,3, 2 esto permite desarrollar la práctica adecuada”
06C	“Es un proceso cualitativo y cuantitativo coherente con los planteamientos del programa “la autonomía”, pasa por la autoevaluación, a una heteroevaluación y a una coevaluación. Se realiza una evaluación colegiada junto a dos colegas más. Nos reunimos los profesores y miramos estudiante por estudiante, como es cada proceso, no solo o propiamente analizando los contenidos disciplinares sino también cosas que nos parece que están afectando el rendimiento de los estudiantes, en términos del ánimo, de la salud mental, de cosas que pueden pasarle, que afectan de alguna manera su desempeño académico”

Una de las grandes dificultades para brindar una definición específica de la evaluación, está situada en los modos y fines de su aplicación en los procesos formativos. Factores como la formación profesional, la experiencia en la docencia universitaria, las posturas epistemológicas y pedagógicas, el tipo de asignatura impartida y los aprendizajes esperados en la misma, marcan diferencias y semejanzas en las concepciones sobre evaluación de los profesores entrevistados.

Ahora bien, según la teoría relacionada y las entrevistas aplicadas; en general, en cuanto a las semejanzas, podría afirmarse que:

Los profesores entrevistados reconocen la importancia de la evaluación y su necesidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, tienen claro que es una práctica necesaria, real y cotidiana, cuyo fin está en el desarrollo de los procesos formativos; lo cual concuerda con lo señalado por Muñoz (2014), quien afirma que “enseñar, aprender y evaluar forman parte indivisible del proceso formativo” (p. 26).

Los profesores entrevistados coinciden en que la evaluación se vincula con la verificación de un proceso de enseñanza aprendizaje para lograr identificar cómo se ha llevado a cabo y qué objetivos se alcanzaron durante éste. Lo anterior, le brinda trascendencia al acto evaluativo, puesto que, es “cuando desligamos la evaluación del conocimiento, [que] la convertimos en una herramienta meramente instrumental” (Méndez, 2013, p. 27).

Los profesores definen la evaluación como el momento de realizar “cosas y acciones observables” es decir, existe una asociación a la evaluación en torno a la actividad, ejercicios y trabajos que interpelan y transforman al estudiante. De este modo, logran evaluar tanto al estudiante como a sí mismos y a su enseñanza.

La práctica evaluativa de los docentes entrevistados apunta a diversos objetos de observación, como los contenidos, las actividades, los saberes, las creaciones y los contextos, así como las asociaciones entre contexto y subjetividad, relaciones e interacciones en los escenarios educativos, ritmos y estilos de aprendizaje; es por esto que la evaluación es una tarea conjunta entre profesores y estudiantes. En palabras de Muñoz (2014):

La evaluación es mucho más que una tarea exclusiva del profesor es necesario que también sea desarrollada por los estudiantes bajo la forma de autoevaluación y coevaluación. De esta manera estos podrán autorregularse facilitando la construcción de procesos autónomos, y el profesor sabrá lo que sucede al alumno con ese conocimiento, sumando otro recurso, además de la observación. (p. 26)

Todos los profesores entrevistados plantean elementos de la evaluación alternativa, que “hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar” (Pastor, 2009, p. 1)

Entonces, a partir de la revisión teórica del concepto sobre la evaluación y la experiencia de los profesores de la licenciatura, se contempla que la evaluación del aprendizaje en artes escénicas es un ejercicio dialógico⁹ que se desarrolla entre los actores¹⁰ del escenario educativo (estudiante, profesor y otro), para comprender la interacción de dicha relación y la producción de conocimiento crítico y práctico teniendo como eje central -y fundamental- el desarrollo de los contenidos propuestos para la clase, en aras de lograr el objetivo¹¹ o resultado esperado para ésta.

En ese sentido, el objetivo no es el propósito de la evaluación en sí, sino que, más bien, es el medio; es decir, el objetivo marca un punto A de arranque y uno B de llegada, donde el contenido que se desarrolla durante el proceso formativo se puede definir como un vehículo que permite transitar el recorrido entre estos dos puntos siendo la evaluación la energía que permite que el vehículo avance o transite, generando nuevos conocimientos desde la interacción dialógica.

Pero, la evaluación no es solo un aditivo que alimenta el vehículo, a su vez, también es un mapa, que posibilita navegar en las diferentes dimensiones y espacios de la interacción¹², ya que, con ella se pueden recorrer diferentes posibilidades desviándose de forma consciente sin perder el lugar de llegada de los actores evaluativos, siempre teniendo claro el “objetivo” o punto B. En este caso la evaluación nos desvía con el propósito de alimentar la relación dialéctica, que aporta a la construcción y transmisión de conocimiento, desde las experiencias previas, contextos y subjetividades de los participantes.

9. Para una Comunidad de Aprendizaje, la fuerza está en los argumentos más que en la posición jerárquica de quién está hablando. Para que el diálogo sea igualitario, todos deben tener la misma oportunidad de hablar y de ser escuchados – no importa la función ejercida, la clase social, la edad... Hay dos grandes pensadores que dan fundamento a este concepto: Freire y Habermas. Para Freire, el diálogo es un requisito previo a la construcción del conocimiento. Este autor nos invita a una postura crítica que involucra una preocupación para conocer el pensamiento de cada actor participante en la situación interactiva. Habermas, en su teoría de la acción comunicativa, sostiene que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y de la acción para iniciar una relación interpersonal. (Natura)

10. Un principio fundamental en la evaluación es la triangulación, que posibilita el contraste de datos obtenidos por varias personas (profesor, alumno, otros) (Motos, 2009)

11. Evaluación de resultados: Este análisis determina si el resultado es o no como se había proyectado, para poder repetirlo, mejorarlo o desecharlo. (Muñoz, 2014) no se debe hablar de objetivo si no un resultado de llegada

12. La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas en una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, que-se-esta-formando (Méndez, 2013)

La práctica evaluativa se implementa por medio de objetos, herramientas, actividades definidas y productos de diferentes tipos¹³, como: muestras, partituras, bitácoras, preguntas, análisis de textos y desarrollo de técnicas corporales o actorales específicas en donde se propicia el aprendizaje incluso desde el silencio de un entrenamiento, de una mirada de relación en escena o del hecho de sentir al compañero en su aspecto más humano haciendo contacto físico y energético.

Desde las intervenciones de los profesores entrevistados, no hay unidad sobre qué es la evaluación, tampoco existe ninguna corriente teórica clara sobre la evaluación, ni un discurso conceptual que desarrolle la práctica evaluativa.

No obstante, aunque no se mencione por los docentes, cabe resaltar que la LAE ha construido e indagado aspectos didácticos durante la práctica educativa, apostando por la teoría de las situaciones didácticas de Brosseau (2007) y en la teoría conjunta de la acción didáctica de Sensevy (2007).

Por lo anterior, se requiere generar espacios de formación y debate sobre la evaluación en artes escénicas. No solo para los profesores, sino para toda la comunidad educativa; de modo que, es necesario que el profesor piense una agenda particular y general sobre la evaluación en artes. (Castro, 2017).

Características de la evaluación desde los profesores LAE

De las ideas de la evaluación alternativa, la concepción de los profesores 02E, 05A y 06S, plantea que el concepto de evaluación está más orientado por lo cualitativo. En los procesos de formación escénica la evaluación está compuesta por diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos; además de teorías concretas de diversos autores, cuya exploración y generación de conocimiento son de orden más subjetivo y práctico. De ahí que no sea pertinente evaluar únicamente de forma cuantitativa o cualitativa, siendo esto parte del debate de la evaluación en las carreras artísticas pues se argumenta “que las formas científicas de evaluación nunca harán el trabajo de evaluar las disciplinas artísticas de manera fiable. Dada su ambigüedad, el análisis y evaluación en las disciplinas artísticas son complejas e inclusive, engañosos” (Castro, 2017, p. 177).

13. En cuanto a los recursos y medios, partiendo de modelos adaptativos y polivalentes y en coherencia con la visión comprensiva e inclusiva que tiene en cuenta las diferencias de los sujetos y los contextos, se han de ofertar alternativas diferenciadas, variedad de procedimientos, complementarias de modelos cuantitativos y cualitativos, técnicas e instrumentos, de modo que permitan una mayor comprensión del fenómeno evaluado. (Motos, 2009)

Lo anterior, no significa que los procesos evaluativos en artes escénicas no requieran desarrollar en alguna parte de su ejecución formas cuantitativas que respondan a las necesidades y estructuras que presentan los currículos o estándares institucionales. Pero sí, que, por la esencia del proceso formativo, se puedan generar procesos evaluativos de forma cuantitativa para que desarrolle una racionalidad práctica.

Al indagar a la profesora 02E respecto a ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase?, la entrevistada responde:

“La evaluación del aprendizaje de cada clase, vienen planeadas con actividades que sean invisibles a los estudiantes. Que permitan evidenciar el nivel de apropiación del contenido. Trato de ir poco hacia la pregunta, ya que la pregunta representa un lugar seguro. Trato de salir de allí y jugar con otro tipo de actividades evaluativas. Escritos, dibujos, evaluaciones más didácticas que el estudiante ni siquiera se da cuenta que está siendo evaluado o hasta ejercicios mismos de la clase. (Entrevista personal profesora 02E (2022 -1) “Según corrección evaluación tesis”

Tal como la afirma la profesora de la LAE, en el aula los profesores despliegan muchas estrategias, actividades e instrumentos que les permiten relacionar aprendizajes y evaluación de maneras novedosas. Además, de acuerdo con Méndez (2013) y con Aguirre (2005), la evaluación cualitativa invita a modos críticos y reflexivos de actuar que promueven la participación del alumno tanto en su evaluación como en el desarrollo de conocimientos que aportan a la comprensión procedimental del rendimiento, en donde se pueden comparar los resultados obtenidos de una prueba inicial, con los de una prueba final; para así, verificar la apropiación de los contenidos desarrollados durante el proceso formativo.

Asimismo, los profesores 02E, 04C, 03R, 05A, coinciden con los planteamientos de la evaluación de proceso y productos. En muchos casos, en los diferentes ámbitos de la educación formal, se desarrolla como una actividad que se usa solo como recurso, son “evidencias para la valoración” del desarrollo de un proceso formativo, como resalta el profesor 03R: “Sin entregas no hay valoración final”.

De esta forma la evaluación es comprendida exclusivamente como comprobación de resultados educativos (Castro, 2017). Esa valoración, normalmente es también la calificación; lo cual genera que, con frecuencia, evaluación y calificación se tomen como sinónimas y constituyan el mismo proceso.

Lo anterior, se debe a que la evaluación también se asocia con actividades de aplicación de instrumentos, como test o procesos estandarizados para examinar, medir, clasificar (Méndez, 2013); que se implementan con el fin de generar una nota o calificación que permita “demostrar las competencias de los estudiantes para concluir con los programas formativos” (Castro, 2017, p. 190) y que se estandariza desde una visión institucional –en este caso de 0 a 50– para definir la calidad de los trabajos y procesos desarrollados por el estudiante.

Esta calificación, también se convierte en la evidencia final del paso de los estudiantes por los diversos espacios académicos y es la medida de rendimiento en el mismo. Sin embargo, “normalmente en la práctica docente cotidiana, evaluar equivale a poner calificaciones al alumnado y a aplicar pruebas para obtener información a partir de la cual se asignan esas calificaciones” (Motos, 2009, p. 1)

Según las propuestas de los profesores 02E y 04C, existe la idea de la evaluación como una sistematización de informaciones para evidenciar y valorar los procesos y tomar decisiones. Desde esta postura, “evaluar es un proceso en el que se recoge información, se compara o contrasta y se toman decisiones al respecto”.

Por otro lado, las intervenciones de los profesores 01C y 04C permiten afirmar que las prácticas evaluativas son una consecuencia del paradigma educativo que se implementa. Al respecto, Muñoz (2014), destaca que, “las acciones que se llevan a cabo para evaluar están estrechamente ligadas al paradigma, es decir al concepto de enseñanza aprendizaje al que se adhiere el docente y a la manera de planificar sus clases” (p. 10).

Por consiguiente, los procesos formativos se deben desarrollar desde una perspectiva que aporte al desarrollo de competencias en los estudiantes, para que, así, “se pueda desarrollar la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que, por ella, adquirimos conocimiento” (Méndez, 2013, p. 12) y se reconozca que “la evaluación debe ser, antes que nada, una plataforma para la argumentación, la crítica y la participación del profesor y estudiante en su propio progreso y desarrollo” (LaFerrere, 1997, p. 76).



Asu vez, los aportes de los profesores 04C y 06C, permiten comprender una visión de la evaluación centrada en el estudiante y en el desarrollo de competencias profesionales y personales. En ese orden de ideas, los maestros con mayor experiencia en la licenciatura, desarrollan procesos en los que los estudiantes protagonizan el desarrollo de su aprendizaje, evaluación y calificación; donde la coevaluación y autoevaluación tienen un papel formativo y sumativo.

En ese sentido, el profesor 06C, en el siguiente testimonio, comparte las nociones que tiene de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas:

"El último momento del primer semestre es un trabajo que se sostiene en la autonomía ¿cómo se desarrolla ese trabajo? Pues básicamente es un trabajo de grupos. Uno organiza al interior del semestre una serie de subgrupos y estos subgrupos se encargan de desarrollar un proceso de acercamiento a una obra a unas escenas a una estética etc. Ahí hay unos contenidos por supuesto que son muy claros. Lo primero que hacen estos grupos cuando se conforman, es construir autónomamente una suerte de normas o una normatividad interna del funcionamiento del grupo, entonces los estudiantes hacen un listado y lo firman, lo mantenemos como uno de los archivos clave del semestre. Yo no tengo nada que ver con la nota de este módulo, porque ellos mismos se evalúan. Ellos toman las decisiones lo hacen de manera muy responsable, yo no estoy en esas discusiones, ellos las desarrollan autónomamente y a mí solamente me presentan un informe de la evaluación, entonces decidieron ponerle a Pepito Pérez 4.6 porque es una persona que aporta al proceso, no llega tarde, aportado ciertos elementos, siempre llega con los textos aprendidos, que se yo, minucias del proceso. A veces son evaluaciones tensionantes para ellos. (Entrevista personal profesor 06C (2022 -1)

Lo descrito por el profesor, permite identificar que los procesos evaluativos pueden ser utilizados para el desarrollo de competencias profesionales y personales como la autonomía y el

trabajo en equipo, además de brindar espacios para la creación conjunta partiendo de criterios planeados y organizados con el grupo desde la evaluación inicial y acorde con los aprendizajes propuestos.

Otro aspecto enunciado por los profesores 02E y 04C, se vincula con la relación triple entre el contenido o el aprendizaje, el cuerpo y la evaluación. Este punto, resulta interesante, pues en la LAE, esta relación es relevante y configura un objeto de enseñanza y aprendizaje, ya que puede asumirse tanto que las acciones del cuerpo pueden observarse como aspectos para evaluar, así como que el propio estudiante debe observar su cuerpo y sus procesos para evaluarlos con el fin de avanzar al siguiente nivel. En efecto, estas posturas permiten más investigación y consistencia para desarrollar otra postura frente a la evaluación.

En el campo de las artes y de la formación docente, es necesario pensar y abordar la evaluación de la creación y creatividad; en la cual no se está observando un saber o un contenido desarrollado, sino una construcción o creación artística que tiene una perspectiva epistemológica variable. Entonces, en este caso ¿Cómo se construye la evaluación de la creación? Y ¿cómo se entendería la evaluación de la creatividad? La profesora 04C en la entrevista nos dice que la evaluación puede ser parte de ese proceso:

"La evaluación puede ser vista como un ámbito de creación. Un ámbito de creación de poder equivocarse y planear, y seguir trabajando y recopilando lo que uno va encontrando, lo que se va perdiendo y lo que uno arriesga.

(Entrevista profesor 04C (2022 -1)

Entonces, creación y creatividad pueden convertirse en la concepción y mecanismo de la misma evaluación; pues, ya sea como estrategia, contenido o proceso, conforman aspectos cotidianos del saber artístico y educativo. No obstante, lo cierto es que estos debates deben tener en cuenta que "las estrategias de evaluación deben ajustarse a los productos evaluados e incluir la observación como un insumo adicional a la evaluación formativa en la creación artística" (Castro, 2017, p. 195)

En la mayoría de los casos los profesores no enuncian los procesos evaluativos como sistemas que involucran a toda la comunidad educativa, propiciando la democracia y la participación como unidades evaluativas o evaluadoras. En ese sentido, Motos (2009), sugiere que:

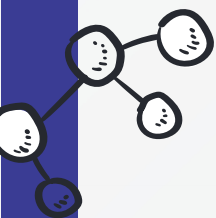
“La evaluación de la creatividad dramática ha de tener un enfoque participativo por ello tienen que tomarla todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumno, el grupo, el profesorado, la institución, además de los evaluadores externos. Para una completa valoración en la formación artística, esta debe realizarse desde diferentes enfoques: el profesorado valora al alumno, los estudiantes se valoran unos a otros, los estudiantes se valoran así mismos, los profesores se valoran a sí mismos, los estudiantes valoran al profesorado y los estudiantes son valorados por examinadores externos.” (p. 3).

Características de la práctica evaluativa

En este subtítulo se enuncian los aportes de los docentes en torno a los elementos que ellos tienen en cuenta durante su práctica evaluativa, como: los objetivos, los contenidos, la valoración y la mimesis de la práctica, que es inherente a su formación académica y a su experiencia.

Los objetivos y la evaluación

Los docentes entrevistados consideran que la evaluación contribuye para medir los alcances de los objetivos y el desarrollo de los contenidos; asimismo, la destacan como fundamental en las artes escénicas, ya que el paso y apropiación de los contenidos por el cuerpo, es necesaria para saber si se cumple o no el objetivo, como manifiesta Muñoz (2014), “los niveles de logros alcanzados por los estudiantes, han de servir para que éstos tomen conciencia de sus progresos y de lo que aún les falta alcanzar para que el tutor certifique la calidad de su trabajo” (p. 46)



La tabla 3 presenta tres definiciones de objetivos a partir de las comprensiones de Castro (2017), en contraste con las opiniones de los profesores entrevistados en este estudio:

Definiciones de objetivo Castro, (pág. 186, 2017)	Apreciaciones de los profesores sobre la evaluación según el cumplimiento de objetivos
1 <i>"Aquello que los estudiantes deben ser capaces de saber (hacer), valorar, o sentir al concluir un segmento de instrucciones"</i>	"La evaluación es importante frente a la construcción misma del objetivo de la clase". (Entrevista profesora P.V) "Como grupo de docentes compartimos unas apreciaciones sobre los desarrollos, sobre las construcciones y sobre el alcance de objetivos de los estudiantes en término de los contenidos propuestos". (Entrevista profesor C.S)
2 <i>"Los objetivos son potenciales pues indican aquello que se intenta lograr y de esta forma sirven como organizadores de la experiencia de aprendizaje"</i>	"La evaluación permite saber que tanto el estudiante se acerca a ese objetivo que propuse y como incentivo a los estudiantes a llegar a él". (Entrevista profesor P.R)
3 <i>Están basados en las dimensiones destacadas de una disciplina o asignatura, y se relacionan con el contenido, procesos, habilidades y afectos"</i>	La evaluación permite ajustar el aprendizaje o los contenidos que estoy intentando impartir y así logren ser captados, inclusive incorporados por los estudiantes o las comunidades (Entrevista profesora AO)

A su vez, las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes están en coherencia con las definiciones que propone Castro (2017) concernientes a la observación y comprobación de las dimensiones que destacan la disciplina de las artes escénicas. Entonces, existe una relación entre el objetivo, que a su vez tiene que ver con el contenido de aprendizaje y la evaluación.

Los docentes hablan de procesos de medida, alcance y desarrollo de objetivos; frente a esta situación no hay claridad en la diferencia de objetivo y meta. Muñoz (2014) resalta que:

Los objetivos son la expresión cualitativa y se puede denominar también como expectativa de logro (lo que se quiere que el alumno logre) y la meta es la expresión cuantitativa: cuánto de ese objetivo se quiere lograr (que experimente, que afiance o que denomine), dependiendo del nivel de desarrollo y del tiempo de estudio. (p. 42).

En efecto, cuando la docente entrevistada PV define que en la evaluación: “los objetivos se comprueban cuando se verifica el paso del contenido por el cuerpo”, sugiere que objetivos y metas son indistintos y que, además, tienen que evidenciarse en acciones del cuerpo.

Ahora bien, en algunos de los entrevistados el alcance de objetivos también tiene que ver con la calificación. En estas prácticas evaluativas en la LAE, se presentan algunos recursos que aportan a la evaluación del proceso con el fin de obtener una nota o calificación como lugar de análisis entre los estudiantes y el profesor. Al cuestionar respecto a ¿Cómo se podría evaluar la danza o el arte escénico? Y basado en la diferencia entre evaluar y calificar, ¿Cómo se calificaría el arte escénico? El profesor 03R en su entrevista, manifiesta:

“Yo creo que en cuanto a la calificación... la podemos ver desde diferentes ángulos. Ejemplo; si califico la asistencia podría ser el que llegue temprano 5 el que llegó 10 minutos tarde 4 y así sucesivamente, realmente esto es algo que no sirve, porque no tienes en cuenta al estudiante y sus posibles luchas internas o diarias para poder asistir a una clase y puede que llegue y no participe en ella, entonces esto no me va a servir para nada; en cambio, si evaluó su asistencia desde el calificar la técnica aprendida en clase, en porcentaje a qué tanto se acercó al objetivo y que le faltó por alcanzar, la

calificación se convierte en un dato para mí y para el estudiante que nos ayude a progresar y retroalimenta de manera constante el ejercicio de la enseñanza aprendizaje

(Entrevista personal profesor 03R (2022 -1)

La evaluación y calificación ayudan en los procesos de formación, no de una manera tradicional que se soporta en el cumplimiento de requisitos, sino de una forma alternativa fundamentada en el logro de objetivos de aprendizaje. Así estas actividades no son solo una observación o número, sino que ayudan al diálogo, reflexión y retroalimentación de los procesos. Sin embargo, es necesario que existan formas de sistematización de la evaluación y calificación, especialmente cuando ella se basa en la observación; en ese sentido, Lafferriere (1997) y Motos (2009), plantean un método de observación para la sistematización de las experiencias con el fin de verificar el cumplimiento de los objetivos por medio de parrillas que permiten ver los contrastes del desarrollo de la clase. A pesar de que los profesores tienen claro que el objetivo es un punto fundamental de observación, no existe un método que permita sistematizar las observaciones que ellos realizan en clase para el desarrollo de la evaluación y tampoco está despejada la diferencia entre objetivo y meta, lo cual es fundamental para poder evaluar el proceso escénico.

Lo dicho es muy importante, más cuando estos procesos subjetivos involucran a las personas del ámbito del arte, que a su vez quieren formarse como educadores. Es por esto que la evaluación es un ejercicio ético que permite ver al estudiante en diversas dimensiones, como lo plantea Lafferriere (1997):

“Toda opción metodológica es también una opción ética, Conforme a esta afirmación y después de haber elegido un modelo de intervención basado en la mezcla que pone en relación diferentes campos de aprendizaje (afectivo, cognitivo, perceptual, psicomotor, social, y verbal) hemos optado por medios de evaluación que también se referían a nuestra opción ética” (p. 67)



Los contenidos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje

Los contenidos artísticos están en las relaciones emergentes entre los saberes disciplinares y la intención pedagógica formativa, porque “las carreras artísticas lidian con diferentes contenidos y formas únicas de comprender al ser humano” (Castro, 2017, p. 180); ya que evaluar las artes, requiere la posibilidad de explorar una reflexión sobre el individuo, el cuerpo y lo que se experimenta en el proceso formativo. Como afirma el profesor 03R: “la evaluación que tiene el aprendizaje se entiende como un proceso lineal y el aprendizaje no es lineal”. Así la evaluación de los contenidos en artes escénicas tiene elementos de diverso orden, que corresponden con las transformaciones de los contenidos disciplinares que son adaptados al contexto; un proceso reconocido por Chevallart (1991), como transposición didáctica.

Para otros profesores existen otros tipos de contenidos derivados de los saberes previos y la elección de estos, dependerá del objetivo de la clase y de su desarrollo. Por ejemplo, el profesor 05A logra situar dichos contenidos en la pregunta ¿Cómo planea la evaluación del aprendizaje en cada clase?, a lo cual, responde lo siguiente:

“Hay unos objetivos, unos contenidos, tanto disciplinares, como procedimentales y axiológicos que más o menos son los que manejamos, entonces fundamental mente lo que hago yo es ir preguntado durante el transcurso de la clase que está pasando en ese proceso que estamos desarrollando con los estudiantes, cómo se van sintiendo, e igualmente lo importante es tener en cuenta la experiencia previa del estudiante frente a los contenidos.”
(Entrevista personal profesor 05A (2022 -1))

En el testimonio anterior, se observa la manera en que la evaluación inicial o diagnóstica permite identificar el conocimiento previo o los contenidos ya aprendidos por los estudiantes, pues es desde allí que se puede profundizar el proceso formativo. Identificar esos contenidos mediante la evaluación hace que el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación sea también más significativo. (Muñoz, 2014).

Referente a los contenidos de enseñanza, los docentes entrevistados están de acuerdo que en las artes escénicas es

necesario tener en cuenta que algunos de los contenidos son complejos, variables y evolucionan con los procesos creativos.

También, que existen muchos aspectos de los contenidos que escapan a la observación del profesor y que no se puede invalidar el proceso por que el resultado no sea artística y estéticamente acorde con los cánones acordados; a lo cual, se debe sumar, en este caso, que el proceso sea de formación docente, como el que se desarrolla en la universidad.

Al respecto el profesor CS comentó:

“Pues, es muy loco que yo ponga la nota, cuando realmente son ellos los que conocen la cocina de lo que ha pasado en cada grupo, mira, ellos vienen y me muestran después de escoger una obra, van, pulen trabajan, yo le pongo tarea me muestran cosas, yo les hago comentarios, ellos, van trabajan autónomamente, viene y me muestran. Finalmente, yo digo esa muestra vale 4.5, pues es una cosa súper subjetiva porque yo digo, claro está bien, encontraron digamos los contenidos que se movilizaron cómo entender la construcción de la escena, reconocer el objetivo del personaje, no sé, los contenidos que se movilizan en ese momento. Pues uno dice, por supuesto yo reconozco en un estudiante si logró o no logró los contenidos y si, realmente, se acercó al logro de los objetivos o no, eso uno lo sabe, pero yo digo, todas las cosas que entran en la evaluación, no puede ser el resultado final del proceso, sino que realmente se debe valorar el proceso y los que mejor lo conocen, son ellos, los estudiantes”

(Entrevista personal profesor 06C (2022 -2))



Entonces los contenidos disciplinares se deben evaluar desde diversas perspectivas no sólo la del profesor, lo que implica una autoevaluación y coevaluación del proceso. Surgen así preguntas en torno a qué debe ser evaluado, que fungen como detonantes que sirven para aportar al debate de la práctica evaluativa en las carreras artísticas. Por su parte, Castro (2017), cuestiona: "Qué contenidos deben ser evaluados? ¿Existen contenidos que no deben ser evaluados? ¿Qué es lo que se evalúa o debe ser evaluado en la educación artística? ¿Qué califica como criterio ejemplar para la evaluación de carreras artísticas?" (p. 179)

El profesor 05A en su respuesta a la pregunta ¿Qué nociones tiene de la evaluación del aprendizaje en artes escénicas? aporta al debate referente a la evaluación de los contenidos y la importancia de éstos en el proceso de evaluación:

"Uno podría hablar desde la disciplina, uno pudiera decir, mire es que los estudiantes tienen que aprender las técnicas de los autores tradicionales. Ahí podría ser una cosa, pero también podría ser desde lo humano, o digamos desde los contenidos que se hacen, que subyacen en los mismos contenidos disciplinares".

(Entrevista personal profesor 05A (2022-2))

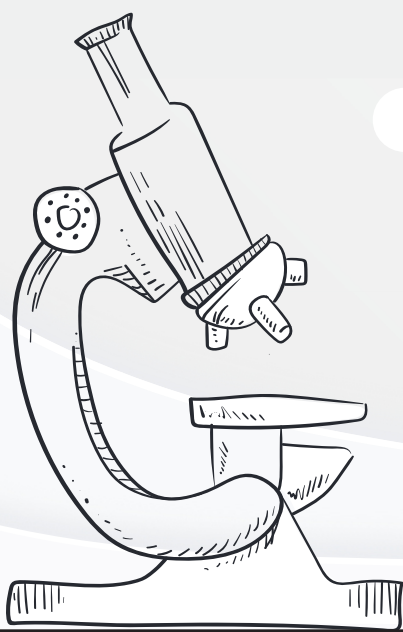
Ahora bien, a partir del análisis de estas dos respuestas podríamos puntualizar dos lugares importantes para la práctica evaluativa; uno pensado desde la observación de los contenidos tradicionales del campo, y otro desde ese lugar de lo no visible, lo que subyace de los contenidos en la intersección de los mismos en el desarrollo de la práctica formativa, porque allí aflora la posibilidad de generar una evaluación humana como dice Lafferriere (1997) "cuerpo, corazón y cerebro para evaluar y encontrar el punto de unión y demarcación entre el arte y la educación, la teoría y la práctica" (p. 76); lo cual se complementa con Muñoz (2014), quien indica que se debe "rescatar lo humano en el acto de enseñar y evaluar" (p. 1).

Por ello es importante generar estrategias enfocadas en las necesidades que el mismo proceso de enseñanza aprendizaje produce, porque una "evaluación exitosa y efectiva depende de un sofisticado grado de comprensión de la integración de los marcos, sistemas y medios técnicos para producir un 'todo' específico" (Castro, 2017, p. 191,) con el fin de lograr que, la evaluación en la formación en artes, movilice lugares distintos y diversos en los procesos creativos y de producción de conocimiento en los estudiantes.

Por otra parte, el contenido y el contexto tienen una relación profunda e importante, ya que definen la ruta de aprendizaje y el objetivo; es decir, de allí se desprende la metodología de la práctica evaluativa, la cual, en la mayor parte de los profesores, es una práctica continua, en la que evalúan los contenidos por medio de diferentes actividades, ya sean invisibles o enunciadas.

Tal como lo explica enseguida la profesora 01C:

"Los contenidos que el mismo contexto nos pueda ofrecer y todos los dispositivos y recursos que nos da el teatro o la danza, pueden llegar a ser los medidores para establecer el proceso de aprendizaje con una determinada comunidad."
(Entrevista personal profesora 01c (2022-02)).



La valoración

Una de las problemáticas de la evaluación se sitúa en la práctica de ésta. Es difusa la línea que separa una experiencia que aporte a la construcción de conocimiento y procesos de pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a estar o sentirse bajo la lupa como objeto de observación y análisis de un especialista. Al respecto, Cerda (2003), expresa que la evaluación consiste en un juicio valorativo sobre lo que está ocurriendo e involucra una interpretación de la información que poseemos; tomando en cuenta que se trata de una interpretación, ya que “la evaluación tiene connotaciones ideológicas y axiológicas, de manera que por más objetiva que pretenda ser, en el juicio emitido están inscritos los criterios y los valores de la moral y la cultura dominante del medio”. (Cerda, 2003; González, 2001, citados en Pinto & Sánchez, 2015, p. 6).

La evaluación evoca un juicio acerca del valor de algo. Con frecuencia, se llega a tal juicio mediante la calificación, clasificación o comparación; como nos dice el profesor PR en su entrevista:

Uno no es amigo del estudiante, pero tiene que conocer al estudiante para entender su proceso y desde allí valorarlo, porque sin entregas no hay valoración final.

(Entrevista personal profesor P:R (2022-1))

Por tanto, la evaluación supone por su naturaleza que debe adoptar un conjunto de normas definidas y especificadas para que, sea cual sea la clase de comparación o deducción, se logre satisfacer una práctica más coherente, si nuestra intención es hacer una evaluación desde juicios de valor. (Gómez Meléndez, 2016)

Entonces, ¿cómo podemos saber desde dónde y con qué criterio se puede dar un juicio de valor sobre el desarrollo y avance del proceso formativo de un estudiante en artes escénicas? Ya sea de un ejercicio netamente disciplinar o de transposición didáctica de un contenido para implementar una práctica del docente en formación, es necesario establecer criterios de valoración. Según Artero (2001), en la valoración se esperan dos tipos de aprendizajes, los comunes al conjunto de estudiantes y los personales e individuales:

"Desde esta perspectiva se pueden realizar valoración del contexto, medio donde se desarrolla la acción formativa. La valoración del input factores del nivel de progreso simbólico. Valoración de proceso, el nivel de comprensión de los alumnos, de lo enseñado y sus actividades y sentimientos con relación al programa, aquí los elementos creativos y personalizados cobran un valor muy importante al igual que el profesor y la valoración del producto evalúa los resultados de una unidad educativa, al determinar el grado alzando de los objetivos planeados". (Artero, 2001, p. 12)

Por otra parte, surge la pregunta referente a cómo se construyen esas normas de valoración cuando se sabe que no existe una metodología que nos permita sistematizar el avance hacia las metas y los objetivos en el desarrollo de los procesos. Ya que, en algunas de las entrevistas a los profesores, no existe la delimitación de cuáles pueden ser los puntos de comparación o la normativa para emitir juicio de valor frente a los productos que desarrollan los estudiantes, como lo expresa en la entrevista la profesora 01C:

Lo formativo en las artes entra a medirse con muchos espacios; espacios sensibles, espacios técnicos, espacios narrativos, espacios de la interacción que logra el profesor de aula, también cada elemento de estos nos arroja las diferentes formas de evaluar"

(Entrevista semiestructurada profesor 01C (2022-1) Fuente documentos del seminario en plataforma TEAMS).

Indicando de esta manera que todo es válido en la evaluación y que, sin una normativa, cerrar el sesgo para realizar evaluaciones o valoraciones con sistemas o formas más objetivas, es “cada vez más difícil y difuso” (Cerdeña, 2003; González, 2001, citados en Pinto & Sánchez, 2015, p. 6).

La práctica de una evaluación creativa como la que propone Lafferriere sería una excelente propuesta metodológica para combatir el fenómeno de la valoración en la evaluación, ya que recae en la mayoría de veces en una evaluación tradicional, donde se comparan calidades, cualidades o talentos como lo expresa en la entrevista el profesor 03R: La calidad de la puesta en escena al final, da muestra del proceso y de lo que logró aprender en el mismo.

Cuando hablamos de calidad estamos dando un juicio de valor en donde se debe estar emitiendo a partir de un referente que dé lugar de comparación, al igual este juicio puede darse, pero con una perspectiva diferente como lo expresa el profesor 06C la evaluación, no puede ser el resultado final del proceso, sino que realmente se debe valorar el proceso y los que mejor lo conocen son los estudiantes.

Estas valoraciones, entonces requieren pensarse desde varias perspectivas y no pensarlas como excluyentes. Según Oullete (citado en Lafferriere, 1997):

La evaluación puede ser creativa cuando se mezclan las exigencias de la ciencia (objetividad) y del arte (subjetividad)(...)La evaluación creativa permite tener en cuenta los resultados cualitativos (juicio de valor) y los cuantitativos (objetivo, standard), y así acceder a una variedad de opciones para captar informaciones transmitidas por diferentes fuentes de la evaluación (afectiva, psicomotora, cognitiva)(...)Demasiadas veces, en el trabajo, el énfasis en los resultados o en el producto final impide la comprensión de la dinámica procesual de la clase. Ponemos mucha energía en el proceso de formación, es por eso por lo que debemos aplicarlo también para la evaluación (p. 77)

¿La mimesis de la práctica evaluativa?



Otra de las características identificadas se definió como la mimesis de la evaluación, la cual tiene relación con la normativa, porque se adhiere a una lógica sistemática o establecida de la práctica evaluativa, hecho que no afirma que ésta tenga intenciones de buena fe. Queda claro que todos los entrevistados, en su rol docente, asumen una ética y responsabilidad frente al tema de la evaluación, porque saben lo trascendental e importante que constituye la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

“La evaluación era muy cerrada, muy estructurada, siempre nos habían enseñado más o menos que evaluar era calificar, trayendo de memoria realizar cuestionarios. Eso es importante no digo que no, pero después, durante todo el trabajo con comunidades, con los niños, muchas cosas empezaron a modificar esa noción, me fui dando cuenta con ayuda de varios colegas también que, pues, en realidad, no es solamente eso”.

(Entrevista semi estructurada profesor 03R (2022 -1)

Fuente documentos del seminario en plataforma TEAMS).

Tres de los seis docentes entrevistados son egresados de la LAE. Uno de ellos, opina que aprendió a evaluar en su experiencia como estudiante universitario y que, desde esa experiencia, practica la evaluación en su quehacer docente, en sus palabras, afirma: “claro yo creo que uno aprende a evaluar a partir de diferentes situaciones que vive en la Universidad”. (Testimonio profesor 03R)

Es decir que las prácticas evaluativas actuales deberían transformarse con los currículos y las estructuras pedagógicas y didácticas de los programas, pues los cambios en objetivos y contenidos requieren nuevas formas de evaluar.

En ese sentido, el profesor 06C reflexiona:

“Después de 10 años de estar trabajando en la licenciatura uno conoce cuales son los, presupuestos, las discusiones, que es lo que ha pasado, como se ha venido transformado la licenciatura, como se han venido transformando los currículos, de un currículo centrado en lo disciplinar como ha empezado a transitar a un currículo más flexible, más equilibrado entre lo disciplinar lo pedagógico lo investigativo.”

(Entrevista semi estructurada profesor 06C (2022-2) Fuente documentos del seminario en plataforma TEAMS).

Lo anterior no señala si tomar como referente las experiencias previas u otros referentes para la práctica de la evaluación esté bien o mal; ya que no emite un juicio de valor, sino más bien, expone que la réplica o mimesis de la práctica evaluativa, debe ser implementada con cuidado y como acto consciente.

Al respecto el profesor 05A opina:

“Claro, uno tiene que dejarse permear, dejarse moldear un poco, uno tiene que estar siempre atento a qué es lo que está sucediendo, porque si no, entonces luego estamos es repitiendo esquemas y procesos que ya no tienen tanta relevancia y que no han demostrado tanta eficacia para construir mejores seres humanos”

(Entrevista semi estructurada profesor 05A (2022-1) Fuente documentos del seminario en plataforma TEAMS)

¿Por qué es importante tener esto en cuenta? Porque dicha concordancia nos recuerda que los estudiantes son cambiantes, el medio y época donde nacen y se desarrollan presentan formas diversas de construcción de sujeto con objetivos generacionales y específicos distintos. “Muchos de ellos, también llegan con condiciones y tendencias a repetir esquemas, con una lógica del colegio, de ‘profe cuando vas a revisar la bitácora, profe, profe’... pero es un poco la lógica del colegio” (Entrevista profesor CS). Esto, hace necesario que se implementen prácticas evaluativas que transformen los modos institucionalizados tanto del profesor como del estudiante: Porque, ante todo esto, prima el objetivo y la responsabilidad que se adquiere al ingresar a un proceso de formación de docentes en artes; porque algún día será ese docente en formación, el profesor que está evaluando a otros estudiantes.

Función de la evaluación para la revisión de la práctica evaluativa docente

Por último, desde la experiencia recogida y sistematizada de las entrevistas de los profesores, se presentan brevemente los aportes de éstos en cuanto a: ¿Cómo la evaluación le sirve al docente para revisar su propia práctica con el fin de reflexionar o generar estrategias referentes a sus propias prácticas evaluativas en prácticas de formación?

Tipo de valuación	Finalidad	Descripción del profesor
Evaluación formativa (proceso) y sumativa	Toma de decisiones sobre la enseñanza para el logro del objetivo de aprendizaje	- Sirve para que el profesor tome decisiones frente a los contenidos que está trabajando y frente al desarrollo del objetivo de la clase. <i>(Entrevista profesora 02E)</i> - Sirve para tomar decisiones sobre la enseñanza. <i>(Entrevista profesora 04C)</i> - Sirve para conectar los contenidos que se han propuesto. Desde las respuestas que dan los estudiantes desde su vivencia o experiencia cotidiana. - Sirve para poder ver al final cómo los estudiantes estaban desde un principio y que les deja a ellos el proceso formativo y cómo ese proceso los ha modificado o cambiado después de desarrollar los contenidos. <i>(Entrevista profesor 05A)</i>
Evaluación formativa y de proceso	Mejorar la enseñanza y el aprendizaje	- Sirve para reafirmar, retomar o indicar cómo se debe abarcar el contenido que se está movilizand o en la clase. <i>(Entrevista profesora 02E)</i> - Sirve como medidores para establecer el proceso de aprendizaje. <i>(Entrevista profesora 01C)</i> - Sirve para saber qué tanto está enseñando, aparte ¿Qué está enseñando? <i>(Entrevista profesor 03R)</i> - Sirve para estar presente y entender que es lo que está pasando, cómo lo estoy haciendo yo como profesor, qué es lo que está haciendo el estudiante, y en esa relación saber qué se necesita ajustar para que el aprendizaje o los contenidos que estoy intentando impartir logren ser captados inclusive incorporados por los estudiantes o las comunidades. <i>(Entrevista profesor 05A)</i> - Sirve como asunto de retroalimentación en cada clase, con respecto al proceso porque me parece clave que ellos tengan un sentido muy claro y herramientas de transformación. <i>(Entrevista profesor 06C)</i>

Tipo de valoración	Finalidad	Descripción del profesor
Evaluación inicial o diagnóstica	Generar aprendizajes significativos y atender la diversidad en los aprendizajes	- Sirve para validar la configuración de los sujetos, sus historias, sus búsquedas, y sus perspectivas en cuanto a que sean formadores en artes escénicas. <i>(Entrevista profesora 01C)</i> - Sirve para identificar ritmos de aprendizaje, todos los estudiantes tienen maneras diferentes de aprender, así que el profesor debe tener maneras diferentes de evaluar. <i>(Entrevista profesor 03R)</i>
Procesos de formación conjunta mediante la auto, co y hetero evaluación		- Sirve para entender quién es esa otra persona con la que estoy interactuando, para pensar cómo me voy modificando a mí y para ir modificando también la evaluación. <i>(Entrevista profesor 05A)</i> - Sirve para desarrollar metodologías coherentes con el programa donde se potencia la autoevaluación entre los estudiantes. <i>(Entrevista profesor 06C)</i>
Evaluación desde las intersubjetividades que afectan los procesos de enseñanza y aprendizajes		Sirve para comprender en qué situación está el estudiante desde diferentes dimensiones como lo emocional, mental, desde su salud, como está pasando el día o el momento de la clase, entonces son varias cosas ahí que se deben tener en cuenta, que efectivamente puede hacerse en cada momento de la clase. <i>(Entrevista profesor 05A)</i>

La Tabla 4 muestra las funciones de la evaluación según los profesores entrevistados

Según la tabla 4 , la evaluación es una herramienta didáctica que permite mejorar las prácticas formativas en el aula, que cuenta con características que nos permiten desarrollar la observación del desarrollo del ejercicio formativo para dialogar con este y sus participantes, para así, construir mejores metodologías de enseñanza aprendizaje. “Con la evaluación el tutor debe favorecer el seguimiento del proceso de aprendizaje y brindar la ayuda pedagógica que cada alumno necesite a fin de sortear sus dificultades” (Muñoz, 2014, p. 26)



C O N C L U S I O N E S

En esta sistematización de experiencias, se puede concluir que los profesores LAE están preocupados por la evaluación, piensan en su implementación y construyen escenarios propios para su práctica, pero desde esta misma intención, se desprenden las necesidades de conferir cierta homogeneidad a los procesos formativos en la evaluación, para tener la capacidad de manejar unos discursos, metodologías y prácticas propias. No obstante, esto no se puede afirmar de forma general ya que en las áreas disciplinares, en los primeros semestres, los docentes sí trabajan de manera conjunta en metodologías que recogen desde la experiencia de la carrera. En tal sentido, cada área tiene su propia metodología, pero no está en diálogo con los otros espacios formativos, es decir, las áreas de investigación, de pedagogía y de práctica, tienen sus modos y formas de evaluar, así mismo las áreas disciplinares. Cada una a su forma y estilo, ha construido métodos válidos con cualidades funcionales y con algunos aspectos que se debería trabajar más.

Las dinámicas de la evaluación son inherentes al campo de estudio donde se desarrolla su práctica, es desde allí, donde se desprende toda una metodología que se acentúa a partir de características propias, que se manifiestan en su implementación. Es por esto que, en la evaluación de los profesores de la LAE, la observación es la pieza fundamental para desarrollar procesos evaluativos, donde se presentan dinámicas a partir del cumplimiento de objetivos y metas, así como la apropiación de los contenidos en los estudiantes.

De ahí que los docentes practiquen metodologías auto configuradas que les permitan explorar sus ideas para la práctica evaluativa, pero que deben ser aplicadas de manera consiente y coherente; porque, caer en prácticas repetitivas y tradicionales que no promueven el pensamiento crítico ni la construcción de nuevos conocimientos y competencias, es algo sencillo al interior de la escuela.

Otros de los hallazgos importantes, es que los procesos de definición, regulación e institucionalización sobre la evaluación para los docentes en formación para su práctica en la escuela es escasa: ellos aún no reconocen la importancia de este recurso y por ello, no lo implementan en la escuela. La investigación creación referente a la evaluación, se hace importante debido a que cada corriente pedagógica del programa tiene una perspectiva diferente de la educación y la evaluación, que convergen en el mismo lugar, porque todas se piensan la educación en artes escénicas.

Asimismo, es vital desarrollar encuentros de diálogo de las diferentes áreas del programa para promover y construir un proyecto curricular propio solo en torno a la evaluación, desde seminarios en los primeros semestres; dado que se está perdiendo un potencial increíble a nivel creativo y epistemológico en la educación de los docentes en formación porque, cuando no se comprende o se subestima una práctica, se desperdicia mucho de su potencial hasta llegar a perder su sentido de ser. Es por ello, que es fundamental llenar de sentido las prácticas evaluativas, ya que la evaluación en artes escénicas en la universidad y en la escuela, es capaz de romper o desplazar los límites de la evaluación a la que cotidianamente están enfrentados los estudiantes.

La práctica evaluativa implementada de manera adecuada, como dice el profesor OGC, sería un recurso de transformación real y coherente en los procesos de formación, porque al dar sentido y construir una práctica evaluativa consiente, se llena de sentido no solo la evaluación sino todo el proceso formativo; generando en los estudiantes autonomía, interés, mejoramiento y mayor comprensión tanto de su proceso como de el del programa y el de la universidad frente a la sociedad.

Por lo mismo, se debe construir la agenda para la evaluación, del mismo modo que se ha construido la agenda de los procesos didácticos y educativos de la LAE.

Para finalizar uno de los hallazgos más importantes de esta búsqueda de las practicas evaluativas en artes escénicas, es entender que los profesores es su rol docente, dentro de sus preocupaciones y ética están todo el tiempo en función de pensar, buscar e investigar formas de poder desarrollar la evaluación en artes escénicas, para implementarla de una forma ética y responsable, valores que se adquieren al decidir ser profesor.

Los profesores tiene claro que hablar de evaluación no es hablar de cualquier tema, porque es un tema amplio y de mucho debate, en el cual se puede seguir profundizando e investigando porque no hay una fórmula que permita encontrar lugares definitorios, porque así como el currículum en la carrera ha cambiado durante los 20 años que tiene de fundación, la evaluación seguirá siendo un lugar de encuentro, de laboratorio, de diálogo, de entendimiento con el otro desde su subjetividad y su contexto; un espacio para poder aportar a la construcción humana, crítica, práctica, para que los procesos en artes puedan seguir creciendo desde su perspectiva epistemológica que, de cierta manera, es muy joven desde una visión de formación en la educación.

La evaluación en el ámbito de las artes escénicas requiere de un enfoque consciente y reflexivo, tomando en cuenta diversos aspectos y perspectivas. Debido a la complejidad y diversidad de factores que influyen en su aplicación en los procesos formativos, resulta difícil brindar una definición específica de la evaluación. No obstante, es posible avanzar hacia concepciones más completas y adecuadas aprovechando la experiencia de los profesores universitarios y estudiantes del campo.

En las entrevistas realizadas a profesores de la Licenciatura en Artes Escénicas, se han identificado algunas similitudes en sus concepciones sobre la evaluación. En líneas generales, los profesores reconocen la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerándola como una práctica necesaria y habitual. Coinciden en que la evaluación está vinculada a

la verificación del progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su objetivo principal es identificar el desarrollo y los logros alcanzados por los estudiantes. Además, enfatizan la importancia de asociar la evaluación con acciones observables y actividades desafiantes que puedan transformar tanto a los estudiantes como a ellos mismos como docentes.

Por otra parte, se concluye que la evaluación en artes escénicas es un proceso complejo y multifacético, influenciado por diversos factores. Aunque no existe una definición única, las concepciones de los profesores entrevistados resaltan la importancia y subrayan la necesidad de considerar acciones observables, la participación de los estudiantes y la exploración de enfoques alternativos. La generación de espacios de formación y debate resulta esencial para fortalecer las prácticas evaluativas en el campo de la educación en artes escénicas.

El enfoque de evaluación en las carreras artísticas, como las artes escénicas, tiende a ser más orientado hacia lo cualitativo debido a la complejidad y subjetividad de las disciplinas artísticas. Se plantea que la evaluación no debe limitarse a enfoques exclusivamente cuantitativos o cualitativos, sino que se deben desarrollar procesos evaluativos que combinen ambos aspectos de manera pertinente y acorde con la naturaleza formativa de las artes escénicas. Los profesores sugieren estrategias innovadoras de evaluación, como evaluaciones didácticas y ejercicios prácticos que permitan evidenciar el nivel de apropiación del contenido, donde el estudiante pueda demostrar que está siendo evaluado. Este proceso de evaluación se considera una reflexión crítica que contribuye a la construcción de su conocimiento y nuevos saberes.

La evaluación en las carreras artísticas a menudo se asocia con la calificación y se utiliza como una medida de rendimiento y conclusión de programas formativos. Sin embargo, se destaca la importancia de que la evaluación sea un proceso crítico de aprendizaje, donde tanto el profesor como el estudiante participen activamente en su progreso y desarrollo.

Se reconoce la importancia de centrar la evaluación en el estudiante y en el desarrollo de competencias profesionales y personales, fomentando la coevaluación y la autoevaluación como parte integral del proceso. Además, se enfatiza la relación entre el contenido, el cuerpo y la evaluación en las artes escénicas, donde las acciones del cuerpo pueden ser aspectos evaluables y el estudiante debe observar y evaluar su propio cuerpo y procesos para avanzar en su aprendizaje.

Se subraya la necesidad de abordar la evaluación de la creación y la creatividad en las artes, reconociendo que no se trata solo de evaluar conocimientos adquiridos, sino de valorar las construcciones artísticas y los procesos de creación de manera variable y contextualizada. También se sugiere que la evaluación en las carreras artísticas debe ser participativa, involucrando a toda la comunidad educativa y promoviendo la democracia y la participación como unidades evaluativas o evaluadoras.

Las entrevistas realizadas a los docentes revelan que la evaluación es considerada como un elemento fundamental para medir el logro de los objetivos y el desarrollo de los contenidos en el ámbito de las artes escénicas. Los docentes destacan la importancia de evaluar el paso y la apropiación de los contenidos por parte del cuerpo, ya que esto permite determinar si se están cumpliendo los objetivos establecidos. La evaluación se concibe como un proceso que involucra la observación y comprobación de diversas dimensiones relacionadas con la disciplina de las artes escénicas.

Se observa cierta ambigüedad en la diferenciación entre los conceptos de objetivo y meta, ya que los docentes entrevistados no tienen claridad al respecto. Algunos consideran que ambos conceptos son indistintos. Sin embargo, se destaca la importancia de establecer una diferencia clara entre ambos términos. Los objetivos se refieren a las expectativas cualitativas de logro, mientras que las metas son expresiones cuantitativas que indican el nivel de desarrollo y el tiempo de estudio requerido.

Es importante destacar que la evaluación no se limita únicamente a la obtención de una calificación, sino que se concibe como una herramienta de diálogo, reflexión y retroalimentación en los procesos de formación. Se busca una forma alternativa de evaluación que esté fundamentada en el logro de los objetivos de aprendizaje y que tome en cuenta las luchas internas o diarias de los estudiantes.

En el contexto del ámbito artístico, donde los procesos de evaluación involucran a personas que también desean formarse como educadores, la evaluación se convierte en un ejercicio ético. Se reconoce que toda opción metodológica es también una opción ética, y se busca emplear medios de evaluación que reflejen esta ética y consideren diferentes campos de aprendizaje, como lo afectivo, cognitivo, perceptual, psicomotor, social y verbal.

La evaluación de los contenidos en las artes escénicas es un proceso complejo que requiere tener en cuenta tanto los saberes disciplinares como la intención pedagógica formativa. Los contenidos artísticos están en constante evolución y se relacionan con la comprensión única del ser humano en el ámbito artístico. Evaluar estas disciplinas implica reflexionar sobre el individuo, el cuerpo y la experiencia en el proceso formativo.

Los docentes entrevistados reconocen la importancia de identificar los conocimientos previos de los estudiantes a través de una evaluación inicial o diagnóstica. Esto permite adaptar el proceso formativo y hacerlo más significativo. Además, los contenidos disciplinares en las artes escénicas deben evaluarse desde diversas perspectivas, incluyendo la autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes.

Surgen preguntas fundamentales sobre qué contenidos deben ser evaluados y qué criterios se deben utilizar en la evaluación de carreras artísticas. Algunos docentes plantean la importancia de evaluar tanto los contenidos tradicionales como aquellos aspectos más subyacentes y humanos que emergen en el desarrollo de la práctica formativa.

Es fundamental generar estrategias de evaluación que se enfoquen en las necesidades y particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes. Esto implica comprender la integración de marcos, sistemas y medios técnicos para lograr una evaluación exitosa y efectiva. Además, la relación entre contenido y contexto es determinante en la ruta de aprendizaje y en la metodología de evaluación.

La problemática de la evaluación radica en la dificultad de establecer una línea clara entre una experiencia formativa que contribuya al desarrollo de conocimientos y procesos de pensamiento crítico, y la sensación de ser objeto de observación y análisis por parte de especialistas. La evaluación implica un juicio valorativo que está influenciado por connotaciones ideológicas y axiológicas, lo cual hace que, incluso en su pretensión de objetividad, estén presentes los criterios y valores de la cultura dominante.

Para realizar una evaluación que valore el desarrollo y avance del proceso formativo de un estudiante en artes escénicas, es necesario establecer criterios de valoración. Esto implica considerar tanto los aprendizajes comunes al conjunto de estudiantes como los personales e individuales. Sin embargo, surge la interrogante sobre cómo construir esas normas de valoración cuando no existe una metodología que sistematice el avance hacia las metas y objetivos.

En este sentido, la propuesta de una evaluación creativa, como la planteada por Lafferriere, puede ser una metodología adecuada para abordar esta problemática. La evaluación creativa combina las exigencias de la ciencia (objetividad) y del arte (subjetividad), permitiendo tener en cuenta tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos. Asimismo, promueve la comprensión de la dinámica procesual de la clase y valora el proceso formativo en sí mismo.

La "mímesis de la evaluación" se refiere a la adhesión a una lógica sistemática establecida en la práctica evaluativa, que no necesariamente tiene intenciones de buena fe. Los docentes entrevistados reconocen la importancia y la responsabilidad de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también reflexionan sobre la necesidad de transformar las prácticas evaluativas actuales de acuerdo con los cambios en los currículos y las estructuras pedagógicas de los programas.

Es fundamental tener en cuenta que las prácticas evaluativas deben ser conscientes y adaptarse a las características cambiantes de los estudiantes, considerando los contextos y las generaciones a las que pertenecen. La réplica automática de prácticas evaluativas pasadas puede resultar obsoleta y poco efectiva para formar seres humanos en constante evolución. Los docentes deben estar atentos y dispuestos a dejarse moldear por nuevas perspectivas y enfoques, con el objetivo de construir mejores procesos de formación.

La implementación de prácticas evaluativas transformadoras no solo implica un cambio en el rol del profesor, sino también en la forma en que los estudiantes conciben la evaluación. Es necesario romper con los esquemas y lógicas institucionalizadas, promoviendo una evaluación que se adapte a las necesidades y objetivos específicos de cada estudiante. Al ingresar a un proceso de formación docente en artes, se asume la responsabilidad de convertirse en el profesor que evalúa a otros estudiantes, por lo que es importante mantenerse comprometido con la mejora continua de las prácticas evaluativas.

Superar las dificultades de la evaluación en el ámbito de las artes escénicas implica establecer criterios de valoración, considerar tanto los aprendizajes comunes como los individuales, y adoptar enfoques metodológicos creativos que integren tanto la objetividad como la subjetividad en la evaluación.

La evaluación de los contenidos en las artes escénicas requiere de enfoques flexibles y multidimensionales que consideren tanto los aspectos disciplinares como los humanos y contextuales. Es necesario promover una evaluación que valore el proceso, fomente la reflexión y promueva el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito artístico.

Es importante generar espacios de formación y debate sobre la evaluación en artes escénicas, tanto para los profesores como para toda la comunidad educativa. También se destaca la importancia de desarrollar una agenda específica y general sobre la evaluación en artes, aprovechando las teorías didácticas existentes en el campo de la educación artística.

En definitiva, la evaluación en las carreras artísticas debe ser entendida como un proceso complejo y en constante evolución, que busca promover el desarrollo de competencias, la reflexión crítica y la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Actividad capítulo V: El evaluado a evaluarse para evaluar.

Requiere de una hoja, un lápiz y un espejo. En la hoja dibuje el cuadro “Línea autobiográfica de la evaluación” y complételo según las indicaciones. Recuerde que este es un ejercicio personal en el que es necesario liberarse de los prejuicios y de la crítica autodestructiva. Es necesario ser muy sincero siempre, pensar en toda su experiencia de vida como sujeto evaluado y en la manera en que esto le ha formado y sumado a sus competencias humanas, disciplinares, teóricas y prácticas. Cuando ya tenga todo listo, disponga el ambiente con algo de música suave, sin letra y en un volumen bajo.

Línea autobiográfica de la evaluación

Momento de mi vida	Experiencias positivas	Experiencias positivas
1. A quién veo		
2. El niño evaluado		
3. El adolescente evaluado		
4. El estudiante perdido (opcional)		
5. Evalúo y decido		
6. El docente en formación evaluado		

Actividades de reflexión sobre la evaluación del aprendizaje en artes escénicas

Actividad 01

- 1** | **Póngase cómodo** e inicie la actividad con una respiración consiente profunda y continua, este ejercicio de respiración lo debe llevar a cabo durante todo el ejercicio con el fin de relajarse. Ponga el espejo frente a usted durante unos minutos e inicie reconociéndose, observe su ser físico, sus rasgos faciales, indague hasta encontrar detalles nunca vistos en usted, deje que el pensamiento fluya como el caudal de un río. Autoevalúe su presente como docente en formación y registre su reflexión en el cuadro “Línea autobiográfica de la evaluación”.
- 2** | **Empiece por recordar** cuando era niño, sus primeras memorias del colegio, en qué colegio estudiaba, las fechas de este periodo y profesores significativos desde las experiencias evaluativas que tuvo durante este periodo de su vida. No olvide recordar, tanto experiencias positivas como negativas de este proceso formativo. Tome nota de esto.
- 3** | **Evoque** cuando era adolescente y su proceso de formación en bachillerato, desde las experiencias evaluativas que tuvo durante este periodo de su vida. Tome nota de esto.



- 4 | **Recuerde cuando** y por qué decidió ingresar a esta carrera. Qué lo trajo a presentar las pruebas de admisión, estar frente a ese momento de su vida en que se hizo estudiante de licenciatura en artes escénicas, si alguien influyó o si hubo oposición por gente cercana e importante para usted. No olvide recordar, diferentes experiencias de este proceso formativo. Tome nota de esto.
- 5 | **Para finalizar esta actividad** empiece a recordar su proceso como educador en formación en artes escénicas. Siempre recordando desde las experiencias evaluativas que tiene durante este periodo de su vida. No olvide recordar, tanto experiencias positivas como negativas de este proceso formativo. Tome nota de esto.

Actividades de reflexión sobre la evaluación del aprendizaje en artes escénicas

Actividad 02

A partir de la reflexión que le deja el capítulo 5: La evaluación desde los evaluadores, analice y compare las respuestas del cuadro “Línea autobiográfica de la evaluación” y responda las siguientes preguntas:

- 1 | ¿Qué fue significativo de los procesos evaluativos durante sus procesos de formación?
- 2 | ¿Qué desde su experiencia como evaluado transformaría para evaluar en el futuro?
- 3 | ¿Cómo desarrollaría la evaluación de un proceso escénico creativo?

REFERENCIAS

Aguirre, A. I. (2005). La evaluación en educación artística. Colección intersecciones 6, 16.

Artero, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plásticas en la ESO. En J. J. Artero, La evaluación en el área de educación visual y plásticas en la ESO (pág. 206 A 301).

Castro, L. G. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. Lima-Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lafferriere, G. (1997). La evaluación creativa: Una propuesta dirigida a los enseñantes y animadores. Educación social.

Laura Elizabeth Gómez Meléndez, M. C. (05 de junio de 2016). Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu. Recuperado el 11 de septiembre de 2022, de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/293>

Méndez, J. M. (2013). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

Motos, T. (2009). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas. 45.

Muñoz, A. (2014). La evaluación. Buenos Aires: Boletín Dance.

Natura, I. (s.f.). Comunidad de aprendizaje. Recuperado el 05 de septiembre de 2022, de comunidad de aprendizaje: www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico

Pastor, L. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. España: Narcea.

Pinto, E. p., & Sánchez., R. B. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación, 29.

Gracias dinosaurio Guillermo por crearme y mostrarme lo que no debe ser la evaluación. Te propongo que creemos juntos una nueva forma de evaluar.

Acepto, no será fácil mi extinción, mientras existan calificaciones, yo existiré, claro puedo ser y estar sin violencia, miedo y dolor, para que todos, Incluso tú y yo, aprendamos con la evaluación





No ser de la evaluación
en Artes escénicas

LA EVALUACIÓN SENTIPENSANTE EN LAS ARTES ESCÉNICAS: PARAR PARA AVANZAR

POR:
ANGIE LIZETH FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
DANIEL SEBASTIÁN SALAZAR SALAMANCA

R E S U M E N

Este artículo busca proponer una alternativa para la evaluación de los aprendizajes en las artes escénicas, donde no se separe la mente, cuerpo y corazón, teniendo en cuenta al estudiante y al maestro como seres sentipensantes, repensando las prácticas evaluativas tradicionales y confrontándolas con su real funcionalidad en la enseñanza aprendizaje de las artes escénicas.

INTRODUCCIÓN

“Desde que entramos en la escuela, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el cuerpo del alma y la razón del corazón”, decía el poeta Eduardo Galeano citado por Gómez (2019). La escuela no puede continuar divorciando la razón del corazón, para dar lugar a la razón (Gómez, 2019). Dentro de estos procesos educativos el sistema de enseñanza-aprendizaje sigue el objetivo de conocer la evolución de cada estudiante, adoptando procesos evaluativos de acuerdo al paradigma¹⁴ educativo. Es por ello que en este artículo buscamos hablar sobre otras posibles formas de evaluación, situándola desde la formación docente en artes escénicas.

Como estudiantes de diferentes procesos formativos, primaria, bachillerato, universidad, se experimenta una evaluación estandarizada que no nos escucha. Siendo sometidos a una práctica opresora¹⁵ que nos obliga a asumir instrumentos y estructuras verticales que miden y definen nuestras capacidades y cualidades, comparándonos constantemente con nuestros compañeros, con el fin de categorizarnos de acuerdo con ciertos criterios.

Hasta el momento hemos visto como nuestros maestros, en su mayoría, recurren a prácticas tradicionales para llegar a dar una calificación que exige la institución por unos parámetros legales establecidos. Pero en qué momento se hace importante, el aprendizaje de conceptos o técnicas concretas que aporten al desarrollo de una práctica evaluativa sentipensante en un proceso de formación de un futuro actor o actriz, docente que no luche con la dicotomía entre el sentir y la razón entre el ser maestro y ser actor.

Cuando hablamos de arte asumimos casi de inmediato que este tiene que ver con la emocionalidad, la expresión de lo que sentimos y como lo plasmamos en una obra ya sea pictórica, literaria, teatral dentro de cualquier otra. Pero ¿cómo podríamos evaluar el arte escénico en un aula desde la perspectiva sentipensante? Para nuestro caso como estudiantes de artes escénicas, esta pregunta hace parte de nuestro desarrollo como docentes, lo que hemos visto en la universidad es que el concepto de evaluar las artes no es algo que esté completamente definido o halla claridad sobre el cómo se deba evaluar.

14. Según Kuhn (1962), “es un entramado de relaciones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas usadas por una comunidad científica. Es un modelo de acumulación de conocimientos utilizado por la ciencia durante una época histórica determinada.” (Pérez, 2010)

15. FREIRE, Paulo. (1970): Pedagogía del Oprimido. Montevideo, Tierra Nueva.

En este artículo se pretende proponer una idea de la evaluación que es capaz de sentipensar. Para ello, recorreremos diferentes perspectivas de la evaluación tradicional y alternativa para identificar la relación de la educación y lo sentipensante, buscando deconstruir los conceptos de evaluación tradicional, para llegar a plantear, una posible evaluación sentipensante en artes escénicas.

¿Qué es el sentipensar y su relación con lo educativo?

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2007) es el primer académico que nos habla del concepto “sentipensante” noción que viene de los pescadores del departamento de Sucre, ubicados en la región Caribe colombiana cerca a las ciénagas de San Benito Abad a la orilla del río San Giorgio. Desde allí, la cultura ribereña acuñó dicho término, que es “actuar con el corazón empleando la cabeza”, y que al combinar las dos cosas se es un hombre “sentipensante”. Pero allí no acaba este término, sino que también existe el concepto del hombre “hicotea”¹⁶, que no es solo un hombre sentipensante, sino que es un hombre que aguanta los reveses de la vida y sabe superarlos, porque sabe esperar su momento. (Borda, 2017)

Cuando escribimos del sentipensar hablamos de la unidad de la mente y el sentir, se trata de tener en cuenta la capacidad humana de aprender y enseñar desde todo su ser sin separar, lo racional de lo emocional. La escuela sentipensante es aquella en la que se aprende a pronunciar las propias

palabras y no a repetir las palabras de otro, en ella aprendemos a sentir al otro, entendemos que hacemos parte de una comunidad en la que estamos inmersos en una cultura, en donde se llevan a cabo lecturas del contexto realizando acciones activas y transformadoras. (Espinosa-Gómez, 2014).

¹⁶. *Trachemys callirostris* (Gray, 1856) Tortuga de tamaño mediano, longitud recta del caparazón (LRC) máxima de 35 cm, M. A. Morales-Betancourt con un peso máximo de 7 kg (Bonilla com. pers.). Caparazón con cinco escamas vertebrales, ocho costales y 24 marginales. Plastrón ancho y plano con una muesca posterior. Cabeza grande, dorsalmente plana o cóncava, con un hocico cónico. (Brian C. Bock, 2016)

La educación propende ser un proceso donde un individuo se cultiva desde la semilla hasta convertirse en un gran árbol, pero se debe tener en cuenta que la persona no crece sola, y que en este proceso su comunidad, le brinda su identidad y diferentes saberes, que hacen parte de su aprendizaje y la manera en que entiende lo que lo rodea, no solo aprende técnicas para sobrevivir o entender el mundo. En su comunidad siente y experimenta con la razón, el corazón y el cuerpo, teniendo la capacidad y posibilidad de construir saberes con el otro. Por eso la educación termina siendo parte del proceso donde la persona es capaz de transformar su entorno, desde y con la comunidad en una reflexión constante, donde se construye y donde tiene la posibilidad de evaluarse y evaluar su contexto.

La idea que existe de que alguien sabe y el otro simplemente aprende, anula la capacidad y los saberes que se pueden compartir. Podría crearse la posibilidad de entablar un diálogo evaluativo donde lo que tú no sabes, yo lo sé, lo que yo no sé, tú lo sabes, no queda más que crecer juntos y aprenderlo todo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar (Freire, 2004)

En la educación evaluamos o deberíamos evaluar para conocer, porque esta acción está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento, que es cercana al racionalismo práctico que invita a modos críticos y reflexivos de actuar (Mendez, 2001). Para la evaluación el concepto de sentipensar puede llegar a convertirse en un pilar que construye una nueva práctica educativa, donde el desarrollo de la enseñanza -aprendizaje se forja desde la unidad mente, cuerpo, sentir y construir con el otro. Que a su vez se retroalimentan, es decir, es ese momento, en que esa mente, ese cuerpo y ese sentir que están con el otro, se reconfiguran. Parán, para avanzar mutuamente.

Si pensamos en una evaluación sentipensante podríamos decir que debe ser aquella capaz de sentir, percibir, razonar, criticar y analizar lo que se evalúa, donde la persona que valora se pone en el mismo lugar de la persona valorada, donde aprenden juntos y se retroalimentan desde el respeto activando la escucha de la emoción y la razón sin separarlas, porque cada nuevo conocimiento gesta una reacción emocional y racional, que a su vez construye nuevas formas de vivir en sociedad.

Una evaluación sentipensante tiene en cuenta el cuerpo. Vehículo que unifica e interpreta las experiencias que se perciben por medio de los sentidos, de la emoción y la lógica, que transitan por todas las dimensiones que lo conforman. En donde sus diferentes lenguajes; palabra, tacto, mirada, respiración, movimiento y su relación con el otro, activan en el sujeto evaluado lo que él es, y lo que es estar con el otro desde una visión crítica y emancipadora.

“Una educación sentipensante, es aquella que se resiste a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas, implica entender que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros. Exige prácticas pedagógicas, libertarias, librepensantes, dialogantes, que escuchan y reconocen que la mayor igualdad entre los seres humanos es la diferencia.” (Gómez, PRÁCTICA PEDAGÓGICA SENTIPENSANTE, 2020)

La educación sentipensante al igual que su evaluación, no son prácticas universales, sino más bien, son prácticas particulares, porque están intrínsecamente ligadas a sus realidades, a sus contextos. En el plano evaluativo todos aprendemos con diferentes estrategias, técnicas y esta evaluación en particular, nos puede ayudar a encontrar nuestras diferencias y similitudes.

La educación puede relacionarse con el sentipensar porque esta puede ser vista, como un proceso que se siente y se piensa, donde están inmersas las diferentes dimensiones del cuerpo en relación con el otro, y las prácticas culturales de las diversas comunidades. Así como la educación puede ser un instrumento de opresión, al convertirla en una práctica sentipensante, puede también ser de liberación y emancipación abarcando las perspectivas más sensibles de lo humano.

De-construyendo la evaluación tradicional desde una perspectiva sentipensante

Nuestros padres nos contaban cómo era la evaluación, para ellos era un viacrucis. Pues se realizaba en un día específico del mes, donde se citaba a los acudientes de familia en la cancha de fútbol del colegio. Los estudiantes iban pasando uno a uno en frente de los padres, mientras los docentes le hacían preguntas específicas sobre un tema y el estudiante debía responder exactamente lo que el docente esperaba. El niño evaluado, estaba bajo la presión de un público, los nervios y el miedo. En la mayoría de casos las repercusiones eran violentas por parte de los padres, al no sacar la mejor calificación ¹⁷.

¹⁷. TrNarración Adultos mayores sobre evaluación Blanca Cecilia Gonzales 63 años, este hecho sucedió en el colegio John F Kennedy en Bogotá en el año 1969.

Con las nuevas generaciones estas prácticas se han ido transformando en Colombia, este tipo de acciones ya no se utilizan en las instituciones académicas, pero a pesar de ello, seguimos con la cultura de una evaluación que no se percibe como una herramienta que ayude a los aprendizajes, sino que para muchos profesores, instituciones y hasta para los mismos estudiantes sigue siendo, un castigo.

No olvidemos que los métodos tradicionales de evaluación provienen de la escuela tradicional, un movimiento pedagógico que surge alrededor del siglo XVII en

Europa y que tiene como centro de atención al maestro. Es a él a quien corresponde toda la acción educativa, es una práctica donde se concibe al estudiante como un ser pasivo y objeto de la acción del maestro, en esta práctica educativa el conocimiento se considera como algo que ya está establecido y determinado. Donde sus maneras evaluativas están guiadas a la racionalidad técnica que tiende a mantener el status quo implementando acciones estratégicas, para definir la medida de rendimiento escolar con evaluaciones sumativas, con enseñanzas dirigidas al examen de orden puntual, aplicando pruebas estandarizadas. (Zafra, 1998) (Mendez, 2001).

A partir de estas metodologías las prácticas curriculares y evaluativas se interpretan en muchos casos como una estructura académico-administrativa, pero existen diversas formas en que se puede abarcar estos términos para construir una autonomía en los estudiantes y profesores desde prácticas que asuman sus propias decisiones en la construcción del escenario educativo y del conocimiento (Zafra, 1998). Los estudios normativos carecen de sentido semántico frente al concepto de evaluación, por la necesidad de las funciones o fines a los que sirven, los cuales no son explícitos sino ocultos, solo siendo proyectados como medio educativo ligado al sistema socio-cultural donde se desarrolla.

En la corriente epistemológica positivista, la primera en instaurar el paradigma del conocimiento, se define que este equivale a aprender hechos replicables, cosas tangibles, y datos concretos de donde surge la interpretación racionalista y aplicación lineal de los principios conductistas al currículo con lo que se busca controlar al sujeto que aprende separando medios y fines; prohibiendo así la naturaleza explorada de los procesos

de enseñanza y aprendizaje: "La enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar, su pensamiento, e incluso, sus sentimientos y actitudes" (Mendez, 2001). Bajo esta concepción se aplica un currículo vertebrado que ofrece una perspectiva instrumental, allí el sujeto aprende como receptor pasivo que se llena de conocimiento y desde la visión científicista se ejecutan como instrumentos de evaluación una serie de "técnicas" que miden el rendimiento académico, este modelo busca que todo saber sea puntual, medible y observable.

Por otra parte y en oposición a estas corrientes epistemológicas surge la teoría crítica y el constructivismo que propone que la construcción del conocimiento necesita de un contexto para poder ser entendido e interpretado. El currículo y su evaluación se entienden como una construcción de historias socioculturales y el conocimiento como algo práctico y situado. Aquí el sujeto es activo en la construcción del mismo, la enseñanza no consiste tanto en la transmisión de información sino en estimular la indagación por la exploración de contenidos valiosos para el conocimiento “Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar” (Mendez, 2001)

La evaluación alternativa consigue ser horizontal, dinámica, procedimental, continua, reconoce la subjetividad; es una evaluación que hace parte integral del pensamiento crítico por que logra llegar a ser una herramienta de transformación social (Mendez, 2001) que oriente hacia la empatía y el desarrollo del saber desde todas sus aristas, sin separar la razón del sentir, sino más bien uniéndolas para así poder pensar y sentir con el otro en busca de construir un nuevo mundo. La evaluación sentipensante tendría las mismas características de la evaluación alternativa.

Es aquí donde llegamos a esa evaluación sentipensante, que puede verse como una homóloga de la evaluación alternativa, pero que tiene un ventaja en la praxis: se postula emancipadora de la opresión de las leyes del aula y la calificación, busca romper con la reproducción del sistema tradicional de evaluación, y tiene por consiga estimular el querer ser y querer aprender, porque siente la necesidad de responder a esa razón que alimenta el corazón.

Evaluar desde el sentí-pensar forma en conjunto con la comunidad, y podría llegar a ser un agente de transformación de la sociedad, dónde lo más importante es crecer con el otro, sintiendo y comprendiendo en un mismo lugar y tiempo.

El trabajo colectivo forma parte del crecimiento de una comunidad y la evaluación sentipensante puede convertirse en un elemento capaz de entrelazar los saberes y sentires de la misma, sembrar la semilla de la colaboración desde la verdad que sale del cuerpo, la mente y el corazón. El trabajo desde este modelo de evaluación podría tener como resultado una raíz- fuerte y consistente, de un tallo que crece y aprende, y unas ramas que ofrecen perspectivas desde los diferentes saberes, llegando a convertirse en un gran árbol nutrido de aprendizaje del que retoña conocimiento.

Elementos básicos para entablar una evaluación sentipensante:

- 1 | Evaluar desde lo esencial**
Se refiere a valorar desde lo importante o imprescindible, es decir, desde la concepción de que como seres humanos, no solo razonamos, si no también sentimos y exploramos.
- 2 | Evaluar para la pregunta del pensamiento, razón y emoción:**
No podemos descuartizar al ser y sus procesos internos para comprender; donde la razón y la emoción trabajan en conjunto y crean pensamiento, este capaz de definir e interpretar el mundo que le rodea, incluso de preguntarse el ¿Por qué o para qué? de cada idea que conoce o experimenta. (el evaluador o evaluadora no tiene la verdad absoluta)
- 3 | Con amor y compromiso**
La acción de evaluar nace desde el amor y el compromiso de ayudar a crecer al otro.
- 4 | Desde la razón el cuerpo y el corazón**
Así como no descuartizamos al ser que evaluamos tampoco lo debemos hacer con el ser que evalúa. Teniendo en cuenta al cuerpo presente en la acción de razonar y sentir.
- 5 | Evaluar con sentido que trascienda del escenario educativo hasta la vida misma**
El acto de evaluar no es aquel exclusivo del ámbito educativo, es decir no solo funciona como un momento en la escuela, este trasciende en la formación del ser que llevara sus conocimientos a su comunidad y así ayudara a transformarla desde el trabajo con el otro.
- 6 | Con y para el otro, sin jerarquía**
La evaluación sentipensante no tiene jerarquía, su trabajo se maneja desde la horizontalidad donde toda opinión cuenta.
- 7 | Hablar con la verdad desde la unidad de la razón y el corazón**
Esta es la raíz de la evaluación sentipensante, la verdad desde lo que se siente y se razona, es la verdad que transformara al otro y a la comunidad.



¿Cómo se hace?

1. En comunidad:

La evaluación sentipensante se construye con el otro.

2. Pensando que evalúas a una persona que siente:

Evaluar no es un acto mecánico, quien está al frente es un ser humano con todo lo que esto implica y el evaluador o evaluadora también lo es.

3. Presente y activo/a para transformar:

El ser evaluador o evaluadora sentipensante implica estar en el momento y el lugar con el otro, empaparse de sus conocimientos y desde ellos ser quien aporta a la transformación tanto individual como en comunidad.

4: Aprende, desaprende y reaprende:

No existe una verdad absoluta o única, como seres sentipensantes tenemos la posibilidad de aprender y luego ver, analizar y sentir, para luego desechar aquello que no es necesario, pero quedarse con lo que si nos es útil y a partir de allí volver a aprender.

Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender. Alvin toffler (Gomez, 2014, pág. 2)

5. Escuchando y respetando

Todas las opiniones merecen ser escuchadas y respetadas, el dialogo es constante y enriquecedor desde quien habla como para quien escucha.

6. Observando de manera crítica

El lugar del evaluador o evaluadora sentipensante, no es el de la pasividad del solo ver lo que lo rodea o pasa, este puede analizar encontrar las diferentes posibilidades de transformar desde la fortalezas y debilidades de la comunidad en la que se encuentra.

7. Lee interpreta el contexto

Desde un lugar activo, primero aprende a leer desde los saberes propios de la comunidad, para luego darle una nueva interpretación que construye con los otros y que transforma su contexto.

Evaluación sentipensante en las artes escénicas

La evaluación hace parte de nuestra existencia, todo lo que vemos, escuchamos o sentimos esta expuesto a ser evaluado, incluso aquello que se nos dificulta (Muñoz, 2014). En la sociedad se ha cedido el papel de evaluador al maestro, es él o ella quien tiene la capacidad para mostrarnos como va el avance de un proceso en específico. Prácticamente nos alejamos de nuestra propia posibilidad de evaluarnos, y esto ha dado a la evaluación un lugar de jerarquización entre quien evalúa y quien es evaluado.

Aún así, el evaluador o evaluadora no esta en su puesto solo por que la comunidad lo designo. Esta persona debe tener una experiencia vivida y racionalizada sobre un tema específico que pretende enseñar, pues el rol de un maestro esta establecido en primera instancia como aquel que enseña algo. El maestro debe enseñar desde su experiencia, investigación e interpretación sobre un hecho particular y debe evaluar al estudiante desde lo que enseñado, por ejemplo, si existió una clase sobre algoritmos, la evaluación debe ser sobre algoritmos, no podría ser de otro tema, y el maestro debe saber de algoritmos. (Anijovich, 2018)

Si de geometría o ciencias puras habláramos, la evaluación esta en un lugar de verificación con respuestas concretas, que el estudiante de alguna manera aprendió en un proceso y que puede dar cuenta de ello, ¿pero si hablamos del arte, de aprenderlo y de evaluarlo tendríamos respuestas concretas? ¿Qué se le enseña a un estudiante de las artes? ¿Qué se evalúa a un aprendiz del arte? ¿El arte debe ser medido netamente desde la objetividad? “El aprendizaje del arte ha sido considerado demasiado visual, afectivo y cualitativo como para poder ser medido objetivamente (Wilson, 1969) y además, es por naturaleza de carácter ambiguo (Hope & Wait, 2013) y dinámico (Boughton, 1997). Estas características plantean retos importantes en el intento de una medición y clasificación de sus productos”. (CASTRO, 2017)

Podríamos evaluar el artista en formación desde la técnica, esto funciona en las diferentes disciplinas artísticas, el verificar si el estudiante aprendió o no una técnica específica sobre: como pintar, como interpretar una melodía o cómo actuar en un escenario ¿pero eso es todo lo que importa en el artista “la técnica”? ahora, si nos enfocamos en las artes escénicas y su interdisciplinariedad ¿qué más podríamos ver en ellas, que sea importante al momento de evaluar a un estudiante?

Como se ha expresado en este artículo tratamos de dar, una intención de la evaluación sentipensante en las artes escénicas. Para ello vamos a usar el concepto de convivio que es la reunión de compañeros y de expectantes. Compañero

espectador que consta de algunas características tales como: disponibilidad, apertura, dialogo, adecuación, que todos en relación llevan a una experiencia de una aceptación pluralista de la cultura viviente, cultura necesariamente efímera que no puede enlatarse; y al no poder enlatarse se hace necesariamente territorial (DUBATTI, 2013). Por otra parte en nuestro subtítulo De-construyendo la evaluación tradicional desde una perspectiva sentipensante proponemos algunos puntos de reflexión para la práctica de la evaluación sentipensante. Entonces ¿cómo podríamos evaluar el arte escénico en un aula desde la perspectiva sentipensante?

En el caso de las artes escénicas, la evaluación sentipensante no estaría enfocada en lo técnico de la representación o la destreza del cuerpo, sino más bien en la práctica de la “otredad”, (la relación con el otro) y como ese individuo se percibe y ubica como sujeto de un acto, en el que no está solo, sino en el que puede colaborar, fortalecer y estimular el proceso conjunto, entendiendo que la acción de estar presente, para el otro, es estar presente para sus fortalezas, temores y dudas, por que comprende que en ese momento, ese otro ser sentipensante está con él, y los dos, se reconfiguran: Paran, para avanzar & mutuamente.

Definir como un conjunto de disciplinas artísticas como la danza, la música, el circo y el teatro entre otras. Capaces de interactuar con el otro, construyendo una escena viva, que se desarrolla en un lugar, espacio, y tiempo determinado.

Por medio de diversos lenguajes, códigos y relaciones, el cuerpo del artista siente, vive y experimenta una situación que comparte con un público observador, que ve, escucha, siente e interpreta las acciones poéticas que se desarrollan en la escena.

Rescatar lo humano en el acto de enseñar (Alicia.2013) es de vital importancia, ya que en muchas ocasiones el estudiante se ve reducido a un objeto de observación de la técnica escénica por parte del docente, donde la mirada se aparta, de lo que le puede suceder en la psique y emocionalidad del estudiante, más aun, en las prácticas de exploración de autores como Konstantín Stanislavski (1936). Técnicas que el mismo autor al final de su carrera refuto y crítico. En ese espacio se hace necesario re pensar, si los contenidos que se presentan en las carreras de artes escénicas y más de teatro son pertinentes para la época, pero sobre todo hace muy importante tener claro el rol del docente en la evaluación sentipensante, este rol resulta fundamental. Porque debe partir de la necesidad de comprender, entender y tener claro el contexto y situación que atraviesa a sus estudiantes. Dado que “Las evaluaciones efectivas requieren conocimiento profundo” (CASTRO, 2017).

Como se puede ver, el arte escénico tiene mucho más que una técnica por ser aprendida, está inmerso en la experiencia por medio del lenguaje, y el teatro es mucho más que lenguaje y la capacidad de aceptación de pluralismo (DUBATTI, 2013).

También es proceso de coexistencia con el otro y de sentir desde el cuerpo y la experiencia. Es decir, que para el arte escénico existe la unidad de la mente, el corazón y el cuerpo, algo en lo que el maestro evaluador puede fijarse a la hora de dar su valoración, y, se podría contemplar la posibilidad de evaluar, desde la concepción de un estudiante de artes escénicas que aguanta los reveses de la escena, las dificultades que se presentan al comprender y pasar por el cuerpo los contenidos de áreas disciplinares ¹⁸, y que sabe superarlos, porque sabe ser paciente, sabe que esta para el otro y que existe un momento de avanzar. Que pensando desde la práctica escénica y el ser sentipensante, este sería un estudiante actor hicotea.

18. En la licenciatura de artes escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia las áreas disciplinares son aquellas en que se explora las técnicas, del cuerpo, la voz y la actuación. Durante un proceso de formación de seis semestres. Tres años.

El teatro que sentipienza y evalúa

Una de las disciplinas de las artes escénicas, es el teatro, el cual tiene como base el cuerpo, la voz, la actuación y la escritura, el conjunto de estas logra construir la interpretación de personajes o bien podríamos decir la posibilidad de vivir diferentes vidas. Para Federico García Lorca: «el teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Y al hacerse, habla y grita, llora y se desespera. El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre». (profeti, 1992, pág. 19)

El actor o actriz de teatro tiene la oportunidad de ser otro, pero esto no sería posible si no tiene una conciencia de sí mismo, primero se reconoce y luego es capaz de reconocer al otro, activando sus sentidos, pensamiento y sensibilidad. Al escuchar y observar una historia de alguien que encuentra en su camino o aun personaje de una obra que le gusta, puede empezar a indagar en lo que significa ser otro, incluso a preguntarse ¿que sentiría o haría en el lugar del personaje?, Tal vez sin saberlo el actor o actriz, inicia siendo empático, tiene la capacidad de entender situaciones traídas de otros contextos e incluso de ser crítico desde su propio entorno.

El teatro puede ser la oportunidad de sentipensar, donde todo el ser, forma un ritual capaz de transformar su entorno, el teatro enseña y aprende, escucha y habla, lee e interpreta, observa y analiza. Tiene la capacidad de interactuar con el otro, también de darle un lugar a aquel que no ha podido hablar o más bien que los demás no han querido escuchar, El otro entonces, no necesita de la jerarquía tradicional en el teatro de director, actor, público, sino que puede ser construido desde la colectividad donde toda palabra cuenta, incluso de aquel que solo tiene una opinión después de observar.

Para Augusto Boal; el teatro es una fuente de transformación social, de conocimiento colectivo, guiado desde las experiencias propias y del otro. Los actores no necesariamente son los que tienen el poder en la escena pues este puede ser cedido al espectador, con el objetivo de que sea él quien cuente su historia, la actúe como la recuerda o como quiera contarla, también de aprender de ella y entender las necesidades de una comunidad, que tal vez solo necesita la posibilidad de encontrar un lenguaje diferente que los libere del miedo que los oprime. (Boal, 1980)

La evaluación sentipensante está inmersa en el mundo teatral, tanto en el que actúa como quien observa, está, en un constante dialogo de cuerpo, mente y sentimiento, puede identificar, sentir y analizar lo que ve o hace, un actor se puede bajar del escenario sintiéndose feliz y seguro de su trabajo o puede notar que algo le falta, y su emoción será diferente. El espectador también tiene esta capacidad de sentir satisfacción luego de ver una obra, tal vez de encontrar un conocimiento nuevo que pueda aplicar a su vida o de pensar si algo de lo que vio no lo aplicaría a su vida, incluso de definir si la actuación fue de su agrado o no, aunque no sepa de técnicas específicas; el teatro vive en una valoración constante propia y en comunidad.

Es difícil dar un método único para el evaluar a un estudiante de teatro, siempre existirá otra forma para hacerlo, aun así invitamos a sentipensar antes de evaluar, esto no quiere decir que la evaluación deba ser aplicada solo desde el sentimiento y esta deje de ser objetiva, pero sí que esta puede ser para ayudar al otro, no para lastimar o solo para dar cuenta del fracaso, incluso puede incentivar a que la misma persona sea capaz de notar sus habilidades y defectos, así mismo para que el educador pueda ver sus fallas y fortalezas en el juego mutuo de la enseñanza aprendizaje.

Tal vez podemos recomendar una manera de llegar a la evaluación sentipensante en teatro, donde el maestro ceda su estatus y lo comparta con el estudiante, así como Boal (Boal, 1980) involucra al público y lo llama espectador, nosotros podríamos llamar al estudiante : Estudiactor, donde el estudiante utilice el lenguaje teatral para decir y/o mostrar lo que piensa y siente, esto desde un cambio de roles en la escena, el estudiante será el educador y el educador el estudiante, juntos crearan el ambiente de un momento específico de la clase o del proceso vivido, que le llame la atención al estudiante, solo que en esta ocasión la vivirán desde los zapatos del otro... Acción.

El ejercicio anterior nos podría dar una variedad de datos, conclusiones y sensaciones, el cuerpo está activo para la evaluación, la habilidad de la mente está en juego y la emoción de sentirse en el lugar del otro está presente, el estudiante compartirá lo que aprendió y el educador será consciente de lo que enseñó pero a su vez en este juego los dos aprenderán mutuamente y los demás estudiantes recordarán y serán público, esperando su turno, el educador tendrá la posibilidad de mostrar sus fortalezas y debilidades ante la escena de evaluar. La evaluación se convierte en una oportunidad para todos y todas de desaprender, aprender y re-aprender, usando la triada cuerpo, mente y corazón.

CONCLUSIONES

La evaluación es un ejercicio constante de la vida, es un acto que se ejerce sobre nuestras personas y ejercemos sobre otros desde el momento en que nacemos. En ese mismo instante empezamos a interpretar los códigos culturales que componen el sentido y la forma de la realidad, es un acto con el cual generamos un criterio propio, que nos permite desarrollar una visión única como individuos. Pero la evaluación siempre ha correspondido a modelos tradicionales de educación.

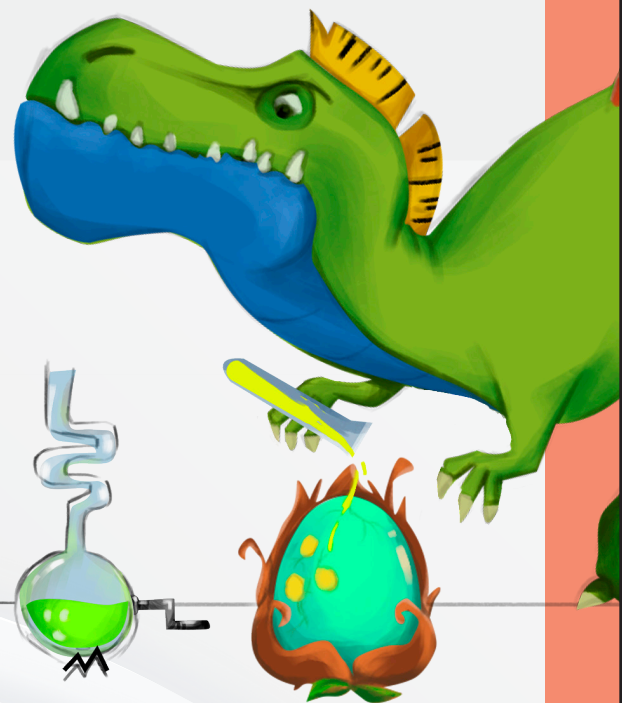
Los modelos educativos tradicionales deben ser re contruidos en función de modelos más innovadores. La evaluación debe ser remplazada por nuevas ideas, desde la reconfiguración de lo sentipensante. Desde una evaluación sentipensante, que se caracteriza por ser en comunidad, leyendo e interpretando el contexto, con y para el otro, sin jerarquías, desde la razón, el cuerpo y el corazón, escuchando y respetando opiniones, para aprender, desaprender y reaprender desde una observación crítica activa para la transformación. Con un sentido, que trascienda el escenario educativo y hasta la vida misma, que siempre utilice el lenguaje de la verdad del sentir, estimulando la pregunta del pensamiento “razón y emoción”.

En dicho sentido la evaluación sentipensante requiere tener en cuenta el sujeto en todas sus dimensiones, su emoción, su cuerpo, sus sentires y su contexto. La evaluación sentipensante, basa su perspectiva en comprender las diferentes formas de relacionarnos, teniendo en cuenta el contexto y la importancia de los individuos, que están inmersos en una misma experiencia, donde

no existe la individualidad, pero si las diferencias, desde donde nos permitimos encontrarnos para ayudarnos a crecer y construís desde el dialogo, el cuerpo y el sentir otras formas de conocimiento reconocimiento y comprensión de temas, contenidos y del mundo. Es en este acto consciente de observación y dialogo donde logramos integrar y practicar una evaluación sentipensante.

La evaluación en artes escénicas requeriría también el pensarse la evaluación desde lo sentipensante con el fin de favorecer la construcción de un actor o un artista, que pueda evaluar aspectos sensibles, corporales y que pueda construir una forma de arte más interdisciplinario, donde se vea el trabajo técnico, pero que este no sea el foco del desarrollo de la labor. Esto implica no solo trascender las perspectivas de la evaluación, si no del mismo arte escénico.

La evaluación sentipensante sería el momento de reflexión sobre las prácticas educativas, pedagógicas y de aprendizaje, es PARAR PARA AVANZAR.



REFERENCIAS

Anijovich, R. (2018). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Universidad Blas plascas. Cordoba Argentina: Universidad Blas plascas.

Boal, A. (1980). Teatro del oprimido. Mexico D.F: Nueva imagen.

Borda, O. F. (9 de octubre de 2017). Concepto de sentipensate.

Brian C. Bock, V. P.-D. (2016). libro-rojo-de-reptiles. <http://reporte.humboldt.org.co/>.

CASTRO, L. G. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artisticas. Educación Vol. XXVI, N° 51, 22.

DUBATTI, J. (2013). El teatro y la ética de convivencia. Cátedra Alfonso Reyes. Monterrey : Universidad del tecnologico de Monterrey .

Espinosa-Gómez, D. R. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento. Rastros Rostros Volumen 16, Número 30, 10.

Freire, P. (2004). Pedagogia de la autonomia. sao paublo: paz e terra s.a.

Galeano, E. (29 de abril de 2012). Eduardo Galeano - SENTIPENSANTE.

Gomez, D. R. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos . Rastros y rostros.

Gómez, D. R. (2019). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente. Recuperado el junio de 2022, de <https://grupogear.com>: <https://grupogear.com/co/blog/concursos-docentes/educacion-sentipensante-escuela/>

Gómez, D. R. (2020). PRÁCTICA PEDAGÓGICA SENTIPENSANTE. Medellin: Universidad de Antioquia.

R E F E R E N C I A S

Mendez, J. M. (2001). Evaluar para concen, examinar para excluir. Morata.

Muñoz, A. (2014). La evaluacion en la Danza . Buenos Aires : Balletin Dance Didactico.

Pérez, E. M. (2010). los paradigmas educativos. REVISTA ARISTA DIGITAL, 5.

Profeti, M. g. (1992). Federico garcia lorca : Espectáculo de élite - Espectáculo de masas . En K. /.-V. Reichenberger, Federico García Lorca - Perfiles críticos. Madrid españa .

Zafra, L. S. (1998). curriculo y evalaucion:sus relaciones en el aprendizaje. Pedagogia y Saberes, 12.

LA EVALUACIÓN ANTAGÓNICA: UNA OPORTUNIDAD
PARA REFLEXIONAR SOBRE LA VIOLENCIA DE
GÉNERO EN LAS ARTES ESCÉNICAS.

POR:
TANYA CAICEDO

INTRODUCCIÓN



Figura 1. "Sentada sobre la nota"

Nota: Las imágenes que se visualizarán durante la lectura de este texto, son construcción propia y han sido creadas a partir de relatos que evidencian la problemática tratada en este documento, expuestos en #Yotambiénvivíalgotan similar (2020), material producido por estudiantes de la LAE.

Este artículo, se crea con el fin de generar e invitar a la reflexión en torno a cómo la evaluación se convierte en una herramienta para promover la violencia de género en el entorno de enseñanza de las artes escénicas; en tanto dicha problemática

se presenta desde las narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), ésta se aborda desde dos conceptos propios de la disciplina: protagonista y antagonista.

De acuerdo con el diccionario del teatro (Pavis, 1996), el protagonista es quien se encuentra en el núcleo de la acción; es el personaje que, en la narrativa, establece las acciones que dan desarrollo a la historia. El antagonista, por su parte, es quien tiene un rol en oposición al del protagonista; cabe mencionar que, éste, genera condiciones que deben ser superadas por el protagonista.

En ese sentido, aquí se propone que la evaluación protagónica tenga un rol formativo, entendiéndose como una evaluación del aprendizaje, que permanece durante los procesos de enseñanza y cuya ejecución permite herramientas para un aprendizaje consciente. Asimismo, se plantea la evaluación antagónica en contraste a la evaluación formativa, como aquella que posibilita una oportunidad para subordinar, castigar e incluso, violentar a los partícipes del proceso de formación en artes escénicas. En este caso específico, violentar desde las relaciones de poder asimétricas establecidas por el género y fortalecidas mediante la evaluación.

En consonancia, la figura 1, presenta el relato de una joven docente, quien, 5 años después de culminar su proceso de formación en la LAE, expuso su experiencia de acoso por parte de un jurado de su proyecto de grado. Junto con otros egresados que habían vivido situaciones semejantes se creó el video titulado Yo también viví algo similar; este material, recoge relatos que exponen situaciones donde se evidencia la violencia de género a través de la evaluación dentro de dicho proceso formativo.

Esta situación, expone que, tener un rol evaluador puede ser una oportunidad para generar prácticas de abuso de poder; el abuso de poder con un enfoque de género, se comprende como el establecimiento de relaciones asimétricas de dominación, que se caracterizan por basarse en el sometimiento de una parte subvalorada por parte de otra que está sobrevalorada. Esto, en consecuencia, permite la vulneración de un grupo específico, para el caso de la violencia de género, la vulneración es dirigida hacia los cuerpos femeninos y feminizados.

El registro de denuncias sobre violencias de género en las instituciones de educación, que han sido archivadas, es una muestra evidente que la problemática no tiene un manejo eficiente; por ello es necesario cuestionar aquellas prácticas que permiten el mantenimiento de estas violencias dentro de las instituciones educativas y, en efecto, construir reflexiones y generar posturas que, en la práctica de la enseñanza de las artes escénicas, puedan mitigar el problema.

En ese orden de ideas, el objetivo principal, es exponer y analizar la(s) relación entre evaluación y violencia de género; además de la manera en que los mecanismos de la evaluación antagónica, pueden ser usados para fomentar la violencia de género en las artes escénicas, comprendiendo que este tipo de evaluación, fomenta las relaciones asimétricas de poder que propician que un miembro de la relación sea autoritario y convierta su autoridad en una justificación para vulnerar al otro desde las condiciones sexo-genéricas.

En contraposición a esta problemática, se presenta una propuesta de evaluación protagónica, que busca dar opciones para hacer de la evaluación un lugar seguro y confiable dentro de la formación escénica y en general.

Violencia de género, concepto y problema actual

Freire (1970), en su libro *La pedagogía del oprimido*, específicamente en el apartado de educación bancaria, muestra una forma de relación asimétrica de poder en el aula escolar; en la cual, el poseedor del conocimiento (educador) es el único habilitado para manejar el saber en el aula y no puede ser cuestionado, mientras que, el cuenco vacío (educando) debe recibir el conocimiento sin objetar y aceptando que solo el educador tiene la razón, dando paso a un condicionamiento donde la inequidad es la base.

Marisa Matamala (2019), explica la violencia de género como la existencia de una relación de dominación, donde los cuerpos femeninos y feminizados se ven subordinados por una estructura de orden patriarcal. La autora propone que hay una jerarquización de los seres humanos que podría comprenderse como una relación asimétrica de poder; mediante la cual se generan una serie de acuerdos, implícitos o explícitos, en donde quien tiene el poder es el que está en condiciones de sobrevaloración permitida y justificada desde lo cultural y social.

Rita Segato (2003), expresa que la estructura de la violencia, se basa en la relación que existe entre lo femenino y lo masculino, que busca solidificar el mandato masculino; el cual consiste en una competencia interna por llegar a ser “el macho alfa”, donde el varón debe mostrarse como aquel que se ha apropiado de algo, y este algo, es un tributo que resulta ser el cuerpo femenino. Dentro del mandato masculino se concibe que el varón sin tributo no es varón; esta estructura, es la que genera la subordinación de lo femenino frente a la sobrevaloración de lo masculino.

Según el informe de gestión de la Fiscalía General de la Nación (2021), sobre la violencia basada en género: “Entre el 13 de febrero de 2020 y el 13 de febrero de 2021, se presentaron 92.611 procesos en materia de violencia intrafamiliar (VIF)”. Con relación a la “violencia sexual, se iniciaron 29.011 procesos” y, en cuanto a temas de feminicidio, durante el periodo señalado, se registraron “190 víctimas”. Estas cifras, confirman que la violencia de género es una problemática que a diario se hace presente, cobrando muchas vidas y desestabilizando la seguridad de todo el país. Aunque esto ya es un problema, empeora al saber que la impunidad se mantiene latente, tal como lo aseguró la directora del ICBF, Lina María Arbeláez (2020), quien reveló que “el 98% de casos de violencia sexual contra menores de edad quedan impunes en el país”.

Es necesario mencionar que, la violencia de género en las instituciones de educación superior, es una problemática que no solo se evidencia en testimonios; en realidad, este fenómeno cuenta con estudios que demuestran su presencia en estas instituciones, como refiere La FM (2019), “al menos el 42% de las estudiantes han sido víctimas de acoso sexual al interior de las instituciones de educación superior. Así se pudo determinar por medio de un estudio realizado recientemente por la Universidad Nacional”.

Incluso, debido al incremento en las denuncias, el Ministerio de Educación se ha visto en la obligación de exigir protocolos de prevención a las universidades, pues “entre enero de 2018 y febrero de 2022 se registran 876 casos de presunto abuso sexual en entornos escolares en el país, de los cuales 65 han sido sancionados, 127 archivados y 684 están en investigación”. (Casas, 2022).

Esta coyuntura, no se limita al aparato judicial; al contrario, se traslada a los escenarios educativos sin inconvenientes y, para que esto suceda, es claro que existen herramientas que faciliten y propicien la permanencia de este problema. En este caso, lo es la evaluación, ya que ésta, puede determinar roles de poder.

Evaluación en la educación superior, un certificado para la vida laboral.

La evaluación en el contexto escolar, tiene como propósito certificar ante la sociedad que un estudiante ha cumplido con los requerimientos institucionales, obtenido conocimientos y desarrollado habilidades para ejercer una profesión (Martínez, 2011); el haber obtenido un título profesional al final de un proceso de formación, garantiza a nivel institucional, que una persona posee las capacidades necesarias para desenvolverse en un entorno laboral.

Lo anterior, implica que la evaluación durante el proceso de formación profesional, representa un gran peso; básicamente, a lo largo del desarrollo académico, la evaluación puede determinar el avance o el retroceso de una persona dentro de la institución, lo cual incluye obtener el título que le permita iniciarse o progresar en un entorno laboral relacionado. Esto, significa que las decisiones del evaluador, son determinantes para el estudiante y otorga al evaluador una posición para ejercer su poder según su criterio.

Si bien, **“Un gran poder conlleva una gran responsabilidad”** (Raimi, 2002), el poder sin responsabilidad puede desembocar en una forma de opresión. De acuerdo con Freire (1970), desconocer la responsabilidad en el ejercicio del poder, puede desembocar y reproducir un sistema de dominación en el que se generan dos roles: un rol de oprimido, que se caracteriza por mantener una postura fatalista infundada por el temor impartido desde el rol del dominador u opresor; quien mantiene sobre el oprimido un proceso de subordinación.

La evaluación, vista desde la perspectiva de la examinación y la calificación como elementos de manipulación, representa una herramienta fundamental para el abuso del poder, dado que tiene la capacidad de determinar el progreso de unos o varios individuos dentro del proceso académico. De esta manera, el evaluador tiene influencia sobre el desarrollo académico institucional del estudiante.

Dentro del paradigma de la educación tradicional, se evidencia abuso de poder en la relación educador-educando, pues el evaluador ejerce poder sobre el evaluado mediante la calificación o el reporte de sus actividades. Entre los parámetros de la educación tradicional, las relaciones de poder se mantienen asimétricas, pues el evaluador tiene el poder y el evaluado es un subalterno. Estas relaciones, pueden desembocar en muchas problemáticas, una de ellas, es la violencia de género; ya que ésta, es el resultado de convivir bajo las condiciones de la mencionada relación.

En definitiva, enfatizando en la violencia de género como un resultado de las relaciones abusivas de poder; claramente, lo que caracteriza a este tipo de violencia es, en específico, la condición del género. Si bien, ya es normalizada una subvaloración de lo femenino ante lo masculino, a esto se le deberá sumar que existen entornos que favorecen este problema; en el caso de las artes escénicas como proceso de enseñanza, existe una justificación desde la acción ficcional que permite todo en escena y, al ser un proceso de formación, la evaluación también se puede convertir en una herramienta para la opresión.

Violencia de género en el escenario teatral



Figura 2. "Que pase la más culona"

La figura 2, narra la experiencia de una estudiante dentro de la LAE; el contexto es el siguiente: Se estaba desarrollando una clase sobre movimientos teatrales y había un grupo encargado de exponer un tema determinado.

Este grupo, optó por ejemplificar desde la práctica el tema asignado; para ello, dieron una indicación a los compañeros que hacían de espectadores.

Tal indicación fue: "que pase la nena más culona", la estudiante aludida y presionada, decidió pasar para que el ejercicio continuara; acto seguido esta compañera fue nalgueada. Frente a esto, ella reaccionó al sentirse agredida, no obstante, la docente que dirigía la clase justificó lo sucedido en que se debía priorizar la convención de la escena.

Esta justificación, puede desembocar opiniones divididas; por un lado, habrá quien esté de acuerdo con la docente, ya que la escena es ficcional y en el teatro puede pasar todo y por otro lado, estarán quienes defienden y priorizan el respeto por el cuerpo del otro. Sin embargo, es innegable que esta clase de justificaciones permite y promueve la violencia de género, si bien no se reconoce a primera vista, es claro que la joven fue cosificada al ser categorizada como la “más culona”, para luego ser vulnerada por quien en ese momento tenía un poder. De este modo, la violencia de género es una desigual valoración de los cuerpos, cuando el cuerpo es cosificado bajo una categoría y violentado por dicha categoría se está vulnerando en condición de su género.

Mediante el siguiente ejemplo, se puede observar como el escenario teatral, puede ser un espacio propiciado para violentar.

El teatro El Trueque en Medellín y la Escuela del Teatro Nacional en Bogotá (Las Igualadas, 2020), al parecer no solo ofrecen una opción de formación en teatro; también posibilitan la experiencia de ser acosada y abusada sexualmente, y que los agresores salgan impunes sin que su prestigio como directores se vea manchado. ¿La escena justifica que una niña sea manoseada durante los ensayos? ¿Transformarse en un personaje, implica someter a las compañeras porque el personaje así lo desea?

Con lo expuesto en este apartado resulta necesario preguntarse por el lugar del cuerpo en el teatro y cuestionar si la acción ficcional permite vulnerar al espectador

o al actor en nombre de la escena. De ahí que resulte indispensable generar acuerdos en el espacio académico entre profesores y pares, donde se construyan estrategias escénicas para evitar un entorno de vulneración, las cuales incluyan lenguajes simbólicos y metafóricos para el desarrollo de la escena desde principios del cuidado propio y ajeno.

Por ejemplo, la obra Lisístrata (Aristofanes, 411 a.C) contiene un discurso enfocado a lo sexual, donde varias escenas podrían justificarse en el desarrollo de una vulneración con enfoque de género; es en esta situación donde deben proponerse estrategias que mantengan la esencia de la obra, respetando las subjetividades, corporeidades, deseos y principios de quienes participen como actores y espectadores.

Violencia de género en el escenario teatral



Figura 3. "Yo también viví algo similar"
(#Yotambiénvivíalgosimilar, 2020)

En la figura 1, al inicio de este artículo, muestra con claridad una situación donde se evidenció la evaluación antagónica, utilizada como herramienta de subordinación. El evaluador en su condición de lector de tesis y en su posición de poder, desde donde podía determinar el resultado del proyecto de grado de la joven, se permitió condicionar la nota del proyecto al hecho que la estudiante correspondiera o no a su insinuación de "estar sentada en la nota". En este caso, el resultado de la evaluación no sería

equivalente a la calidad del trabajo de grado, sino a la disposición de la joven frente al condicionamiento del lector.

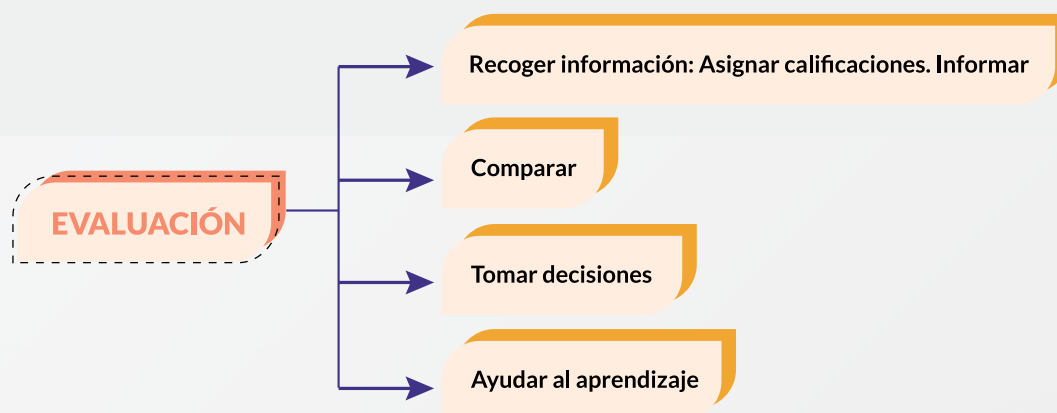
Por su parte, la figura 2, relata como la persona encargada del proceso de evaluación, justifica la agresión y no presta mediación, incluso si frente al hecho hubo una denuncia pública inmediata de vulneración; entonces, se entiende que son prácticas consentidas si el evaluador las permite, emitiendo un ejercicio inadecuado del poder.

Igualmente, en la figura 3, se presenta una situación donde un joven evadía el acoso que sufría; es entendible que normalmente no se cuestione a quien evalúa, pues como ya se dijo, las decisiones y el criterio del evaluador, pesan en el progreso de la formación. En tal caso, ese poder de tomar decisiones generó una relación de dominación y condicionamiento. Es el miedo a quejarse frente al evaluador, lo que mantiene el sometimiento, así, cada situación expuesta e ilustrada, tuvo lugar para dar paso a la violencia de género desde la evaluación.

Para este punto, el objetivo del artículo fue exponer la problemática de la violencia de género en el aprendizaje de las artes escénicas, especialmente en la LAE. Sin embargo, se hace necesario visibilizar que esta problemática no es propia de este campo de conocimiento, en realidad, es un problema que no discrimina ninguna disciplina; por ello, la siguiente propuesta de evaluación protagonista, está a disposición de cualquier espacio académico o laboral en donde la evaluación tenga lugar.

Evaluación protagonista: resignificar la evaluación y generar un espacio seguro.

En tanto la evaluación puede ser una herramienta para la opresión, es justo resaltar que la evaluación protagonista busca cambiar ese orden tradicional; así, esta propuesta se reconoce como una oportunidad para formar sin que la calificación pierda el carácter cuantitativo. Para desarrollar esta idea, se toma en cuenta lo postulado por Motos (2014), en el texto Evaluación y reflexión en las actividades escénicas, desde donde la evaluación podría entenderse de la siguiente manera:



De acuerdo con el esquema, la evaluación es, principalmente, una herramienta de recolección de información para conceder una calificación; la cual, a nivel institucional, en la academia, garantiza que un estudiante cumple satisfactoriamente con los objetivos del proceso académico.

Motos (2014), explica que la evaluación tiene dos grandes finalidades. La primera de ellas, posee un enfoque estandarizado con la intención de informar a nivel social sobre el estado del arte, teniendo en cuenta que la evaluación del arte se considera poco importante y únicamente subjetiva. Por otro lado, la segunda finalidad, mantiene un enfoque al desarrollo personal y se centra en valorar la progresión de los estudiantes; enfatizando en el dominio de las competencias, en el desarrollo de las actividades dramáticas, permitiendo así, una evaluación formativa.

Según Rebeca Anijovich (2020), la evaluación puede ser una oportunidad para que el estudiante ponga a prueba sus saberes y visibilice sus logros; en conjunto, educador y educando, reconocen las estrategias que el estudiante tenga para el fortalecimiento de sus competencias. En consecuencia, el evaluando podrá definir cuáles son sus fortalezas y debilidades, haciéndose responsable de su proceso de aprendizaje; esto permitirá, que el educador cuente con la información necesaria para hacer de la enseñanza algo interesante y retador. Lo anterior, implica como educador tomar decisiones desde la evaluación, comparando resultados entre los avances del estudiante, para así, fomentar al aprendizaje; lo cual configura una evaluación formativa desde lo que la autora denomina: evaluación como oportunidad.

Otro elemento indispensable para la evaluación protagónica aquí propuesta, es la retroalimentación formativa, la cual se caracteriza porque:

- La devolución genera un cambio en el estudiante.
- Ayuda a alumno a identificar dónde se encuentra y a dónde tiene que llegar.
- Impacta sobre la forma en que se resuelven el trabajo autónomo individual y el colectivo.

Crear un espacio seguro para la evaluación: Evaluación protagonista

La construcción de este libro, gira en torno a analizar diversas situaciones donde la evaluación es el objeto de estudio. Inicialmente, se busca identificar a la evaluación como concepto, luego, se reconoce ésta desde sus formas y paradigmas; por último, se analiza la evaluación desde las perspectivas de docentes y docentes en formación.

Durante el desarrollo de estas indagaciones aparece con frecuencia la exposición de ejemplos y situaciones, en las que la evaluación ha sido usada como herramienta de subordinación, castigo, opresión y demás. Por lo mismo, este apartado compila las propuestas de algunos autores del presente libro y busca plantear una resignificación de la evaluación, que convierta este mecanismo, en una herramienta que apoye a los procesos de aprendizaje sin limitarse solo a procesos de aprendizaje en artes escénicas, sino proyectándose a que su puesta en práctica sea apta para cualquier disciplina.

El espacio nombrado como asombro e imaginación dirigido por el docente Gabriel Benavides (2021), posibilita lo que él llama filosofar, asombrarse con las respuestas desde la imaginación y propone que el docente debe crear un lugar seguro para filosofar; el cual se construye bajo el acuerdo de poder preguntar sin miedo al señalamiento, dejando que las respuestas sean motivo de asombro.

Ahora bien, trasladar esta idea al objeto de estudio de esta investigación, implica pensar en una evaluación que no permita señalamientos y que en la práctica, promueva y desarrolle reflexiones.

Como punto de partida se propone que una evaluación que no señale, debe comprometerse con los siguientes 4 parámetros:

Como primer parámetro, el cuerpo siempre debe estar cómodo. Al respecto, Sensevy (2007), expone que, para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, deben existir una serie de acuerdos que parten del compromiso con el contrato didáctico, entendido como ese sistema de normas para el progreso del proceso de aprendizaje y enseñanza. En esta propuesta, el contrato didáctico se basa en priorizar el estado del cuerpo; es decir, se evitan las exposiciones forzadas o cualquier situación de escarnio público, que ponga al cuerpo en estado de indisposición. Resaltando además, que el respeto por el cuerpo es indispensable y que los calificativos o burlas no tienen cabida en el espacio fomentado, ya que los calificativos y juicios de valor, también son evaluaciones que valoran la forma y estética corporal.

Un segundo parámetro, exige reconocer que, en el espacio todos los actores son colegas; para ello, se construye el entorno entre pares, el cuestionamiento y la duda son libres de expresarse, se dejan de lado los centrismos, se explora y construye en conjunto. En este punto, la evaluación cumple la función de valorar la forma en que los cuestionamientos son resueltos; identificando la composición de criterios justificados en las herramientas otorgadas para el proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, el tercer parámetro propone que la clase se construye y posiciona la evaluación como una herramienta de recolección de información pertinente para la toma de decisiones, que permite que las clases se movilicen en consecuencia con los deseos e inquietudes de los actores. En ese sentido, la evaluación será una oportunidad para valorar el uso de los conocimientos puestos en práctica.

El cuarto y último parámetro, implica que, una vez establecidos los acuerdos del respeto, las correcciones proceden como una oportunidad para la formación individual y colectiva; las fallas se orientan con soluciones tanto de parte del docente como de los estudiantes y los aciertos se evidencian como formas posibles de proceder y solucionar los problemas propuestos para la práctica de los conocimientos.

En contraste, Angie Fernández y Daniel Salamanca (2022), proponen en el artículo titulado *La Evaluación Sentipensante en las Artes Escénicas: Parar para avanzar, los elementos requeridos para una evaluación resignificada, considerando principalmente, el pensamiento, la razón y la emoción.*



El primer elemento expuesto por los autores, consiste en evaluar desde lo esencial, esto significa que se valora desde la concepción que se está trabajando con seres humanos; es decir, no se tiene en cuenta solo lo razonable, sino que se comprende que, durante el proceso de aprendizaje, se siente y se explora. Este punto va en relación directa con el primer parámetro planteado, que se centra en la comodidad del cuerpo; ya que éste se ve afectado directamente por el sentir y también se transforma mientras transita por los medios de exploración dispuestos durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. El efecto del sentir sobre el cuerpo, determina la forma en que se asimila el aprendizaje; un buen sentir relacionado con el conocimiento, permite emocionarse por aprender, mientras que un mal sentir frente a la enseñanza, podría generar un rechazo hacia éstas.

El segundo elemento que resalta de la evaluación sentipensante, es el de evaluar con amor y compromiso; lo cual se refiere a que la evaluación es un medio por el cual uno se compromete con el crecimiento del otro. En relación con el segundo parámetro planteado, este elemento sugiere que, el compromiso entre pares, justificado en el respeto por los cuestionamientos libres, permite generar relaciones constructivas entre actores en las que se priorice el fortalecimiento del proceso de aprendizaje en pro del colectivo.

Otro elemento identificado por los autores que fortalece este punto, orienta a pensar en la evaluación con y para el otro sin jerarquía; esta idea se sustenta en que la evaluación se concibe desde la horizontalidad, brindándole importancia a las opiniones emergentes, las cuales serían justificadas desde criterios objetivos.

El tercer parámetro, que se basa en la construcción de la clase valorando el uso de los conocimientos puestos en práctica, se puede fortalecer desde la idea de evaluar en un sentido que trascienda del escenario educativo hasta la vida misma. Es decir, que una

vez los conocimientos son puestos en práctica en los escenarios educativos, es posible considerar que también éstos puedan transitar a la vida y presentarse como habilidades para el desarrollo de seres sociales en pro del trabajo con el otro.

Finalmente, es preciso aclarar que esta propuesta no es definitiva; más bien, es una sugerencia para posibilitar la evaluación formadora protagónica en oposición a la evaluación antagónica. En definitiva, evaluar es un acto de compromiso desde el amor, que comprende en el otro una posibilidad de crecimiento y que convierte al conocimiento en una práctica para la vida en sociedad.

C O N C L U S I O N E S

Lo que se propone en este texto, es reconocer que la evaluación se mantiene hasta el día de hoy como una respuesta de garantía frente a las instituciones que exigen evidencia; sin embargo, ésta puede resignificarse o ampliarse para promover la formación en el aula de clase. No obstante, mientras esta transformación no sea real y efectiva, la evaluación sigue siendo un elemento de poder unilateral que, en cuestiones de género, se presenta como parte de una cultura que promueve violencias basadas precisamente en concepciones respecto al género.

Para terminar, es imperativo reconocer que, la normalización de las violencias basadas en género es tan evidente, que incluso se ve justificada en los escenarios de formación para las artes escénicas.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2020). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Argentina.

Arbeláez, L. (25 de Junio de 2020). Casos de Violencia sexual contra menores. W Radio. <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/el-98-de-los-casos-de-violencia-sexual-contra-menores-esta-en-la-impunidad-icbf/20200625/nota/4049771.aspx>

Aristofanes. (411 a.C). Lisistrata. Grecia.

Benavides, G. (2021). Electiva Asombro e Imaginación.

Casas, P. (3 de Agosto de 2022). Universidades ahora deberán tener un protocolo de género. ¿Qué retos enfrentan?. Elespectador.com <https://www.elespectador.com/educacion/universidades-ahora-deberan-tener-un-protocolo-de-genero-que-retos-enfrentan/>

EL TIEMPO. (18 de Marzo de 2022). Abuso y acoso sexual en los colegios. El tiempo. com <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/abuso-y-acoso-sexual-en-colegios-panorama-en-colombia-659266>

Fernández, A., & Salazar, D. (2022). La Evaluación Sentipensante en la artes escénicas: Parar para avanzar. En , L. Alvarez, K. Bernal, T. Caicedo, A. Fernandez , & D. Salazar, Ser o no ser evaluado: La evaluación del aprendizaje en artes escénicas. Bogotá.

Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido. Siglo XXI

Instituto Nacional de las Mujeres. (Noviembre de 2007). Glosario de género. Glosario de género. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

LA FM. (20 de Septiembre de 2019). Estudios revelan preocupante cifra de acoso sexual en universidades de Colombia. <https://www.lafm.com.co/colombia/estudios-revelan-preocupante-cifra-de-acoso-sexual-en-universidades-de-colombia>

REFERENCIAS

Las Igualadas. (2020). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=i5uvl8udl8Y&t=118s&ab_channel=LasIgualadas

Martínez, N. (Febreo de 2011). La evaluación como instrumento de poder. 07-09.

Matamala, M. (2019). Género y Salud. Youtube

Motos, T. (2014). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas.

Nación, F. g. (2021). INFORME DE GESTIÓN.

Niño , L. E., Perafán, Á., & Carrillo , L. (1996). La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural?

Pavis, P. (Mayo de 1996). Diccionario del teatro. Barcelona, España: PAIDÓS.

Raimi, S. (Dirección). (2002). Spider-Man [Película].

Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Buenos Aires: Prometeo 3010.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica.

LA VIDA COTIDIANA DE LA EVALUACIÓN. UNA MIRADA REFLEXIVA EN EL AULA

POR:
LAURA VALENTINA ÁLVAREZ QUINTERO

R E S U M E N

Este artículo, expone reflexiones en torno al proceso evaluativo experimentado a lo largo del recorrido por las instituciones que han atravesado mi formación. Estas reflexiones, abarcan cuatro apartados en los que se detallan las experiencias y se dialoga con diferentes perspectivas de algunos autores; para contrastar el análisis con la experiencia colectiva del espacio académico dedicado al énfasis de escenarios educativos.

Palabras Clave

Evaluación, Experiencia, Aprendizaje,
Inteligencia, Colegio.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto, consiste en presentar una visión desde el estudiante cuando es evaluado, así como las variables académicas, los aspectos relacionados con la autoestima y las emociones que genera la evaluación, a través de la narración de algunas experiencias vivenciadas a nivel personal; ya que la evaluación ha sido una constante en diversos escenarios educativos del desarrollo académico propio, implicando la expresión de sensaciones particulares cargadas de angustia, temor, ansiedad, presión, entre otros.

La evaluación, se ha establecido como un lugar de verificación en el que el docente tiene el poder de validar si el evaluado sabe o no, situación que generan sinsabor en los estudiantes porque el evaluador formula preguntas esperando obtener respuestas “acertadas”, es decir, indaga respecto a lo que puede verificar de acuerdo con su rúbrica; lo cual promueve relaciones desiguales docente-estudiante, en las que, este último, depende de la memorización o de brindar la respuesta que quiere recibir el profesor y no necesariamente en función de la instalación de aprendizaje (Giuliano, 2020).

Desde esta perspectiva, la evaluación pierde el carácter formativo referido por Álvarez (2001), quien resalta que se evalúa en función del conocimiento y del aprendizaje; en efecto, en muchos escenarios educativos, la evaluación es confundida semánticamente y se asocia con la definición de medición, considerando que existe para verificar y certificar determinados parámetros.

Esta confusión, o poca claridad, frente a su rol en el aula, posibilita que existan múltiples escenarios en que los estudiantes se ven afectados debido a la presión de ser medido y comparado; esto, a su vez, conlleva al establecimiento del objetivo de ser académicamente considerado como el “mejor”, sin reconocer el desarrollo del aprendizaje. En ese sentido, la cultura de la evaluación, hace que se opere dentro de sus reglas establecidas; lo cual se traduce, en muchos casos, a dar lo que espera el docente.

Ahora bien, este artículo **consta de cuatro experiencias** que forman parte de mi proceso educativo y que fungen como ejemplo para comenzar el diálogo crítico y reflexivo con algunos autores y sus perspectivas respecto a la evaluación. La primera de ellas, ejemplifica la manera en que, la evaluación (bajo ciertos parámetros), clasifica a los estudiantes en buenos y malos sin considerar sus efectos sobre el aprendizaje; mientras la segunda, aborda el proceso de la aceptación social del estudiante de acuerdo con los resultados de su evaluación. Para la tercera experiencia, se presenta el paradigma de la memorización asumida como excelencia en el aula; y finalmente, se expone el modo en que la evaluación impacta el cuerpo y la percepción de la autoestima.

La creación de este documento, se realiza a través de la sistematización de experiencias de los asistentes al espacio de escenarios educativos de la LAE durante cuatro semestres o dos años; de 2021-1 a 2022-2. En tanto el grupo en mención, inició con 6 estudiantes y con el paso del tiempo, se sumaron más; para efectos de la creación y escritura de este documento, se analizaron principalmente las bitácoras de encuentros presenciales de los 6 pares del énfasis (realizadas en la sede de Parque Nacional de la UPN) y se tuvieron presentes apuntes de las sesiones virtuales, registradas en la plataforma Google Teams. Durante dichas sesiones, se generaron reflexiones, diálogos y análisis de perspectivas, centradas en dos lugares: el del estudiante y el del docente en formación en la LAE.

Mañanas de honor: ¿Ser el mejor según la evaluación?

"Lunes, 7:00 am, finales de septiembre de 2014, un amplio salón con 35 computadores de monitor y CPU por separado. Al fondo, mi profesora de informática quien era a su vez, directora de mi grado, 901, menciona en voz alta: 'Hoy haremos un reconocimiento a algunos estudiantes por su desempeño académico. A continuación, haré un llamado a lista de esos estudiantes para que pasen al frente. Un fuerte aplauso para Laura Valentina Álvarez."

Recibí tres menciones de honor por excelencia académica, compromiso académico y respeto. Nadie más pasó al frente. La profesora menciona que solo yo tengo las cualidades para recibir esos reconocimientos y unos cuantos dulces. Siento mis manos frías. 'Casi siempre soy yo quien pasa, pero en el fondo, nunca me sentí la más inteligente o aplicada; sí, de buena memoria'; me digo mientras me río con algunos compañeros."

Varias veces durante esa mañana, escuché la frase 'No vengan a calentar puesto, porque no estudian para la evaluación, ahora la culpa es mía, yo los quiero como a unos hijos, pero no los voy a pasar'"

Este testimonio propio, refleja un modelo mayormente conductista,²⁰ presente durante gran parte de la educación básica, centrado en determinar el aprendizaje mediante la repetición y la memorización explícita. Este tipo de condicionamiento, busca la conexión directa entre un estímulo y una respuesta, es decir: que si se plantean los estímulos adecuados, se deberían obtener respuestas correctas.

²⁰ La teoría conductista se basa en las teorías de Iván Pavlov (1849-1936). Se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.

Sin embargo:

Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista se parte del supuesto que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información y se evalúan generalmente de la misma manera; con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos. (Blanco Gutiérrez, 2004, pág. 114).

En ese orden de ideas, este modelo también se vale de múltiples estrategias para llegar a esa respuesta “correcta” en términos de manipulación de emociones y sentimientos. Tal como sucede en el caso expuesto, no solamente afecta a quien pierde la evaluación o no cumple con el mínimo, sino que también tiene un profundo impacto en quien logra lo que es “correcto y esperado”.

¿Qué pasa cuando un estudiante con “alto rendimiento académico” pierde una evaluación? ¿Cómo hace un estudiante, en el marco de este modelo, para tener buenos resultados? Para muchos, uno de sus más grandes temores diarios es “perder” las evaluaciones, dado que implica fallarse a sí mismo, a sus padres y a los profesores que tienen altas expectativas. En este sentido, se puede decir que las evaluaciones, y sus subsecuentes calificaciones, llevan consigo una carga enorme de presión y de depresión.

Mañanas de honor es una compilación de miles de imágenes mentales y recuerdos de informes de evaluación consignados en una hoja, las menciones de honor, los gestos adorables de mis padres sonriendo al decir: “mi niña es muy inteligente”, además de visiones borrosas de los tiempos en el colegio; recibiendo halagos de diferentes profesores respecto a que era la más “inteligente, juiciosa, dedicada, etc.”.

En el colegio, muchos estudiantes viven pensando en cómo responder de la mejor manera; allí, la evaluación se transforma en un estatuto de clasificación de los sujetos, que obedece un modelo preestablecido. En la mayoría de aulas, este procesamiento no se relaciona con la naturaleza del aprendizaje sino con la aprobación de los adultos; el adulto-centrismo educativo y el organigrama de la escuela, comúnmente invisibilizan la instalación de aprendizajes en medio del afán por responder al ideal de “excelencia académica” y se asume la perspectiva de la memorización como prueba del éxito en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo de la inteligencia social. Respondiendo a la cultura de la evaluación

"Era mitad de año y se avecinaba la prueba Saber once, el nuevo Icfes. "Qué miedo perder o sacar una nota que demuestre que no soy la más inteligente". Operaba bajo el modelo del profesor, es decir, ya sabía cómo formulaba la prueba y que iba a preguntar; bajo ese marco todo era cuestión de leer dos o tres veces y memorizar todo. A veces, casi que sabía el orden del examen. Sin embargo, un simulacro de la prueba fue suficiente para desmoronarme.

Había preguntas que no tenía almacenadas, temas que no recordaba haber visto, ecuaciones que no sabía cómo resolver: fueron tantas cosas, que sentí la presión de pasar como fuera. Mi mamá días antes había mencionado que ahí podría ganar una beca o algo para estudiar, se refería al 'ser pilo paga', ya que ella no tenía los recursos económicos. Además, todos mencionaban cómo me iba a ir: "súper bien"; pasó el examen y no, mi puntaje fue uno promedio.

En el colegio no dijeron nada. ¡Qué presión tan incómoda tuve que soportar por esos días!"

Como afirma Macías (2002), "la inteligencia interpersonal gobierna la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos" (pág. 10). Reconocer cómo operaba el aula de clases, era algo muy sencillo; saber qué podrían preguntar, encontrar la evaluación en plataformas de internet y responder de manera correcta primero que mis compañeros era mi hobby, veía en esta práctica el poder de demostrar mi inteligencia, mi excelencia académica.

Ser el mejor en un aula promedio, obedece a cumplir con lo socialmente aceptable y no necesariamente, está relacionado con la instalación de nuevos conocimientos o el proceso de aprendizaje; a partir de una lectura adecuada de la cultura de la evaluación y usando los criterios que los profesores han implementado, la “excelencia académica” se pone al alcance del estudiante mediante el cumplimiento de pautas básicas y el desarrollo de patrones de conducta. No es sino mucho tiempo después de salir del aula condicionada, en el mejor de los casos, que se entra en diálogo con procesos evaluativos dicentes y una concepción de autoevaluación consciente.

En el aula promedio, se concibe a la evaluación como un proceso de verificación; pues es a partir de esta práctica, que se reconocen aciertos y desaciertos, quien sabe del tema y quién no. Desde este lugar, se desdibuja el carácter formativo de la evaluación, pues “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 2001, pág. 12).

El egoísmo que se crea en el aula por intentar premiar o castigar al mejor o peor respectivamente, nace como resultado de la cuantificación y da paso a “el individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competitividad, el pragmatismo, el eclecticismo, [que] son los ejes sobre los que se sustenta la cultura hegemónica actual” (Guerra, 1999, pág. 78).

En la escuela tradicional, la calificación no aporta al aprendizaje; su función es regular lo que pueda pasar con el estudiante. Mientras que la evaluación es un proceso ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje, la calificación es un fenómeno evaluativo que solo rinde cuentas sobre un producto en particular y que se realiza al final de un proceso.

En el aula, algunos docentes encasillan a sus alumnos y asimismo, los definen frente a los demás bajo políticas de representación como el “peor” o el “más vago” “la mejor” o “la más inteligente”; declaraciones que surgen de la motivación por los resultados y las notas de las evaluaciones aplicadas. Este ejemplo, asume la forma de aquellas situaciones donde, el modo de operar del aula, busca cambiar los resultados de los procesos de evaluación canonizados tradicionalmente.

21. Una cultura de evaluación podría definirse, entonces, como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación.

Como destaca la docente y bailarina Alicia Muñoz (2014), “El alumno que tiene bajas notas en una asignatura, no va a ser alentado por sus padres ni por sus maestros para prolongar los estudios en esa área, incidiendo sobre el futuro” (pág. 13); estas clasificaciones, hacen parte de la cotidianidad del aula. Para ejemplificar, puedo usar “mi propia frustración”: en grado undécimo, cuando, por no sacar un puntaje alto en el Icfes –ocupé el tercer puesto de treinta estudiantes–; el castigo en el aula, fue el señalamiento de los docentes y estudiantes compañeros. En casa, apenas soportaba el silencio de mi madre por alrededor de 3 semanas, pues ella no concebía cómo o por qué había “decaído” mi rendimiento académico.

La cultura de la evaluación, produce que los estudiantes respondan a lo socialmente aceptado para no ser rechazados en el espacio escolar; la clasificación de los “buenos y malos” genera estigmas y prejuicios: los estudiantes que son “malos”, no se articulan a los procesos sino que, en algunas ocasiones, se dejan de lado; mientras que, a los estudiantes “buenos”, se les entrega la responsabilidad de ser un ejemplo a seguir y se les convierte en modelos.

Cabe precisar que, estos encasillamientos, generan desazón en los estudiantes; posibilitando escenarios de competitividad, distanciamiento y rechazo.

Desarrollo de la inteligencia social. Respondiendo a la cultura de la evaluación

“En clase de álgebra, sufrí porque nunca pude sacar una nota alta. La verdad, es que nunca aprendí nada de matemáticas; justo cuando tuve evaluación, sentí la necesidad de copiarme por primera vez”

Los tipos de evaluación que se desarrollan en el aula son, en muchas ocasiones, plantillas de selección múltiple que interpelan el conocimiento en función de quién fue capaz de memorizar o capturar más información (Álvarez, 2011); resumiendo la “excelencia académica”, en calificaciones sobresalientes que refieren al conocimiento aprendido.

Hasta que cursé grado noveno, corroboré que las notas tenían mucho que ver con lo que podía memorizar. Desde esta concepción, puede pensarse un tipo de evaluación que reconozca la interacción entre las inteligencias de cada estudiante y pretenda fomentar una oportunidad en la evaluación y no un lugar de repetición constante; dado que, como expone Facundo Giuliano (2020):

A esta altura del partido, no será noticia que la cara oculta de la llamada excelencia académica es una lógica desigualitaria de sometimiento que tiende a jerarquizar a uno e interiorizar a otros. Sus procedimientos suponen que la memoria es la inteligencia, que repetir es saber y que la comparación dota de certeza. (pág. 73).

En consonancia, es necesario revisar las estrategias del aula ¿Cómo pensar la evaluación como práctica de oportunidad de aprendizaje? Para responder a esto, resulta indispensable comenzar a ver a los estudiantes en clave de sus atributos en lugar de sus resultados cuantificados. Reconocer que no todos se relacionan con el conocimiento en la misma medida o manera, debería ser un punto de partida para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje conscientes desde una evaluación reformada.

El maestro que no sabe cómo evaluar o qué posibilita que su práctica evaluativa se torne mediocre “es quien conduce al estudiante a responder en clave de objetos y palabras que, finalmente, es solo el quien puede verificar con sus propios sentidos” (Giuliano, 2020); lo cual sumerge al estudiante en una situación de desigualdad, porque es el docente quien verificará desde su comprensión y tendrá la potestad de dar por sentado que existe algún tipo de aprendizaje. Para el alumno, quedará el sinsabor de enterarse a través de la nota, si aprendió o no.

La memorización, no constituye necesariamente aprendizaje, sino configura solo una de las herramientas que se usan durante el proceso; cuando la evaluación atiende a la verificación, la memoria no es suficiente para diagnosticar si el estudiante aprendió o no. Por lo mismo, es necesario revisar los mecanismos de evaluación implementadas en el aula y recurrir a procesos de auto-, co- y hetero-evaluación para realizar un análisis a partir de las perspectivas de los diferentes sujetos que participan, de modo que se logre reconocer que la autoevaluación permite generar una autocrítica del proceso de aprendizaje, el en que se admite el lugar del alumno frente a los contenidos.

En definitiva, el docente también debería hacer una autoevaluación de su ejercicio profesional, para evitar prácticas impositivas e implementar evaluaciones que se asuman como una oportunidad de aprendizaje.

El cuerpo evaluado o devaluado

"Estoy en la universidad, primer semestre de 2017, Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN. La clase se llama Cuerpo y Pre-expresividad I. Debo presentar a mis compañeros mi exploración de tres semanas de acuerdo con la siguiente indicación: 'Ustedes deben tomar su cuerpo y crear una partitura corporal que dialogue con algún ritmo y adicional a ello, deben manejar un objeto para la partitura'"

Después de salir de clase, quedé pensativa y angustiada ¿Mi cuerpo como lugar de enunciación? Siempre he hecho diferentes evaluaciones sobre mi cuerpo, sobre cuerpos hegemónicos. El día de la muestra quería faltar, no concebía como pasar a escena sola, sería una evaluación sin preguntas fáciles de responder. No había llegado la fecha y, ya asumía que perdería, no confiaba ni creía en mí, ni en mi cuerpo como lugar de enunciación"

En la malla curricular del programa, hay cuatro áreas de desarrollo: el cuerpo, la voz, la actuación y las poéticas pensadas para poder desenvolverse en escena con cualquier tipo de arte; sin embargo, el trabajo corporal es esencial en la formación del artista escénico. En la tradición formativa del actor, se asume que todo es cuestión de entrenamiento; pero la evaluación, demuestra que no es solo una cuestión de condicionamiento y experiencia, sino que surge de las ideas que tenemos respecto al cuerpo y las corporeidades.

Después de una de las autoevaluaciones de los semestres iniciales, como primera evaluación, el docente señaló: “Tu cuerpo se ve pesado en escena, bájale a tu alimentación” Mi cuerpo, mi mayor sensación de temor y además, un docente me exhibe frente a todos. Fue una de las peores evaluaciones que he tenido. ¿Qué se evalúa en las artes escénicas? ¿Cuerpos hegemónicos? ¿Creatividad? ¿Talento? ¿Participación?

Si partimos de, que la expresión creativa depende no sólo del talento, sino también de la motivación, el interés, el esfuerzo y la oportunidad y de, que el proceso creativo, contrariamente a la opinión popular, está socialmente respaldado, culturalmente influenciado y adquirido de manera colaborativa. (Jalongo, 2003, citado por Motos, 2014, pág. 4).

En ese sentido, como afirma Anijovich (2018), la evaluación, ha de ser entendida como oportunidad de conocimiento y crecimiento; en el caso particular de la LAE, estas evaluaciones deben salirse del modelo tradicional, pues deben dar cuenta de la creatividad, la cual debe ser valorada de manera continua a partir de la observación y acompañamiento del proceso creativo.

La evaluación de las artes escénicas, debe desprenderse de cualquier práctica tradicional, reconociendo nuevos enfoques de este mecanismo; en las prácticas artísticas escénicas, el proceso es la parte fundamental de la creación, es aquí donde, de manera colectiva, se nutre una obra con conocimiento respecto a tipos de teatro,

autores relevantes, tecnicismos en el escenario, etc. Aspectos que, deberían ser primordiales, pues dan cuenta del bagaje artístico de cada alumno.

En definitiva, el arte escénico debe abandonar prácticas que respondan a cuerpos hegemónicos; pues, pese a que todos los cuerpos pueden realizar cualquier tipo de arte, en algunos escenarios universitarios y profesionales, éste es aún, un tema de comentarios negativos. En contraposición a lo anterior Motos (2014), sugiere que se evalúe el esfuerzo, la creatividad e interés en el proceso.

C O N C L U S I O N E S

La definición y significatividad de la evaluación, debe reconsiderarse en el aula para poder hacer un mejor uso de este mecanismo y a su vez, favorecer el desarrollo dentro de cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, se debe analizar la simplificación consistente, que radica "en identificar el éxito con el rendimiento académico del alumno (...) y en comprobar el rendimiento a través de un tipo de pruebas escasamente significativas, de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)" (Guerra, 1999, pág. 79).

Parece irrisorio, pero en muchas aulas en las que he podido participar, aún se reflejan prácticas del modelo conductista en los procesos evaluativos. En la formación universitaria de la LAE, no se han formalizado espacios de diálogo frente a la evaluación y esto deriva en que, al terminar el proceso educativo, sea muy alta la probabilidad de continuar replicando esos modelos evaluativos de los que hemos sido parte y víctimas, durante nuestra estadía universitaria.

Es urgente reevaluar la definición de la evaluación, sus posibilidades y sus implicaciones dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el territorio de las artes escénicas.

Se ratifica la concepción formulada por Álvarez (2001), con respecto a la manera en que la calidad o excelencia resumida en notas, puede desdibujar el carácter formativo y hacerle trampa a la evaluación.

A lo largo de la escuela promedio, con una fuerte tendencia al conductismo, se ha implantado una mirada equivocada sobre el proceso evaluativo. En efecto, es necesario transformar los modelos que se han implementado por décadas en el aula escolar y universitaria; para que los procesos de evaluación sean parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no nivelen el hecho de aprender con el acto de presentar resultados, sumar altas calificaciones o seguir los estándares impuestos.

REFERENCIAS

La Alvarez. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morara S.L, 2001.

Anijovich, Rebeca. Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. 31 de Octubre de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDo> (último acceso: 12 de Mayo de 2022).

Blanco Gutiérrez, Oscar. «Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes.» Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004: 111-130.

G, Facundo. «Fragmentos (literarios, pedagógicos, filosóficos) de una crítica de la razón evaluadora. (pensamiento), (palabra).» (pensamiento), (palabra). Y obra, (24). ((pensamiento), (palabra). Y obra, (24). <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-11726>), 2020.

Guerra, Miguel Angel Santos. «Las trampas de la Calidad.» Accion Pedagógica Vol 8, 1999: 78-81.

Guerra, Santos. Evaluación educativa: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. 1996.

Macías, María Amarís. «LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS. .» Psicología desde el Caribe , 2002: 35.

MEN. «Evaluación para los aprendizajes.» AlTablero, Enero-Marzo de 2008.

Motos, Tomas. Evaluación y reflexión en las actividades escénicas.

Muñoz, Alicia. La evaluación en la Danza: Mucho mas que poner una nota. Argentina: Balletin Dance, 2014.

Universidad Pedagógica Nacional . Universidad Pedagógica Nacional . <http://licenciaturaenartesescenicas.upn.edu.co/perfil-del-aspirante-y-del-egresado/> (último acceso: 07 de 05 de 2022).

PRÁCTICAS FORMATIVAS SUJETAS A LA CULTURA DE LA
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, EN LA LICENCIATURA DE
ARTES ESCÉNICAS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

POR:
KAREN NATALIA BERNAL DÍAZ

Ha estado contigo toda tu vida y ya sabes seguirá presente.

La ves de forma tan recurrente, monótona y predecible,
pero aun así es tan lejana de ti.

Dices entenderla, practicarla y reconocerla;
tener una metodología perfecta de su aplicación,
pero no ocupas tu tiempo en comprender para quién es.
La ignoras, la destratas, la usas para tus finalidades
¿Sabes? La banalizas.

Todo lo que pasa no es para menos.
Ella viene, te daña, te maltrata, te hiere,
te usa para jactarse entre sus amigos o rivales.

Te compara.
Y a ver... nunca serás suficiente,
aunque lo intentes y te esfuerces,
luchando por sus desmedidos "propósitos".

Ya no sufras, será por tu bien, para que
seas considerablemente mejor.

Va a cambiar, obviamente ¡claro!
El otro semestre será mejor.

Va a autoevaluarse para así dar lo mejor
en una nueva etapa que dejará atrás el pasado.

El destino juega por primera vez,
después de incontables intentos, a su favor.

Piensas, todas son iguales,
todas esas evaluaciones son exactamente iguales.

Karen Bernal

R E S U M E N

Prácticas Formativas Sujetas A la Cultura De La Evaluación Del Aprendizaje, en la Licenciatura De Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional es un artículo investigativo, cuyo objetivo principal es analizar los efectos y repercusiones de la cultura de la evaluación del aprendizaje en distintos ambientes y procesos de enseñanza en la licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Partiendo principalmente de los resultados y reflexiones obtenidos a lo largo de la investigación Ser O No Ser Evaluado. La Evaluación De La Enseñanza Aprendizaje En Artes Escénicas, realizada por la misma autora del presente documento, junto con otros autores más. Este artículo aborda diferentes características de la cultura de la evaluación, experiencias de docentes y artistas, así como diversas propuestas teóricas que han sido partícipes del estudio, aplicación y reflexión de la dinámica pedagógica de la evaluación, tanto desde el contexto académico, como desde la propia vivencia de los estudiantes.

Palabras Clave

Cultura de la evaluación, aprendizaje, artes escénicas, pedagogía, educación.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales planteamientos de la investigación de Bernal et al. (2022) Ser o no ser evaluado. La evaluación de la enseñanza aprendizaje en artes escénicas, propone que las prácticas educativas que se desarrollan en torno a la cultura de la evaluación bajo el “común acuerdo” requieren reconocerse, ser valoradas y reconfiguradas. Tal como se plantea en el texto introductorio de la investigación, muchas de ellas persisten en el tiempo, afectando el entorno formativo e incluso, marcando las vidas de quienes pasan por las aulas escolares, decidiendo quiénes son y determinando su futuro. Por ello, el presente artículo busca identificar la forma en que la cultura de la evaluación basada en el poder y los valores capitalistas (competitividad, individualismo, el darwinismo social, entre otros) continúa y se transforma, incluso adquiriendo nuevas formas, otros cuerpos y lenguajes.

La evaluación se establece dentro de las prácticas una cultura. En este sentido, en la definición de cultura se puede reconocer, como lo expresa Johnson y Nissenbaum (1995) que existe una correspondencia entre las relaciones, personas y los acuerdos tácitos que establecen entre ellas desde los valores subyacentes que la determinan. Incluso a nivel social, político y económico, la evaluación determina la calidad, pertinencia y continuidad de programas, instituciones y cargos. Cuando se traslada, al ámbito pedagógico y educativo, Olivos (2009) define: “puede entenderse como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluar” (p. 45).

Ahora bien, entre los diversos campos de conocimiento que son objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se encuentran las artes escénicas, siendo una forma de saber particular que centra su formación en aspectos como el cuerpo, la representación, la creación de obras, entre otros, por lo que requiere de otras convenciones para hacer su didáctica. Sin embargo, también hereda dos prácticas culturales: la formación actoral y la escolar (es decir, la formación pedagógica de cada institución) De esta forma, alrededor de una cultura de la evaluación que mezcla varias tradiciones en los espacios de formación se hace necesario responder las preguntas ¿cómo, por qué y para qué evaluar en artes escénicas?

A lo largo de este artículo se dará paso al reconocimiento de algunas de esas formas en que la cultura evaluativa continúa y se perpetúa en la formación de educadores; en este caso, dentro de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y a través de un recorrido de ciertas vivencias, consignadas por las voces de los estudiantes se ejemplificará como ésta permea los procesos y métodos evaluativos.

De esta forma, se busca evidenciar que la cultura de la evaluación no solo está marcada por sus significados, sino también por las experiencias que propicia y que incluso, llega a derrumbar todas las propuestas de innovación pedagógica y didáctica, cuyas dinámicas de evaluación y calificación, están lejos de ser producto del aprendizaje y corresponden

con otros valores. En consecuencia, el objetivo de este artículo se sitúa en identificar algunos elementos de las propias prácticas presentes dentro de los espacios académicos, a través de un análisis situado que permita transitar en sincronía por las diferentes piezas que se tejen durante el proceso evaluativo, esto partiendo de la metodología establecida por Oscar Jara H., en sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles, reconfigurando el proceso vivido con la población objeto de escenarios educativos, a su posterior reflexión y así como lo plantea Santos Guerra (2003) ejemplificar la cultura evaluativa del “el sometimiento, competitividad y homogeneidad” (p. 24). Pero, además, se proponen dos nuevos fenómenos estudiados por el grupo que tienen que ver con el “determinismo social” y la calificación de “cinco”.

Aproximación conceptual a cultura de la evaluación.

Las acepciones establecidas para la palabra “cultura” tienen diversas connotaciones debido a la complejidad del concepto. Rey y Santa María (2000) definen a la cultura, como los acuerdos tácitos que se establecen entre personas y los valores en los que creen y practican. Por otra parte, Johnson y Nissenbaum (1995) definen la cultura como una mezcla de tradiciones, creencias, valoraciones, acciones y procesos cooperativos comunes de participación, para la creación de significados, que conllevan a la caracterización de modos de vida y costumbres donde se da valor al conocimiento y al desarrollo de un grupo social en determinada época y situación.

Siendo polisémico y multidimensional el concepto de cultura, se referencia de manera “macro” al conjunto de esas categorías delimitadas por un grupo poblacional de un país, tribu o religión, entre otras. Sin embargo, esta concepción puede aplicarse a lo particular, en una versión “micro” cuando se refiere a un colegio, universidad o cualquier otro programa académico. Con esto, se establece entonces que las ideas de cultura están determinadas por la aceptación, el común acuerdo y las tradiciones que atraviesan a un grupo particular; observables en el ejercicio de la práctica cotidiana y que conforman la configuración de los modos de evaluación.

Por otra parte, la evaluación educativa igualmente crea en su aplicación una cultura; la que todos aceptan, siguen y realizan en sus acciones cotidianas dentro y fuera de la escuela. Su definición podría entenderse como la forma en que un grupo de individuos, dentro de un espacio académico, configuran su proceso de enseñanza buscando tácticas y estrategias necesarias para que, al ser calificados, logren “aprobar”.

Cabe agregar que la cultura de la evaluación varía de significado según el autor, además de la situación propia en la que se desarrolla el término; este artículo se apoya en el postulado de Guerra (2009): “Las prácticas repetidas y asentadas en la cotidianidad de la escuela generan una cultura que va configurando las expectativas, los rituales, las creencias, las normas y los valores que están vigentes en ella” (p. 39). Es decir, la cultura de la evaluación está en la vida cotidiana. Se aceptan y determinan formas de actuación por la evaluación tanto del estudiante, como del profesor e incluso de la misma institución.

Además de ello, la cultura de la evaluación puede concebirse como “un subconjunto de otras modalidades: de la cultura humana de la que participamos todas las personas, y de la cultura académica, de la que participan los institutos pedagógicos e instituciones cuya misión y tradición las distingue de otras destinadas también a la formación docente” (Smith, 2006, p. 91) Lo que implicaría que en la formación de educadores este tema requiere de reflexión, pues involucra estructuras pedagógicas y la construcción del rol e identidad de los educadores.

En complemento a las definiciones citadas Smith (2006) plantea:

“Es un concepto vinculado al cambio, a la institución, por cuanto promueve a la evaluación como un elemento esencial en el desarrollo organizacional, vinculado al mejoramiento continuo, al cumplimiento de objetivos y metas, y a la búsqueda de la calidad, y más allá de la calidad, de la excelencia académica”. (p. 92)

En ese sentido, una cultura de la evaluación podría ser analizada para instalarle nuevas creencias y tradiciones que favorezcan el progreso en los aprendizajes de los estudiantes, el logro de metas profesionales y una formación integral.

Una síntesis del concepto de cultura, cuya interpretación ha tenido históricamente diferentes connotaciones, podría concretarse con la idea de individuos con acuerdos tácitos, creencias que marcan las formas de ser y hacer en la vida cotidiana. La cultura de la evaluación, por su parte, se podría sintetizar como un fenómeno que marca la vida escolar y que está presente en los estudiantes y educadores, tomando mayor importancia cuando afecta la formación y la calificación.

Ahora bien, Smith (2006) considera:

“Sería erróneo afirmar que la cultura de evaluación se refiere a un conjunto de prácticas homogéneas o a una uniformidad cultural de la evaluación, si se reconoce su naturaleza flexible, plural y diversificada, por ello requiere un tratamiento que de cuanta más de su comprensión que de su explicación” (p. 91).

Para ello cada educador (a), espacio académico y programa de formación requiere analizar los fenómenos presentes en su cultura de la evaluación, bien sea para transformarlos, eliminarlos o potenciarlos.

También es importante destacar que la cultura de la evaluación en la mayoría de las instituciones de educación superior está determinada por las políticas neoliberales que marcan los derroteros de la formación.

Al respecto, Santos Guerra analiza que “el valor de la evaluación se presenta desde una sociedad viciada por el resultado fugaz y vacío, que desconoce la riqueza del aprendizaje. Es la cultura del sometimiento, de la competitividad y homogeneidad” (2003, p. 12). En este sentido, la cultura de la evaluación puede resignificar el valor de los aprendizajes y no convertirlos en moneda de cambio, ni las instituciones educativas en empresas que producen empleados.

A continuación, se presenta un breve análisis de algunos de los fenómenos de la cultura de la evaluación que emergieron en la sistematización de experiencias por parte del grupo investigador, en la recuperación del proceso vivido, en nuestro seminario de escenarios educativos.

La cultura que fomenta el sometimiento.

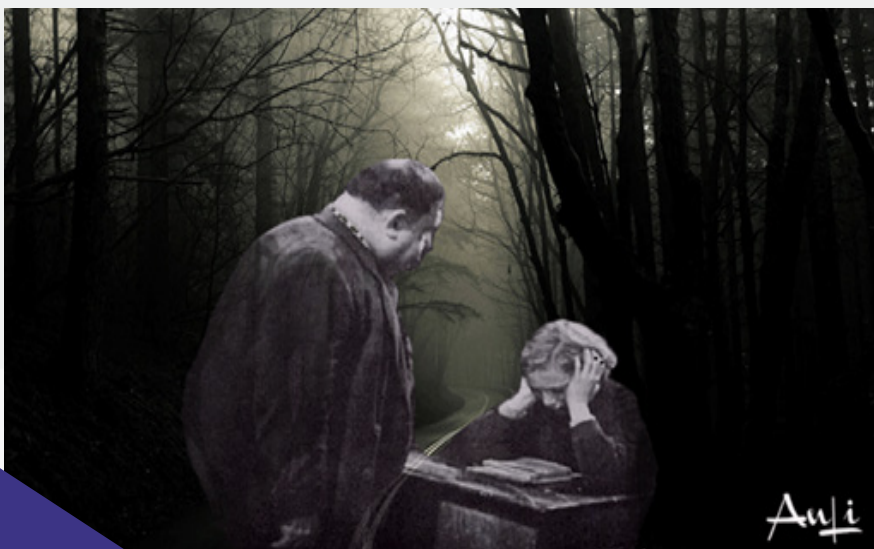
Uno de los primeros análisis de las prácticas que se viven en la universidad con la cultura de la evaluación, se enfoca en aquello que fomenta el sometimiento y perpetúa la disminución del “yo”, según las exigencias del contexto para lograr la validación por parte de los evaluadores (maestros, compañeros e incluso del círculo familiar). La evaluación se presenta desde el poder, es decir, unos evalúan y otros son evaluados como los más débiles del sistema, quienes deberían regirse acoplándose a las exigencias de este. La calificación y la evaluación inciden de modo directo con las conductas ejercidas por y sobre los participantes, estableciendo un pragmatismo exigido bajo un sistema de valor del que “sabe” vs. quien “no sabe” en un relación jerárquica y vertical.

La cultura evaluativa del sometimiento tiene su núcleo en el hacer o ejecutar el resultado observable y deseable del evaluador. Así existen los que establecen el cómo “debería ser”, en un tipo de programación mecánica, válida y absoluta para determinar dentro del sistema, quiénes simplemente “están mal”. Esta dinámica evaluativa normalmente se presenta en la relación del estudiante que se somete, por tradición, a la obediencia ciega del docente y el saber del que está investido. El docente a su vez se somete por miedo a una “mala evaluación” que lo llevaría a perder su empleo y salario. Este sometimiento se evidencia desde varios procedimientos, donde estudiantes, maestros e incluso la institución, retratan y hacen la lectura del currículo oculto²³ o de normas que le permitan sobrevivir a la evaluación.

23. La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Autor: Ángel Díaz barriga (2006). “El currículum oculto articula una serie de aprendizajes no explícitos que son altamente eficaces, tanto de elementos cognoscitivos como actitudinales, que en estricto sentido, tienen una estrecha relación con lo que se actúa”.

Por ejemplo, cuando:

1. El estudiante trata de acomodarse a las exigencias del docente, intentando responder a las preguntas ¿Qué es lo que este docente valora? ¿Qué dicen y recomiendan los estudiantes que han realizado el curso el semestre anterior? ¿Cómo ha organizado la evaluación? ¿Qué tipos de comportamientos le agradan al que somete? ¿Cuáles lo incomodan?
2. Se solicitan explicaciones sobre las causas que han llevado a un determinado resultado de la evaluación. En la mayoría de las ocasiones, la evaluación y la calificación no corresponden con criterios conocidos de antemano y cuando se solicita una retroalimentación, no existe.
3. Las situaciones de sumisión del estudiante o docente, referenciadas en Guerra (2003) como la necesidad de complacer al evaluador conlleva a conductas se hacen condescendientes y aduladoras. (p. 41)



Carrillo, A. (2021).
Ilustración sobre
los resultados
de aprendizaje.
Archivos del
Seminario de
Escenarios
educativos.

La anterior ilustración, elaborada por Carrillo (2021) en el marco de representar las experiencias vividas con la evaluación, permite ejemplificar cómo sentirse evaluado desde el sometimiento posiciona al estudiante dentro de un espacio penumbroso y visiblemente oscuro, frente a un docente que desde su posición deja clara la jerarquía que existe.

De esta forma, los estudiantes tienen que aceptar la sumisión dentro del espacio académico, buscando solamente una alta calificación, además de cargar el peso de la crítica o el rechazo por parte del círculo social y familiar si estos resultados evaluativos son negativos. Ningún estudiante quiere

reprobar, por ello, entre comentarios y acciones que disminuyen al individuo, el camino de aprendizaje queda atrás; es mejor sentarse a soportar.

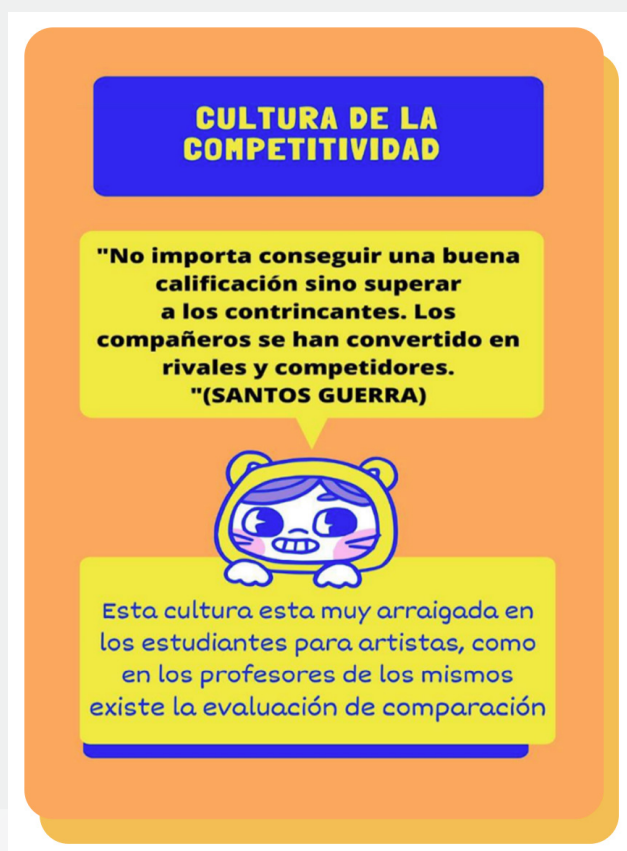
La ilustración también invita a reflexionar sobre cómo la cultura del sometimiento se ejerce desde las violencias verbales, no verbales y psicológicas. El “gran profesor(a)” tiene el derecho a juzgar o incluso usar palabras que, como en la ilustración, disminuyen a la persona, produciendo no más que dolor y sufrimiento. Así el camino del aprendizaje se vuelve oscuro y estrecho.

Está cultura creada alrededor del poder del docente, limita a los estudiantes y artistas en sus propósitos y procesos creativos, los cuales pueden llegar a ser igual de meritorios e importantes en comparación con un resultado estimado. También pueden presentarse estudiantes que limitan las posibilidades de su creación a las peticiones, creencias o exigencias del docente. En una carrera de artes, limitar al estudiante presume dar por terminada la exploración y, por ende, afectar de manera significativa la formación, que a su vez genera limitantes en ambos sentidos, pues el conocimiento estará regido por el saber del maestro(a), quién se reduce a instaurar y programar las posibilidades del espacio de aprendizaje.

Centrar el conocimiento de forma autoritaria establece la supremacía del poder, que se convierte en uno de los obstáculos por superar dentro de esta cultura. Por ello, una evaluación que se aborde desde la comunicación efectiva de saberes puede construir una ruta para subsanar este malestar existente entre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, donde el estudiante y maestro deben reconocerse como individuos diferenciados por sus creencias, valores, vivencias, y contextos, entre otros factores; pero con finalidades que, en ambos sentidos, derivan en una secuencialidad didáctica orientada al conocimiento. En esta ruta, el saber también se vuelve dialéctico y no una construcción hegemónica del mismo propiamente desde las demostraciones y el abuso de poder instaurado.

De ahí que resulte determinante resignificar la evaluación desde el aprendizaje en pro de este, para así implementar un proceso evaluativo eficiente que no se base en el poder, el sometimiento o el engaño. Docentes y estudiantes necesitan analizar las razones que forjan este sometimiento para superar este obstáculo hasta lograr aprender y crear en conjunto.

La cultura de la competitividad



Al hablar de cultura de la competitividad es apropiado referenciar a Méndez (2001) quien hace referencia al rol de compañero/a, el cual deja de estar en el proceso y se configura en rival, al punto de no solo sobrepasarlo, sino que, en algunos casos, dejar en evidencia su "derrota". En la cultura de la competitividad solamente se da lugar a los "ganadores" y se relega a los "fracasados", a través del recurso primario y fundamental de la comparación, de manera recurrente algunos docentes y practicantes hacen comentarios a los estudiantes con bajo rendimiento, usando expresiones como: "si fueras como él/ella"

Carrillo, A. (201). *Diario de campo. Archivos del Seminario de Escenarios educativos.*

Este diario de campo es un claro ejemplo de la cultura de la competitividad, la cual tiene la prisa por encontrar resultados esperados bajo el ideal del “deber ser” que se construye a partir la triada evaluativa (institución, evaluado y evaluador) priorizando así, lo que debería ser el resultado del proceso, más no lo que se vive dentro de él.

Situación similar se da en las experiencias de aprendizaje artístico donde la comparación entre estudiantes se hace desde un modelo idealizado de “artista o arte”. Toda esta comparación con un “modelo deseable” desconoce las diferencias individuales e intereses de quien aprende artes. Además, ignora la labor artística individualizada, ya que se busca responder únicamente a criterios de expertos que definen qué es arte y qué no.

Esto también afecta los ambientes y la creación en las aulas universitarias ¿Quién quisiera estar en un grupo de compañeros que alimentan los estigmas que produce la idea del fracaso? Fácilmente “el triunfador” estará ligado al éxito y perfección a la vista de su equipo de investigación o creación en la universidad; alcanzará la reputación que lo llevará a la cima, a ser ponderado como ejemplo, merecedor de honores, de aplausos y halagos recurrentes, en comparación a sus compañeros.

Por otra parte, “los fracasados” deberán idear estrategias para ser reconocidos dentro del proceso de enseñanza y así intentar salir de la predisposición del entorno, o simplemente esperar a que algo de su proceso esté medianamente “bien” o según el ideal y así puedan llegar a pasar la asignatura.

Todo lo anterior desdibuja el sentido mismo del aprendizaje, puesto que es una competencia en la que ya se conocen los ganadores y que “favorece a los ya favorecidos”, excluyendo a quienes no han tenido sus mismas posibilidades (muchos estudiantes de artes han tenido formaciones previas pagadas por sus familias incluso desde muy pequeños; mientras otros ingresan con formaciones informales o comunitarias en las que han descubierto su vocación por las artes durante la adolescencia).

La cultura de la competitividad se basa en los modelos tradicionales de evaluación, el cual fomenta el aprendizaje individual por encima del colectivo, donde cuenta sobresalir por encima del otro para así demostrar sus capacidades. Los saberes son bienes privados que permiten al poseedor obtener el prestigio, relevancia y visibilidad dentro del grupo. Muchos estudiantes concluyen que, más reconocimiento por parte del evaluador significa mejor calificación y menos competencia. Pero, en las artes escénicas las obras no existen sin un equipo y el “exaltar o disminuir” el trabajo artístico de los individuos afecta el desarrollo y calidad de las obras. “El todo es mucho más que la suma de sus partes”.

La cultura de la homogeneidad

Esta cultura de la homogeneidad sienta sus tradiciones en la uniformidad de los individuos en colectivo y, específicamente en el campo de la formación artística, no reconoce las diferentes capacidades y potencialidades de las distintas disciplinas que competen al campo escénico e incluso, a los discursos pedagógicos que cada uno elabora. De esta forma, sentencia a un artista circense a tener las mismas capacidades de una persona que se reconoce más en el ámbito dramático, o de un bailarín cuyas capacidades interpretativas podrían distar de quien hace teatro.

Es allí donde la evaluación diagnóstica o inicial debería estar orientada a establecer metas propias y finalidades grupales, a partir del nivel y capacidades de cada estudiante o artista en formación, para así generar las estrategias pertinentes en función del desarrollo del aprendizaje. Con esto también se pueden establecer competencias básicas que todos deberían desarrollar en función de su futura profesión. Por ejemplo, en el caso de los artistas, desarrollar una voz y un cuerpo escénico que deben tener como base de su formación. De esta forma no se trataría de competir contra otros, sino de aprender y construir saberes desde y con los otros.

Entonces, esperar los mismos resultados para todos los estudiantes de artes es poco productivo para sus procesos de aprendizajes y en palabras de Guerra:

“La homogeneidad afecta a muchos estratos de la evaluación: a los contenidos mínimos que se establecen como el techo que todos deben alcanzar, sean cuales sean sus capacidades, medios y situación personal; a las pruebas que son las mismas para todos, tanto en contenido como en la forma y tiempo en que han de ser contestadas; y a los criterios de corrección que se aplican con similares patrones” (2003, p. 47)



*Carrillo, A. (2021)
Ilustración sobre
los resultados
de aprendizaje.
Creación para la
convocatoria de
la Vice Rectoría
Académica.
Archivos del
seminario de
Escenarios
educativos.*

La anterior imagen plasma cómo en la homogenización las diferencias individuales pueden ser estigmatizadas, castigadas y hasta ser objeto de burlas que afectan a los individuos y al grupo. Tal vez en la actualidad no se señala y se pone el sombrero de "burro", pero muchas de las evaluaciones en formación artística ignoran o rechazan las condiciones que se presentan dentro las dinámicas de aprendizaje y el alcance de verdaderos resultados pedagógicos.

La evaluación estandarizada debería pensar, además, en cómo el individuo se desarrolla desde sus aceptaciones y relaciones con el entorno cercano del que se rodea; desde el plano físico y material, desde el cuerpo, la voz y el lugar de su enunciación, e incluso a partir de la forma de relación con otros seres desde lo axiológico. En este sentido, la evaluación debe relacionar la diversidad en el aula para potenciar los conocimientos de cada uno, considerando siempre que no todos deberán derivar en el mismo resultado.

Si bien actualmente no es posible eliminar los estándares y los resultados del aprendizaje como medidas para certificar los saberes de los futuros profesionales del arte, es necesario que la evaluación y calificación se proyecten mucho más allá. La evaluación formativa debe proponerse en favor del reconocimiento de los procesos de enseñanza y así centrarse en intervenir los procesos para mejorarlos.

Esta evaluación además de ser orientadora, motivadora y reguladora debe dar herramientas a estudiantes y docentes con miras a conseguir los objetivos pedagógicos, y dar mayor claridad sobre la trayectoria de los conocimientos. De esta forma, en vez de limitar a todo un grupo a realizar las mismas funciones, ajusta en la marcha las metodologías y experiencias para llegar a reconocer y desarrollar las habilidades individuales sin invalidar el proceso grupal.

La cultura del determinismo

Es un síndrome vivo dentro de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, que conserva la disyuntiva de “ser profesor o ser artista”. Con diversas ideas de la profesión del licenciado (docente de artes) que apartan a quienes realmente son “dignos” y “merecedores del don del artista”, se les invita a los estudiantes a reconocerse mejor como “educadores”. Esta práctica del “don del arte” se basa en el azar y en un poco de misticismo; casi semejante al diálogo de los astros u oráculos que definen el rol que “deberían” desempeñar los estudiantes, a partir de los criterios de un evaluador.

Cabe añadir que pocos podrían llegar a identificarse como educadores de artes escénicas. Parece ser una dualidad casi inalcanzable de los estudiantes de este programa, proyectada en “el Darwinismo de los artistas” dividiéndolos entre “los escogidos o los más aptos” y los que no. Pero ¿acaso los procesos educativos no estarían hechos para que todos desarrollen sus competencias? ¿La labor del proceso educativo no sería aprender a desarrollar las capacidades?

PROCESO EVALUATIVO EN LA UPN PRIMER SEMESTRE 2017-1

Debido a mi paso por el colegio hubo varias cosas que no sabía como abordar en la universidad.

Debido a mi proceso evaluativo pense en reiteradas ocasiones esto:

1. Mi cuerpo no es apto para estudiar artes escénicas
2. No soy tan inteligente como lo pense antes

Álvarez, L.
(2021) *Diario de campo. Clase de escenarios educativos.*

La ilustración de Álvarez en su diario de campo da cuenta de cómo el determinismo también afecta de manera individual las capacidades y competencias propias para ejercer una profesión. Siendo el primer semestre, el inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje, el determinismo evaluativo en los contenidos de las clases conlleva a unos resultados aislados de la diferencia:

"Si se convierte la evaluación en un acto aislado corre el peligro de no ser rigurosa, ya que las variables que condicionan ese momento son tantas y tan potentes que no se puede garantizar la validez. Además, en un acto aislado no puede verse actuando en condiciones de normalidad al evaluado, es fácil que la artificialización del comportamiento lleve al error o al engaño" (Guerra M. 2003, p.16).

Este determinismo conlleva entonces a las dudas de las propias capacidades para cursar la carrera de artes escénicas; aunque los aspirantes hayan sido elegidos entre cientos de jóvenes y bajo unos criterios específicos.

Medidos por objetivos pedagógicos estandarizados y hasta sin identificar los propósitos de algunos evaluadores, muchos estudiantes terminan desconociendo: ¿Qué aprendizajes

serán aplicables para su vida diaria? ¿Cuáles pueden ser las enseñanzas necesarias para alcanzar aquellos objetivos estipulados por el evaluador y cómo después de tan poco tiempo de ser aceptado/a por un proceso de evaluación en admisión, ya no se es "apto/a" para esta carrera?,

Seguramente muchos terminarán asumiéndose desde el plano divino o astrológico y respondiéndose a sí mismos que "Júpiter retrogrado en la casa del siete postuló a este ser a no ser artista, pero a estar en la Universidad Pedagógica Nacional".

Se requiere entonces una evaluación desde un enfoque que permita a los participantes transitar de manera leve y tranquila por su carrera, apropiándose de los procesos para fortalecer su crecimiento personal sin reducirlo a una estandarización del artista, además de fortalecer su proyección profesional en un ambiente de aprendizaje seguro, donde no se lucha por la calificación, aprobación o reputación. Para ello, Olivos (2009) plantea: "Es cierto que la evaluación tiene el poder para influir de forma positiva en la educación, pero para ello es necesario que en la escuela se prioricen las funciones pedagógicas y formativas, antes que las funciones de control". (p. 128).

Con lo anterior, la necesidad de evadir estas funciones control o determinismo implican tener en cuenta una coherencia por parte de los docentes frente a los objetivos de formación, o dicho en palabras de Olivos:

“La claridad de las expectativas puede afectar positivamente el logro de los alumnos solamente cuando los profesores definen su misión como aquella que consiste en asegurar que todos los alumnos aprendan. Sin ese compromiso las evaluaciones se mantienen solamente como herramientas para calificar, clasificar, seleccionar jerarquizar a los alumnos, y los profesores tendrán pocas razones para explorar formas de mejorar su eficacia instruccional.”
(2009, p. 127)

Así pues, la cultura del determinismo en la evaluación debe ser un tema de referencia para los educadores hasta en la educación superior. Las palabras, gestos y acciones realizadas en las aulas de clase pueden marcar significativamente a los estudiantes, al punto de generar ideas negativas sobre la profesión y desmeritar las capacidades individuales. Por ello es necesario hacer una reflexión profunda sobre los objetivos, mensajes y contenidos que se llevan al aula en nombre de las tradiciones occidentales de enseñanza.

La cultura del “cinco”

El cinco es la máxima calificación y un fenómeno que afecta todo el proceso de aprendizaje, siendo incluso, en algunos casos, la única motivación. En su sentido puro, el estudiante que obtiene “cinco” logra todos los aprendizajes, competencias o saberes de forma destacada. En los modelos tradicionalistas algunos docentes solían decir que “El cinco solo lo obtiene el profesor o los grandes sabios”, con el ánimo de pavonearse como los poseedores del saber y afirmar que el “aprendiz” no podía alcanzar su conocimiento; por ello nunca se asignaba esa calificación.

También el “cinco” representa tener todas las respuestas correctas en la evaluación cuantitativa (donde sí se puede obtener un valor numérico) y este da cuenta de una metodología aparentemente establecida con un proceso y unas finalidades claros. Sin embargo, su aplicación resta sentido tanto para el docente que evalúa, como para los participantes que identifican la evaluación como un proceso para tener una nota, más no para reconocer ¿Cómo está mi proceso de aprendizaje y cómo puedo mejorar mi perspectiva del tema para alcanzar un mayor conocimiento?

La cultura del “culto al cinco” representa también unas relaciones estrechas y tradicionales entre la evaluación y la calificación que en la práctica siguen sin diferenciarse y obedecen a relaciones sociales para desvirtuar al individuo en sus formas de relacionarse con el saber.

El “cinco”, “la nota” o “calificación” es finalmente el único resultado válido, el que permite la certificación y lo único que quedará registrado de todo el proceso. Así, uno de los grandes problemas de la evaluación es que la configuración aceptada es la nota y no el proceso que el individuo desarrolla con referencia al saber.

Lo narrado por Caicedo Duran durante las clases de Escenarios Educativos relata cómo una profesora se justifica con su método evaluativo diciendo: “Yo soy una madre con las notas”. Mientras permitía un cinco por calificación al 99% de personas en el grupo sin ningún parámetro ni criterio para esto.

Esta situación da cuenta de la experiencia vivida dentro de la formación de educación media especializada en artes y expresa cómo sin una retroalimentación clara entre compañeros y docente, este último decide calificar con “cinco” a todos, únicamente porque se presentaron de manera exitosa. Si bien los estudiantes quedaron satisfechos con la calificación, no todos aportaron de igual forma al proceso y se asume que al final, lo único que importa en las artes es el resultado.

La relación de un proceso evaluativo como la calificación se presenta en diferentes formas por parte de los educadores: desde la aseveración de “lo esencial de la evaluación es la calificación”, hasta “la calificación es lo menos importante”; también se identifican expresiones como: “con la calificación me desquito” y para el caso de las artes: “todo vale” y “todo está bien”.

Frente a estas manifestaciones del proceso evaluativo, se pueden develar las siguientes características propias de una cultura de la evaluación que se desenvuelve en la aplicación del “cinco”:

No identificar el proceso:

Todos tienen la calificación más alta, ¿Pero se les reconoce como aprendizajes diferentes?

Tener objetivos o finalidades no estructuradas:

Todos llegaron y alcanzaron las finalidades estipuladas ¿Pero todos desarrollaron su máximo potencial con relación a estas?

Banalizar la evaluación:

Todos tendrán un cinco en el sistema ¿Pero qué valor real tiene el cinco en un proceso de evaluación sobre el aprendizaje y las competencias?

Entender la calificación como el máximo:

Todos pasan ¿Pero la motivación verdadera de estudiar es la calificación?

Por otra parte, las notas que se ubican por debajo del cinco establecen de igual forma características propias, tales como:

El proceso no promueve la motivación (Aburrimiento)

¿Para qué lo intento? Igual, todo y nada vale acá ¿Qué estoy aprendiendo en realidad?

Los criterios de evaluación no son claros (Sorpresa)

¿Por qué tengo esta calificación?

Disminuir la evaluación a la calificación (Confusión)

¿Por qué lo que importa es pasar?

Evasión del conflicto con los estudiantes

No existió un seguimiento real y dedicado del proceso de aprendizaje.

Con referencia a la bitácora, se identifica entonces que una nota no podría llegar a ser cien por ciento objetiva. De tal manera que, como fue propuesto desde este caso y en el reconcomiendo de la construcción de conocimiento, el ejercicio de la autoevaluación resulta ser un complemento ideal para postular al estudiante dentro de un rol activo de emancipación, que garantice mayores logros de aprendizaje en coherencia con el seguimiento y valoración justas desde su propio reconocimiento en función

del saber. Con ello se logra reflexionar frente a la calificación implantada por el docente y promover una perspectiva que complemente y contraste desde propio proceso valorativo.

Si bien la calificación no puede ser la única evidencia del proceso, se hace necesario que los educadores creen un andamiaje didáctico y pedagógico que planee las competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, evaluación y la calificación, que deben, además, ser conocidos por los estudiantes y permitirles tener un mayor criterio sobre su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Es imperante que todo artista y educador de las artes reflexione sobre los fenómenos que afectan la cultura de la evaluación en los programas y ambientes educativos. Esta cultura afecta los procesos de formación, creación y desarrollo de competencias básicas. Solo mediante la identificación de las culturas de la evaluación pueden romperse esas rutas de la evaluación tradicional, que desconocen el proceso de cada individuo como un lugar que alberga un potencial determinable, más allá de la nota o el resultado. Si el sistema de tradición evaluativa que atraviesa la cultura de la evaluación se perpetúa, se verá reflejado en las prácticas formativas del quehacer escénico y pedagógico de los futuros docentes egresados de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los procesos de evaluación en artes escénicas a su vez están sujetos en condiciones particulares que se pueden percibir desde dos campos, las artes y la pedagogía. Ambos dialogan de forma constante en medio de factores como: el contexto, el escenario, el sujeto, el público, los contenidos disciplinares de las artes, entre otros, por lo que resulta imperante cuestionarse la forma en que estos campos del saber generan y contienen conocimientos por sí mismos desde la evaluación educativa. Con ello se espera romper con las tradiciones evaluativas que no contribuyen con la formación de un profesional multidimensional y transdisciplinar.

La evaluación es un proceso susceptible para cargar su valor pedagógico con actitudes y comportamientos que la condicionan a tener un impacto negativo en la formación artística: angustia, miedo e incertidumbre; son escenarios que se manifiestan previamente establecidos en la cultura de la evaluación. De ahí que el valor de la evaluación se debe postular desde diversas miradas y quienes la practicamos como evaluados o evaluadores, podamos encontrar estrategias metodológicas para llegar a reformular los significados alrededor de las experiencias evaluativas.

El proceso de evaluación no se va ir (y no debería), ya que en este se encuentran las respuestas a un porqué, para qué y cómo estudiantes y docentes deberían llegar a la construcción consciente y declarada de pasos por seguir en su experiencia pedagógica, en la verificación de los procesos de fortalecimiento de competencias y habilidades, en el diseño una metodología clara, la sistematización de resultados para su análisis investigativo, la coherencia del quehacer docente, los propios criterios claros de la evaluación, y las múltiples finalidades conjuntas que se pueden manifestar en un ambiente de aprendizaje diverso. Sin embargo, para poder develar esta información y recursos fundamentales para el desarrollo pedagógico, se deben proveer y promover formas de evaluación alternativa que continúen enriqueciendo la profesión docente.

“Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional (y de personas) eres” (Guerra M, 2003, p. 107) Esta premisa es la consigna para entender que la labor del evaluador no se rige a evaluar de manera simple. Dentro de la labor pedagógica y didáctica se requiere responder de manera coherente y planeada a contenidos, objetivos, resultados de aprendizaje, competencias y las particularidades que se pueda encontrar en los diversos contextos donde las artes

tienen espacios de formación. De ahí que sea fundamental, no solo dar cuentas frente a un proceso valorativo, sino que, además, hay que ampliar las estructuras de la evaluación hacia la reflexión del aprendizaje y la oportunidad continúa de mejoramiento.

En la licenciatura de artes escénicas se presenta la encrucijada de establecer, mediante la inclusión de competencias, resultados de aprendizaje. Para ello la evaluación debe estructurarse los contenidos disciplinares, pedagógicos, investigativos e interdisciplinares, así como en el reconocimiento de las finalidades, las cuales serán identificables y cuantificables con la evaluación adecuada.

La evaluación, por otra parte, podría ayudar al reconocimiento de los contenidos evaluables fuera de sus propias categorías, es decir, puede aportar información desde la particularidad existente de ser un proceso que trabaja de manera directa con el ser humano. Si la evaluación se reconoce dentro de los procesos pedagógicos cómo una alternativa que, en artes, sobre todo, consolidó una nueva forma de hacer, potenciando además la comprensión del fenómeno pedagógico y artístico, se puede llegar a develar procesos comportamentales, experienciales y axiológicos que de manera paralela se pueden obtener si la cultura evaluativa entra en verdadera correspondencia con una sociedad de cambio.

R E F E R E N C I A S

La evCastro, L. (2017). El debate sobre la evaluacion en carreras artisticas . Perú.

Guerra, M. (2003). Una flecha en la diana, la evaluación como aprendizaje. Madrid. España: NARCEA,S.A.

Jonson, D, Nissenbau, H (1995). Computer, Ethics, and Social Values, Englewood

Mendez, J. (2001). Evaluar para conocer,examinar para excluir. Ediciones Morata,S.L.

Smith, M. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. Caracas venezuela: Investigacion revinpost posgrado.

Olivos, T. (2009). La Cultura De La evaluación Y La Mejora En La Escuela. México: Perfiles educativos.

Pérez, M. (2002). La evaluación Del Aprendizaje. La Habana. Cliffs,NJ,Prentice-Hall.

Rey,Ry J. Santa María(2000) La Educación En Un Contrato De Calidad, Barcelona, Cisspraxis.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS ARTES ESCÉNICAS

R E S U M E N

Este documento busca dar una proyección desde un enfoque de educación popular y la sistematización de experiencias, dar otra mirada al modelo evaluativo actual y ratificar la importancia de la evaluación, no solo para los estudiantes sino para la totalidad del proceso educativo en artes escénicas, esto. Desde Alfonso Torres Carrillo (2021) (2007), Lola Cendales (2004), (2011) Martha Inés restrepo gallego, Eugenio Barba (1992), Augusto Boal (1980). Estos autores han propuesto unas estrategias para abordar la evaluación dentro de la EP y la relación que se puede dar desde las artes escénicas.

Palabras Clave

sistematización, educación popular, evaluación, educación,
artes escénicas.

En este sentido se comprenderá la evaluación, desde la lectura del contexto, la imaginación y la relación con el territorio, la mediación de lo educativo con el contexto donde las lecturas construyan un relato socio-cultural y político del espacio a trabajar. Donde se plantee desde el aprender haciendo y aprender a investigar desde las lecturas propias. Estos diseños de evaluación se pueden proyectar desde el diálogo de saberes comprendiendo que el ámbito educativo dentro de la EP busca mostrar que seguir ejerciendo el modelo tradicional de evaluación no permite desarrollar todos los procesos a plenitud de los estudiantes en lo cual

no se tiene interés en la forma en la que el estudiante está ejecutando y comprendiendo. en los procesos de EP Se busca dar una transposición de los saberes que se van a llevar al aula reconociendo que este estudiante como individuo ya tiene unos conocimientos propios de pensarse, relacionarse, reflexionar sobre el mundo y la manera de adaptarse a este. Teniendo en cuenta al sujeto como interlocutor y receptor frente al desarrollo propio de la educación desde la acción conjunta se valora y se analiza y se analiza en torno a los procesos.

Dentro de la EP la evaluación se demarca desde la sistematización y la acción conjunta de análisis del proceso a medida que va avanzando este dentro de un marco reflexivo del que hacer dentro del proceso y de la misma manera postular la importancia de focalizar los procesos evaluativos desde el contexto propio en el cual se este y las necesidades que presenta a nivel educativo. Las formas en las cuales se puede pensar sobre la evaluación se pueden dar desde dos miradas, la primera desde la evaluación formativa que señala la enseñanza- aprendizaje y la sumativa que da la reflexión sobre el transito dado en el proceso junto a todos los intervalos presentados hasta el final de este. Donde se culminaría con la fase reflexiva dada en la sistematización para dar la trazabilidad de los procesos llevados.

INTRODUCCIÓN

Se quiere dar una mirada a los modelos diversos de evaluación dentro de la Educación Popular se da en aras de comprender cómo los procesos alternativos de educación pueden contribuir en los proceso para que se efectúen de una manera democrática, justa y transformadora. Pensándolo desde la práctica pedagógica de las artes escénicas con enfoque en la EP, cómo estas pueden encontrarse con las preguntas detonantes dentro de la sistematización experiencias y los procesos de evaluación en la EP son: ¿existe evaluación en la EP? ¿importancia de la EP para los procesos evaluativos en artes escénicas?

Donde se busca dar una mirada de los procesos efectivos dentro de la evaluación para comprender la forma en la cual se puede llevar a cabo la unificación de la EP en la evaluación en artes escénicas siguiendo la línea base de análisis y construcción de formas nuevas de construir en la escuela.

1- La educación popular y la evaluación

La educación Popular es una corriente pedagógica que está en marcada desde la educación no formal, en esta se da la posibilidad de las separaciones de la formalidad tradicionalista de la educación con un modelo nuevo que encausa la línea ético- política desde la enseñanza misma como se menciona en el documento entre trayectos y proyectos en la educación popular donde se busca

que el contexto este demarcado y se relacione entre la teoría y la práctica. Se sitúa la mirada a un modelo que comprenda la realidad de cada individuo donde es preciso tener en cuenta los ejes que se maneja en la EP: los diálogos de saberes, construcción colectiva del conocimiento, transformación social y proceso de emancipación.

Donde lo pedagógico y lo político entran a mediar en la acción colectiva de los procesos y las líneas de aprendizaje demarca una evaluación desde una pedagogía consciente y dialógica. Donde la evaluación es donde se entra a unificar la sistematizada de los procesos en el cual se logra regular lo enseñable o lo no enseñable, esos modelos evaluativos que se podrían establecer desde el hacer, aprender, analizar comprender el medio. Son la producción de elementos de conciencia de lo enseñado y replicados en procesos más amplios. Allí se unifica la teoría y la práctica desde la acción instituyente logrando la acción desde la realidad, como lo menciona.

(Iola Cendales, 2011) Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula teoría y práctica, lo ético y político, en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Desde su posicionamiento en el campo de la EP y la pedagogía crítica, su práctica pedagógica permite dar cuenta de sus relaciones con el contexto. (pág. 17)

Es una nueva forma de institucionalidad enfocado en el hacer y el evaluar desde las realidades precisas y contextualizadas de cada partícipe del espacio educativo en el cual se este inverso, las formas nuevas de estructuración de las acciones dialógicas dentro de la educación popular permiten lograr cambios estructurales de las formas mismas de abordar la educación.

Evaluar dentro de la educación popular va envía al modelo de educación libre o de desarrollo cognitivo desde los saberes propios e individuales en la forma de construcción de las partes dialogantes, donde una de principales apuestas de este modelo es una educación liberadora y en construcción a la consolidación de las bases populares como lugares de resistencia y lucha y la separación del modelo tradicionalista de educación, donde se pretende establecer

Como lo menciona Cendales citando a Paulo Freire una educación que salga de los cánones tradicionalista del modelo evaluativo actual el cual se encarga de dar cifras y no conclusiones de los procesos llevados a cabo.

En la cual se detona la evaluación como una acción reflexiva demarcada desde la EP donde se busca tener formas dialógicas desde la praxis y el contexto en lo se hable de una acción responsable con el medio y las acciones pedagógicas que se estén llevando a cabo la acción misma de reflexión frente a todo lo que está mediando el lugar. Como lo menciona (Cendales,

2004) Decimos entonces que el propósito de su pedagogía dialógica es reflexionar la teoría y la práctica para impulsar acciones concretas de transformación y posibilitar un proyecto congruente que responda a las intencionalidades y a los contextos de los sectores populares.

En los cuales se este realizando el trabajo eso por ende contribuye a la reflexión mediada por el accionar frente a las diferentes formas de concebir los lugares y sus características propias de desarrollo de la praxis.

2- Las estrategias de la educación popular para la evaluación en artes escénicas

modelos alternativos de evaluación donde se tenga en cuenta la educación popular como la sistematización como ejes de articulación y proyección en la evaluación en el aula de clase, y él se quiere plantear desde la EP si se puede evaluar desde la sistematización de las experiencias o la evaluación sumativa y formativa desde estas tres apuestas se deja registro y constancia del proceso se construye de forma colectiva desde las dudas de cada una de las partes que

converjan en el proceso de realización que se esté llevando a cabo, donde se pone en evidencia que la evaluación ya se ha desarrollado en la EP desde una ejecución conjunta de las formas de terminar los procesos que no salen desde la nota son desde el saber haciendo desde los lugares propios de acción, como se lleva a cabo las artes escénicas que es desde el hacer mismo y la reflexión desde donde se establece.

Donde cada una aporta al proceso del estudiante- docente donde va transformando la relación conjunta de proceso de enseñanza- practica y relación con el entorno desde el dialogo de saberes y los contextos mismo esto en relación a la acción simultanea de entender el medio como mediación de lo que se va a dar a conocer o el intercambio que se va a realizar. Donde la EP en las artes escénicas seria ese desarrollo de acción paralela del hacer- haciendo y el análisis de contexto evocado en las artes escénicas como lo ha manifestado Eugenio Barba desde el actor creador o Boal desde el teatro del oprimido.

Donde se relaciona la acción misma de la reflexión con la creación emancipadora y creadora entendiendo el contexto dando pie a la sistematicidad de los procesos para poder poner la trazabilidad del trabajo desarrollado por parte de los que llevan a cabo las prácticas como lo menciona. (carrillo, 2021). la expresión "sistematización de la práctica" como una posibilidad de construir teoría propia desde las propias experiencias de los profesionales, lo que permitiría mejorar su intervención y emanciparse de las teorías (pág. 3)

Donde el trabajo del proceso creativo de cuenta por sí mismo de lo que se hace escuchando las voces ejecutantes del proceso y la relación dada.

Desde ese aspecto, proyectar la evaluación como una forma de restauración, memoria y organización de la información de los planes curriculares trabajados en el aula de clase, es permitir que sea un lugar de construcción y relación de saberes tanto académicos como experienciales donde los diálogos queden plasmados sea dentro de un formato enfocado al contexto o una compilación creativa entre las partes involucradas. Donde se ve la posibilidad de analizar las otras miradas y las transformaciones didácticas y curriculares que se pueden emplear.

La sistematización se ha desarrollado de tal manera que se ha visto la posibilidad de proyección en espacios académicos estructurados como las universidades para romper paradigmas tradicionales frente a la relación de la evaluación y la sistematización como modelo de restauración y construcción del que hacer dentro del espacio académico.

Desde esas reflexiones se establece la importancia de la sistematicidad para lograr establecer las rutas posibles para mantener las acciones presentes a medida del tiempo. (carrillo, 2021) Una vez estas prácticas transformadoras se echan a andar, también se va reconociendo la importancia de recuperar las imperceptibles construcciones de realidad, así como los saberes, aprendizajes y vínculos que se van generando; por ello, muchos procesos organizativos que sostienen estas prácticas alternativas han reconocido la necesidad de reconstruir y analizar sus experiencias (pág. 7).

3- Propuestas para la evaluación en la educación popular

La comprensión de modelos innovadores al interior del discurso de la evaluación se razona desde la misma comprensión de la evaluación y la constitución de los saberes como una acción propia de un colectivo teniendo en cuenta que cada uno tiene un proceso de mediación frente al aprendizaje, en este punto es donde se distancia de la evaluación tradicional o los procesos educativos tradicionales que como lo menciona Freire es un proceso mecánico y centrado en ejes económicos y no en realidades conceptuales del estudiante o su contexto y necesidades. En torno a la evaluación se demarca la acción de comprender y relacionar las formas de comprensión dando un nuevo carácter a este.

Una reflexión concreta del modelo de evaluación posibilita la formulación certera del hacer frente al tema y como éste llega al aula sin quedarse en una totalidad arbitraria y totalizante, sino basándose en dinámicas reflexivas frente a la forma en la cual los currículos y los y las estudiantes se encuentran.

Los análisis frente a estos temas ayudan a pensarse la evaluación como una acción enriquecedora de desarrollo al estudiante donde el número no sea el motor de desarrollo de actividades sino los temas que se dan en el aula donde se piense una evaluación sumativa como proceso factible donde lo hegemónico no sea el producir sino el hacer desde la conciencia.

Dentro de las propuestas a desarrollar se tiene el trabajo de unas tripletas las cuales se denominaron así teniendo presente la acción reflexiva que se quiere hacer frente a los medios de acción y relación con el medio y las personas.

La Propuestas de diagramas de formas de llevar a cabo el conocimiento por caracterización del individuo en relación con el medio.

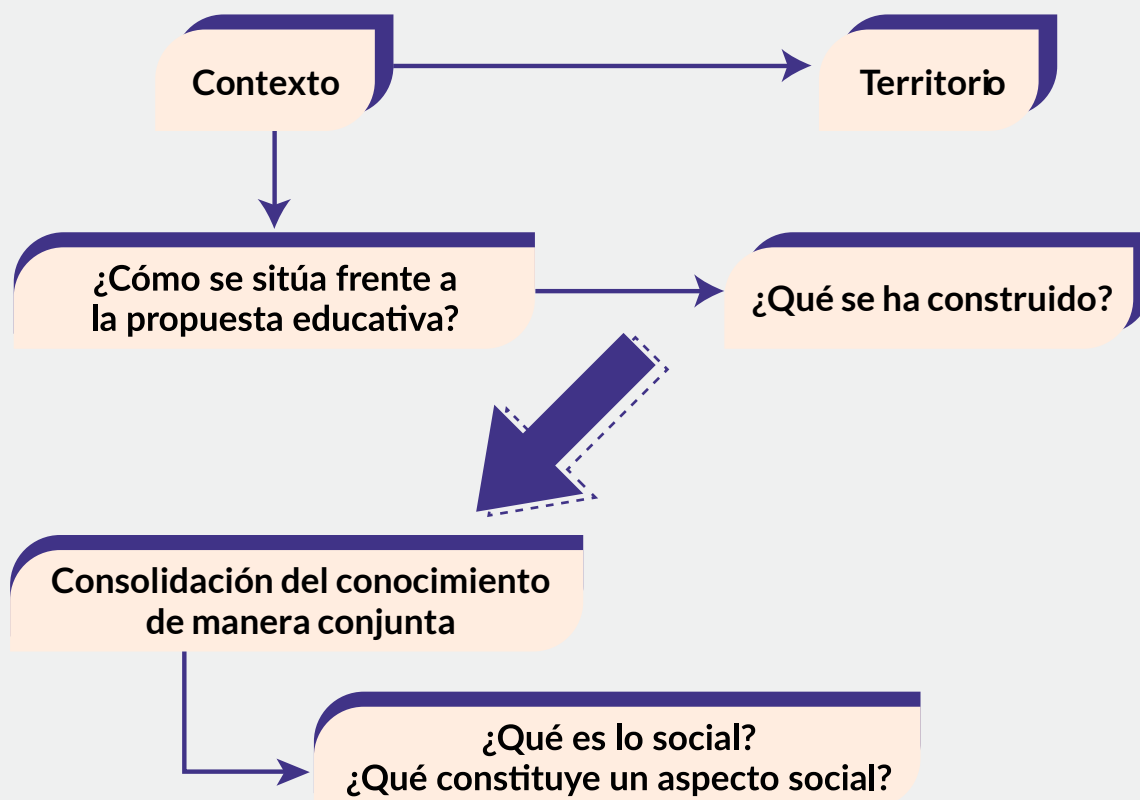
Las tripletas se crean como una propuesta de ruta de la articulación de la EP y la labor docente en artes escénicas dentro del marco de la evaluación alternativa donde se denota más como un accionar desde lo sumativo- formativo donde no se

trabaja por un producto ni resultado, pero si se propicia el que hacer de lo aprendido con aras a una exteriorización del proceso como escenario dialógico y fomentar los procesos de enseñanza y mediación con esta.

Donde el foco de las acciones mencionadas es trazar todo el proceso desde las fases necesarias abordadas en la creación escénica.

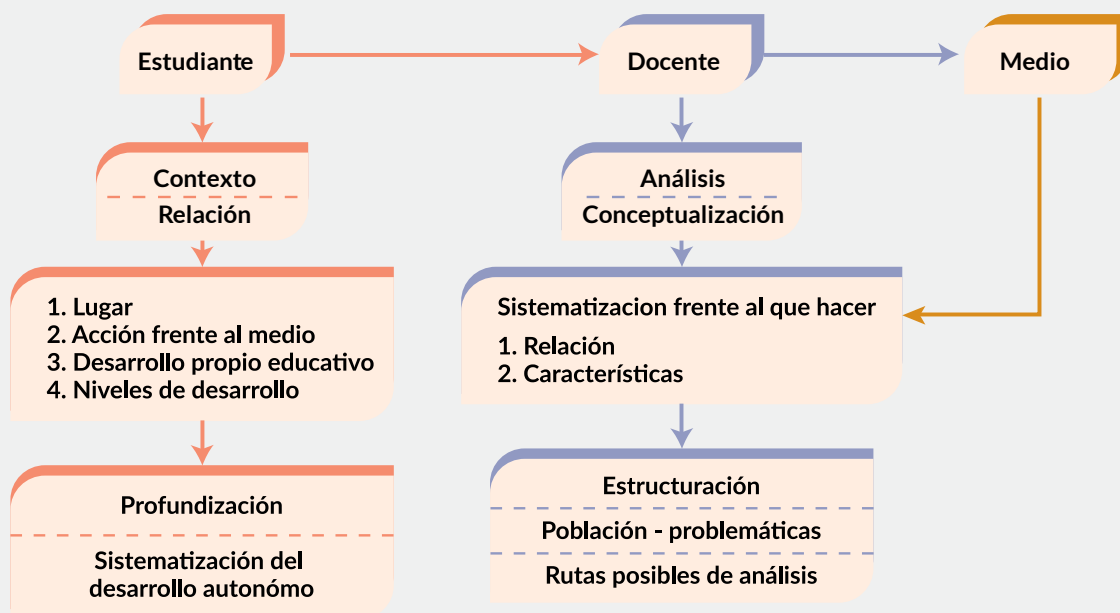
1- Tripleta estudiante en artes escénicas:

Las formas por las cuales el estudiante se relaciona con el medio y como este actúa desde la relación de lo teórico, praxis y medio de acción.



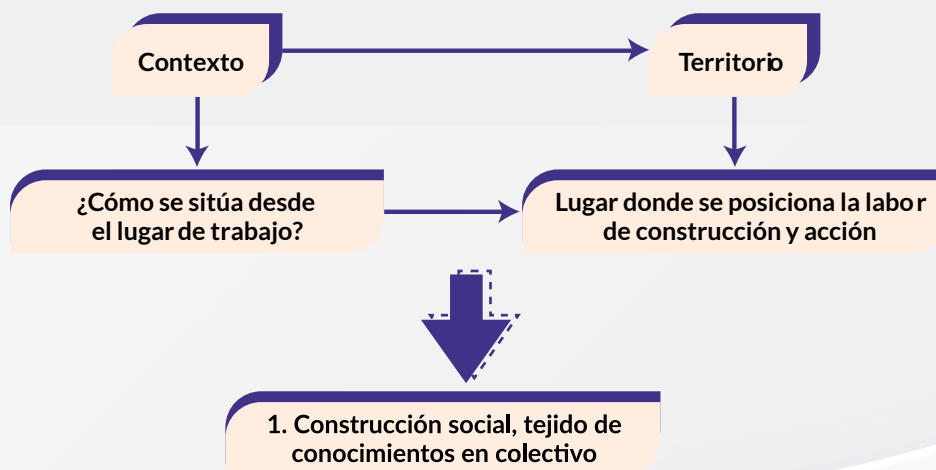
2- Tripleta del aprendizaje

La **forma** en la cual se aborda la acción lo enseñable con lo ya aprendido en el transcurso del proceso individual formativo.



2- Tripleta del aprendizaje

La **forma** en la cual se aborda la acción lo enseñable con lo ya aprendido en el transcurso del proceso individual formativo.



C O N C L U S I O N E S

- **Esta propuesta evaluativa** nace de las indagaciones dadas en el espacio de clase de escenarios educativos en lo cual se entra a indagar la importancia de esas otras formas de evaluación para realizar de forma trazable dentro de los procesos de construcción artística, pedagógica y social las formas de comprensión del medio en lo cual se buscaba establecer como la EP dentro de las artes escénicas funciona como acción de participación y construcción de desarrollo de los saberes en relación y la importancia de los otros lugares de enunciación.
-

REFERENCIAS

Torres-Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (31).

Alfonso- Torres, C, y Lola Cendales, G. (2007) La sistematización como practica formativa e investigativa, pedagogía y sabres #26.

Marta Inés restrepo G. (2011) Tesis las estrategias de la evaluación en la educación popular: una caja de herramientas para el ACA, Universidad de Antioquia facultad de humanidades.

Marta Inés restrepo G. (2011) Tesis las estrategias de la evaluación en la educación popular: una caja de herramientas para el ACA, Universidad de Antioquia facultad de humanidades.

Germán Mariño, S. y Lola Cendales, G. (2004) La educación no formal y la educación popular, fundación santa maría.

Augusto Boal. (1980). Teatro del oprimido teoría y práctica, editorial patria S.A.

Eugenio Barba. (1992) antropología teatral, Odín teatro.

LA EVALUACIÓN EN MOVIMIENTO

POR:
CAMILO ANDRÉS YAIMA GASPAR

R E S U M E N

La evaluación en movimiento, es una propuesta pedagógica que refuerza las maneras de evaluar en los procesos de enseñanza aprendizaje que realizan los docentes de las artes escénicas. Entonces, el horizonte de la propuesta es redimensionar los procesos evaluativos tradicionales destinados a un producto final, por otro, en donde la evaluación vaya de la mano con el mismo proceso. Seguidamente, el único participante innegociable del proceso evaluativo en las artes escénicas es el cuerpo, como materia prima que habita un espacio y se mueve, relaciona y convive con otros cuerpos creando a través del tiempo experiencias significativas de conocimiento. Las anteriores son las situaciones principales de los criterios evaluativos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De tal manera que el cuerpo docente entra en una manera de investigar más detallada, desde la: observación y la escucha activa de las experiencias por las que transiten sus estudiantes. Por consiguiente, durante la experiencia se valoriza toda acción que tenga una reacción, como, por ejemplo: la toma de decisiones, las argumentaciones críticas, la participación activa o no activa, la empatía, la flexibilidad del ser humano respecto a tiempos, situaciones, emergencias, etc. Con el fin de posibilitar la construcción constante de un espacio seguro, confiable y amigable para el proceso de la evaluación,

Es una propuesta de evaluación que surge como una estrategia de mejoramiento a las diversas falencias evaluativas que viví durante toda mi etapa de crianza y de educación social. De tal manera que, reconocer mi pasado como una forma de re- encontrarme en el futuro será la lógica por la cual circularemos. También, la investigación da inicio desde habitar el semillero de escenarios educativos de la universidad pedagógica nacional, espacio, el cual, me acompaño a re- construirme nuevamente en los procesos evaluativos, pero desde, argumentos teóricos más sólidos, con los cuales, se afianzo el tema, dando como resultado el siguiente artículo.

Evaluación en movimiento

La evaluación debe estar en sincronía a los cuerpos, sus movimientos, evolución y cambios. Según Borjas, m. (2014). En su artículo La evaluación del aprendizaje como compromiso: *"Una visión desde la pedagogía crítica. Rastros Rostros, 16 (30). La evaluación se muestra no como un componente, ni una herramienta, ni como un apéndice de la educación, sino como algo consustancial a ella y que está ligada al aprendizaje. La evaluación, entonces, se hace presente desde el momento en que el individuo es consciente que aprende, de que él puede"*

De tal manera, que los seres humanos constantemente se están evaluando, por el solo hecho, de tener una conciencia de desplazarme con un cuerpo en un recorrido llamado vida, de entrada, ya se están haciendo procesos evaluativos. Muchas veces no se siente en la cotidianidad como se generan dichos

procesos evaluativos, y, la vida puede continuar su caminar, pero por otro lado, si cada cuerpo produce una reflexión constante sobre su participación, responsabilidad y presencia de, con y para el mundo se genera otro vínculo con la vida, que invita al amor.

Así tenemos, dos lugares de la cotidianidad que muestran procesos evaluativos: el primero, La toma de decisiones, como una forma de cuestionarse su posición frente a las verdades del mundo, el segundo, la consciencia de transitar una experiencia ya es un acto evaluativo. Entonces, La propuesta de evaluación en movimiento crea espacios seguros para darle valor a las experiencias vividas, con el fin de concientizarlas en colectivo, aprender de y en comunidad, reflejarme en las reflexiones del otro, expresarme libremente, entre otras maneras de enseñanza aprendizaje que practican los seres humanos mientras habitamos un espacio.

El movimiento es el primer elemento del ser humano en ser experimentado, porque, biológicamente el cuerpo humano tiene un movimiento ya instalado incluso desde antes de nuestro nacimiento, y, de la misma forma, el movimiento está inmerso en todas las maneras biológicas de comunicación del ser humano, por tal motivo, El Movimiento debe ser objeto de investigación para todo individuo individual, el cual, se divide en dos lugares: el movimiento interno y el movimiento externo. El movimiento interno son esos órganos que siempre están trabajando en el cuerpo como: el corazón y sus latidos, los pulmones y sus contracciones, el cerebro y sus pensamientos, etc. Órganos, los cuales, mientras vivas siempre están en movimiento intentando comunicarse con el exterior.

Los movimientos externos son los que mi cuerpo presenta a la periferia después de haber transitado por cada uno de mis sentidos, importante los ojos, que también, diariamente tienen una danza interna y externa. O, de la misma forma, la piel, que siendo el órgano más grande del cuerpo humano se eriza con situaciones mínimas, pero agradables, como: al escuchar una canción, cuando comemos algo delicioso, olemos un aroma, sentimos la suavidad de una cobija, etc. Pues bien, después de todo lo expuesto, definiríamos que la relación del cuerpo con movimiento

es inseparable, por consiguiente, todo en el cuerpo se mueve como un impulso de comunicación, incluso desde la pausa, además, cada acción reacción, sensación, o pensamiento por más efímero que sea, lo antecede un movimiento, por qué, está en la naturaleza humana y, es esta, la razón tan importante de implementar el movimiento en la evaluación del aprendizaje en las artes escénicas.

Una pregunta movilizadora de la propuesta pedagógica es si ¿La evaluación tradicional responde a las necesidades diversas de los cuerpos que están actualmente en las aulas?, antes de responder, se reconoce que en la mayoría del territorio colombiano hoy en día existe un sistema educativo y evaluativo tradicional que se moviliza en la idea de enseñanza y aprendizaje enfocada hacia el progreso, pero un progreso social pensado hacia el trabajo, es decir, evaluaciones de un resultado final. y, no quiere decir que trabajar y el resultado final sean deficientes, pero no abre un compromiso fuerte con el proceso del estudiante, todo lo contrario, limita los procesos individuales y se triplica la responsabilidad al tratarse de todo un grupo grande de estudiante en donde se olvidan la mayoría de las experiencias. muchas veces, se eliminan espacios disciplinares más amenos y ergonómicos para el desarrollo del ser humano, que también, son importantes en la construcción de conocimiento como lo es la educación enfocada en artes.

No es nada convencional que el sistema educativo y evaluativo se interfiera en los sueños, metas o deseos de las personas, y más aún, generalice los pensamientos de todos los cuerpos para proyectarlas en unas mismas ideas, discursos, materias, ciencias, tareas, logros, desempeños etc. El poder que tiene el sistema educativo y evaluativo sobre los cuerpos es inminente, porque, pueden cambiar las mismas relaciones humanas, las construcciones culturales y los reglamentos de cualquier núcleo social.

En este siglo XXI los procesos de enseñanza aprendizaje en las artes escénicas se deben desarrollar de una manera colectiva, colaborativa y cooperativa, ya que, al aumentar los cuerpos en los proyectos consolidan una mayor fuerza para poder salir a flote con cualquier emprendimiento. Al mismo tiempo, es necesario no eliminar los procesos de enseñanza y evaluación individuales, ya que, es otra manera biológica para adquirir conocimiento desde estados naturales de soledad, de experimentación, de supervivencia. los cuales, son espacios que generan conocimiento, pero desde otros lugares más subjetivos, emocionales y sensoriales para el ser humano.

(1998 en Bravo & Fernández del Valle, 2000). [...] la tarea debe dejar libertad al examinado; el material estimular no debe estar estandarizado; han de ser las propias personas evaluadas las que elijan el momento de actuar para estar verdaderamente motivados; incluso, y especialmente en el ámbito educativo, el evaluador debe conocer a las personas que está evaluando, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea (p. 97),

Como afirma Bravo y Fernández, sería el mundo ideal en el que nos gustaría movernos, pero hoy en día, las situaciones no corresponden la realidad, ya que, los resultados de aprendizaje de las instituciones se estandarizan con resultados basados en mediciones generales todas las disciplinas se ve afectada por ese sistema educativo y evaluativo desde finales del siglo XVIII, fecha en donde en Colombia la educación estaba hasta ahora siendo orientada y consolidada.

Entonces, la propuesta evaluadora para el ámbito de las artes escénicas intenta involucrar a cada cuerpo en un rol específico durante el proceso de enseñanza aprendizaje que se esté

realizando, también, el Roll debe ser consensuado entre los participantes; profesor y estudiante, con el fin, de que cada estudiante dirija el camino, por el cual, le gustaría ser evaluado, haciendo un proceso más autónomo.

Todo lo anterior es lo que llamaríamos evaluación en movimiento, que tiene como fin darle un valor y tomar conciencia de nuestras presencias políticas, sociales y culturales en el mundo, También, a nuestras experiencias cotidianas, relaciones sociales, proyectos culturales, intereses personales, entre otras facetas más gustativas por las que circula el ser humano.

Reconocimiento e identificación

Todo empieza con una introspección personal de mi ciclo de vida muy normal y cotidiana, con la una diferencia de que mi cuerpo creció en diferentes contextos, en mi caso, fueron dos, el primero en un pueblo territorio indígena, campesino y rural, llamado Velú, al sur del Tolima, y, en segundo lugar, es la ciudad de Bogotá con toda su diversidad social y educativa. Siento que cuando hay un tránsito por varias instituciones, escuelas o colegios y diferentes contextos, se da un reconocimiento e identificación de varias practicas evaluativas y culturales, etc. Que complementan o des complementan, pero tienen alguna reacción en el cuerpo. Del mismo modo, se evidencia los procesos evaluativos, lo que pueden existir, la cantidad y agudeza, es decir, que no solo hay una evaluación, si no, varias maneras de evaluar, pero en la cotidianidad todos y todas deambulan por la misma.

Recuerdo historias de mi señora madre y de mis abuelos, en donde, me contaban como en sus tiempos de juventud se les autorizaba ser golpeados por los profesores en la escuela casi que por cualquier situación que alterara el orden, era una de las formas de como “educaban” anteriormente, que hoy definiría como agresiones, maltratos y violencias, las cuales, tienen hasta el día de hoy repercusiones corporales y psicológicas. En mi caso, no llego a ser una educación desde los golpes, pero sí tuvo una exigencia psicológica de lo que es el cuerpo perfecto muy marcada.

Les brevemente ubicare el sistema educativo de cada contexto ya mencionado y las maneras de evaluar por las que mi cuerpo tránsito. Era el año de 1995, yo tenía alrededor de un año y medio de haber nacido, y, mi señora madre llamada Esther, tenía complicaciones para poder trabajar y al mismo tiempo cuidar de mí, por lo que decidió, llevarme a vivir con mis abuelos en su tierra natal, se trata de una vereda llamada velú del municipio de Natagaima ubicada al sur del Tolima, donde estaría mis primeras experiencias de aprendizaje hasta los 7 años de edad logrando cursar hasta segundo de primaria. Todo este preámbulo es para reconocer el contexto territorial en la que me estaba involucrando.

Biológicamente no me acuerdo de toda la educación que tuve en la infancia, pero si recuerdo los espacios y como era mi relación habitándolos. Por ejemplo, el primer espacio educativo, fue el jardín y su espacio era la casa de la señora Carmen, una vecina del sector, la cual, no era profesora, pero si le encantaba estar con los niños y niñas, mis abuelos e incluyendo a los vecinos confiaban en ella y su educación. Enseñaba cosas esenciales para la vida, desde saber coger un cubierto hasta convivir con respeto y armonía con los otros niños y animales.

De la misma manera, los procesos evaluativos no tenían criterios, más bien era un aprendizaje desde el convivir, donde si un niño aprendía seguidamente todos aprendíamos. Después, pase de inmediato a primero de primaria, curse segundo de primaria y mi ciclo educativo termina por ahora en este territorio, fue una etapa llena de acción, drama, aventura, porque, la idea de crecer educándose en el campo era super increíble, Tener alrededor montañas, ríos, quebradas y sobre todo mucho sol, hacían de mis tiempos, días maravillosos. Los criterios de evaluación se desprendían desde contenidos disciplinares como en cualquier otra escuela, pero no tenían una dificultad sobrenatural para ser aprobados, todo se componía desde la convivencia, si había una buena conducta en el grupo se podía transmitir el aprendizaje.

Continuamente, mi madre ya estaba más cómoda en la ciudad, entonces resulte cursando desde tercero de primera hasta noveno de bachiller en Bogotá, y, Solo puedo decir que, las dinámicas de contexto son diferentes en su totalidad. En Bogotá, era mucho más exigente la educación, desde, las tareas, la puntualidad, la exigencia, la convivencia, etc. es muy duro para un niño enfrentarse a un cambio de contexto tan drástico, puesto que, en mi caso me sentía muy desactualizado, por lo tanto, muy discapacitado del lugar al que me estaba enfrentando. Transite casi toda la primaria y secundaria en la capital y poco a poco me iba identificando con la cultura bogotana, una sociedad fría por su clima, pero amorosa en sus corporeidades.

Actualmente puedo definir ese contexto como un sistema de estructuras enfocados en responder con un compendio social de crecimiento capitalista idealizado desde el trabajo, el cual, impide procesos de enseñanza aprendizaje individuales, subjetivos y de desarrollo personal. Además, todas las escuelas, colegios e instituciones juegan un rol de desarrollo profesional muy importante, ya que, impulsan los sueños de los niños y niñas, construyen conocimiento de forma individual y colectiva, y, emprenden al ser humano a ser responsables con las decisiones tomadas. por consiguiente, si se impide la escucha activa hacia los estudiantes, se está anulando un proceso de autoevaluación, el cual, tiene consecuencias en los cuerpos con dinámicas de indiferencia.

De la situación anterior, yo fui un participante más, podría decir que mi hoja de vida educativa de primera infancia y secundaria es muy caótica. Recuerdo que para el gobierno de Álvaro Uribe Vélez existía un decreto llamado decreto 230.

**Tomado de Decreto 230 de 2002 – Gestor Normativo
– Función Pública (funcionpublica.gov.co):**

**DECRETO 230 DE 2002
(febrero 11)**

**Derogado por el art. 19, Decreto Nacional 1290 de 2009
Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y
promoción de los educandos y evaluación institucional.**

**EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA,
en ejercicio de sus atribuciones constitucionales y legales,
especialmente de las que le confiere el numeral 11 del artículo 189 de
la Constitución Política y en desarrollo de lo dispuesto en el artículo 79,
en el literal d) del numeral 2 del artículo 148 de la Ley 115 de 1994 y en
numeral 5.5 del artículo 5º de la Ley 715 de 2001,**

ARTÍCULO NOVENO. Modificado por el art. 1 del Decreto Nacional 3055 de 2002 Promoción de los educandos. Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados.

Al finalizar el año, la Comisión de evaluación y promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado.

Se considerarán para la repetición de un grado cualquiera de los siguientes educandos: Educandos con valoración final Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas;

Educandos que hayan obtenido valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la Educación Básica.;

Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar.

Es responsabilidad de la Comisión de evaluación y promoción estudiar el caso de cada uno de los educandos considerados para la repetición de un grado y decidir acerca de ésta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en cada grado. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar.

En mis palabras, consistía en que los procesos individuales no tenían una nota justa y no tenían ningún valor en el estudiante. Ya que, para el gobierno era más importante que nadie se atrasara en la educación dando cobertura a un 95% de estudiantes, evidentemente es una postura evaluativa muy globalizada y así determinar un progreso constante. Retomando mi historia, el sistema evaluativo de las instituciones capitales siempre era muy generalizado y por más que reprobaba materias, nunca llegaba a perder ningún año, provocando en mi cuerpo desinterés, desapego e inestabilidad académica.

Así mismo, también me he sentido enfermo en muchas ocasiones de las cuales estoy siendo evaluado, me da mal de orina, dolores de cabeza y de estómago, impaciencia, estrés, o hay otras ocasiones en dónde he estado enfermo de gripe, fiebre o dolores musculares y necesariamente tengo que asistir a ser evaluado. Son ejemplos que pueden sonar muy enfermos o aparatosos, pero sí, que he tenido que vivir durante mi infancia, adolescencia y adultez en diferentes situaciones con la evaluación. Actualmente, con evaluación en movimiento puedo dar a conocer dichas necesidades y como puedo resignificarlas. Por otro lado, en la evaluación no todo era melancólico, había procesos barriales, o familiares que me construyeron como persona y me educaron desde un interés más humano incentivándome a seguir aprendiendo desde otros contextos.

Terminare este recorrido desde un regreso al pueblo, por situaciones de convivencia y de inseguridades del contexto. En velú curse desde noveno grado hasta once, y fue un regreso de recuperación. Cuando llegue allá, los administrativos se asombraban de la cantidad de materias que había perdido en octavo grado. pero en la institución por respetar las políticas del colegio capitaleño me dejaron aprobar a noveno grado.

El contexto me invito a que mis dinámicas cambiaran y mi postura se abriera más al mundo, llegaba a sentir, más inspiración por decirlo de alguna manera, de alguna manera, esos últimos años de colegio, fueron los mejores años de mi vida escolar, sentía que el regreso al campo me traería beneficios psicológicos y biológicos. Para concluir mi etnografía diría que mis notas subieron drásticamente, de perder 13 materias a perder solamente 1 o a veces ninguna materia, lógicamente la exigencia también cambió, pero factores de responsabilidad como la puntualidad y el compromiso nunca se redimensionaron.

Realice cosas como estudiante y me forme también como persona y eso fue lo más importante para mí. Ahora bien, retomando esa introspección de como estaban los sistemas evaluativos alrededor del año 2007 al 2010 en velú, puedo definirlos como sistemas evaluativos humanos, es decir, con un amplio grado de flexibilidad a los movimientos de la vida cotidiana, ya que, reconocen que cada estudiante tiene un proceso particular de aprendizaje. Ese sentido armonioso de la evaluación llego a cautivarme tanto que fortaleció mis relaciones sociales, proyectos individuales, e, incluso mi desarrollo personal.

De todo lo anterior, la evaluación deambula en diferentes emociones de los seres humanos. Por tal motivo, la palabra Evaluación deja tantas huellas en los cuerpos. Por qué, transita por sentimientos, sensaciones y movimientos los cuales, son lugares muy internos para cada sujeto(a). La etnografía tiene como objetivo describir las experiencias evaluativas habitadas, para reconocerse desde experiencias ajenas cotidianas, y cuestionarse sus procesos evaluativos para empezar a registrar sus dinámicas auto evaluadoras.

Auto evaluación en movimiento

Autoevaluarse desde los espacios en los que habito. Una experiencia evaluada se define por la postura, conciencia y reflexión que surjan antes, durante y después de la acción a realizar. Aceptar, negar, y vivir la experiencia, desde lugares como: el observar, escuchar y habitar el espacio de ese momento, hacen del cuerpo un ser político capaz de tomar decisiones lo que significa todo un proceso evaluativo. De tal manera que, el autoevaluarse desde la misma cotidianidad es un proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, nos ayuda en la vida a mantenernos equilibrados emocionalmente, física y colectivamente. Evaluación en movimiento inicia desde la toma de una de esas posturas políticas del ser humano, sea cual sea el proceso de enseñanza aprendizaje o la experiencia vivida y logra crear escenarios evaluativos en dónde cada uno se sienta participe de estar allí, por solo sostener su postura de estar en el mundo.

Mi primera experiencia como docente en artes escénicas en un colegio educativo distrital, me llevo a tomar conciencia del proceso de la autoevaluación en todas las facetas como ser humano, ya que, la universidad educa como licenciados, pero es imposible que reconozcan la diversidad de contextos que están en la sociedad durante la vida laboral. Cuando ingresé como docente al colegio Alfonso Reyes Echandía, ubicado en la localidad de Bosa,

en donde, daba clases de teatro para grados segundos y cuartos de primaria, las dinámicas de enseñanza aprendizaje que yo tenía planeados se tergiversaron por otras necesidades, intereses, incluso por facilitarme la labor durante las sesiones, fue un inicio de autoevaluarme mi rol y agudizar la mirada a cada aspecto para hacer del recorrido de la vida algo más consciente.

La destreza de ser autocríticos de nosotros mismos es un acto evaluativo. Lo importante es ver cada situación como algo emergente o algo que necesita ser escaneado inmediatamente. de la misma manera, dejarse sorprender por los cambios inesperados de la vida y aprender de ellos son más lugares que enriquecen la auto evaluación. como diría libia Stella niño en su libro currículo y evaluación,

sus relaciones de aprendizaje, en el subtítulo de enfoques, habla de una promoción cualitativa, que dialoga con lo alternativo, alternativa y alternatives, en dónde, hay una flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes de cualquier disciplina. Por la misma razón, que cada estudiante maneja ritmos de aprendizaje diferentes.

CONCLUSIONES

■ **La evaluación de las experiencias vividas**, serían la metodología a trabajar de evaluación en movimiento. Y es el inicio, para poder tener la posibilidad de unos resultados registrados desde el mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Estructurando como sería la implementación directamente en las aulas de clase, de entrada, tenemos la visión de una evaluación de inicio o diagnóstica, continuamente una evaluación de contenidos y desarrollo, y, se terminaría con una evaluación sumativa y reflexiva del proceso del que se acaba de transitar. Todo con el fin de nunca abandonar el cuerpo y su evolución durante el proceso de evaluación, así mismo, de educación.

■ **Por otro lado**, el proceso evaluativo en artes escénicas, es un lugar que se desarrolla desde el cuerpo, así mismo, como cada cuerpo es un contexto

diferente siempre la experiencia de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes serán diferentes y no se pueden pasar por alto. Los docentes en artes escénicas, son las personas más indicadas para educar el cuerpo. Desde sus múltiples facetas, necesidades e inquietudes. Debemos implementar estrategias pedagógicas que estén al alcance de todos los cuerpos sin excepciones.

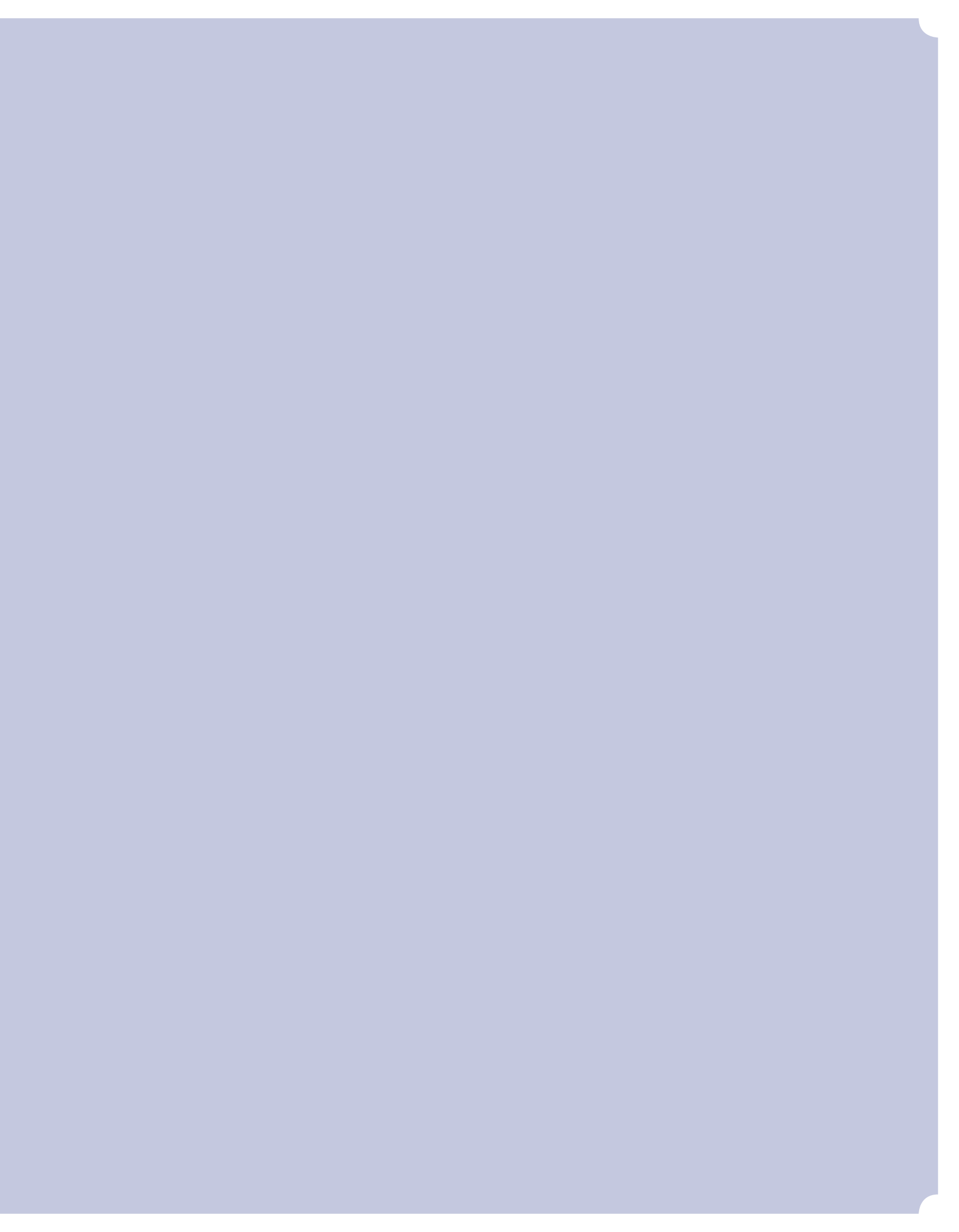
■ **Para terminar**, y de la misma manera, el arte escénico es el medio, con el cual, se acompañan, incentivan y formalizan sueños e ilusiones. Por tal motivo, no podemos abandonar los cuerpos de los estudiantes, todo lo contrario, laboremos constantemente desde una conciencia de integridad y presencia para reconocer el valor de la vida desde las mismas experiencias.

REFERENCIAS

Álvarez Méndez-Evaluar para conocer examinar para excluir006.pdf
Álvarez Méndez-Evaluar para conocer examinar para excluir006.pdf
el debate de la evaluación en las carreras artísticas.pdf el debate de la
evaluación en las carreras artísticas.pdf

GINOCCHIO, C. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. Educación [online]., vol.26, n.51, ISSN 1019-9403., 175-196.

Ordoñez, S. (2018) Evolución de la evaluación en <https://youtu.be/AIPKpVfYRSc>



NO PENSÉ QUE PUDIERA APROBAR

POR:
ANA MARÍA MOYA

"La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, cómo el que se aprende"
Neus Sanmarti.

R E S U M E N

Este artículo se pregunta a partir de la experiencia en la práctica de Fómez de Cundinamarca en la Escuela la Chorrera, sobre el concepto de evaluación que allí se presentaba, lo que se entendía por evaluación y de esta manera se empieza a explorar otra mirada de la evaluación y sus implicaciones cuando es realizada de forma solo numérico. Busca entretener lo anecdótico con lo teórico en una reflexión sobre qué sucede con la evaluación y qué otras formas de evaluar se pueden empezar a plantear.

Entre el Sol y los Apuntes

La mañana estaba soleada, los días nublados y el frío esta vez no quisieron aparecer, sin embargo, una leve brisa acompañaba el camino, ese que recorriamos con botas para evitar el barro y sentir nuestros pasos con más firmeza. Llegar a la escuela era encontrar a los estudiantes en sus pupitres sentados y al vernos esbozar una sonrisa y saludar con una voz firme que hacía resonar ese “Buenos días profes” en todo el salón, pero ese día se sintió distinto, estaban sentados en sus pupitres, pero el ambiente se sentía tenso, su saludo al llegar fue solamente el de voltear a observarnos y decir los “Buenos días”, pero fue un saludo menos efusivo y rápido, porque debían dirigir su mirada de nuevo al cuaderno que tenían ahí en la mesa.

Uno de los estudiantes en voz baja nos dijo que “era día de evaluación” y eso explicaba la tensión, nervios y el silencio que acompañaba el espacio. La evaluación era sobre matemáticas, las tablas de multiplicar tenían que ir repasando, cada uno mirando su cuaderno e intentando que aquellos números se quedaran en la memoria y de repente se escuchaba esa voz del docente que preguntaba al estudiante

que veía distraído que si ya se sabía bien las tablas y la respuesta era un “no” efusivo, que lo hacía volver a mirar el cuaderno y volver a ese estado de trance, donde solo era el cuaderno y él.

Aprobar o desaprobar, esas eran las opciones que tenían y entre los estudiantes había comentarios en los que el aprobar se veía lejano, porque no se sabían las tablas, o porque unos decían que se sabían uno, pero otras no. El evaluador se ve como alguien superior, alguien que tiene todo el poder y quien es evaluado se siente indefenso, con temor a equivocarse y así se sentían ellos, no querían pasar donde el docente porque no sabían qué tabla les podría preguntar. Mi compañera y yo les ayudábamos a repasar, quisimos que su mirada se alejara del cuaderno, de esa idea de que entre más lo veo seguramente memorizaré todo, así que la dinámica fue hacer un juego, hacían dos equipos y el primero que dijera el resultado de la tabla que preguntáramos iba ganando puntos, a ellos la idea del juego les emocionaba y hacía más enérgico el modo en que ellos iban aprendiendo las tablas, sin embargo, un estudiante quien estaba próximo a ser llamado por el profesor nos dijo: “Yo sé que voy a perder” ...

La Evaluación vista como una nota

La evaluación se define desde el campo educativo, como el desarrollo sistemático de registro y valoración de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación se asocia con el resultado de una “nota” por medio de trabajos finales o exámenes para medir el conocimiento categorizándolo en un número, para que, el docente pueda determinar si se cumplieron los objetivos establecidos en su planeación. Desde el colegio la evaluación era vista como un seguimiento y valoración de resultados que solo se ven al final, para mostrar si aprueba o no la materia y así empiezan hacer las dinámicas de evaluación en la escuela La Chorrera, que no solo surge en entornos rurales, sino en lo urbano, en este caso Bogotá, donde en un colegio pueden decirte que la evaluación se vuelve la próxima “Crónica de una muerte anunciada”. Ante esta sentencia de un profesor parece que el niño tenía razón.

Necesitamos aprender de y con la evaluación: la evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. (Álvarez Méndez pg.3), Méndez nos dice que la evaluación nos ayuda al proceso de aprendizaje, que aprendes con ella, sin embargo, para los estudiantes de la escuela el día de la evaluación es un espacio para saber si pasas o no, te defines entre un cero o un cinco, cuando el estudiante nos dice a nosotras “yo sé que voy a perder”, empezamos a notar como la evaluación genera bloqueos cuando se maneja desde lo numérico únicamente como calificación, donde es vista al final y simplemente es importante el promedio y cuanto dio la suma de todas las notas finales.

El momento de la evaluación se articula también con lo corporal y emocional, porque al ser abordada desde un valor numérico, es capaz de generarte malestar en el cuerpo, dan nervios, las manos se vuelven sudorosas, tu

corazón late muy rápido, no sabes cómo acomodarte en el puesto y vienen a ti pensamientos negativos donde no puedes concebir una mala nota porque llegas a sentir que eso te define completamente como buen o mal estudiante, ya que así

se sentía él, un mal estudiante, porque tenía además al docente diciendo “usted sabe, que yo a usted, lo puedo hacer perder”, hay una idea de la evaluación como lugar de poder, de amenaza, donde controlarte por medio de una nota te hace sentir indefenso, con temor, como el temor que notamos en el estudiante, y su idea constante de sentir que lo va hacer mal, por tener notas

menores a cuatro y hacer ver superior al docente quien ve a la evaluación como un mercado, donde él pide algo y debe obtenerlo en mejor calidad. Es que cuesta creer que, por un ítem, una consigna, una norma, se pueda estar más cerca de un amargo paso (muchas veces final) por la misma puerta por la que alguna vez se ingresó con cierto entusiasmo. (G, 2020)

Para Santos Guerra (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 y esta patología como nombra Santos Guerra se hizo evidente en esta escuela, el pensar que el estudiante es el único responsable de los resultados. Una evaluación que se enmarca en la memorización, donde el conocimiento es bancario, porque lo desechan y el docente solo se limita a decir: “si ustedes no estudian, ¿cómo esperan que les vaya bien en la evaluación?”

Hay una idea frente a la evaluación y el aprendizaje en esta escuela rural y en varias del entorno urbano, donde se cree que memorizar y repetir evidencia que el estudiante tiene claro los conocimientos o conceptos que se le están dando y de esta manera empezar a establecer jerarquías de excelencia: los mejores y los peores; dando paso a la comparación y que cada que haya exámenes para evidenciar si el estudiante “aprendió” o memorizo, toda

la atmosfera del aula de clase cambie y ellos mismo ya empiecen a condicionarse a creer que el que tiene buenas notas es el que va a pasar o que el silencio se vuelva el acompañante del salón porque está la idea de que el decir la palabra evaluación también lo enmarca en un concepto de amenaza cuando no hay orden en el salón y genere el estar pegado a un cuaderno tratando de entender qué está ahí escrito y memorizándolo al pie de la letra.

¿Para qué está la evaluación?

Uno podría decir que para “medir” el conocimiento, porque se ha ligado de manera recurrente a solo un número, sin embargo cuando se empieza hacer la reflexión en torno a la evaluación y se es capaz de desligarla de una medición permite que se generen otras miradas y otros efectos en los estudiantes: Estimula estrategias de aprendizaje, consolida habilidades o conocimientos previos, ayuda al progreso y desarrolla mecanismos de auto evaluación, motiva a profundizar

en áreas particulares y generales del conocimiento. El evaluar no debería ser un proceso que se maneja al final, sino que es continuo, además se debería entender que la evaluación está vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, que es un puente para que mejoren los procesos de conocimiento, por esto la evaluación cuando se vincula desde el principio y no al final se vuelve un punto de partida para que los docentes estén en constante reflexión frente a las prácticas educativas y a las prácticas de enseñanza.

Murcia habla de la evaluación planteándola como:

“La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad. (Murcia, 1995, pág. 117)”

De acuerdo a esta definición la evaluación es constante, tiene en cuenta a una población que no solo está determinada a ser estudiante-docente, por eso la evaluación es una reflexión que analiza las causas y factores que motivaron

un desempeño, un rendimiento o una participación, porque esta no tiene como propósito el identificar si tuvieron éxito o identificar a quienes perdieron, puesto que, se busca que haya una orientación y reorientación en el trabajo de unos y otros.

¿Qué se debe evaluar? La evaluación no tendría importancia ni sería esencial si se le juzga desde un enfoque tradicionalista de calificación o nota, entonces se debe evaluar desde la integralidad entre los procesos educativos para que exista coherencia con los otros elementos curriculares que intervienen en el acto educativo, así que plantearse qué debe ser evaluado va ligado a la planeación de clases y mirar que tipo de ítems se quieren evaluar y saber entonces qué información se considera relevante.

¿Cómo dialogar con la Evaluación en un entorno de educación tradicional?

Cuando escuchamos al estudiante decir “yo sé que voy a perder”, fue preguntarnos ¿qué sucede con la idea de evaluación? Y darnos cuenta que la evaluación cuando no se realiza de manera consciente, solo establece comparaciones y sentirse el menos “inteligente, capaz”. Nuestro estudiante tenía nervios, se frotaba sus manos y sus nervios aumentaban cuando veía a sus compañeros salir de su evaluación con el profesor y decir que pasaron, él miraba para otro lado y solo tenía risa nerviosa. Nosotras buscábamos alentarlos, encontrar todas las palabras de afirmación posibles que logran que él creyera en sus capacidades y en lo que se había repasado.

¿Cómo mostrarles a los estudiantes que la evaluación ayuda al aprendizaje cuando ellos solo la entendían como un resultado numérico? Con el estudiante que sentía que no iba hacer capaz de pasar, se buscaron otras formas en las que él se pudiera aprender las tablas fue entender la importancia de encontrar otras estrategias que le ayuden en los procesos de aprendizaje como el decirle que si se trataba de la tabla del 9, al resultado que da de la multiplicación 9×4 que es 36, se le suma 9 para saber el de la siguiente multiplicación, esto para que él asociara con mayor facilidad de donde salía el resultado de la multiplicación. Así como se buscan estrategias de aprendizaje, el dialogar, resaltar y corregir el proceso que lleva el estudiante, le permite entender que hay otras dinámicas de evaluación.

Para el estudiante había una idea de que todo lo hacía mal, porque se acostumbró a las dinámicas de la evaluación donde el docente pone una calificación o subraya lo que el alumno resolvió de manera incorrecta y le pone una calificación, sin realizar un proceso de retroalimentación. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) afirman que “la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban”, esto quiere decir que las prácticas evaluativas influyen de forma significativa en las prácticas de estudio que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma, por eso es importante pensar en una evaluación que se vuelve diálogo e interacción docente y estudiante, que permita orientar hacia la reflexión sobre los desempeños y producciones que se estén generando, también permite identificar obstáculos y modo de abordarlos, como lo hicimos con aquel estudiante, pudimos notar cuál eran las tablas que más se le dificultaba aprender y de esta manera tratar de encontrar la mejor estrategia para que él pudiera decir las tablas en el orden que fuera.

La retroalimentación es un proceso importante dentro de la evaluación, porque ayuda a que tanto docente como estudiante, entiendan los procesos que

se están llevando a cabo, al estudiante le sirve para que sepa cómo va su proceso de aprendizaje y que él también pueda hablar de este y al docente le aporta desde el saber qué debe ir modificando en sus planeaciones o cómo llegar a generar aprendizajes significativos en ellos.

La retroalimentación debe ser dialógica, oportuna, constructiva, alentadora y así fue el proceso de retroalimentación que hicimos con el estudiante, fue desde el alentarle, decirle que, si podía, porque vimos su participación en el ejercicio de aprender las tablas, su interés por hacerlo. La evaluación debe llevarnos a ver dónde se encuentra la dificultad para ayudar a los alumnos a superarla; con el estudiante buscamos desde el diálogo y ejemplos mostrarle lo que él ya sabía y había hecho, para que se diera cuenta que, si podía, que iba hacer capaz de pasar la prueba.

Existe un trabajo recíproco entre la educación y la evaluación, porque así como avanzan y se generan nuevas formas de innovar en procesos educativos, la evaluación debe ir en la misma línea de innovación y replantear constantemente como ha sido abordada, porque un estudiante o la persona a la que se evalúa no es un número, sino alguien que siente, piensa y reflexiona su quehacer en los distintos procesos educativos y por esta razón no se mide el conocimiento, sino que se orienta, no se compara al estudiante con este es mejor o este es peor.

La evaluación se ha ligado con lo malo, que hasta en los momentos en que nos sentimos evaluados nos subestimamos y creemos que no lo haremos bien, pues nos han logrado encasillar en que siempre hay alguien mejor en resultados numéricos, que uno llega a creer que no va hacer capaz de alcanzar esos valores.

Era el momento de pasar del estudiante, duro unos cuantos minutos, luego llego donde estábamos nosotras y nos dijo "pase, tuve cinco", su cara era de sorpresa, aun no lo podía creer, lo felicitamos y le dijimos "si ves que, si podías", él seguía sin creerlo, decía que hace mucho no sacaba cinco. Nosotras buscamos mostrarle a él que las evaluaciones pasadas de él no iban a definir el resultado de esta última, que notamos su repaso e interés por aprender y que, por eso mismo, confiábamos en él. Por eso es importante una evaluación que permita el creer en sí mismo, que, de paso a la oportunidad, donde el estudiante reconoce que sus capacidades no se definen mediante una prueba final, que no todo lo hace mal, que la evaluación no sea un lugar donde el docente empieza a juzgar o subestimar al estudiante, sino que es oportunidad de crecimiento y avance, donde reconoce su camino y lo que ha tenido que pasar para poder llegar a tener algún aprendizaje.

Una evaluación que permite el creer en sí mismo a partir de ejercicios de auto- evaluación, dándole paso a nuevos procesos formativos y de conocimiento y de esta manera estén menos niños sorprendidos porque pasaron, que entiendan sus desarrollos, avances y retrocesos, como espacio para fortalecer su aprendizaje y que no se escuchen tantos "no pensé que pudiera aprobar" como no lo dijo nuestro estudiante.



LA EVALUACIÓN UNA RELACIÓN CON LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

POR:
KAREN NATALIA BERNAL DÍAZ

R E S U M E N

El presente artículo realiza un análisis sobre la relación entre el concepto de evaluación y la calidad. Estos conceptos se relacionan en el alcance de objetivos, bajo estándares o criterios evaluativos para lograr la alta calidad en lo organizacional y en los aprendizajes que se imparten en la educación superior en Colombia.

Para ello, se relacionan diferentes posturas y modelos frente al concepto de calidad y su relación con los procesos de evaluación, pasando por la acreditación de la educación superior y generando análisis bajo premisas o preguntas orientadoras que den cuenta de la relación entre la evaluación y la calidad.

Palabras Clave

Calidad, evaluación, acreditación, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar es hora de evaluar mi relación con aquello que llamamos calidad, un concepto que vi alrededor de mi carrera de administración pública, bajo estándares y dichos, cada profesor me invitaba a llegar siempre a la calidad, tanto en trabajos, aplicaciones de teorías o en modelos teóricos a realizar, allí la calidad era de vital atención.

Así inicia este recorrido en la clarificación de la evaluación para alcanzar la calidad. Empezó en el salón de clase, donde la calidad es un criterio que no se nombra, pero si se entiende, que cada acción tanto corporal, vocal, escritural y sensitiva determina un criterio evaluativo en el aula. Fue en la clase de escenarios educativos donde inicio el proceso de pregunta, allí se exploró sobre los conceptos de evaluación, autoevaluación y la relación del tema con el desarrollo del proyecto de grado. Este interés despertó la creatividad para resolver la duda que ahora expreso: ¿Cómo se relacionan los conceptos de calidad y evaluación?

Para entender la relación del concepto de calidad y evaluación se determina que esta unidad puede generar criterios, estándares y enunciados evaluables en las diferentes universidades de la educación superior, a uno de esos procesos evaluativos se le denomina acreditación que según Borbón (2006) es una "(...) estrategia para mantener y evaluar unas competencias preestablecidas como calidad, consideradas determinantes en el comportamiento de una organización del nivel superior."

Aquí el autor considera que la calidad esta preestablecida según los lineamientos que la política pública que determinan el concepto.

Este primer acercamiento a los procesos de acreditación orientará el desarrollo del presente artículo, que enuncia en primera medida la búsqueda de las definiciones de evaluación y calidad, para así generar la problematización de los siguientes enunciados:

- a. La calidad antepone la evaluación.**
- b. La calidad como el resultado evaluativo**

En respuesta a esos enunciados, se orienta que el concepto calidad es una variable/criterio que necesita la evaluación para determinar la eficiencia, eficacia y capacidad de un sistema artificial²⁴. Si bien, el sistema artificial es el ámbito educativo de

la educación superior, en su ámbito evaluativo, que es la acreditación se compara y se autoevalúa los diferentes procesos y procedimiento que afectan el desarrollo de la esencia de los programas.

La calidad educativa en los procesos de acreditación de la educación superior.

Para entender la calidad anteponiendo la evaluación se debe entender la relación de la evaluación como concepto. La evaluación es un instrumento que fomenta un hecho valorativo o reflexivo sobre ciertas cosas de la vida cotidiana. Pero a pesar de que se esté en constante proceso evaluativo en el cotidiano, solo tiene sentido la evaluación, cuando se edifica sobre un discurso de estándares o mejoramiento en ciertos aspectos de la vida cotidiana. La evaluación suele aplicarse como instrumento que mide criterios que determinan el mejoramiento, la dificultad o la optimización en diversas disciplinas, tales como: la administración, la educación, la economía, entre otras.

Así se refiere Arturo de la Orden (2009) sobre la evaluación en cuanto esta hace parte de un sistema social, este sistema determina el por qué evaluar, los procesos, procedimientos o aprendizajes que se dan en las disciplinas del conocimiento (entiéndase aquí, administración, pedagogía, economía, entre otras) esta evaluación es necesaria para un autocontrol o una autorregulación: "En realidad, la evaluación está orientada a determinar el valor de todas las facetas esenciales de la sociedad y facilitar su optimización. Entre estas facetas cabe destacar, a título de ejemplo, los sistemas, programas y establecimientos de gobierno y gestión política, de salud, educación, de economía, legales y judiciales, de seguridad, culturales, urbanísticos, de comunicación y transporte, agrícolas y alimentarios, recreativos, etc." (De la Orden, 2009. Pág. 19)

²⁴. "En realidad, la evaluación se identifica con un mecanismo permanente de ajuste (artificial) de las decisiones sobre las actividades sociales organizadas (sistemas artificiales) y cuya función básica es la realimentación de los mismos para optimizar sus alternativas de adaptación a los cambios del entorno." (De La Orden, 2008. Pág. 20)

Estas facetas tal como las expresa el autor Arturo de la Orden (2009) hacen referencia a como los procesos evaluativos responden a sistemas que necesitan regular su comportamiento en el desarrollo de sus funciones, sean estas funciones académicas, administrativas u otras. Para los diferentes campos o disciplinas del conocimiento, se hace necesario el ajuste o la revisión evaluativa para determinar el avance o la comparación de los sistemas preestablecidos en la sociedad, así lo expresa el autor en el siguiente apartado: "En realidad, la evaluación se identifica con un mecanismo permanente de ajuste (artificial) de las decisiones sobre las actividades sociales organizadas (sistemas artificiales) y cuya función básica es la realimentación de los mismos para optimizar sus alternativas de adaptación a los cambios del entorno." (De la Orden, 2009. Pág. 20)

Frente a este concepto, la evaluación es un ciclo regulador que busca la mejoría de los sistemas creados y soportados por la sociedad. Pues en este sentido la evaluación se convertiría en un proceso que busca alcanzar la calidad. Para dar más detalle sobre como la calidad se va anteponiendo a la evaluación debemos buscar la definición de calidad.

Para ello, la calidad como buen ideal, es un concepto subjetivo que se mide de acuerdo, a la institución o medida académica que lo sustente. Por ello, la calidad tiene un grado de valor según tendencias y procesos históricos que en el concepto recaen. Según autores como Espinoza (2008) y González (2008) el concepto calidad se puede observar desde varios discursos que se congregan en grupos tales como: Aquella vista desde el margen superior o elitista; la calidad que responde a estándares mínimos o limitados; la calidad entendida desde los "ceros defectos"; la calidad desde el ámbito económico que busca la mejor opción y la calidad como opción de cambio.

Las anteriores definiciones hacen parte del estudio de Espinoza y González (2008) que ofrecen un sinfín de posibilidades subjetivas y discursivas que pretenden alcanzar un objetivo en común, y con ello me refiero al mejoramiento de los procesos en las diferentes disciplinas del conocimiento. Aunque existen varias opciones del concepto calidad, podemos observar ciertas generalidades, las cuales son: la calidad congrega marcos comparativos, esquemas de criterios para alcanzar un fin, es maleable de acuerdo a los contextos socioculturales, pero también determinan una imposición sea desde la óptica que la sociedad desee, es decir, un parámetro que cumplir o alcanzar dentro de un ideal.

Las definiciones anteriores funcionan como referencia para encontrar el lugar de anteponer el concepto de calidad sobre la evaluación, la calidad responde a ciertos fines subjetivos o jerárquicos que determinan el alcance de la educación superior en Colombia, desde una visión comparativa, entiéndase esta comparación solo en la acreditación de las universidades superiores, ya que existen varios métodos de evaluación a nivel mundial que requieren ser estudiados a profundidad. En este artículo, se refiere al proceso autoevaluativo que esta mediado por las políticas de acreditación y los estándares de modelos anglosajones que recaen sobre las leyes y procesos educativos superiores en Colombia.

Ese lugar de sobre poner un concepto y dictar ciertos lineamientos que controlan, miden y desarrollan estándares uniformes según los países que se vayan a evaluar, condiciona el concepto de calidad. Es decir, se media entre alcanzar la calidad como un efecto del desarrollo, que se resume en: entre más los países en vías de desarrollo estén más cerca de la construcción de estándares mundiales, se aproximan a la concepción de calidad empleada por los diferentes organismos internacionales.

Esta relación la expone Zafra (1997) en donde las instituciones escolares en los diferentes niveles educativos se deben acoger a ciertos criterios evaluativos, para así lograr el avance educativo que requieren los países en vías de desarrollo. Pues este primer momento nos coloca en anteponer el concepto de calidad preestablecido y entendido desde el concepto de acreditación que es el organismo que se dispuso desde la ley 30 de 1992 para generar procesos voluntarios de acreditación de las instituciones de educación superior.

La calidad obtiene un primer momento que desarrolla unos principios rectores que van a darle criterio e integridad en su funcionalidad evaluativa, estos principios conllevan un proceso constitucional pero también en pro de conllevar el cumplimiento de la política pública. Lo anterior es expuesto por Borbón (2006) "Con el conjunto de referentes indicativos se persigue, en palabras de los "legisladores", apreciar la proyección social y la calidad de la educación superior, teniendo por parámetros valores de integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia, a la vez, soportes del sistema, según "lineamientos curriculares".

Estos principios regulan la creación del procedimiento legal, para que sea el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia el que oriente y ejecute los diferentes procesos de acreditación y reacreditación de las instituciones de educación superior en Colombia.

Este mismo Consejo define la calidad de la siguiente manera: “(...) una síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como éstas prestan servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. (Espinoza y González; (2008). Pág. 252)

La definición anterior, expone la relación de la calidad anteponiendo la evaluación, ya que la evaluación se convierte en un proceso de los procedimientos de acreditación. Y se expresa de la siguiente manera:

Al referirse a la calidad como una síntesis de características, se expone una comparación con una serie o lista de caracteres que permitan el desarrollo educativo, es decir, unos requisitos mínimos de cumplimiento para el desarrollo del programa estudiado o evaluado.

Al nombrar el grado de servicio y el óptimo alcanzable de los programas, se da un hecho valorativo y económico, que responde a un sistema “artificial” (De la Orden, 2009. Pág. 19) que se sustenta en el mercado, es decir, el derecho de la educación debe comprender óptimos económicos, en un sentido de servicio. En este caso, los procesos de acreditación responden a sistemas jerárquicos capitalistas o de desarrollo desde el ámbito neoliberal.

Con la construcción anterior, se puede observar como la evaluación es un proceso más de cumplimiento de la calidad, es decir, es el medio que determina que sistemas educativos funcionan y como estos pueden llevar a un fin, que se determina como un fin de mercado. Así se pasa del anteponer la calidad sobre la educación, para que la calidad sea el resultado final de la evaluación.

La calidad educativa es en sí mismo un proceso de evaluación, que, mediante diferentes técnicas y mediciones, busca alcanzar un ideal. En los países en vías de desarrollo la calidad educativa es un eje fundamental, ya que hace parte del desarrollo humano de los habitantes de estos países. Pero como se vienen nombrando anteriormente, estos estándares responden a nociones de mercado, precisamente al pensamiento hegemónico occidental.

En ese sentido, la calidad como resultado evaluativo toma mayor importancia en los procesos de acreditación, ya que van a responder a categorías y sistemas de mercado. El resultado es el principio rector de la calidad, ya que la numeración o el cumplimiento de criterios son la base del proceso autoevaluativo, es la medición del programa con un afuera, que no necesariamente responde a las necesidades propias. Pero que se exponen dentro de una línea comparativa ya preexistente. La calidad necesita un sustento ideal y la evaluación un criterio real comparativo de ese ideal para dar un resultado.

Pensar la evaluación y la calidad nos lleva a un campo competitivo, desde una sola posibilidad de paradigma, pero como la concepción de ideal en el concepto calidad, puede centrarse en la posibilidad crítica o decolonial a lo que se refiere el autor Guiliano (2019) ese concepto de razón evaluadora, aquella que esta por fuera de los límites colonizados, impuestos por jerarquías hegemónicas y que no abogan por la construcción de lo social.

C O N C L U S I O N E S

El desarrollo del texto genera un ámbito relacional de los conceptos evaluación y calidad, que si bien son dos definiciones que alternan la construcción de ideal según las nociones de las sociedades. También pueden verse afectados por hegemonías o países en desarrollo que deciden el porvenir de la calidad educativa en la educación superior.

La calidad antepone la evaluación cuando los supuestos de calidad imperan para la comparación efectiva de modelos educativos y la acreditación deja de ser un proceso autónomo, pasando a ser un proceso de plena obligatoriedad para el mantenimiento de los programas.

La evaluación es resultado de la calidad según sus criterios evaluativos, estos propenden alcanzar unas características y un grado eficiente en la prestación del servicio por las universidades. Y este resultado, es el que determina si la educación es de buena calidad en sentido económico, más no se tiene en cuenta otro tipo de calidades. En ese sentido el resultado, es una esencia fundamental para la preexistencia de los programas y un fin último a la hora de realizar los procesos de acreditación de las universidades superiores en Colombia.

En esta imposición, los procesos evaluativos de otros espacios tanto escolares y universitarios son de predominancia evaluativa hegemónica. En palabras de Guiliano (2019) una razón evaluadora que pasa por encima del mismo ser, de la esencia fundamental, donde no se aprovecha el error, porque no es visto como una oportunidad de aprendizaje. La excelencia, la eficacia, la eficiencia, la optimización se convierten en el ideal de las sociedades modernas, aquellas que buscan en la calidad un pretexto para satisfacer su máximo consumo.

Es por ello que comparto mi experiencia final desde el proceso evaluativo al que fui sometido, para darle sentido al interrogante sobre ¿la relación entre calidad y evaluación?, que se construye con el siguiente poema que expone mi relación desde niño con la evaluación y como esta se relaciona con la calidad, contiene la búsqueda de calidad como estudiante de colegio y universidad.

En estos dos contextos la calidad fue expresada con el concepto de “buen desempeño”, “en ser el número uno” y en estar en podios de “inteligentes”.

A lo anterior, respondo desde la razón evaluadora propuesta por Giuliano (2020) que pone en evidencia la razón de mercado y del capital por encima del conocimiento crítico de los aprendizajes.

Allí mide la calidad desde los siguientes ítems o perspectivas del autor Giuliano (2020):

a. Desde la cantidad de productos que se generan en la academia:

Aquí están los diferentes trabajos, muy poco retroalimentados por los profesores, o más bien, poco leídos. Ignorado en esa relación de cantidad y poca capacidad de calidad, se van ahondando los procesos de escritura, que serán pocos porque no se aprende a escribir, simplemente se aprende a poner palabras y fragmentos en desorden.

b. Desde el lugar de obediencia, es decir, a mayor grado de obediencia, mayor posibilidad de calidad:

El que sigue guías rectoras de sus profesores, sin siquiera refutar algún modo, cita o forma escritural. Es condenado a la aceptación del trabajo mejor copiado a la versión del profesor. Dejando allí el lado crítico del estudiante, el cual, puede discernir o no estar de acuerdo con los diferentes enunciados del profesor.

c. Desde la idea de que calidad es igual a un número determinado por política pública, cambiado en mi niñez de la letra (I-A-S-E) ahora a los números (escala del 0 al 5.0):

Recordar las calificaciones como el resultado principal y única verdad, pues cada calificación determina su lugar en el salón desde que se entra al aula hasta cuando se sale en descanso. En la niñez de los años 2000 se calificaba con letras E(excelente), S(sobresaliente), A(aceptable), I(insuficiente). Y con reformas más cualitativas los números lograron el protagonismo, desde cero (0) como lo más bajo hasta el cinco (5.0) la versión más alta.

Estos anteriores aspectos que fueron realizados desde Giuliano (2020) con su concepto la razón evaluadora, es el desarrollo evaluativo en las distintas aulas que atravesé. Esa experiencia sirve de insumo, para la escritura del siguiente poema. Que reflexiona sobre los acontecimientos de la evaluación, el paso por los diferentes escenarios evaluativos que fueron la escuela y la universidad. También relata la relación del cuerpo, el pensamiento y esa materialidad sensitiva que reproduce el alma, aquí el poema que expresa y termina este recorrido evaluativo a nuevas formas de pensar lo evaluativo y crear un ideal de calidad que se ajuste a una realidad del aula.

A-nota mi sin razón en la evaluación

En la infancia escolarizada,
hasta el aula de educación superior
he estado rodeado por la evaluación,
materializar los saberes es todo un cuento
cuando de evaluación se trate, se entiende
desde nota o subjetividad del momento.

Pues así voy contando los años desde el
uso de razón,
porque desde ese momento la evaluación
tuvo encuentro,
hablaron de letras primero y después
como toda ciencia, lo cualitativo fue el
invento,
promediaron mis voluntades, les dieron
calificación a mis ideas, sumaron
tristezas,
dividieron mis amistades, controlaron mis
angustias, promovieron a más de uno con
el mínimo promedio
y concentraron sus esfuerzos a la
inmediatez del mundo individualista.

En este afán de la vida, el que más repita y
responda, es el que más sabe,
hasta reglas internacionales miran tú

número promedio,
regularon las ganas de aprender,
estandarizaron el vivir y dejaron un mal
concepto para un país que no quiere surgir.
Estaba en medio de ese mundo sin remedio,
casi loco por los resultados, más que por el
aprendizaje,
fui un adicto a la nota, un consumidor
empedernido,
consumía cincos, o cinco puntos cero.

Y como todo consumidor tenía mis manías y
defectos,
empezaba el dolor de cabeza cuando las
cuentas promediales no alcanzaban el mínimo
requerido,
O la ansiedad invadía cuando unos cuatro
puntos nueve se asomaba en silencio,
devoraba mi tiempo libre en tristezas sin
consuelo,
donde se ahogaban las cuentas del número
intermedio,
así se fue construyendo un proceso evaluativo
donde la sinrazón como dice Giuliano (2019)
son parte de la noción inerte del mundo
complejo.

R E F E R E N C I A S

Borbón, Rafael (2006). Autonomía y acreditación de la educación universitaria: Colombia, Chile y España. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Revista Opciones Pedagógicas. (34) Páginas de la 59 -104.

De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. Estudios sobre educación, 17-36.

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. Calidad en la Educación, (28), 248-276. En: file:///C:/Users/DAVID/Downloads/210-428-1-SM.pdf

Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Tendencias pedagógicas, (10), 17-28.

Giuliano, F. (2020). Razón evaluadora y escenarios del juicio educativo. Pensamiento Actual, 20(34), 74-90.

Giuliano, F. (2019). ¿Realidad de la ficción evaluadora o ficción de la realidad evaluadora? Apuntes literarios y cinematográficos para una crítica de la razón evaluadora. Discusiones Filosóficas, 20(35), 149-165.

Zafra, Libia (1997). Evaluación de proyectos y programas curriculares en la perspectiva crítica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Revista Opciones Pedagógicas.(18) Páginas de la 42 -55. Colombia, Bogotá.

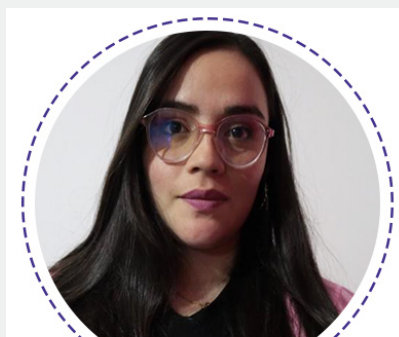
AUTORES



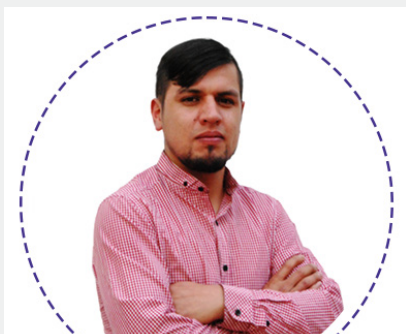
Tanya Caicedo

Próximamente licenciada en artes escénicas, y futura investigadora en temas de pedagogía, arte y género ha dejado en este libro un destello de lo que busca como educadora. Anteriormente en un proceso de creación escribió ¿Flota, la Magdalena?, una dramaturgia no publicada cuyo fin es ridiculizar las practicas motivadas por la fe cegada. Fue la creadora del personaje característico de este libro, el pato evaluador “El pato que te acompañará pa’ toda la vida”

Estudiante de décimo semestre de la licenciatura en artes escénicas de la gloriosa Pedagógica Nacional, educadora de educadores. En su proceso de investigación y creación de sexto semestre escribió una dramaturgia no publicada llamada “Habitación de bahareque” donde relata diferentes anécdotas de su pueblo natal. Su participación en este libro universitario parte de las reflexiones que realizó en el énfasis sobre la evaluación y cómo ha atravesado su vida en diferentes escenarios educativos, colocando en conflicto su cuerpo evaluado /devaluado.



**Laura Valentina
Álvarez Quintero**



**Daniel Sebastián
Salazar Salamanca**

Próximo licenciado en artes escénicas, la experiencia y oportunidad de participar en este libro me permite comprender la evaluación como una herramienta didáctica que aporta a la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, promoviendo el desarrollo de competencias a estudiantes en diferentes escenarios educativos. Gestor de proyectos culturales, pedagógicos y artísticos, docente de primaria colegio Pro-Colombiano, Director general Fundación Arte educación para la vida.

Futura licenciada en artes escénicas, miembro activo del grupo artístico El Bucle, el colectivo mujer y palabra, también del semillero prácticas y poéticas teatrales latinoamericanas. Ha participado como investigadora en el grupo de investigación mimesis y en el proyecto de investigación escuela y ciudadanía en la sociedad del conocimiento Universidad Externado de Colombia. Investigó la cultura del "cinco" y del determinismo social a través de la evaluación educativa en la Licenciatura en Artes Escénicas UPN.



Karen Bernal



Angie xxxxxx

Próximamente licenciada en artes escénicas, y futura investigadora en temas de pedagogía, arte y género ha dejado en este libro un destello de lo que busca como educadora. Anteriormente en un proceso de creación escribió ¿Flota, la Magdalena?, una dramaturgia no publicada cuyo fin es ridiculizar las practicas motivadas por la fe cegada. Fue la creadora del personaje característico de este libro, el pato evaluador "El pato que te acompañará pa' toda la vida"

Administrador Público y futuro licenciado en artes escénicas, interesado en la investigación sobre las pedagogías, didácticas y gestión cultural de las artes escénicas. Miembro del semillero en Pedagogías y Didácticas de las artes escénicas de la universidad pedagógica nacional y actor de teatro de calle. Autor del artículo titulado: "La evaluación una relación con la calidad en la educación superior".



David Flor



Camilo Gaspar

Artista circense y futuro licenciado en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, mi interés se ha venido desarrollando alrededor del cuerpo, reconociendo e identificando sus: cambios, evoluciones, personalidades, sentimientos, emociones, sensaciones etc. Como lugares esenciales para los procesos evaluativos y de enseñanza aprendizaje. Desarrolló un modelo evaluativo que surgió desde una etnografía personal. El cual, tiene una dinámica de incluir e integrar a todo individuo en escenarios evaluativos conscientes, confiables y seguros.

Educadora en formación próxima a graduarse de la licenciatura en artes escénicas, quien a tenido la oportunidad de trabajar en entornos educativos rurales, aportando con el arte desde el trabajo corporal, la escritura y potenciando la imaginación, creatividad, siendo un proceso de enseñanza, donde aprendo con ellos.

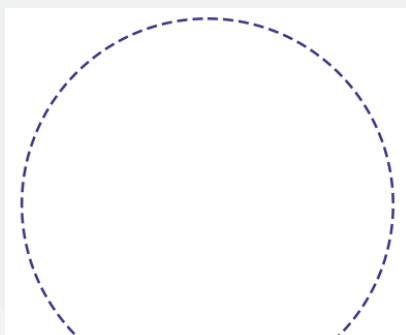


Ana María Moya



**Xiomara Marlén
Ortega Carvajal**

Futura licenciada en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, interesada en procesos de memoria y diálogos de paz en torno a las artes escénicas. Miembro del Semillero Mímesis, prácticas y poéticas teatrales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Proceso Teatral Calle Colombia, defensora de DDHH activa en la Red de DDHH de la Universidad Pedagógica y del Observatorio Julio Antonio Mella y escritora del artículo "La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva de la educación popular" donde se vislumbran sus intereses investigativos en el campo de la educación.



**Brayan Alexis
Sáenz Beltrán**

Profesor del Programa de filología y Letras
Universidad Nacional de Colombia.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Aguirre, I. (2005). La evaluación en educación artística. En Aguirre, I. Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revision pragmatista de la experiencia estética. Barcelona: OCTAEDRO/EUB.

Artero, J. J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plásticas en la ESO . En J. J. Artero, La evaluación en el área de educación visual y plásticas en la ESO (pág. 206 A 301).

Castro, L. G. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. Lima-Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lafferriere, G. (1997). La evaluación creativa: Una propuesta dirigida a los enseñantes y animadores. Educación social.

Laura Elizabeth Gómez Meléndez, M. C. (05 de junio de 2016). Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu. Recuperado el 11 de septiembre de 2022, de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/293>

Méndez, J. M. (2013). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

Motos, T. (2009). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas. 45.

Muñoz, A. (2014). La evaluación. Buenos Aires: Boletín Dance.

Natura, I. (s.f.). Comunidad de aprendizaje. Recuperado el 05 de septiembre de 2022, de comunidad de aprendizaje: www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico

Pastor, L. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. España: Narcea.

Pinto, E. p., & Sánchez., R. B. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación, 29.

#Yotambiénnivíalagosimilar. (2020). Obtenido de youtube: <https://youtu.be/1YlqwXLj1rs>

Agirre, I. (2005). La evaluación en educación artística. En I. Agirre, Teorías y practicas en la educación artística. Ideas para una revision pragmatista de la experiencia estética. Barcelona: OCTAEDRO/EUB.

Aguirre, A. I. (2005). La evaluacion en educacion artistica. Coleccion intersecciones 6, 16.

Alvarez. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ediciones Morara S.L.

Alvarez, L. (2021). Canva. Obtenido de Proceso evaluativo escolar (IESBA): https://www.canva.com/design/DAEbdD8oKL0/uxYKXgQFmYIYV4Zryg9B_A/edit

anijovich, R. (2018). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Universidad Blas plascas . Cordoba Argentina: Universidad Blas plascas.

Anijovich, R. (31 de Octubre de 2018). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Recuperado el 12 de Mayo de 2022, de Universidad Blas Pascal: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDo>

Anijovich, R. (2020). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Argentina.

Anijovich, R. (2022). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes. Obtenido de youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDo&t=3634s&ab_channel=UniversidadBlasPascal

Astrosky, D. (2013). Pedagogía teatral. una mirada posible. reflexiones y tecnicas para un abaordaje formativo del actor. Buenos Aires: t. ediciones.

Austria, A. (2020). Colombia pondrá fin a su cuarentena general, una de las más largas del mundo. France 24.



Bernal, K. (2022). Practicas formativas sujetas a la cultura de la evaluación, en la licenciatura de artes escénicas. En L. Alvarez, K. Bernal, T. Caicedo, A. Fernandez, & D. Salazar, Ser o no ser evaluado: La evaluación del aprendizaje en artes escénicas. Bogotá.

Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 111-130.

Brian C. Bock, V. P.-D. (2016). libro-rojo-de-reptiles. <http://reporte.humboldt.org.co/>.

Calderon, R. (2022). Sobre la evaluación del aprendizaje en artes escenicas. (A. Fernandez, Entrevistador)

Calderon, R. (mayo de 2022). Sobre la evaluación del aprendizaje en artes escenicas. (A. Fernandez, Entrevistador)

Cambridgeenglish. (2022). Obtenido de English Language Assessment: <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>

Castillo, J., & Cabrerizo, S. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Recuperado el 22 de Julio de 2022

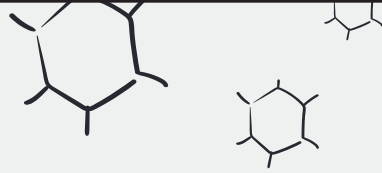
Castillo, S. C. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

Castro, J., & Uribe, M. (2010). La educación somática: un medio para desarrollar el. Revistas UdeA, 31.

Castro, L. G. (2017). El debate sobre la evalacion en carreras artisticas. Lima-Peru: Pontificia Universidad Catolica del Peru.

Castro, L. G. (2017). El debate sobre la evaluacion en carreras artisticas . Perú.

castro, L. g. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artisticas.



CASTRO, L. G. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. Educación Vol. XXVI, N° 51, 22.

DUBATTI, J. (2013). El teatro y la ética de convivencia. Cátedra Alfonso Reyes. Monterrey : Universidad del tecnologico de Monterrey.

EDUARDO BLÁZQUEZ MATEOS, M. S. (2022). LAS ARTES ESCÉNICAS EN LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOCIAL, LA DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO, EL ARTE Y LA CULTURA. Cumbres.

EL TIEMPO. (18 de Marzo de 2022). Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/abuso-y-acoso-sexual-en-colegios-panorama-en-colombia-659266>

Espinosa-Gómez, D. R. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento. Rastros Rostros Volumen 16, Número 30, 10.

Fernandez, A. (2021). Bitácora Escenarios educativos.

Freire, P. (1968). La pedagogía del oprimido.

Freire, P. (1970). La pedagogía del orprimido.

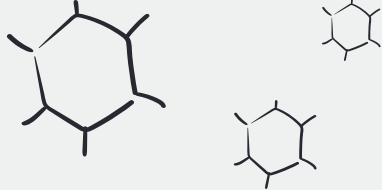
Freire, P. (2004). Pedagogia de la autonomia. sao paublo: paz e terra s.a.

Frida Barriga Diaz, G. R. (2000). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo . Mexico : McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

G, F. (2020). Fragmentos (literarios, pedagógicos, filosóficos) de una crítica de la razón evaluadora. (pensamiento), (palabra). (pensamiento), (palabra). Y obra, (24).

Galeano, E. (29 de abril de 2012). Eduardo Galeano - SENTIPENSANTE.

Gaspar, C. (11 de 11 de 2021). Criterios de evaluación. Criterios de evaluación. Bogotá, Colombia.



Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19291>

Giuliano, F. (octubre de 2019). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina. Revista Estado y Políticas Públicas N° 13.

Giuliano, F. (2020). Fragmentos (Literarios, pedagógicos, filosóficos) de una crítica de la razón evaluadora . (Palabra)(pensamiento),(palabra)... Y Obra , 62-81.

Gómez, D. R. (2019). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente. Recuperado el junio de 2022, de <https://grupogear.com>: <https://grupogear.com/co/blog/concursos-docentes/educacion-sentipensante-escuela/>

Gómez, D. R. (2020). PRÁCTICA PEDAGÓGICA SENTIPENSANTE. Medellín: Universidad de Antioquia.

Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la Calidad. Accion Pedagógica Vol 8, 78-81.

Guerra, S. (1996). Evaluación educativa: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos.

Instituto Nacional de las Mujeres. (Noviembre de 2007). Glosario de género. Glosario de género. Mexico: Instituto Nacional de las Mujeres. Obtenido de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

LA FM. (20 de Septiembre de 2019). Obtenido de <https://www.lafm.com.co/colombia/estudios-revelan-preocupante-cifra-de-acoso-sexual-en-universidades-de-colombia>

Laferriere, G. (5 de Enero de 1997). La evaluación creativa : una propuesta dirigida a los enseñantes y animadores. Educación social : revista de intervención socioeducativa, págs. 76-85.

Las Igualadas. (2020). Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=i5uyl8udl8Y&t=118s&ab_channel=LasIgaladas

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. España: Paidós Ibérica, S.A.

Iola cendales, p. o. (20 de septiembre de 2011). revista colombiana de educación. Obtenido de revista colombiana de educación : file:///C:/Users/Usuario/Downloads/n61a15.pdf

Macías, M. A. (2002). LAS MÚLTIPLES INTELIGENCIAS. . Psicología desde el Caribe , 35.

Martinez, N. (Febreo de 2011). La evaluación como instrumento de poder. 07-09.

Matamala, M. (2019). youtube. Obtenido de Género y Salud.

MEN. (Enero-Marzo de 2008). Evaluación para los aprendizajes. AlTablero.

Mendez, J. A. (2001). Evauar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata, S.L.

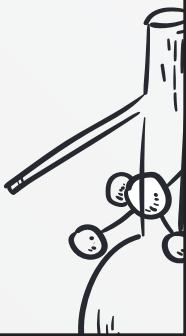
Mendez, J. M. (2001). Evaluar para concer, examinar para excluir. Morata.

Mendez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata, S.L.

Mendez, J. M. (2013). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid : Morata.

Mendoza, T., José, M., & Velásquez Angelica y Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en. (Edición núm. 56) Vol. 6, No 3, 4-10.

Merchán, C. (2020). Quiproquio. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación / Introducción. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.



Min Comercio. (23 de MARZO de 2020). Min Comercio. Recuperado el 30 de JULIO de 2022, de <https://www.mincit.gov.co/prensa/noticias/general/decreto-457-mediante-el-cual-se-imparten-instrucci>

Min Educación. (12 de febrero de 2020). Min Educación. Recuperado el 31 de julio de 2022, de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-393856.html>

Min salud. (06 de 03 de 2020). Min salud. Recuperado el 30 de 07 de 2022, de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%20de%20marzo%20de,una%20paciente%20de%2019%20a%C3%B1os>

Motos, T. (2009). Evaluacion y reflexion en las actividades escenicas. 45.

Motos, T. (2014). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas.

Motos, T. (2017). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas.

Motos, T. (2017). Evaluación, valoración y reflexión en las actividades teatrales.

Motos, T. (24 de Abril de 2017). Postgrado de teatro en la educación. Obtenido de Evaluación y reflexión en actividades escénicas: <https://www.postgradoteatroeducacion.com/evaluacion-y-reflexion-en-actividades-escenicas/>

Motos, T. (s.f.). Evaluación y reflexión en las actividades escénicas.

Muñoz, A. (2014). En A. Muñoz, Evaluacion en la danza mucho mas que poner una nota (pág. 26). Argentina: Balletin Dance.

Muñoz, A. (2014). La evaluacion . Buenos Aires : Balletin Dance.

Muñoz, A. (2014). La evaluacion en la Danza . Buenos Aires : Balletin Dance Didactico.

Muñoz, A. (2014). La evaluación en la Danza: Mucho mas que poner una nota. Argentina: Balletin Dance.



Muñoz, A. (2014). La evaluación en la danza: Mucho más que poner una nota. Buenos Aires: Balletin Dance.

Murcia, J. F. (1995). Proceso Pedagógico y evaluación. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos .

Niño, L. E., Perafán, Á., & Carrillo, L. (1996). La evaluación : ¿instrumento de poder o acción cultural?

Ortega, X. (2021). Espacio de discusión, Énfasis de escenarios educativos. Bogotá.

Pastor, L. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. España: Narcea.

Pavis, P. (Mayo de 1996). Diccionario del teatro. Barcelona, España: PAIDÓS.

Pérez, E. M. (2010). los paradigmas educativos. REVISTA ARISTA DIGITAL, 5.

Raimi, S. (Dirección). (2002). Spider-Man [Película].

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir la acción didáctica.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica conjunta. Capítulo traducido con la amable autorización de los autores, tomado del libro Sensevy, G & A. Mercier (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves Re. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra.

Smith, M. B. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. Caracas Venezuela: Investigación revinpost posgrado.

Torres Perdomo, M. E. (2005). Formas de participación en la evaluación. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9, 9, 487-496. Recuperado el 22 de 07 de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400009&lng=es&tlng=es.

Torres, C. P. (mayo de 2022). Pato entrevista. (E. p. evaluativo, Entrevistador)

Universidad Pedagógica Nacional . (s.f.). Universidad Pedagógica Nacional . Recuperado el 07 de 05 de 2022, de Licenciatura en Artes Escénicas: <http://licenciaturaenartescenicass.unp.edu.co/perfil-del-aspirante-y-del-egresado/>

Yirda, A. (26 de Enero de 2021). Concepto Definición. Obtenido de <https://conceptodefinicion.de/proceso/>

Zafra, L. S. (1998). currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. Pedagogía y Saberes, 12.

