

**LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR: DE LA
CUANTIFICACIÓN A LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS.
ESTUDIO DE CASO EN DOS INSTITUCIONES DISTRITALES CON ARTISTAS
FORMADORES DEL PROYECTO FILARMÓNICO ESCOLAR (ProFE)**

**NORMA NATALIA QUIJANO HUERTAS
CÓD. 2016287577**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019**

**LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA EVALUACIÓN ESCOLAR: DE LA
CUANTIFICACIÓN A LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS.
ESTUDIO DE CASO EN DOS INSTITUCIONES DISTRITALES CON ARTISTAS
FORMADORES DEL PROYECTO FILARMÓNICO ESCOLAR (ProFE)**

**NORMA NATALIA QUIJANO HUERTAS
CÓD. 2016287577**

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación con
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Directora
Dra. LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019**

Nota de aceptación


Directora de Tesis: Dra. Libia Stella Niño Zafra

Presidente del jurado

Jurado:

Jurado:

Bogotá, D.C. Diciembre de 2019

 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Formadora de Educadores</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 1 de 17	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Educación Musical y la Evaluación Escolar: De La Cuantificación a las Prácticas Formativas. Estudio de caso en dos Instituciones Distritales con Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)
Autor(es)	Quijano Huertas, Norma Natalia
Director	Niño Zafra, Libia Stella
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 330 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ARTES; EVALUACIÓN; EVALUACIÓN FORMATIVA; EDUCACIÓN MUSICAL; ORQUESTA FILARMÓNICA DE BOGOTÁ (OFB); PROYECTO ProFE.

2. Descripción
<p>Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación, con Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación, se desarrolla en el marco del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), específicamente en el Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), con el propósito de conocer las concepciones y prácticas de evaluación, que poseen los Artistas Formadores -docentes de música- adscritos a la OFB.</p> <p>Inicialmente, se exponen las concepciones que se han dado a las políticas públicas y educativas y su incidencia en el contexto social, político y cultural en un país; así mismo, se hace referencia a los Organismos internacionales y Nacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Organismos que disponen de dichas políticas, para la construcción de reformas educativas encaminadas a fortalecer los sistemas educativos de los países periféricos, bajo la premisa de que, a mayor calidad educativa, mayor beneficio en el desarrollo económico, social y cultural del país.</p>

Así mismo, se dan a conocer las políticas establecidas por la OCDE para el contexto colombiano, debido al ingreso y participación del país, desde 2013 en dicha organización, evidenciando una postura educativa dirigida a una educación por competencias.

De esta manera, desde una mirada reflexiva y crítica con relación a dichas políticas educativas, se considera un desacierto para el contexto educativo colombiano, el ingreso a la OCDE, pues la medición de resultados y calidad de la educación nacional, se encuentra en desventaja, al tomar como referentes de medida, países que no tienen características económicas, sociales, políticas y culturales similares a la situación colombiana.

Así mismo, no se encuentra algún beneficio, en considerar como ‘calidad’ de la educación, la medición por resultados en la adquisición de competencias para el contexto laboral; pues, ha sido el enfoque que se ha dado a los desarrollos y aprendizajes en el ámbito escolar; lo que ha permitido fomentar la medición y control de dichos resultados, dejando a un lado, los procesos y diversidad en los aprendizajes de los sujetos implicados en el acto educativo.

Sin embargo, en la búsqueda de lograr la ‘calidad’ educativa, para 2012 en la alcaldía del Dr. Gustavo Petro (2012-2015), bajo el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, se adopta como estrategia para mejorar la educación colombiana, la extensión de la jornada escolar. Ello, con el fin de fomentar el uso del tiempo libre en otras actividades fuera del contenido académico regular, proponiendo la apertura de espacios como deportes, cultura y tecnología en la jornada extendida.

Es así que, se logra establecer el Programa “40X40” o Jornada Completa, que más adelante, en 2016 se da a conocer como Jornada Extendida y/o Jornada Única; la primera, se da como tiempo complementario fuera de la jornada escolar regular “contrajornada”, en la cual, la participación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, es voluntaria. La segunda, a diferencia de la jornada extendida, se implementa en la malla curricular de la institución educativa y se establece dentro de la jornada regular de la misma.

A su vez, se profundiza en las políticas educativas establecidas para el área de artes desde los sistemas de educación internacionales. Para el contexto nacional, se indaga acerca de las políticas educativas y de evaluación, dispuestas por el MEN y la SED en el área artística.

Posteriormente, se exponen las concepciones dadas al término de evaluación, desde una postura tradicionalista representada por sus predecesores Ralph Tyler, Michael Stufflebeam y Daniel Scriven, enmarcada en el contexto fabril, asociando los procesos educativos a procesos industriales, que han de ser verificados por estándares de calidad.

Frente a esto, se contrarresta la visión tradicionalista de la evaluación, con una propuesta alternativa de autores como Juan Manuel Álvarez, Tiburcio Moreno, Alfonso Tamayo, Libia Stella Niño entre otros, quienes consideran la evaluación como una herramienta que puede ser un apoyo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por medio de la autorreflexión, autoevaluación, coevaluación frente a sus propios procesos de aprendizaje.

Así mismo, esta perspectiva, busca en el docente, la reflexión y análisis de su práctica educativa, con el fin de mejorarla y revisar constantemente su quehacer, su metodología, su relación con el estudiante, sus propios procesos de enseñanza y los resultados que pretende

obtener de sus alumnos, teniendo en cuenta la diversidad en los procesos y tiempos de aprendizaje de los mismos; pensando en “una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje” Moreno (2016).

También, se presentan las características de la evaluación formativa, propuesta por Scriven en los años 60's, reconociendo que, en sus inicios, se dirigía al seguimiento de la productividad y diseño curricular, sin dejar de referenciarla desde el contexto fabril.

Sin embargo, desde una perspectiva cualitativa, se asume la evaluación formativa como una herramienta que sirve para la recolección de información útil, acerca de los aprendizajes del estudiante, permitiendo al docente, reconocer las dificultades y fortalezas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, le permite al profesor, pensarse como un guía de su estudiante, desde la relación que se entretiene en el contexto escolar (docente-estudiantes, estudiante-docente y estudiante-estudiante), lo que también puede considerarse una ayuda para mejorar los aprendizajes a partir de la confianza.

En este sentido y debido a las características y oportunidades que ofrece la evaluación formativa, se logra vislumbrar el uso de ésta, en los procesos de enseñanza musical que se llevan a cabo en el Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB); pues, se encuentra que, tanto la educación musical como la evaluación de carácter formativo, comparten propósitos que buscan beneficiar los procesos de desarrollo de los sujetos inmersos en el contexto escolar.

El capítulo tres, presenta diferentes métodos de la enseñanza musical, propuestos por autores como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff y Maurice Martenot, pedagogos musicales representativos en el siglo XX y que aun en el siglo XXI, siguen aportando diversas estrategias al docente para la enseñanza de la música.

Metodologías, dirigidas a una educación integral, desde una participación activa del estudiante en sus procesos de aprendizaje, llevando a un cambio paradigmático de la educación -musical- tradicional; vista como, un proceso de formación en el cual el docente es el único conocedor, y el estudiante un recipiente que ha de atestarse de contenidos académicos, desde una postura pasiva y poco cuestionable frente a lo dispuesto en la escuela.

Posteriormente, se contextualiza la génesis de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), dando a conocer la relación que se construye con la Secretaría de Educación Distrital (SED) en el marco de la extensión de la jornada escolar; presentando los antecedentes del Proyecto Educativo Filarmónico, que en sus inicios para el 2013 se denomina “*Músicas de la OFB para la Jornada Completa*”, permitiendo reconocer las relaciones y propósitos de las entidades respecto a la formación musical de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

Así las cosas, en 2016, en la alcaldía del Dr. Enrique Peñalosa, se establece el programa de la OFB, como “**Proyecto Educativo Filarmónico**”, desde tres espacios de formación: 1). Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE): enfocado al trabajo con instituciones educativas distritales., 2). Centros Orquestales Filarmónicos (CeFis): dirigido al trabajo con 17 alcaldías locales, de las 18 en la ciudad de Bogotá; que permiten el trabajo filarmónico fuera de la jornada regular -contrajornada- de las instituciones educativas Distritales. Y 3). Centros Orquestales

Hospitalarios: espacios en algunos hospitales de la ciudad, donde los niños, niñas y jóvenes en condición de convalecencia, participan de la formación musical, con un fin terapéutico.

Así mismo, se presenta la contextualización de las Instituciones Educativas Distritales Liceo Mercedes Nariño y Enrique Olaya Herrera, con el fin de conocer las dinámicas del proyecto ProFE dentro de las mismas, y, la incidencia de la evaluación en los procesos educativos escolares y en la práctica educativa de los Artistas Formadores.

El diseño metodológico adoptado para el trabajo de investigación, se da desde una postura hermenéutico-comprensiva, con el propósito de comprender las concepciones y prácticas de evaluación de los Artistas Formadores que pertenecen al Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), en la búsqueda de conocer los sustentos teóricos y prácticos de la evaluación escolar, desde la enseñanza musical.

Lo anterior, a partir de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información, con referencia a los resultados obtenidos en las respuestas de los Artistas Formadores, el Director de Fomento y Desarrollo de la OFB, la Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI) y el Artista Formador Principal, desde las categorías establecidas para la investigación: (Políticas educativas, Evaluación y Educación musical).

De esta manera, el trabajo plantea una propuesta metodológica para la aplicación de la Evaluación Formativa en la clase de música, en el marco del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) de la OFB, apoyada en la reflexión de la práctica educativa y evaluativa del artista formador, con el fin de transformar, mejorar y ofrecer diversas oportunidades que beneficien los procesos educativos; desde la participación activa, autorreflexiva y de coevaluación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Como conclusiones generales, se considera necesario que, los artistas formadores logren un mayor acercamiento a los lineamientos curriculares, con referencia a la práctica de evaluación en el área artística, establecidos por la SED y el MEN; así mismo, conozcan los enfoques curriculares de las instituciones educativas en que imparten su práctica musical, en la búsqueda de lograr mayor integración de la OFB, la Institución Educativa y la SED, bajo un propósito común, formar sujetos críticos, éticos y responsables de sus procesos educativos.

También pueden considerarse dinámicas evaluativas de carácter formativo en la enseñanza musical, enfocada a los procesos de aprendizaje que acontecen en el aula, y no solo el interés por los resultados.

En este sentido, se manifiesta la viabilidad en el uso de la evaluación formativa, como una herramienta que puede apoyar los procesos de formación musical para los estudiantes, y a la vez, la práctica educativa del artista formador, con miras a mejorar la metodología empleada en la clase de música, que beneficie y fortalezca los aprendizajes y prácticas de iniciación musical, trabajo coral e instrumental, de los estudiantes que hacen parte del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE).

Con relación al área de la enseñanza musical, se encuentra oportuno, el manejo de diversos métodos pedagógicos-musicales, como estrategias que permiten mejorar las prácticas

educativas de los artistas formadores; ya que, pueden aportar recursos didácticos y metodológicos para abordar diferentes temas de lo musical, ayudando al estudiante a comprender su proceso de aprendizaje, y al artista formador el manejo de herramientas que le permitan enriquecer su práctica de enseñanza musical.

3. Fuentes

- Acuerdo 71 de 1967. Por el cual se crea la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de:
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2099>
- Álvarez Méndez, (s.f.). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán, j. (Comp.), (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pág. 355-370) Madrid: Morata.
- _____. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata. En: Sacristán, J. (comp) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.
- (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Allal, L. y Mottier Lopez, L. (2005). “Formative of learning: A review of publications in French”. En Anijovich, R. [Comp.] (2010), *La evaluación Significativa*. (pp. 44-45). Buenos Aires: Paidós.
- Amaya, J., y Rubio, J. (2015). *Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto*. Bogotá: Serie Investigación IDEP. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Jornada%2040%20x%2040.pdf>
- Amigues, R., y Zerbato, M. (2004). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D. F. Fondo de Cultura Económica. CFE.
- Anijovich, R. [Comp.] (2010), *La evaluación Significativa*. (pp. 44-45). Buenos Aires: Paidós.
- Arancibia, J. (2015). *La estandarización de la evaluación Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?* Noruega. Internacional de la Educación para América Latina.
- Arias, M. (2011). *Los lineamientos curriculares de educación musical en la perspectiva crítica de evaluación de programas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Babolín (2005, pp.39-40). Producción de sentido. Bogotá: San Pablo. En: Skriagina, S & Pineda, A. (2019). *Formas tonales de pequeñas dimensiones. Análisis musical*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Baquero, G. C. (2019). La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva. (tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bonal, X. (2002). Globalización y Política educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 64, n. 3, pp. 3-35.

- Boud, D. (1995b). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Londres: Kogan Page. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brufal, J. (2013). Los principales métodos activos de la educación musical en primaria. Diferentes enfoques, particularidades y directrices para el trabajo de aula. *Revista Artseduca*, 5,7. Recuperado de www.artseduca.com.
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. En: Anijovich, R. [Comp.] (2010). *La evaluación Significativa*. (pp. 43-61). Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, España. Paidós.
- Choksy, Abramson, Gillespie y Woods (1986). Teaching music in the twentieth century. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Comas, A. (2009). Tendencias curriculares en la postmodernidad. Barcelona, España. *Revista Praxis*. Vol. 5, n.º. 1, 2009, pp. 48-62.
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Convención Internacional sobre los derechos de los niños (1990). Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <http://www.consejoinfancia.gov.ar/wp-content/uploads/2013/08/Ley-23849.pdf>
- Creswell, J. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage. En: Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A. (pp. 23-30).
- Cuellar, J., Effio, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Díaz Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En: Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 79-95). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Díaz Barriga, A. (1987). “Problemas y retos del campo de la evaluación educativa” *Revista Perfiles Educativos*, n.º. 37, pp. 3-15. Distrito Federal, México.
- _____. (2004). Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.

- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. *Revista Opciones pedagógicas de la Universidad Distrital*. Núm. 29 y 30.
- _____ (2005). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. *Revista Opciones pedagógicas de la Universidad Distrital*. Núm. 39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en Educación. Electronica Interuniversitaria de Formación del profesor*. Vol. 13 (02), pp 239-287. En: Díaz Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En: Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 79-95). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Díez, P. (2005). Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano. En: M. J. McCausland, *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes Estudio de caso en el colegio Simón Rodríguez de Bogotá D.C.* (p. 24). (Trabajo de grado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Decreto 153 de 2018. Recuperado de:
<https://www.dropbox.com/s/r4cplz4je1kypp/Decreto%20153%20de%202018%20-%20jornada%20unica.pdf?dl=0>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. 1994. «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications. En: Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A. (pp. 23-30).
- Despins, J. (1989). La música y el cerebro, Ed. Gedisa, Barcelona. En: Pascual, p. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Dopico, I. (2003) Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 23, N° 3, pp. 43-58. Universidad de la Habana Cuba.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu editores.
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (p. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad. En: Baquero, C. (2019). *La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva*. (tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- García, L. S. (2013). La calidad educativa y los resultados en las pruebas de Estado: una relación controvertida. En: Niño, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- García, M. (2010). ¿Ciudadanía avergonzada? Democracia local y construcción de ciudadanía en Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. En: Niño, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Gimeno Sacristán, j. (Comp.), (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

- Gómez, A. (2016). *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media experiencia en una institución educativa del distrito*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Graetzer, G. & Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires, Argentina: BARRY.
- Heritage, M. (2007). "Formative assessment: What do teachers need to know and do?", Phi Delta Kappan, Octubre: 140-145. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hounsell, D. y Velda McCune. (2003). "Students' experiences of learning to present", en *Improving student Learning Theory and Practice-Ten Years On*, editado por Chris Rust. Oxford: Centre for Staff and Learnin Development. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- IED Liceo Mercedes Nariño. (s.f.). Recuperado de: <https://lifemena.jimdo.com/>
- IED Enrique Olaya Herrera. (s.f.). Recuperado de: <http://www.colegioenriqueolayaherrera.edu.co/>
- Jauset, J. (2008). Música y neurociencia: la musicoterapia. [En red] Disponible en: <http://books.google.com.gt/books?id=zPrM9AlvrMC&pg=PA26&dq=musica+definicion&hl=es&sa=X&ei=vQDyUejNMYjy9gTv-4CgBQ&ved=0CF8Q6AEwCTgy#v=onepage&q=musica%20definicion&f=false>. En: Vides, (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Járdányi, P. (1975). Música folklórica y educación musical. En *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN. (pp. 33-48).
- Kodály, Z. (1989). *Las corales infantiles*. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN. (pp. 33-48).
- Kroupensky, M. (2011) Por qué el arte es fundamental para el desarrollo humano, social y económico. Podcast del programa Red de Radio Red, México. En: M. J. McCausland, *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes Estudio de caso en el colegio Simón Rodríguez de Bogotá D.C.* (p. 24). (Trabajo de grado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata S. L.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Revista Educatio*, n.º 20-21, pp. 213-226. Universidad de Murcia, España.
- Ley N° 115. Ley General de Educación. Colombia, 20 de julio de 1991.
- López, D., lmen, P., Gallo, M., Brito, G., Mendoza, T. y Caruso, P (2016). *Neoliberalismo y educacuión, Análisis crítico de las Metas 2021*. Buenos Aires : Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- McCausland, M. (2015). *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes*. (Tesis de grado). Bogotá: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18444>

- Malaver, G. (2018). La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional". *Revista Educación y cultura*. número 124, pp. 21-27.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid, España: EDICIONES RIALP, S. A.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. En: Guevara (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad* N°33, pp. 159-170.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas. S. A. de C. V.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). Lineamientos curriculares para la Educación artística. Bogotá, Colombia.
- _____ (2002). Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2009). Fundamentaciones conceptuales y orientaciones pedagógicas para la implementación del decreto 1290. En: Ministerio de Educación Nacional (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. (pp.73-77). Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y Media*. Bogotá. Colombia.
- _____ (2010). Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en saber 2009. *Revista Altablero No.55*. 2010. Bogotá, Colombia.
- _____ (2014). *Documento 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. I, núm. 115, 13-34.
- Moreno, T. (2010a). *la evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*, Pachuca: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma metropolitana.
- _____ (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Naciones Unidas, A. G. (1989). Convención Internacional sobre los derechos de los niños. Argentina: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación de docentes. Colombia. *Revista opciones Pedagógicas*, V. 24., pp.45-74. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- _____ (2013). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones, medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- _____ (2014). Ruta de investigación: perspectiva cualitativa. En: Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. & Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* (pp. 49-55). Bogotá: CIUP.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gama, A. (2014). *Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- _____ (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE, C. d. (s.f.). La OCDE Organización para la Cooperación. Mexico D.F.: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- OCDE-MEN. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. París.
- OCDE. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Orquesta Filarmónica de Bogotá (s.f.). Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-filarmonico-escolar-profe/>
- _____ (s.f.). Proyecto Músicas de la OFB para la Jornada Completa. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ofb-preseminario.pdf>
- _____ (2019). Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica. Bogotá. Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-educativo-orquesta-filarmonica-de-bogota/>
- (2019). <http://fomento.ofb.gov.co/centros-filarmonicos/>
- Palacios, S. (2012). *La musicoterapia para el tratamiento educativo de la diversidad*. [En red] Disponible en: http://books.google.com.gt/books?id=qJCpY_cUgssC&pg=PA22&dq=elementos+de+la+m%C3%BAscica+y+su+influencia+musicoterapia&hl=es&sa=X&ei=QFrwUcvTFILQ9ATo8IDQCA&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=elementos%20de%20la%20m%C3%BAscica%20y%20su%20influencia%20musicoterapia&f=false. En: Vides (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pascual, p. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Perrenoud (1991, 1993). “Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative”, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13, pp. 49-81. -(1993), “Touche pas á mon évaluation! Une approche systémique du changement”, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, pp. 107-132. En: Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Jussara, R., y Mottier, L. (2010). *La evaluación Significativa*. [Comp.] (p. 49). Buenos Aires: Paidós.
- Pinilla, A. (2003). El taller. En: Reflexiones sobre la educación universitaria. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. En: Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. & Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* (pp. 49-55). Bogotá: CIUP.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019). Guillermo Gaviria. Recuperado de: <https://artes.javeriana.edu.co/documents/3270783/3271715/Guillermo+Gaviria.pdf/666d65a8-3608-45a8-934e-451a7a938f83>
- Rey, D (s. f.). ¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Recuperado <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf>

- Rincón, J. & Barreto, I. (2013). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En: Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rodriguez, J. (2016). *Evaluación del programa tiempo escolar complementario en la educación básica secundaria: perspectiva crítica*. (tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Samper, A. (28 de septiembre, 2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana [Publicación en FLADEM. Foro latinoamericano de Educación musical.]. Recuperado de https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI
- Santos Guerra, M. (Coord.) (2003). Trampas en educación. El discurso sobre la calidad. Madrid: Muralla. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Sandoval, B. (2016). *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Cultura Recreación y Deporte (SCRD) (2009). *Estado del arte del área de música en Bogotá D. C.*: Bogotá D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____ (2015). Documentos de interés. Recuperado de: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/ii-seminario-las-artes-la-canasta-familiar/documentos-de-interes>
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral-Lineamientos para el área de Educación Artística*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2014). *Currículo para la excelencia Académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2015). Orientaciones del área integradora de educación artística para la implementación de la jornada Completa. Bogotá D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____ (2017) *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una Ciudad Educadora*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública, 2012, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F.
- SIEL. (2016). Sistema de Evaluación Liceista. Bogotá. Recuperado de: <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/siel/>
- Skriagina, S & Pineda, A. (2019). *Formas tonales de pequeñas dimensiones. Análisis musical*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Soler, G. (2013). Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación. En: L.S. Niño Zafra, *Currículo y evaluación críticos* (pp. 59-75) Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación* (págs.135-167). Madrid, España: Morata.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en evaluación de docentes y alumnos; Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Hungría. Editorial Corvina.
- Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá, Colombia: serie investigación IDEP.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, G. (2018). Evaluación Formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Revista Educación y cultura*. No. 124, pp. 10-20.
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa: UNESCO.
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Valencia, G. & Martínez, M. (1993). Estudio de la Estructura Académica de los Centros de Educación Musical no formal, a nivel privado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5747>
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Vides, A. (2014). Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Winner, E., Goldstein, T. y Lancrin, S. (2014), *¿El arte por el arte? La influencia de la Educación Artística*. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Premio%20de%20Ensayo/Documents/arte-x-arte/el-arte-x-el-arte.pdf>.
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos A.
- _____ (1966). *Educación musical I guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana S. A.
- _____ (1979). *El ritmo musical* (2.ª ed.). (trad. V. Hemsy de Gainza). Buenos Aires: Edutorial Universitaria. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- _____ (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1989). El valor humano de la educación musical. México. Editorial Paidós Mexicana, S. A. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.

4. Contenidos

El trabajo de investigación se divide en ocho capítulos.

El capítulo 1, presenta las políticas educativas y de evaluación desde el contexto internacional y nacional, su incidencia en los propósitos y objetivos de la formación de los sujetos de una sociedad. Cómo se ven afectados los intereses educativos según las metas a cumplir, establecidas por Organismos Internacionales, que afectan a las entidades de educación a nivel Nacional.

Lo anterior, permite la comprensión del porqué la educación en las últimas décadas se enfoca en la capacitación del ciudadano para obtener competencias básicas que le permitan desenvolverse en el contexto laboral, postura desde una mirada neoliberalista y capitalista, que se enfoca en la formación de “capital humano”.

Así las cosas, se reconoce que el área de las artes, también presenta en los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), un discurso y propósito formativo de competencias que se han de desarrollar desde las diversas formas de expresión artística (música, teatro, danza, etc.). Sin embargo, se encuentra en el diseño de dichos lineamientos, la formulación de prácticas de evaluación formativa, y es visto esto, como un gran aporte desde el MEN y la SED para los procesos de carácter cualitativo que se llevan a cabo en la enseñanza artística y para el caso de lo musical.

El capítulo 2, expone las concepciones dadas al término de la evaluación, su origen como una herramienta de medición y control, desde una postura tradicionalista representada por Tyler, Stufflebeam y Scriven, asociándola a procesos fabriles y de estándares de calidad, lo que la enfoca al análisis de resultados, en la búsqueda de mejorar “el producto” después de terminado.

También, se da una nueva mirada y un cambio paradigmático en la perspectiva de una evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación que apoye los procesos de aprendizaje en lugar de medirlos por sus resultados.

Seguidamente, se logra dar una mirada profunda a la evaluación de carácter formativo, la cual, busca el análisis de los procesos, con el fin de mejorarlos. Permitiendo que, la postura del docente como guía del estudiante, logre llevar procesos de enseñanza-aprendizaje que suplan las necesidades de sus alumnos.

En este sentido, se considera la relación **evaluación formativa-enseñanza musical**, debido a sus características y propósitos, que pudieran ser un gran apoyo para los procesos de formación musical, al orientar los aprendizajes en la formación de sujetos críticos, autorreflexivos y comprometidos con sus procesos educativos.

En el capítulo 3, se presentan cinco metodologías de enseñanza musical desde autores como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, predecesores de métodos de la enseñanza musical reconocidos en el siglo XX, y que continúan guiando los procesos de la educación en música en el siglo XXI.

Es así que, se expone la postura del método Dalcroze, la cual, adopta el cuerpo, el movimiento, la improvisación rítmica y melódica, como desarrollos fundamentales en el ejercicio de la práctica musical.

A la vez, el método propuesto por Kodály, se enfoca su percepción de la enseñanza de la música a partir del canto popular y las reconoce como una manera natural para el aprendizaje musical.

Por su parte, el método Willems, orienta sus propósitos educativos a la formación integral del ser humano, tomando el interés por los desarrollos intelectuales, emocionales y espirituales, que se logran a partir de la vivencia de lo musical.

El método Orff, se apoya en el enfoque constructivista, que reconoce al sujeto como un constructor de su propio conocimiento, lo que permite vislumbrar en el aprendizaje de lo musical, una construcción a partir de la experiencia, la vivencia de los elementos musicales que se buscan desarrollar de manera natural e inconsciente.

Por último, el método Martenot, reconoce la importancia en el proceso formativo musical, la presencia de canciones infantiles para los más pequeños, desde el canto libre, natural, inconsciente e improvisado, sin dejar de lado la práctica rítmica para lograr llegar al desarrollo musical desde lo intuitivo.

De lo anterior, cabe señalar que, los métodos expuestos, se apoyan en el modelo de Escuela Activa¹, transformando la visión del sujeto pasivo, a una participación activa, que le permitirá un desarrollo integral.

En el capítulo 4, se contextualiza el origen de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), su relación con los procesos educativos Distritales, en su ingreso a la extensión de la Jornada escolar, establecida en 2012 para la ciudad de Bogotá. Presentando el inicio del proyecto “*Músicas de la OFB para la Jornada Completa*”, que para el 2016, se instaura como **Proyecto Educativo Filarmónico**.

El capítulo 5, presenta el proceso de investigación, desde una postura hermenéutica-compreensiva que permitió la construcción de instrumentos para la recolección de información, así como, el uso de técnicas de análisis de dicha información, con el propósito de comprender las concepciones y prácticas evaluativas que poseen los Artistas Formadores de la OFB entrevistados.

También, reconociendo la génesis del Proyecto Educativo de la OFB y las relaciones que se entretienen con la SED y las 32 instituciones educativas en que se implementa el proyecto, las posibles tensiones que se han podido presentar en su articulación al contexto escolar, los progresos, fortalezas y debilidades que han podido surgir.

Posteriormente se presenta, la percepción que existe de la evaluación, desde instancias administrativas y de coordinación de la OFB; a partir de las entrevistas realizadas al *Director*

¹ Con el término Escuela Nueva o Activa se denominan aquellos intentos que se iniciaron a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia la crítica de la Escuela Tradicional y autoritaria predominante de esta época que se caracterizaba por un tipo de enseñanza centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. (García Jiménez, 2009, p. 2). (Citado en Valencia, 2018, pp.66-67).

de Fomento y Desarrollo de la OFB, la Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónico. Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI) y un Artista Formador Principal.

Información que permite localizar diferencias y similitudes en las respuestas dadas por ellos, pues se llega a considerar que, la visión del concepto de evaluación puede cambiar, dependiendo del punto de vista de donde se observa, de las posibles tensiones que se han presentado en el Proyecto, la posible dificultad que genera el que algunos artistas formadores no posean formación pedagógica, y otras instancias generales del Proyecto.

En el capítulo 6, se exponen los resultados obtenidos y análisis de los mismos, en el trabajo de investigación, con relación a las categorías establecidas y acorde a los sustentos teóricos del marco de referencia; presentando así, la triangulación de la información recolectada, desde la propuesta de Eisner (1998) para el análisis de información en la *descripción*, la *interpretación*, la *valoración* y la *tematización*, de los datos recolectados a partir de las entrevistas semiestructuradas a los Artistas Formadores y las entrevistas en profundidad a los coordinadores de la OFB.

El capítulo 7, presenta una propuesta metodológica formulada por la investigadora, tomando como referencia las acciones para la aplicación de una evaluación formativa en el aula de clase, a partir de la postura de Moreno (2016), quien proporciona una serie de elementos que posibilitan la práctica evaluativa de carácter formativo; a la vez, dicha propuesta se construye con relación a la clase de música y se lleva especialmente a la clase de coro que realizan los Artistas Formadores Corales (AFC) del proyecto ProFE.

La formulación de esta propuesta, se da, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de la música en los niños, niñas y jóvenes que participan en el Proyecto Educativo de la OFB; así mismo, se procura la reflexión del AFC, frente a su práctica educativa, con miras a mejorar sus estrategias metodológicas y didácticas en pro de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase.

Finalmente, el capítulo 8, manifiesta las conclusiones y recomendaciones, sustentadas en reflexiones de las categorías de la investigación: 1) Políticas Educativas, 2) Evaluación y 3) Educación Musical, con el fin de presentar, las posibilidades de la evaluación formativa en la clase de música que orientan los artistas formadores del proyecto ProFE.

También, se señalan algunas consideraciones para ser tenidas en cuenta por parte de los Artistas Formadores entrevistados, en el marco del Proyecto Educativo de la OFB, y al mismo tiempo, se especifican con relación a las dos instituciones educativas que participan en la investigación, y a la postura y manejo de la evaluación desde las directivas del proyecto.

5. Metodología

El trabajo de investigación, se desarrolla en el marco del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) en dos instituciones educativas distritales, 1) la Institución Educativa Distrital Liceo Mercedes Nariño y 2) la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera; apoyado en un paradigma cualitativo, que reconoce que “los investigadores cualitativos indagan en situaciones

naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.” (Denzin y Lincoln, 1994:2) (citados en Vasilachis, 2006, p. 24).

Permitiendo, el análisis de los datos recogidos, a través de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), como una técnica que posibilita la *Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización*, en éste caso, de los hallazgos en las entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad realizadas a los 17 Artistas Formadores y a los 3 coordinadores de la OFB; con el fin de, caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación que se llevan a cabo en el proyecto de la OFB, y proponer como alternativa la evaluación de carácter formativo, que permitan fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá que participan en el proyecto.

6. Conclusiones

En el análisis de resultados que arrojaron las entrevistas realizadas y los sustentos teóricos en el marco de referencia, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones a partir de las tres categorías implementadas en el trabajo de investigación.

Con referencia a la categoría de Políticas Educativas, se logra reconocer el interés de la educación en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, con el propósito de medir y controlar la ‘calidad educativa’ de un país, generando el enfoque de una educación para la formación en competencias.

A la vez, se reconoce la acción de una política pública como un elemento que enmarca el carácter filosófico, ideológico, moral y ético en un país, y que, es a través de ésta que se llega a las reformas de las políticas educativas, en la búsqueda de superar diversas problemáticas sociales, culturales y económicas dentro de una sociedad, bajo la premisa de ‘calidad educativa’ que promete la superación de las dificultades por las que atraviesa el país.

Es así que, Colombia, en la búsqueda de mejorar los contenidos y resultados escolares, y la ‘calidad educativa’, adopta como estrategias, 1) la institucionalización de la extensión de la Jornada Escolar y 2) el ingreso a la OCDE; que permite el desarrollo de programas y/o proyectos educativos, diseñados para apoyar la extensión de la jornada escolar. Así las cosas, se logra la relación de la Orquesta Filarmónica de Bogotá al contexto escolar Distrital, en donde se desarrolla el Proyecto Educativo Filarmónico, como una estrategia para la formación artístico-musical en el ámbito educativo.

Con relación a esto y teniendo en cuenta los resultados de la investigación, se procura, la necesidad de una mayor conexión por parte de los artistas formadores, a los lineamientos establecidos por el MEN y la SED para la educación artística, así como al enfoque curricular de cada institución educativa en donde orientas su práctica educativa.

También, se reconoce que, la evaluación escolar responde a los procesos estandarizados y homogéneos establecidos desde Organismos Internacionales, que disponen los criterios de evaluación a los países periféricos, como un mecanismo de medición y control de los sistemas educativos de éstos.

Así mismo, se encuentra desde la perspectiva tradicionalista de la evaluación, el sentido fabril que se ha dado a ella, como un medio por el cual se mide el producto (procesos educativos) con índices de calidad, que permite reconocer las relaciones que se dan de ésta al contexto industrial.

A la vez, se evidencia una nueva perspectiva dada a la evaluación de carácter cualitativo, permitiendo hallar otros horizontes de la evaluación escolar, como la evaluación de carácter formativo. La cual, según sus características, no se enfoca en la medición de resultados, sino en el análisis de procesos educativos, se logra asociar a los propósitos que se esperan en el desarrollo del sujeto, desde la enseñanza musical; promoviendo así, la evaluación formativa como una herramienta que puede apoyar los procesos de aprendizaje del estudiante, y de enseñanza de la música al docente, en este caso del artista formador.

Con relación a la categoría de educación musical, se logra evidenciar que, el manejo de diversas metodologías de la enseñanza de la música, procurará mejores herramientas estratégicas y didácticas, que permiten la solución de diferentes problemas que se pueden presentar en la práctica musical, a partir, de la diversidad en los mecanismos técnicos que posibilitan los métodos expuestos, (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot), que no solamente pueden ser asociados a las prácticas de iniciación y corales en el marco del Proyecto ProFE, sino que también pueden considerar la relación de éstos a las prácticas instrumentales del área sinfónica del proyecto.

Elaborado por:	Quijano Huertas, Norma Natalia
Revisado por:	Niño Zafra, Libia Stella

Fecha de elaboración del Resumen:	6	12	2019
------------------------------------------	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

RAE.....	4
INTRODUCCIÓN	24
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES Y NACIONALES ASOCIADAS A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL.....	38
1.1 Políticas Educativas y de Evaluación en el contexto Internacional.....	38
1.1.1 Políticas en Evaluación: Competencias, Pruebas Estandarizadas y Calidad Educativa.....	44
1.2 Políticas Educativas y de Evaluación en Colombia.....	49
1.3 Políticas Internacionales Educativas y de Evaluación asociadas a la Educación artística.....	56
1.4 Políticas Educativas y de Evaluación asociadas a la Educación artística en Colombia ..	59
2. CONCEPCIONES Y MODELOS EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR: DE LA CUANTIFICACIÓN A LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	67
2.1 Concepciones y modelos de evaluación.....	67
2.2 Modelos de Evaluación Tradicional.....	76
2.2.1 Ralph Tyler.....	76
2.2.2 Michael Scriven.....	79
2.2.3 Daniel Stufflebeam.....	82
2.3 Modelo Alternativo de la Evaluación.....	88
2.3.1 Principios éticos y morales de la evaluación	94
2.3.2 Función pedagógica y social de la evaluación.....	97
2.4. Evaluación Formativa, características, propósitos y funciones	101
2.4.1 El docente en la Evaluación Formativa	105
2.4.2 El rol del estudiante en la Evaluación Formativa.....	111
3. CONCEPTUALIZACIÓN Y MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	114
3.1 Educación artística	114
3.2 Educación Musical	118
3.3 Métodos pedagógicos de Educación musical.....	126
3.3.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950):.....	127
3.3.2. Zoltán Kodály (1882-1967):.....	130

3.3.3 Edgar Willems (1890-1980):	133
3.3.4. Carl Orff (1895-1982) –ORFF-SCHULWERK:	136
3.3.5. Maurice Martenot (1898-1980):	139
3.4. Metodologías musicales y el desarrollo de Competencias	143
4. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO ProFE Y SU INCIDENCIA EN LA JORNADA COMPLETA O ÚNICA	147
4.1 Breve Reseña Histórica de Orquesta Filarmónica de Bogotá	147
4.2 Antecedentes del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE).....	148
4.3 Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.....	151
4.3.1 Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)	152
4.3.2 Centro Filarmónicos Locales (CeFis).....	153
4.3.3 Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias	153
4.4. Caracterización de las dos Instituciones Educativas Distritales donde se lleva a cabo la investigación.	154
4.4.1 IED Liceo Mercedes Nariño	154
4.4.2 Institución educativa Distrital Enrique Olaya Herrera	156
5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	159
5.1 Enfoque Investigativo	160
5.2 Población participante en la investigación	162
5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información.....	164
5.3.1. Entrevista en profundidad y entrevista semiestructurada	164
5.3.2 Investigación Documental	165
5.3.3 Técnicas de análisis de la Información.....	166
5.3.4 Instrumentos para la recolección de información.....	168
6. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN.....	171
6.1 Técnicas de análisis de la información.....	171
6.2 Entrevista semiestructurada para artistas formadores de ProFE de la OFB.....	172
6.2.1 Análisis de resultados de la encuesta a los (17) artistas formadores	174
6.2.1.1 Categoría 1. Políticas Educativas.....	175
6.2.1.2 Categoría 2. Educación Musical	180
6.2.2.3 Categoría 3. Evaluación	187

6.3. Entrevistas en profundidad.....	196
6.3.1 Consideraciones desde la coordinación del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.....	197
6.3.1.1 Contexto Proyecto ProFE	198
6.3.1.2 Políticas Educativas y Secretaría de Educación.....	201
6.3.1.3 Evaluación y Educación musical	203
6.3.1.4 Generalidades.....	208
7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA CLASE DE MÚSICA	210
7.1 La evaluación formativa y la enseñanza musical	210
7.2. Acciones para el uso de la evaluación formativa en la clase de música	211
7.3 La práctica de la evaluación formativa para la clase de música.....	225
7.3.1 La evaluación formativa, una estrategia alternativa en la clase de coro.....	225
7.3.2.1 La evaluación formativa como un cambio cultural en el aula	225
7.3.2.2 La evaluación formativa, una aliada de los métodos de la enseñanza musical... ..	228
7.3.2.3 La evaluación formativa, la reivindicación del rol docente	232
7.4. El Proyecto Educativo Institucional PEI con relación al Proyecto ProFE.....	234
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	235
8.1 Políticas Educativas y calidad en los procesos musicales.....	235
8.2 La Evaluación y la Evaluación Formativa un cambio en proceso	239
8. 3 La Educación musical y el desarrollo humano.....	243
8. 4 Recomendaciones a las Instituciones participantes de la investigación en el marco del proyecto ProFE	245
8.5. Recomendaciones al área de coordinación del Proyecto Educativo de la OFB.....	248
Referencias.....	250

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, con el fin de caracterizar las concepciones y prácticas evaluativas que tienen los Artistas Formadores -docentes- de Educación Musical en Básica y Media de dos Instituciones Distritales, adscritos al proyecto educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) “Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)” en alianza con la Secretaría de Educación Distrital (SED) bajo el programa de Jornada Extendida y Jornada Única², con el propósito de aportar elementos que propicien la reflexión, estudio y fortalecimiento de la evaluación, desde su carácter formativo en la educación musical.

Con la intención de conocer los parámetros académicos establecidos para el sistema educativo colombiano, es necesario remontarse a las políticas educativas que sustentan los programas escolares en distintos países de Latinoamérica, los cuales son diseñados por diferentes Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en donde surgen las propuestas metodológicas y lineamientos educativos enfocados a una educación globalizante de calidad y efectiva, las cuales son adoptadas por los diferentes países al sistema educativo nacional.

A mediados de los años 60, Colombia adopta como estrategia para optimizar el sistema educativo, la inclusión de programas alusivos a la extensión del tiempo escolar, en la búsqueda de corregir y mejorar las condiciones educativas de la población colombiana, (Rodríguez, 2016) logrando que, por medio de diferentes reformas, estructuras políticas y administrativas, se mejorara la calidad educativa, bajo la premisa del desarrollo económico y cultural del país.

² “De acuerdo con el Decreto 567 de 2017, Art. 8°. 1. Jornada única: Estrategia que permite a los estudiantes del sistema educativo oficial del Distrito Capital contar con mayores oportunidades de aprendizaje, potenciando sus habilidades por medio de una atención y formación integral; con más tiempos en un colegio con una sola jornada diurna, en armonía con su Proyecto, Educativo Institucional y su diseño curricular, conforme a las normas nacionales al respecto.

2. Jornada extendida: Estrategia de ampliación de la jornada escolar para el desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores para el uso del tiempo escolar en CED e IED de una jornada o doble jornada, respetando el proceso de transición gradual en la atención de los estudiantes, la capacidad instalada de las instituciones, y la pertinencia con los proyectos educativos institucionales.”

Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=72265>

Más adelante en el año 1994, Colombia asume la implementación de la educación artística por medio de la Ley General de Educación;³ instalando desde sus lineamientos curriculares la educación en artes como área obligatoria, considerándola como fundamental y esencial para el aprendizaje en el desarrollo del ser humano.

Así, el diseño e implementación de diferentes proyectos educativos, se enfoca en la búsqueda de la calidad en la educación. Presentando diferentes programas desde áreas disciplinares como las humanidades, la cual abarca las artes, los deportes y la ética, como apoyo de los proyectos educativos de las ciudades, permitiendo extender la jornada escolar; proponiendo así, proyectos como alternativas a los espacios académicos implícitos en los currículos escolares del país (matemáticas, ciencias naturales y sociales) considerados irrevocables en la formación de los sujetos.

Para el caso de la ciudad de Bogotá, se implementan programas como “Jornada 40x40, en donde se adscriben diferentes entidades promotoras de dichas disciplinas (áreas artísticas, deportivas, tecnológicas y culturales), en alianza con los organismos educativos nacionales. Entidades como la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD), el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC), la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) y la Secretaría de Educación Distrital (SED), las cuales presentan diferentes proyectos educativos como estrategia para la implementación de la extensión de la jornada escolar.

Estas propuestas educativas se adoptan y adaptan en los procesos escolares, con el fin de lograr la integración de tales entidades con el sector educativo distrital, bajo la premisa de un desarrollo integral para los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

Las entidades adscritas a la Alcaldía Mayor de Bogotá en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED), bajo el discurso de una educación de calidad, integran sus propuestas de proyectos educativos alternativos, a las características y orientaciones formuladas por los lineamientos curriculares que rigen el sistema educativo del país, proporcionando diversas propuestas para la práctica educativa desde la educación artística, la cual enuncia diferentes formas de expresión (música, danza y teatro). Aportando desde allí

³ Ley 115 de 1994.

dimensiones pedagógicas, prácticas y evaluativas enfocadas al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias, el cual, se ha encaminado en la formación y capacitación de la población estudiantil en la adquisición de diferentes habilidades que les permite desenvolverse en el ámbito laboral y social.

Bajo esta premisa, puede considerarse que los programas orientados a la educación artística, desempeñan un papel que los sitúa en el apoyo por mejorar las competencias que los sujetos pueden adquirir, las cuales se miden por medio de las pruebas estatales; lo que permite regular a través de la medición y control el logro de las metas establecidas o consideradas necesarias para la aprobación y promoción del grado cursado. También se puede inferir que, desde la educación en artes, se dispone el desarrollo de habilidades que posibilitan adelantos cognitivos, afectivos y sociales, encaminados al progreso en la solución de problemas, fundamentados en que más adelante, permitirán un beneficio para la productividad en el contexto laboral, empresarial y social.

Por otro lado, se ha de pensar en el uso que se da a la evaluación, pues el enfoque por los estándares de calidad basados en competencias, pueden alterar el área artística; ya que, el arte se ha caracterizado por el apoyo que ofrece en desarrollos cualitativos y no precisamente cuantitativos en el ser humano, como señala Edgar Willems en *Las bases psicológicas de la educación musical*, "...un arte como la música no puede satisfacerse con una psicología puramente cuantitativa, pues los valores cualitativos e irracionales, afectivos e intuitivos, cobran allí importancia de primer orden." (Willems, 1961, p.16).

Es decir, la medición cuantitativa no permite un método evaluativo coherente, entre lo que se enseña y se logra desarrollar musical y/o artísticamente, frente a lo que se evalúa de su resultado. Entonces, una evaluación meramente cuantitativa se contrapone al carácter cualitativo de lo que se pretende evaluar en el área artística, pues en la valoración desde las artes, ha de primar el criterio cualitativo y no cuantitativo, según lo expuesto por Willems.

A la vez, reconociendo que lo cuantitativo es necesario como una asignación simbólica y medible de los resultados, ésta no ha de establecerse como único modelo de validez, pues el interés por los resultados basados en estándares de calidad como las competencias que se deben adquirir, no destacan ni tienen en cuenta, las situaciones externas y/o ajenas a los procesos artísticos que llevan a cabo los docentes, sino que, su interés es dirigido a la calidad del

resultado, llevando a pensar que, si la muestra⁴ no cumple con los criterios establecidos (repertorio, espacio, sonido, etc.), se descalifica el trabajo del docente y en algunos casos se penaliza.

Es decir, en el área de las artes el resultado que manifiesta el trabajo realizado se deriva en una obra teatral para el caso de escénicas, un escrito para el caso de literatura, un concierto para música o una presentación de baile para el caso de danza. El carácter cuantitativo de la evaluación, se enfoca en la calidad de dicho resultado, el cual puede variar por diversos sucesos externos a lo artístico; quiere decir que, el resultado puede ser exitoso o no, ello dependerá de agentes externos como, el espacio adecuado para la presentación, los implementos de sonido necesarios que interfieren en la calidad del resultado, los tiempos de preparación que tiene el docente para lograr un resultado estético de su proceso, y otras cuestiones desde lo administrativo que también afectan los procesos artísticos.

Lo anterior, ha consentido también que el área de artes, se haya considerado durante mucho tiempo, como superficial y poco relevante en las bases de conocimiento de los estudiantes; ya que, no se supone que su acción transforme o promueva los contenidos considerados “importantes” para el desarrollo del sujeto educado, pues, “con harta frecuencia se considera a la música como un simple medio de distracción, de evasión, de goce superficial, cuando ella puede ser, y lo es en realidad, la expresión de lo más profundo del ser humano.” (Willems, 1966, p. 8). Ello, hace reflexionar acerca del uso que se da a la evaluación en artes, aunque es vista como algo prescindible, en los lineamientos curriculares se considera como responsabilidad del docente realizarla, es decir, debe arrojar un valor cuantitativo.

Lo anterior, puede llevar a un sentido equivocado de los fines de la evaluación misma en la educación artística y sus diversas formas de expresión (música, danza, teatro, etc.); ya que, ha sido considerada una herramienta de validación, para medir el aprendizaje del estudiante, característica que solo permite ubicar en escalas de valores numéricos los resultados obtenidos en los contenidos escolares. Logrando así que, prime lo cuantitativo y el carácter cualitativo pase a un segundo plano.

⁴ Para el caso de música, se refiere al concierto o conciertos donde se presentan las muestras artísticas del proceso musical de los estudiantes, en sesiones culturales de la institución.

Frente a ello, se reconoce que, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento de control y medición en la educación, sino precisamente, como una práctica que permite la reflexión de los procesos llevados a cabo en el acto educativo, que ayude a la generación de sujetos autónomos y libres, con respeto por otras culturas, respeto hacia el otro, hacia sí mismo, hacia la diversidad, la creatividad y la igualdad, apoyados en la educación artística; buscando favorecer procesos de educación cultural, ética, estética, lógica y social, que permitan el avance a una sociedad más civilizada.

Es así que, la medición que se da a los resultados de la educación en artes, se establece como estatuto por medio de su inmersión en el PEI de las instituciones educativas, lo que permite que las artes, puedan ser abordadas en el contexto escolar, con el fin de integrarlas como asignaturas transversales a las cotidianas y/o reconocidas como áreas disciplinares necesarias (matemáticas, ciencias naturales y sociales) para una formación integral del sujeto en el contexto escolar.

Aquí, se encuentra una posible tensión frente a lo que abarca la educación en artes, ya que, el área de las artes se presenta con diversas formas de expresión, consideradas como las más representativas, la música, el teatro, la literatura, las artes plásticas y la danza; las cuales es muy común que en las instituciones educativas, se oferte una sola; ocasionando que, los estudiantes solo logren ver la clase de música, o de artes plásticas, o danza, etc.

Así mismo, cabe señalar que, la enseñanza de las artes, en ocasiones es dirigida por docentes de otras áreas académicas; pues, “la mayoría de las escuelas primarias del país - México-, los profesores que atienden a los grupos en todas las materias (español, matemáticas, historia, geografía, etc.) son los encargados de llevar acabo las actividades artísticas...” (Estrada, 2001, p.3) (Citado en McCausland, 2015, p. 21). Es decir, las instituciones educativas que involucran la práctica de una o varias formas de expresión artística, no son conscientes de que, el no conocimiento pleno de ellas, no permite una relación integral entre éstas y se ven completamente desarticuladas la una de la otra.

Lo anterior, discrepa de las características mismas de las artes, debido a su condición de expresión artística en la articulación e integralidad que de ellas se sobrentiende, pues, el teatro y la danza precisan de la expresión musical como complemento a su trabajo escénico;

así mismo, la música se enriquece con la expresión de la danza y del teatro. Logrando así que, la acción de éstas sea recíproca e integral.

De lo anterior se puede inferir que, la visión fragmentada de las artes en el contexto educativo, dificulta que el estudiante logre una mirada global de éstas, para comprenderlas desde un nivel básico de lo estético en cualquiera de sus posibles expresiones. Quitándole tal vez, al sujeto, la oportunidad de elegir con cual se siente más afín según sus habilidades, posibilidades e intereses; y si no es el caso, se espera que por lo menos logre la comprensión de lo estético y lo cultural desde una visión integral de las artes.

Cabe mencionar también, el papel que cumple el docente (artes y/o música) con relación a la evaluación; pues en su práctica pedagógica ha de llevar un control de los avances de sus estudiantes, que le permite tener un registro del trabajo logrado o metas cumplidas. En la revisión y seguimiento de dichas metas, es muy común (no solo para el área de música), asumir como evaluación, las calificaciones o asignaciones numéricas que de allí surgen, en la necesidad de dar una nota a la asignatura, acción que se asocia a la medición y control del trabajo realizado, por la necesidad de dar respuesta a las políticas educativas y de evaluación establecidas por la institución y los organismos educativos.

Ello, en ocasiones genera formas de discriminación, pues el afán por el resultado, en la práctica pedagógica del docente, y las dinámicas de administración de los directivos, dan mayor interés al éxito de dicho resultado, sin tener en consideración el proceso llevado a cabo por cada estudiante, dejando de atender la diversidad y necesidades de éste, en sus procesos de aprendizaje, sin el interés del cómo pudiera desarrollar y mejorar sus capacidades.

Más bien, se asume que todos han de lograr el desarrollo de competencias de forma masiva, lo que lleva al docente a tomar la evaluación como un sinónimo de asignación numérica y una herramienta de poder y control que manipula el rendimiento del estudiante, y al mismo tiempo rinde cuentas del trabajo mismo del docente, a partir de los resultados de sus alumnos.

Así, los resultados son vistos como una forma de legitimar el trabajo del docente, promoviendo el sentido de control que se da, en la medición a partir de las muestras artísticas, que se presentan en diferentes espacios y tiempos del año lectivo, considerándolos el cierre de los procesos educativos.

Lo anterior, no permite tener en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí, sino más bien, se obtiene una calificación bajo la asignación numérica que se utiliza como un adjetivo de ‘bueno’ o ‘malo’ según la escala de valores, que da cuenta de un resultado exitoso o fallido, lo que propicia, que el estudiante y el docente sean enmarcados en un denominador de aprobación o incompetencia en el área, sin tener en cuenta el proceso y los entes extra musicales (para el caso) que intervienen en la calidad del resultado.

Es así como, en la búsqueda de conocer las concepciones y prácticas de evaluación del docente de música, se toma como punto de referencia y debido a sus características, el Proyecto ProFE, que hace parte del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, con el fin de indagar acerca del trabajo que realizan los Artistas Formadores -docentes de música- dentro del mismo.

Lo que permite que, el enunciado de esta problemática conduzca a preguntarnos por las concepciones sobre la evaluación en la educación musical, concretando la indagación en una pregunta general, *¿Cuáles son las concepciones de evaluación que tienen los Artistas Formadores del Programa ProFE de la (OFB) en educación básica y media?*

Al mismo tiempo, surgen tres preguntas que la complementan, *¿Pueden los actuales parámetros evaluativos en la educación artística del MEN y SED contribuir al desarrollo pedagógico y práctico de la evaluación formativa a los Artistas Formadores?, ¿Qué visión tienen los Artistas Formadores del proyecto ProFE, de la evaluación en la educación musical? Y por último ¿Se requieren o no cambios en las prácticas de evaluación que utilizan en la clase de música los Artistas Formadores del proyecto ProFE?*

Con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados, la presente investigación se propone como objetivo general: *Identificar y caracterizar las concepciones de evaluación de los Artistas Formadores – (17) docentes de música – de dos Instituciones Distritales de educación básica y media dentro del proyecto ProFE, con el propósito de conocer y promover prácticas evaluativas formativas.*

Para dar precisión a los propósitos de la investigación, se enuncian como objetivos específicos, los siguientes parámetros:

- Identificar las orientaciones pedagógicas dadas en las políticas educativas y de evaluación por los Organismos de educación Internacionales y Nacionales, OCDE, UNESCO, MEN y SED con relación a la educación artística musical.
- Analizar e interpretar las prácticas evaluativas que llevan a cabo los Artistas Formadores del proyecto ProFE, para comprender las tensiones y posibilidades de la evaluación en la clase de música, en la búsqueda de otras visiones evaluativas.
- Caracterizar las prácticas evaluativas de (17) Artistas Formadores del proyecto ProFE, para precisar los planteamientos que sustenta de la evaluación en la educación musical.
- Sistematizar, reflexionar y construir lineamientos prácticos, teóricos y aplicados que orienten a los Artistas Formadores del proyecto ProFE, en los procesos evaluativos con carácter formativo.

La presente investigación se centra en la búsqueda de las concepciones acerca de la evaluación en la educación musical por parte de los artistas formadores, las ventajas y tensiones en el desarrollo de las clases, sus efectos, contribuciones y mejoras en la construcción de sujetos autónomos, los problemas que puede enfrentar el docente al desconocer y por ende no tomar la evaluación como una herramienta que apoye sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación musical.

Es así como, el trabajo de investigación se lleva a cabo en dos Colegios Distritales, que en convenio con la OFB implementan el proyecto “Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)” en alianza con la Secretaría de Educación Distrital (SED) en la ciudad de Bogotá; como apoyo a los programas de Jornada Extendida y Jornada Única en la ciudad; contando con la participación de 17 Artistas Formadores, un Artista Formador Principal, la coordinadora del componente coral de la OFB en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI) y el Asesor General de la Dirección de Fomento y Desarrollo, para un total de (20) personas que pertenecen al Proyecto Educativo ProFE de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), que imparten la enseñanza musical en los ciclos de Básica y Media de las instituciones distritales adscritas al proyecto.

En la búsqueda de alcanzar los objetivos planteados en la investigación, el trabajo está compuesto por 7 capítulos, en donde se abordan los sustentos teóricos a los temas que conciernen: Políticas y tendencias Internacionales y nacionales de educación y prácticas evaluativas, y la incidencia de éstas en la educación artística-musical. También, se toman en consideración, las concepciones y enfoques de la educación artística-musical y su finalidad en el sistema educativo colombiano. A la vez, los conceptos y modelos de evaluación y Evaluación Formativa y su relación con la educación musical.

Igualmente se contextualiza el proyecto ProFE de la OFB, así como el enfoque investigativo que asume la autora del trabajo, exponiendo las técnicas e instrumentos para la recolección de información, análisis y resultados. Así mismo, se presenta una propuesta diseñada por la investigadora dirigida al proyecto ProFE de la OFB, para la práctica evaluativa de carácter formativo en la clase de coro que imparten los artistas formadores del proyecto.

El primer capítulo describe las consideraciones que desarrollan los Organismos Internacionales y Nacionales, como OCDE, UNESCO, SED y MEN, en las políticas de educación que se implementan en el contexto educativo Latinoamericano, con el fin de conocer sus preceptos, sentidos, propósitos y disposiciones que se asumen en Colombia. Así mismo, abarca las políticas de evaluación escolar, igualmente desde criterios internacionales y nacionales, que buscan una educación globalizada; es decir, una educación que permita la homogenización de contenidos académicos, con el fin de eliminar los límites culturales y promover vías de acceso laboral en diferentes países del mundo, bajo la premisa del desarrollo de competencias que permitan una formación integral de los sujetos implicados al proceso educativo.

También, se expresan los supuestos existentes en las políticas establecidas para la educación en artes y lo que éstas comprenden a nivel internacional y nacional. Además, se establece el papel del área de artes en el sistema educativo, como respuesta a una necesidad multicultural y de educación integral en el contexto escolar; ya que, esta área se reconoce como derecho en el desarrollo integral del individuo. A la vez, se exponen los avances y cambios en los lineamientos para la enseñanza del área artística, con el fin de caracterizar, los propósitos, enfoques políticos, pedagógicos y evaluativos de la educación artística-musical del país.

El segundo capítulo comprende el análisis a los modelos y tensiones de las concepciones de evaluación en el contexto educativo, desde diferentes autores y representantes como Ralph Tyler, Michael Scriven y Daniel Stufflebeam, conocidos como principales expositores de los modelos tradicionales de la evaluación. Igualmente se contrasta la evaluación educativa, su génesis en la segunda década del siglo XX, hasta una nueva alternativa encaminada a la práctica de la evaluación como apoyo a la formación de los sujetos y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ello, permite abarcar el modelo de la evaluación de carácter formativo, debido a sus características y propósitos, pues la evaluación formativa se enfoca en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurren en la práctica educativa, con el fin de que, el docente por medio de la reflexión de su práctica pedagógica, pueda modificar las estrategias didácticas y metodológicas durante dicho proceso, que permitan ser adaptadas a las necesidades de aprendizaje del estudiante. A la vez, se contrasta con la evaluación sumativa, que permite la toma de decisiones respecto a la promoción del curso, grado y/o continuación de programas; pero aquí, no da posibilidades de mejoras en el transcurso del programa, sino que, a partir de los resultados, se toman en consideración cambios o no en él, así como la aprobación y promoción de la asignatura y/o grado.

Así mismo, se plantean algunos principios, funciones pedagógicas y sociales de la evaluación como alternativa que disienten con sus consideraciones tradicionales, esto con el fin de evidenciar las nuevas posturas y posibilidades que se ofrecen a la práctica evaluativa en el contexto escolar.

El tercer capítulo presenta las concepciones dadas a la educación artística y musical, desde diferentes autores en contextos internacionales y nacionales, la cual se fundamenta en el interés por el desarrollo de seres integrales, democráticos y en la búsqueda de transformar realidades sociales y culturales a través del arte.

A la vez, se profundiza en la educación musical, dando a conocer diferentes metodologías y tendencias propuestas por pedagogos musicales reconocidos a nivel mundial y predecesores de diversos sistemas de la enseñanza de la música en los siglos XX y XXI, que continúan guiando los procesos pedagógico-musicales en diferentes países del mundo.

Autores como, Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, quienes presentan desde sus propuestas metodológicas, algunos de los posibles beneficios que se desarrollan a través de la educación musical en el contexto escolar. Lo anterior, con el fin de estar al tanto de las tendencias en educación musical y su finalidad en los procesos educativos como área de conocimiento.

El cuarto capítulo presenta, la caracterización y contextualización de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), haciendo énfasis en los procesos de formación musical que se imparten en el Distrito Capital por medio del Proyecto Educativo de la OFB. Así, se hace indispensable su descripción, debido a los intereses de la investigación, con relación al proyecto propuesto por la OFB en el marco de la Jornada Única y Jornada Extendida⁵, en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED).

Se exponen entonces, los antecedentes del Proyecto Educativo Filarmónico y su desarrollo, que desde 2016 y en la actualidad es impartido por la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) desde tres espacios de formación: a). el Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) b). los Centros Filarmónicos Locales (CeFis) y c) Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias, los cuales están encargados del desarrollo de habilidades musicales en diferentes espacios de la ciudad.

La caracterización de dicho proyecto se considera necesaria, debido a que la presente investigación se desarrolla en el marco del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), con el propósito de recolectar información acerca de las concepciones sobre evaluación, que poseen (17) artistas formadores que participan en el proyecto; así como, la indagación por los procesos de evaluación que se dan desde las dinámicas administrativas del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.

El quinto y sexto capítulo, presentan la ruta metodológica empleada en la investigación, evidenciando el carácter cualitativo de la misma, tomando como referencia la postura de Eisner, (1998) quien señala que, desde una condición cualitativa de la investigación, no es preciso llevar el control como acontece en la mecánica de un laboratorio, sino más bien, “Su función

⁵ Jornada única: Entendida como una sola jornada escolar con relación al Proyecto Educativo Escolar y al currículo, de los colegios que la implementan. En conformidad con los lineamientos nacionales establecidos.

Jornada extendida: Se entiende como la extensión de la jornada escolar, que complementa los tiempos de los colegios de una jornada o doble jornada, sin interferir en los proyectos educativos ni curriculares de las instituciones que la implementan.

es reflejar la complejidad de tal trabajo y su dependencia de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo.” (p. 199).

Desde esta perspectiva, se analiza la diversidad en la observación de situaciones reales y las interpretaciones a las interacciones sociales. A su vez se describe la postura epistemológica que asume la investigadora desde el enfoque hermenéutico-crítico e interpretativo, de carácter cualitativo, que procura dar sentido e interpretar los fenómenos que se logran presentar en ambientes naturales, teniendo en cuenta el significado que estos tienen para el contexto a observar; ello, con el fin de estudiar, analizar y comprender lo hallado en la información recolectada. (Denzin y Lincoln (1994:2) (citados en Vasilashi, 2006, p. 24).

De igual forma, se presentan las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, en donde se da uso de la entrevista en profundidad, entrevista semiestructurada, investigación y análisis documental. Ello, en la búsqueda de construir conocimiento, a partir del análisis y la triangulación⁶ del marco teórico, las entrevistas realizadas a las directivas del proyecto ProFE, y, la información recogida acerca de las concepciones que poseen los artistas formadores, sobre evaluación.

Lo anterior, con el fin de dar respuesta a la indagación, acerca de la existencia de una necesidad en la transformación de los procesos y prácticas educativas y de evaluación, en la educación musical, en el marco del proyecto ProFE de la OFB.

Así, de lo hallado en el trabajo investigativo, se presenta el análisis de la información, a partir de la técnica de descripción, interpretación, valoración (evaluación) y tematización propuesta por Eisner (1998); donde:

- La descripción, se toma como un análisis inteligente de lo que se desea observar, para con ello lograr evidenciar por medio de la escritura, las situaciones más relevantes a consideración del investigador de lo observado.

⁶ En la actualidad, el investigador cualitativo, para facilitar el proceso de la corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la triangulación (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores e investigadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las grabaciones de audio y de video, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores. (Martínez, 2004, p. 290).

- La interpretación, es concebida como la justificación de lo descrito, las razones del por qué se hace importante determinado criterio en la descripción, teniendo en cuenta el contexto e interacciones que se entretujan en lo observado.
- La Valoración y/o Evaluación, es vista como la construcción de criterios que accedan al análisis de la información recogida y a su vez permita dar un juicio de valor sobre la descripción e interpretación.
- Y la tematización, hace una generalización “naturalista”⁷, fundamentándose en la identificación de las situaciones dominantes en lo observado, lo común, lo recurrente. (pp. 109-127).

El séptimo capítulo, presenta una propuesta diseñada por la investigadora, a partir de las acciones prácticas de la Evaluación Formativa, expuestas por autores como Heritage (2007), Moreno (2016), Allal (1979, 1988, 2007) (citado en Anijovich, 2010) y Anijovich (2010), quienes plantean algunas posibilidades de la evaluación formativa, las cuales, permiten su relación con la práctica educativa musical, y se establecen los aportes y consideraciones que pudiesen surgir en el uso de ella, en la clase de música.

Ello, retomando los principios y acciones propuestos por Moreno (2016), con el propósito de promover prácticas evaluativas de carácter formativo, que apoyen y favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la clase de música, dentro del proyecto ProFE. A la vez, en la búsqueda y reconocimiento del docente de música -para el caso el AF- como un ser reflexivo, que está en constante indagación acerca de sus posibilidades y estrategias, y la adopción de diversas metodologías pedagógico-musicales, como acción para mejorar su práctica educativa, con el fin de buscar el beneficio de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones correspondientes al trabajo de investigación, respecto a lo hallado en el marco teórico, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los artistas formadores, y las entrevistas en profundidad a los directivos del proyecto ProFE; con relación a las categorías de análisis propuestas para la recolección de información: Políticas educativas, Educación musical, Evaluación y Evaluación formativa.

⁷Eisner (1998) señala: “El proceso de la generalización naturalista es un aspecto ubicuo de nuestras tendencias normales de generalizar. Nadie dirige su vida mediante una selección al azar de los hechos, para establecer generalizaciones formales. Vivimos y aprendemos. Intentamos extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro.” (p.126).

Con referencia a las políticas educativas, se establece la posibilidad de tener en cuenta los lineamientos curriculares que disponen las Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al área de educación artística; con el fin de lograr una mayor integración por parte de las entidades, comprendiendo la importancia de la relación entre la SED y la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), en la búsqueda de un bien común: Apoyar los procesos educativos artísticos y culturales de los niños, niñas y jóvenes del Distrito.

Así mismo, se presentan algunas recomendaciones, para la práctica de la evaluación formativa en la clase de música, que llevan a cabo los artistas formadores entrevistados; de manera que, a partir de la reflexión y autoevaluación del artista formador frente a su práctica educativa, logre mejorar las estrategias metodológicas y didácticas, que utiliza en la práctica de la enseñanza musical, en pro de suplir las necesidades de sus estudiantes, con relación a sus procesos de aprendizaje.

Recalcando, la participación activa del estudiante, como esencial y fundamental para el reconocimiento de fortalezas y debilidades en sus procesos de aprendizaje, apoyado en la acción del docente como guía, para la superación de dificultades a las que se enfrenta el estudiante para lograr la comprensión de los temas trabajados. Para ello, se precisa también, que el estudiante tenga un ambiente de colaboración, respeto y comunicación acertada en la coevaluación con sus pares.

Con relación a la categoría de la educación musical, se propone enriquecer las prácticas educativas de los artistas formadores, a partir del manejo de diferentes métodos pedagógico-musicales -entre ellos, los expuestos en el trabajo de investigación-, lo que puede aportarles estrategias para la resolución de dificultades y/o aspectos particulares que se presentan en la práctica musical, desde las diferentes áreas que se trabajan en el proyecto ProFE: iniciación, coro y procesos sinfónicos.

Enfocando dichas recomendaciones, en la evidencia de muestras y/o conciertos de los estudiantes, las apropiaciones de los contenidos musicales adquiridos, que puedan revelar de manera verídica los avances técnicos, estéticos y artísticos que logran desarrollar los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas y centros filarmónicos, que apropian el proyecto de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, como una estrategia para superar condiciones sociales y culturales dentro del contexto escolar.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES Y NACIONALES ASOCIADAS A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL

Las políticas públicas y educativas son las que orientan el desarrollo de diferentes proyectos políticos y educativos de un país, ello con el fin de mejorar aspectos económicos, culturales y sociales, buscando establecer los propósitos para optimizar considerablemente la calidad de vida y de educación, aspectos de gran importancia en una sociedad.

Este capítulo, describe las consideraciones que desarrollan los Organismos Internacionales y Nacionales, (OCDE, UNESCO, SED y MEN) en las políticas de educación que se implementan en el contexto educativo Latinoamericano, con el fin de conocer sus preceptos, sentidos, propósitos y disposiciones que se asumen en Colombia. Así mismo, abarca las políticas de evaluación escolar, igualmente desde criterios internacionales y nacionales, basadas en el discurso de una educación globalizada y de calidad, bajo el desarrollo de competencias que permitan una formación integral de los sujetos implicados al proceso educativo.

También, se expresan los supuestos existentes en las políticas establecidas para la educación en artes y lo que éstas comprenden a nivel internacional y nacional. Además, se establece el papel del área de artes en el sistema educativo, como respuesta a una necesidad multicultural y de educación integral en el contexto escolar; ya que, esta área se reconoce como derecho en el desarrollo integral del individuo. A la vez, se exponen los avances y cambios en los lineamientos para la enseñanza del área artística, con el fin de caracterizar, los propósitos, enfoques políticos, pedagógicos y evaluativos de la educación artística-musical del país.

1.1 Políticas Educativas y de Evaluación en el contexto Internacional

En el transcurso de la historia los países Latinoamericanos, han pasado por diversos cambios culturales, políticos, económicos y educativos, dichos cambios han permitido reestructuraciones en las políticas educativas y nuevos lineamientos que orientan las dinámicas de educación de estos países, con propósitos económicos, culturales, sociales y políticos, desde organismos internacionales.

Es así como, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁸ son los organismos que proponen, establecen y promueven las reformas educativas y nuevos lineamientos en el contexto educativo de los países adscritos a estos, bajo intereses económicos, políticos y en la búsqueda de homogeneizar y globalizar⁹ la educación, la cual es considerada como la que condiciona la riqueza de las sociedades. Logrando así, determinar los enfoques al prototipo de educación que permite generar un tipo específico de ciudadano, encaminados a una educación por competencias y de calidad. (López, Imen, Gallo, Brito, Mendoza, y Caruso, 2016, p. 33).

Es decir, se llega a un acuerdo de contenidos educativos que permitirán a los sujetos inmersos en el sistema, responder a las necesidades no solo del régimen nacional sino también a los requerimientos de empresas internacionales en el contexto laboral, pues esta visión de los Organismos Internacionales se aferra a la idea de la “sociedad del conocimiento”¹⁰. Igualmente, Perry (2015) señala que, desde el enfoque macroeconómico, se reconoce que “la calidad de la educación de un país es el principal determinante de su crecimiento económico.” (citado por Malaver, 2018, p. 22).

⁸ Entidad que se define como “Un foro único en donde los gobiernos de 31 democracias y economías de mercado trabajan juntos para hacer frente a los desafíos económicos, sociales y de gobernanza relacionados con la globalización, así como para aprovechar sus oportunidades” (OCDE, s.f., p.7). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

⁹ Entendiendo por Globalización “el proceso por medio del cual los estados realizan alianzas por medio de actores transnacionales y sus respectivas posibilidades de poder, orientación, identidad y entramados varios” Comas (2009, p.5).

¹⁰ ...formación del “capital humano”⁶, que aparecía como un requerimiento fundamental para el funcionamiento y la consolidación de la nueva forma capitalista-neoliberal, ampliada de riqueza por las masas trabajadoras y su apropiación por el capital transnacionalizado, en el contexto de lo que el mundo oficial ha bautizado como la “sociedad del conocimiento”. Arancibia (2015, p. 8).

Según Bonal, (2002, pp. 9-10.), señala: La teoría del capital humano ha guiado las políticas de inversión educativa del BM desde principios de los años sesenta (Heyneman, 2001; Jones 1992 y 1997). (...) las prioridades de inversión educativa del BM se basan, desde hace dos décadas, en la información que proporcionan las tasas de rendimiento de la inversión educativa. La credibilidad y hegemonía de tal enfoque permitió al BM reorientar sus prioridades e inducir en los países menos desarrollados un giro en sus presupuestos educativo, que pasaron a dar prioridad a la enseñanza básica a costa de la enseñanza técnica y superior. Dado que los beneficios sociales de la inversión en enseñanza básica son superiores a los de los niveles educativos superiores, las recomendaciones y las condiciones de acceso a los préstamos incluyeron como aspecto central la prioridad de invertir en enseñanza básica (Burnett, 1996).

Bajo estas consideraciones, diferentes autores exponen el concepto dado a la “Política”, pues en ésta se esconden diversos mecanismos por los cuales se guía un país.

Así, se reconoce el término de ‘política’ como:

- “... el arte de gobernar un Estado”, lo que implica la participación tanto del cuerpo político como de los ciudadanos. Es decir, las instituciones, los hombres, el discurso teórico, la ideología, religión y otros, harán parte de la perspectiva filosófica que permitirá emplear un modo en que los sujetos políticos gobiernan su estado. Tenzer (citado en Niño, 2013, p. 82).
- De igual forma, Díaz Borbón, 2005:406 refiere que “...la política, la democracia que están indisolublemente ligadas al Estado y sus formas de actuación a través de las políticas públicas, devienen entonces definitorias de la concepción, organización y metas por parte de la educación, mediante unas políticas educativas.” (Citado por Niño, 2013, pp.82-83).
- Por su parte, Díez (2010) considera que estas políticas, son dispositivos que regulan el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar. (Citado por Niño, 2013, p 83).
- Así también, Malaver (2018) señala que, para el sector educativo, las políticas públicas, “responden a las exigencias del mundo globalizado y se configuran en el marco del capitalismo.” (p.22).
- A su vez García, (2013) considera que, estas políticas implementadas en América Latina desde los organismos internacionales, generan reformas en la educación, en donde los gobiernos se comprometen y configuran una política de Estado en la búsqueda de la calidad y excelencia en la educación. (citado en Niño, 2013, p.109).
- Así mismo Miranda (2006) sugiere que, la política educativa, consiente un ordenamiento de lo teórico, lo ideológico, lo práctico, la acción y los medios para ésta, de relaciones educativas, asumidas en los diferentes niveles - ciclos, etapas y prácticas -, constituidas en el sistema educativo, dirigidas hacia una “dimensión teleológica, y fundada en valoraciones axiológicas y epistemológicas que se presentan y se formulan como ideológicamente asépticas.” (p. 108).

Con lo anterior se puede inferir que, según la perspectiva de los autores la política es entonces: un aspecto filosófico, moral e ideológico, que define u orienta el comportamiento y características de los sujetos en una sociedad, a partir de los sistemas de educación que se rigen por un modelo globalizante y homogeneizador establecido como reglamento en el sector educativo, desarrollándose como política educativa con el propósito de dirigir los estatutos en el contexto académico.

Así también, se puede señalar que las políticas educativas intervienen y generan directamente reformas en el currículo, ya que, como señala Miranda (2006), se articula a los procesos de excelencia y calidad, en donde la clase dirigente (desde el gobierno) legitima en la sociedad civil, un orden sociopolítico determinado. Según Miranda, la acción de legitimar “...es, en efecto, el logro del consenso en torno a uno o varios objetivos sociales, políticos, económicos, culturales, o ideológicos, establecidos con arreglo a ciertos intereses de grupos o clases sociales...” (p. 112). A su vez, la legitimación de éstas, con miras a que solo un porcentaje de la sociedad se vea beneficiado por los resultados de una educación para el trabajo; ya que, desde el discurso neoliberal, en la búsqueda del desarrollo de los países pobres, del crecimiento y la reducción de la pobreza, se establecen estatutos que se en rutan en las capacidades que adquiere la comunidad por medio de los sistemas educativos, con intereses en la medición de los resultados, para así, impulsar las pruebas estandarizadas. (López, et al., 2016, p. 33). Permitiendo que, en la medición y control de estos resultados, se determine la “calidad” que posee el país en su sistema educativo, referenciado con los resultados de otros países adscritos a estos organismos.

En este sentido, señala Sverdlick (2012):

La “calidad” de la educación se ha transformado en un talismán, en un tótem y, por lo tanto, en un fetiche. Se supone que alcanzar la ansiada “calidad” de la educación nos brinda la llave del cofre de la felicidad, donde se encierran todos los secretos del desarrollo, el bienestar y el progreso económico de una sociedad. (p.13).

Es así que, en la búsqueda de la calidad educativa, se encuentran en consideración de ser medidas las políticas instauradas, ello, a través de la evaluación y en el análisis y comprobación de éstas, con el fin de conocer y verificar la viabilidad de las mismas. (López, et al., 2016, p. 34).

Por su parte, Díaz Borbón (2004) menciona que, la evaluación ha sido convertida desde las políticas públicas en una estrategia importante en la educación, al mismo tiempo, es vista como una herramienta que produce poderosos efectos en la esfera pública en donde “su acción de evaluar desestabiliza, intimida, castiga, excluye o aísla en cuanto viene siendo cada vez menos la Educación Pública” (p. 27). Así, la educación también se dirige a un enfoque económico e industrializador, con fines de mano de obra, estandarización, medición, rendición de cuentas, en la búsqueda de beneficios privados de la inversión educativa. (Bonal, 2002).

Stobart (2010) frente a esto refiere que, es desde los poderes políticos en donde se ha visto la evaluación como una herramienta de medición que da pronto resultados, para con ello, lograr una reforma en la educación, a partir de la evaluación frente a lo que funciona o no, según lo hallado. A semejanza del proceso de evaluar con un modelo económico fabril, en donde comprueba por medio de medición por indicadores, si la inversión produce beneficios o no. Pues de esta manera es mucho más práctico, que estar a la espera del desarrollo de un currículo, lo cual lleva más tiempo. Es así como, la importancia de utilizar la evaluación como rendición de cuentas, está en los planes trazados por cumplir los objetivos de quienes financian, pues son estos más bien las aspiraciones de otros y es la forma de exigir al sistema una capacitación integral de los sujetos inmersos en él. (pp. 135-167).

Es decir, con el fin de homogeneizar y estandarizar los procesos educativos bajo el ideal de la eficiencia y eficacia en la educación, para el desarrollo económico y cultural de un país, en el discurso neoliberal se evidencia el interés de las sociedades por una educación para el trabajo; pues, desde la política educativa se vende la idea de un beneficio social general, aunque en el fondo los intereses están dirigidos hacia la formación de sujetos que desarrollen actitudes y habilidades (competencias) para el mundo laboral en beneficio a las sociedades capitalistas. (Miranda, 2006, p.112).

Bajo estas consideraciones, Arancibia (2015) sugiere que:

...la visión neoliberal de lo educativo introdujo los procesos de evaluación estandarizada (medición de resultados) de los estudiantes y posteriormente los estándares educativos, como proceso de inducción y objetivos a alcanzar por los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en pedagogías constructivistas individualizantes, en una primera etapa, y más tarde en la pedagogía de las competencias. (p.107).

A la par, Niño, Tamayo, Díaz, y Gamma, A. (2016) señalan que:

... la globalización en educación, proceso mundial que está indiscutiblemente asociado a factores ideológicos, sociales, económicos, políticos y culturales, por ser representaciones de valores, creencias y sentidos, en las formas de entender y actuar en la realidad actual, reclamando para ello buenos resultados en los desempeños de las pruebas de competencias, para erigirse, en forma restringida, como valores máximos de éxito escolar y profesional. (p. 21).

Se puede entender entonces que, las políticas que establecen el modelo educativo de cada país dependerán a su vez de las directrices dadas por los Organismos Internacionales, ello quiere decir que, al efectuarse el modelo educativo, aparece adherido a éste el modelo de evaluación que se ha de ejecutar. En este caso, de acuerdo con lo expuesto se puede señalar que, el modelo de educación que formulan los Organismos Internacionales va dirigido a la producción de estrategias educativas con miras al desarrollo de competencias, que permiten al sujeto la inmersión en el ámbito laboral, e igualmente, éstas son medibles a partir de pruebas estandarizadas, clasificando como “calidad educativa” el logro de la adquisición de ellas.

En este sentido, Díez (2010) refiere:

Estas consideraciones de carácter político y económico que rodean los sistemas educativos en el contexto local, regional e internacional provienen de la globalización de las políticas neoliberales y neoconservadoras como dispositivos para regular, entre otros aspectos, el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar. (citado en Díaz Ballén, 2013, p.83).

Ello permite reconocer, que desde el enfoque técnico de la educación (permeado por un discurso empresarial), la evaluación se toma como un medidor y rendidor de cuentas, el cual, también define la calidad del producto sin tener en cuenta el proceso mismo, simplemente se fija en el resultado y la satisfacción del cliente; generando una visión técnico-instrumental tanto de la educación como de la evaluación, convirtiendo el contexto educativo en un espacio de producción de conocimiento, la evaluación en el control de calidad de dicho proceso y el sujeto, es tanto el cliente como el consumidor del producto.

Cabe preguntar si ¿este enfoque es realmente lo que va a generar una calidad educativa? y ¿es lo que debe aprender una sociedad? En este sentido, Niño et al. (2016), bajo el análisis que hacen a los expertos que participan en su investigación, reconocen que “la política es un

dispositivo globalizador en función del control económico, con exigencias por la puesta en función de un modelo educativo dominante, que tiene por objeto la consolidación de una sociedad competente. (p.186).”

Hasta aquí se puede inferir que, los Organismos Internacionales formulan las estructuras educativas de los países Latinoamericanos, bajo las reformas de educación instauradas en políticas públicas e igualmente educativas, que poseen inherentemente las políticas de evaluación que permitirán obtener la información con relación a los resultados de las estrategias aplicadas al contexto escolar de los países adscritos. En donde, bajo la construcción de las estructuras educativas que han de implementarse en los mismos, la formulación y metodología de estas, no han sido fundada desde las disciplinas que se encargan del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la filosofía, la psicología y la pedagogía, sino que surgen desde el ámbito empresarial y administrativo, en donde su carácter es, homogeneizante y desde una ideología neoliberal. (Arancibia, 2015, p. 8). Así que esta postura técnico instrumental, tanto de la educación como de la evaluación, no permite sino la continuidad del control y la homogenización en los constructos pedagógicos, enfocándose en la estandarización y globalización de conocimientos y aprendizajes sin interesarse en las particularidades individuales y del contexto.

1.1.1 Políticas en Evaluación: Competencias, Pruebas Estandarizadas y Calidad Educativa

El acontecimiento de un modelo de educación basado en competencias, ha permeado el contexto educativo a tal punto que permite reestructuraciones en los enfoques educativos de los países que se adhieren a los requisitos que los organismos instauran.

Es así como, bajo el precepto de calidad, eficiencia y eficacia del contexto educativo, el discurso de las competencias proviene de la globalización y la mirada de la educación como el uso de tecnologías, gestión de conocimiento y nuevas ciudadanías consumidoras, al mismo tiempo se apoya en el discurso de la calidad educativa que fomenta la formación del sujeto como capital humano, que necesitan las nuevas sociedades. (Cabra, 2016, citado en Niño, et al., 2016, p. 116).

Frente a esto, Niño et al. (2016) exponen, que las consideraciones dadas al discurso de las “competencias” frente al enfoque de la educación, se da en dos sentidos. Primero, desde una postura globalizadora de la educación con intereses económicos, políticos, de hegemonía, estandarización y formación del sujeto como mano de obra, para el contexto laboral - capital humano - desde una mirada neoliberal y globalizante. Segundo, desde la legitimación de estas políticas por medio de las reformas educativas propuestas por las clases dirigentes.

Por su parte, en concordancia con los autores mencionados, Moreno (2016) refiere, que uno de los factores que motiva el discurso de las competencias, se debe, a los intereses de los países desarrollados quienes imponen a los países periféricos el modelo educativo que debe imperar, permitiendo la continuidad en la formulación de prácticas hegemónicas en la educación.

De lo expuesto hasta el momento, se puede concluir que esta condición no se aleja del contexto vigente, pues aún en la actualidad, la característica de la educación dirigida al desarrollo de competencias enfocadas en el contexto laboral, ha tenido gran importancia en los resultados de las pruebas de estado. Pues de allí, se toman en consideración las instituciones a nivel nacional que por sus resultados ocupan un puesto elevado en una competitividad entre ellas mismas, para más adelante compararse con los resultados de otras instituciones a nivel internacional, lo que permite un beneficio económico y de reconocimiento el lograr un alto puntaje en las pruebas estandarizadas, considerando éstos como criterio de “calidad educativa”.

Esta postura, frente a la comparación de resultados con el ánimo de mejorar, esconde un discurso de competitividad transformando los propósitos y metas educativas; lo que lleva a asumir como “calidad”, el rendimiento escolar en el desarrollo de habilidades (competencias) en los contenidos académicos. Situación que, si se ve de manera ligera, no afecta al desarrollo de los sujetos, pero que al ser analizada desde un modelo pedagógico basado en el constructivismo¹¹, evidencia que los aprendizajes adquiridos para el desarrollo de competencias no van más allá de un proceso sistemático que no permite un aprendizaje significativo, ni el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo del sujeto. Es decir, según este modelo por

¹¹ Tamayo et al. (2017, p.61) “...corriente unificada de una nueva visión epistemológica, psicológica y pedagógica que fundamente nuevas formas de enseñanza hacia la democracia y la autonomía que trasciendan socialmente...”

competencias, no es necesario que el sujeto reflexione sobre su accionar, sino que ejecute mecánicamente las habilidades adquiridas.

Ello genera que, bajo el afán por demostrar la calidad de los sistemas educativos, los países interesados en este discurso e idea de rendimiento escolar, se hacen partícipes en pruebas estandarizadas diseñadas por estos organismos (PISA¹² y TIMS¹³), que permiten un modo de medición a nivel internacional, estableciéndose como sistemas de Evaluación, que se encargan de la recolección de los datos, consintiendo con ello, el control y medición de la calidad del producto (en este caso la educación). Este enfoque de estándares y calidad se da en función de responder a las necesidades de mano de obra que precisan las empresas a nivel internacional, según lo expuesto.

Así, señala Gómez (2016) que:

...la calidad es entendida para el Banco Mundial como el acceso, la cobertura, los resultados de aprendizaje en habilidades y conocimientos por parte de los estudiantes, a fin de aumentar la productividad en el mercado, asumiendo que sólo así se pueden cerrar brechas sociales existentes. (p.15).

De igual forma, la UNESCO menciona:

...una educación de calidad es la que fomenta las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. La calidad de la educación debe estar centrada en *“la pertinencia del aprendizaje, en lo que los niños, jóvenes y adultos aprenden realmente (...) ampliar las miras y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida”* (p. 4). (Citado en Gómez, 2016, p. 17).

A la vez bajo estas consideraciones, en la aparición del discurso de las competencias, las instituciones educativas se vieron en la obligación de implementar en los diferentes niveles

¹² ...la OCDE ha diseñado y puesto en práctica, entre sus miembros y con países que se incorporan al proceso, las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA): Programme for International Student Assessment). De acuerdo con la OCDE: “el programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Estas pruebas se realizan cada tres años y cubren el área de lectura, matemáticas y competencia científica”. (Arancibia, 2015, p. 8).

¹³ TIMSS: Third International Mathematics and Science Study. La prueba TIMSS administrada por la - Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico-, IEA fue aplicada en 1995 en unos 45 países de todo el mundo. (...) Las pruebas se centraron en las áreas de matemáticas y ciencias y la matriz curricular se definió mediante un relevamiento previo de los contenidos curriculares prescritos tanto por documentos oficiales como por libros de texto y materiales didácticas de uso masivo en un número significativo de países. (Ferrer & Arregui, 2003, p. 269).

educativos, un currículo que pudiera dar cuenta de los mínimos planteados por los organismos internacionales, en donde se hizo necesario el ejercicio de medir y controlar los conocimientos y rendimientos de instituciones, docentes y estudiantes en Educación Básica y Media, ello llevado a cabo por medio de los sistemas de evaluación. (Niño, et al.,2016, p.60).

Así mismo, Malaver (2018) señala que:

...la evaluación basada en competencias se configura como un elemento de poder desde el enfoque técnico instrumental, como mecanismo de control del gasto público en educación y de la “calidad” del ejercicio de la profesión docente, en tanto que “la prosperidad de los países ahora se deriva, en gran medida, de su capital humano.” (OCDE, 2009:3)” (p.22).

A su vez, Sverdlick (2012) considera que:

Medir, por lo tanto, la “calidad” y hacerlo con indicadores que supuestamente dan cuenta del rendimiento y la eficiencia institucional de los centros escolares se ha vuelto un imperativo categórico de la reforma educativa (...) La “calidad” es universal e indivisible, como lo es el método que nos permite reconocerla; o sea, la evaluación. (p.13).

Por consiguiente se puede entender que, en esta perspectiva, la evaluación es considerada como la medición de la educación, se establece por medio de las pruebas estandarizadas, pues su diseño y propósito va enfocado en el análisis de los contenidos educativos y las metas que han de cumplir las entidades educativas, bajo los parámetros propuestos por los Organismos Internacionales; donde sus resultados son los que verifican la viabilidad de las nuevas políticas o propósitos educativos, con una finalidad mercantilista de revisión del producto y en la búsqueda de la satisfacción del cliente, en este caso las sociedades capitalistas, que enfocan el sentido de la educación al desarrollo de habilidades para el contexto laboral, pues se ven beneficiadas sus empresas, con la mano de obra que emerge de los contextos educativos.

De aquí, se puede considerar que esta postura, enmarca el propósito de la educación en una mirada capitalista y mercantilista, en donde su productividad y desarrollo han de ser medibles, por medio de pruebas estandarizadas como método de evaluación, que da cuenta de los resultados. Lo que permite señalar que, a diferencia de los propósitos de una construcción de conocimiento y herramientas para la formación de sujetos críticos y libres, el propósito de la educación funciona a partir de calidad y producción, efectividad y eficacia como en una

empresa; pues ahora, los resultados estarán dirigidos hacia la respuesta en estándares¹⁴ de ‘calidad’; que tipifican los Organismos Internacionales.

Bajo estas consideraciones, Martínez (2004) señala que, el énfasis en las competencias se da en el interés por garantizar “un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de las competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado.” (Citado en Guevara, 2017, p.164).

A su vez, Niño et al. (2016) refieren que:

Para la evaluación, las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tienen en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimenta en muchas comunidades educativas. (p. 24).

Estos autores, concuerdan y reafirman la postura frente a la acción de los entes internacionales, quienes, en beneficio propio dirigen el modelo educativo por competencias, pues, más allá del desarrollo de habilidades laborales, están los intereses económicos y políticos que subyacen en un discurso de desarrollo económico y social que se ofrece al colectivo. Ello, hace evidente, que el modelo educativo que rige a los países latinoamericanos está diseñado con el fin de promover el desarrollo sociocultural de estos, bajo un discurso de competencias desde las entidades internacionales y en la búsqueda de mejorar aspectos económicos, culturales y sociales.

¹⁴ Según Niño (2014, pp. 40-41). “Para Ravitch (1995) -ideóloga de los estándares en educación de Estado Unidos- “...un estándar, se refiere simultáneamente a dos cosas: ‘el modelo del ejemplo’ y el indicador que determina qué tan bien el hacer de una persona se ha acercado al modelo” (...) “algo que se formula y establece por una autoridad como una regla para medir cantidad, peso, valor o cualidad” (p.11). (...) Para Suarez, (2004) los estándares son “puntos de referencia que deben ser ‘legitimados públicamente’ [...] informando con precisión dos aspectos: primero, lo que el estudiante debe saber de diferentes áreas y además de diferente naturaleza: habilidades, nociones, conceptos, estrategias y métodos, comportamientos y actitudes, valores; y, segundo, lo que debe saber hacer utilizando estos conocimientos y las estructuras que de su aprendizaje se derivan” (p. 49). (...) Para el Grupo *Evaluando_nos* (2006), citado a Aguerrondo (1995), “Los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto de que un ‘sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación”.

En conclusión, se puede señalar que las políticas públicas interfieren en la estructura de los sistemas educativos y socio-culturales, donde son definidas como las acciones, aprendizajes y comportamientos que ha de adquirir un ciudadano para la conformación de una sociedad. Al mismo tiempo, dichas políticas están obligatoriamente ligadas al contexto educativo, pues allí, es factible la ejecución de las mismas desde las reformas educativas, en donde los intereses políticos, económicos y culturales son influenciados por las directrices dadas por Organismos Internacionales; tomando en consideración que dichas políticas estructuran sus propósitos formativos bajo la mirada de las competencias, la calidad y la efectividad, enmarcadas en un discurso neoliberal, debido a sus intereses económicos y políticos, encaminados a una teoría capitalista. Viéndose influenciada la acción de evaluar, pues se asume como la medición y control de los estándares de calidad por medio de las pruebas estandarizadas, diseñadas para tales fines.

1.2 Políticas Educativas y de Evaluación en Colombia

La participación de Colombia en los Organismos Internacionales, hace evidente que, en el avance y desarrollo de los procesos educativos –bajo el discurso neoliberal de las sociedades capitalistas, en la postura de un mundo globalizado– el país estaría en consideración y validez del enfoque educativo para la participación en países desarrollados, impulsando un modelo de educación que se fundamenta en la teoría del “capital humano”. Es decir, enfoca a los colombianos a la formación de mano de obra, desde las competencias básicas que han de adquirir para la funcionalidad en las empresas internacionales.

De manera que, por medio de los Organismos Internacionales se propone fomentar la calidad educativa, bajo el precepto del cumplimiento de los estándares que promueven; ello, acarrea al igual que los demás países, criterios de “calidad” que se establecen bajo parámetros medibles a partir de las pruebas estandarizadas.

De lo anterior se puede señalar que, estas consideraciones ubican al país en el contexto global y homogeneizador del discurso de las competencias, la eficacia y productividad, bajo la contemplación de una educación de inclusión, equidad y calidad. Así, se permite el reconocimiento, de que, efectivamente el país se dirige, a la formación de sujetos competentes para el contexto laboral, con intereses políticos y económicos; que lleva a reconocer que, bajo

esta postura el sistema educativo no se centra en la construcción de sujetos críticos, investigadores, innovadores, emprendedores e inventivos, sino que asume a sus ciudadanos como mano de obra, que beneficia al contexto internacional.

Ello, genera una gran polémica no solo en nuestro país sino en lo que refiere América Latina, pues este enfoque educativo para otros autores, representa una tergiversación del sentido de la educación y de la profesión docente frente al tema.

Por ejemplo, Alvarado (2016) menciona:

...la competencia la volvieron una cosa operativa, visible en el sujeto, entonces los maestros se dedican no a educar si no a entrenar (...) yo pienso que la educación para lo que tiene que servirle a la gente, es como para poder habitar el mundo de una manera más feliz y más creativa y más interesante, como más rica y eso implica que uno se preocupe por el pensamiento. (Citado en Niño, et al., 2016, p. 156).

Así también, bajo el análisis de Niño et al. (2016) señalan que:

Los expertos participantes en la investigación coinciden en señalar que la dimensión política del discurso de las competencias está vinculada estrechamente a un interés económico y a una lógica empresarial ligada a la globalización y a la comprensión instrumental de las tecnologías de la comunicación y de la información.” (p. 186).

Teniendo en cuenta lo expuesto, es necesario conocer cómo las orientaciones dadas por los Organismos Internacionales, tiene incidencia a nivel nacional; pues Colombia, es un país en desarrollo y se encuentra en la búsqueda de mejorar aspectos económicos, sociales y culturales; situación que permite adherirse al discurso que estos Organismos proponen.

Por lo pronto, se expone la incidencia de tales políticas al contexto educativo a nivel nacional, así como también, la inmersión del discurso de competencias en los propósitos educativos del país.

Para empezar, se reconoce que la educación para el contexto colombiano se instituye en la Constitución de 1991 en el Artículo 67¹⁵, como un derecho ciudadano en donde todos los colombianos tienen derecho a acceder a ella como un servicio público, para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad.

¹⁵ **Artículo 67.** La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Así mismo, en 1994 se establece la Ley General de Educación 115, que en su Artículo 1° menciona:

...La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En la aplicación de las reformas educativas que permitieran mejorar el sistema de educación, se elaboran proyectos educativos como estrategias para mejorar aspectos académicos a nivel nacional, así como también, dando uso de ellos como apoyo a resolución de problemas socioculturales y económicos del contexto. Ello, por el conocimiento de los resultados que esta dinámica ha traído a otros países, –considerados desarrollados–, en donde los programas son empleados, considerando las diferentes problemáticas que atender. Como afirma Rodríguez (2016, p. 8), países como Alemania, Finlandia, Chile, Uruguay y otros, formulan programas que han permitido la extensión de la jornada escolar, convirtiéndola en una sola, con el propósito de mejorar aspectos sociales, culturales, académicos, etc.

Para el caso de Colombia, señala el autor que, “...desde 1998 se ha trabajado en la ampliación de la jornada escolar. Se proyectaron alternativas como la jornada única para los colegios en concesión y ampliar la jornada en dos horas diarias en algunas instituciones oficiales.” (p. 15). Así, en el análisis y reflexión de la implementación de estas estrategias, el país adopta desde las políticas educativas internacionales, la aplicación de dichos programas, bajo el discurso de mejorar la calidad de la educación, adaptando estrategias al sistema de educación nacional. Lo que permite la reformulación de decretos educativos, con el fin de promover y poder definir el modelo de educación que se implementará.

Igualmente Peña (2010) señala que “La Ley 1324 de 2009 le dio vida al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación... (ICFES)” que “desde 1968 el Instituto realiza de manera ininterrumpida el examen de Estado para ingreso a la educación superior, y desde los 90 se ha hecho cargo de las evaluaciones nacionales e internacionales de calidad de la educación...” Consolidando las pruebas externas como fundamentales para la calidad de la educación, dando a esta entidad, por medio de la Ley 1324, la responsabilidad y exclusividad para “realizar las evaluaciones de salida de la educación media y superior,

mediante la aplicación de exámenes de Estado.”, evaluando el desempeño de los estudiantes de los grados 5°, 9° y 11°, así también a la Educación Superior, en donde se denominan pruebas como “Saber 5° y 9°, SABER 11° y SABER -Pro. (Citado en MEN, 2010, p. 6).

Dentro de este contexto también se encuentra que, “en el Decreto 1002/84 se autoriza al Ministerio de Educación Nacional, para establecer el sistema evaluativo y de promoción, a través de la Resolución 17486 de 1984.” (MEN, 2002, p. 24). En donde, el modelo de evaluación manejaba la numeración del 1 al 10, los cuales equivalían a los conceptos de Sobresaliente, Bueno, aprobado y No aprobado. A su vez, en el “Decreto 1469 de 1987 entra a reglamentar el artículo 8 del Decreto 088 de 1976, sobre promoción automática para el nivel de básica primaria.” (MEN 2002, p. 26). Allí, en el modelo de evaluación se daba una escala de valoración conceptual de Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente; además del seguimiento y constante evaluación de los procesos de los grados de primaria, que promovían al estudiante según las consideraciones de los docentes en estos análisis y con el apoyo de actividades de recuperación¹⁶.

Para el 2002 se interpone el Decreto 230, como un cambio a la evaluación tradicional, en donde se configuran nuevas estructuras curriculares y evaluativas, asumiendo como ejes importantes de su acción, el interés por, “la calidad de la educación, de la equidad y de la cobertura” (MEN 2002, p. 55), adoptando en su actuar los conceptos de valoración de excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente o deficiente, como tabla de medición de los criterios de evaluación de los estudiantes, dando continuidad a las actividades de recuperación que se venían manejando anteriormente. En 2012, bajo la fuerte crítica e inconformismo por parte de la comunidad educativa, con el Decreto 230 de 2002, debido a sus resultados en cuanto a los desaciertos que se hallaron en estos, el Ministerio de Educación atiende las consideraciones e implementa el Decreto 1290, como un cambio necesario:

...en el sistema de evaluación de estudiantes a partir de la emisión de una norma adecuada, que no sólo recogiera el sentir nacional, sino que a futuro se convierta en la principal herramienta pedagógica para el mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo. (MEN 2009, p. 11).

¹⁶ Actividades de recuperación: eran determinadas como el conjunto de acciones planeadas y desarrolladas a lo largo del año escolar, con el propósito de que el alumno lograra los objetivos del grado no alcanzado en las diferentes áreas de formación.” (MEN 2002, p. 26).

De este modo y bajo estos parámetros de evaluación, el Decreto 1290 de 2009, según su Artículo 1°, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se realiza en el ámbito internacional (pruebas internaciones estandarizadas TIMS y PISA), a nivel nacional, (ICFES) y a nivel institucional ha de ser permanente y valorar el desempeño de los estudiantes. (p. 1). Así, el país establece y maneja el modelo de evaluación propuesto por el Ministerio de Educación, bajo la postura de una educación basada en el desarrollo de competencias¹⁷, eficiente y de calidad.

Sin embargo, aunque son permitidas ciertas “libertades” para las instituciones, en cuanto a los criterios de evaluación que pueden proponer en sus proyectos institucionales, aun así, estos han de responder al Artículo 1. del Decreto 1290; pues en la evaluación de los estudiantes se han de manifestar resultados de los criterios nacionales e internacionales estipulados en las pruebas estatales (Pruebas SABER) e internacionales (Pruebas PISA), lo cual en ocasiones genera, disminución de horas académicas (para el caso horas de clase de música, por ejemplo) las cuales se utilizan como tiempos de entrenamiento para dichas pruebas.

Así las cosas, no se evidencia una verdadera libertad frente al sistema de evaluación que considere la institución ha de implementar, pues con el Decreto se restringe la autonomía de la institución, y no permite salir de un sistema de evaluación dirigido a la adquisición de competencias medidas por pruebas estandarizadas.

Es así que, en la búsqueda de mejorar los procesos de educación del país para el año 2013 Colombia inicia su adhesión a la OCDE, bajo el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, como una manera de formalizar su participación en los países que buscan el desarrollo. Ello, permite que se implementen en su proyecto educativo las directrices que a consideración de la OCDE debe revisar y mejorar el sistema educativo del país; logrando así, la participación del éste en la organización, en donde se han de cumplir con las consideraciones que son evaluadas por medio de las pruebas de estado, como una forma de evidenciar si las nuevas reformas suplen la necesidad frente a las carencias sociales, culturales y económicas del mismo.

¹⁷ Niño et al. (2016) señalan: Para los docentes, el concepto de competencia tiene relación con la noción de “saber hacer en contexto”, definición que plantea el Icfes desde el año 1998. (p.182)

De alguna manera, esta vinculación a la OCDE, puede no considerarse un acierto para el país, pues los programas educativos colombianos, no se encuentran en un nivel semejante a los proyectos académicos de países considerados del primer mundo, lo que evidentemente es una desventaja; puesto que la inversión monetaria que se destina para el ingreso a este organismo, no asegura de ninguna manera que la calidad de la educación se vea beneficiada, más bien, al ser comparado el sistema de educación nacional, frente a los avances en países que superan condiciones económicas, culturales y obviamente educativas, se evidencia aún más la precariedad en el ámbito educativo que sigue sufriendo el país, y no por ser partícipe en el organismo, resulte un cambio drástico e inmediato en las necesidades que aflige a los colombianos.

Además, si nos adentramos a la cotidianidad escolar, una educación globalizada, homogeneiza y estandarizada, irrumpe con la realidad que se viven dentro del aula; pues cabe anotar que, aunque existe la posibilidad de que todo ser capaz de pensar y obtener conocimiento a partir de sus procesos lógico-mentales, estos no ocurren al mismo tiempo en cada sujeto; es decir, los contenidos no podrían ser estandarizados, ni mucho menos los procesos educativos que se lleven a cabo en el ámbito escolar; pues dadas las particularidades de los contextos culturales, los métodos educativos y condiciones institucionales, no se ve una conexión entre los contenidos académicos de países que han logrado superar situaciones de pobreza, de calidad humana y de calidad educativa, frente a países que aún se encuentran en la búsqueda de dar una solución a estas problemáticas.

Ello lleva a pensar que, no hay una lógica en la medición estandarizada del desempeño particular de los sujetos inmersos en el contexto escolar, pues si los procesos de aprendizaje no son homogéneos ¿por qué se evalúan dentro de una misma medida?

Además de lo anterior, es importante reconocer que cada país atraviesa por diferentes situaciones, políticas, sociales, económicas y culturales, que afectan el ámbito educativo; es decir, la medición a través de pruebas estandarizadas internacionales no puede considerar o discriminar un valor particular para cada uno de los países que se suman a los diferentes organismos internacionales que miden los procesos educativos. Y aunque se plantea una igualdad en la calidad educativa de manera global, ello no garantiza el mismo nivel de aprendizaje en todos los países y ciudadanos de cada uno de ellos.

Es así que, esta inmersión a la OCDE podría verse con un espíritu no tan esperanzador, pues, aunque se busque ampliar la oportunidad de que todo colombiano tenga el derecho a una educación de calidad, no garantiza que el país tenga la infraestructura social, cultural y económica suficiente para recibir a todos los niños, niñas y jóvenes y asegurarles una educación que les permita mejorar su calidad de vida.

Para el año 2012, en la alcaldía del Dr. Gustavo Petro, en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, a partir de la búsqueda por mejorar la calidad educativa del país, se institucionaliza la jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, dando origen al programa “Currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40”. El cuál, para el 2014 cambia su denominación y se conoce como Jornada Escolar “40 horas” (JE40h), más adelante en 2016 se conoce como “Jornada Completa” y en la actualidad se instituye como Jornada única y Jornada Extendida.

Hasta el momento las diferentes entidades que participan en el desarrollo de proyectos educativos para la Jornada Extendida o Jornada Única en alianza con la SED, proponen diferentes programas que asumen la enseñanza de áreas artísticas, deportivas, tecnológicas y culturales, como un plan estratégico que permita mejorar la calidad educativa.

Es así que, entidades como la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) presenta, el Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica de Bogotá; el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) propone el programa Formación y Creación Artística (CREA); el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) formula el programa Tiempo Escolar Complementario (TEC)¹⁸; el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC) dispone el proyecto Civinautas; la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) plantea por su parte el

¹⁸ Según Rodríguez (2016). En Colombia, “el Decreto 330 de 2008, determina los objetivos, la estructura y las funciones de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y de acuerdo al plan de desarrollo distrital 2012-2016, durante la Alcaldía de Gustavo Petro, en atención a su eje estratégico número uno “construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”. Según el Artículo 9, se institucionaliza y crea como uno de sus proyectos prioritarios la “jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral”, la cual busca ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, mediante una estrategia que combina la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada académica a 40 horas semanales en colegios con doble jornada, dando origen al programa “Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40” llamado así para 2012 y se denominó para 2016 Tiempo Escolar Complementario (TEC).” (p. 14).

programa Leer es Volar Plan Distrital de Lectura y Escritura y la Secretaría de Educación Distrital (SED) presenta el programa ¡Canta Bogotá Canta!.

De este modo, es conveniente rescatar el interés por no perder de vista el sentido de la educación, como una acción que beneficie el conocimiento, pensamiento y autonomía de los sujetos inmersos en el sistema educativo del país; pues solo en el análisis y reflexión frente a los resultados del modelo educativo que domina, se puede considerar la necesidad de un cambio frente a éste, para la construcción de ciudadanos, libres, críticos, autónomos, creativos, inventivos y al mismo tiempo unidos, para lograr mejoras en sí mismos como sujetos individuales y en el colectivo de la sociedad.

1.3 Políticas Internacionales Educativas y de Evaluación asociadas a la Educación artística

Lo dicho hasta aquí, da a entender que, bajo las políticas dadas por los Organismos Internacionales en el modelo educativo para los países de Latinoamérica, permean obligatoriamente en cada campo que se denomine educativo; en este caso, el área de las artes al igual que otras, es establecido como un requisito en el aprendizaje de los sujetos. Es así como, existen también parámetros educativos y de evaluación, en relación con los propósitos que se han de cumplir en el contexto escolar en la enseñanza de las artes.

La Secretaría de Educación Distrital (SED) (2014)¹⁹ sostiene que:

En 1996, la UNESCO inició el llamado al fomento de la educación artística para los niños, niñas y jóvenes, como respuesta a la necesidad de reforzar y reformar los sistemas escolares, acordando un lugar especial a la enseñanza de valores artísticos y temas que comprometen la creatividad, que es un atributo distintivo de la especie humana. De manera consistente con este llamado, países como Francia e Inglaterra desarrollaron políticas para fomentar la creatividad artística y para fortalecer las relaciones entre el sistema de educación pública y las actividades del sector cultural. (p. 16).

Así mismo, Arias (2011, p.33) menciona que, las políticas públicas sobre la educación artística se han venido desarrollando en diferentes convenciones desde organismos internacionales que han apoyado la investigación, el desarrollo y la importancia de las artes en los contextos educativos; entre estos, la Declaración de México sobre las Políticas Culturales

¹⁹ En el documento “Currículo para la excelencia Académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística

(México, 1982), la Declaración final del Congreso Mundial relativo a la condición del Artista (París, 1997), las Recomendaciones de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales (Estocolmo, 1998), el llamamiento del Director General de la UNESCO a favor de la Educación Artística y de la creatividad en la escuela durante la 30a.

A su vez, en 2016 la UNESCO afirma que, a partir de una educación artística los seres humanos proporcionan experiencias creativas que estimulan la imaginación, inteligencia emocional y otras consideraciones que le permiten desarrollar conciencia y autonomía; ayudando también al desarrollo cognitivo y ético de los sujetos implicados en la sociedad. (p.2)

Por su parte, la “Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989, en su Artículo 31, menciona que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (p.30)
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (p.31).

Por su parte, Winner, E., Goldstein & S. Vicent-Lancrin OCDE (2014) aluden frente a ello que:

En las sociedades de conocimiento la innovación es un factor clave para el crecimiento económico, y la educación artística suele considerarse cada vez más como un medio para fomentar las habilidades y actitudes que la innovación requiere, más allá y por encima de las habilidades artísticas y la sensibilidad cultural (p.27). Refiere también que: Las artes forman parte de la política educativa en la mayoría de los países alrededor del mundo (Bamford, 2006). En todos los países miembros de la OCDE la educación artística se incluye en los currículos y está enfocada en las disciplinas más importantes, como las artes visuales, la música, el teatro y la danza. (p. 33).

Los Organismos anteriormente mencionados, son quienes han iniciado la inmersión de la educación artística en el contexto escolar, dejando documentos en los cuales se plantean diferentes reformas en las políticas públicas de los países partícipes, con el fin de promover el desarrollo y estrategias para la implementación de las artes en el currículo. En donde, la educación artística es un tema que concierne a diferentes países, además de ser vista como algo esencial en el desarrollo humano, ya que permite no solo la perfección de técnicas artísticas,

sino el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y comportamentales que consienten así mismo un desarrollo social, cultural y sensible a quienes participan en ella.

Así también, esta área se ve permeada por patrones de medición, los cuales analizan y controlan la incidencia de las artes en el desarrollo de los sujetos, pues, el modelo educativo y de evaluación propuesto por los Organismos Internacionales y Nacionales, inciden en la educación de las artes y con las artes; dado que, el sentido que estos organismos procuran a la educación artística, lo enfocan como método de apoyo en el desarrollo de competencias como la creatividad, la resolución de problemas y la participación grupal. Ello con el fin de apoyar los procesos mecánicos y memorísticos de los modelos educativos tradicionales, que permiten el desarrollo económico de un país según el discurso capitalista.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016) señala que:

La educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes. Estas capacidades resultan especialmente importantes para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI.²⁰ (...) La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural.²¹ (p. 3).

Así mismo, la OCDE (2014) menciona:

...la educación artística es un medio para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. También se argumenta que ayuda a desarrollar habilidades que mejoran el desempeño de los alumnos en las materias académicas no artísticas, como las matemáticas, las ciencias, la lectura y la escritura, así como a fortalecer la motivación académica, la confianza en sí mismo y la capacidad de comunicarse y cooperar de manera eficaz. Por consiguiente, se ha tendido a asumir que la educación artística ejerce una influencia positiva en los tres subconjuntos de habilidades que definimos como “habilidades para la innovación”: técnicas, incluso en algunas materias no artísticas; de pensamiento y creatividad; sociales y de comportamiento (o carácter). (p.6).

²⁰ Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana. (UNESCO, 2016, p.3).

²¹ La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados. (UNESCO, 2016, p.3).

Lo anterior permite evidenciar que, en el discurso de desarrollo que proponen la UNESCO y la OCDE, respecto al sentido dado por su parte a la educación artística como apoyo al desarrollo de habilidades creativas e innovadoras, está ligada a la ‘calidad educativa’. Pues asume igualmente el desarrollo de competencias para un mejor desempeño en el ámbito laboral, aunque, este tipo de competencias no están obligadas a ser medibles por medio de pruebas estandarizadas, pues lo que se evalúa de ellas es los beneficios que traen a las asignaturas académicas que si están en los ítems que se examinan en dichas pruebas.

Es decir, el arte no es cuantificable, pues su esencia misma no permite un valor numérico absoluto, sino que de allí emergen otras habilidades en el desarrollo humano, que pueden potenciar ciertas particularidades cognitivas y emocionales en los sujetos, que solo se pueden medir de manera cualitativa, pues se abarcan otros intereses que van más allá de la cuantificación. Ello, sin dejar de comprender la existencia de parámetros medibles desde la estética en el arte; es decir, aunque su propósito no se dirige a lo cuantificable, es característica implícita en ella, la necesidad de evidenciar los resultados de sus procesos desde sus diferentes formas de expresión (teatro, danza, música, etc.), los cuales se establecen con criterios que se pueden cuantificar desde lo estético, lo bello, lo agradable a los sentidos del ser humano. Pues, la música “...favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora.” (Willems²², 1961, p.14), revelando así, lo incalculable de la música y lo que se espera de ella. Ya que, como expresión artística, es posible incidir en las construcciones del desarrollo humano no solamente físico sino en su naturaleza misma.

1.4 Políticas Educativas y de Evaluación asociadas a la Educación artística en Colombia

Para el contexto colombiano la educación artística está establecida por la Ley General de Educación 115 de 1994, en el Artículo número 23²³, donde se expone como área fundamental

²² Edgar Willems (1890-1978) nació en Bélgica, pero desarrolló su labor pedagógica y musical en Suiza. Fue sin duda uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Percibió la importancia de la educación musical infantil y dedicó todo su esfuerzo a desarrollar una metodología progresiva y eficaz que permitiera a cualquier niño, aún sin dotes especiales, descubrir su potencial musical y creativo, y disfrutar de los beneficios de la música. Hasta ese momento un alto porcentaje de los niños que accedían a los estudios musicales en los Conservatorios abandonaban sus estudios desesperanzados y no conseguían terminarlos a causa de la excesiva aridez del sistema tradicional. Recuperado de <https://enclavedesi.com/biografia-edgar-willems-en-enclavedesi/>

²³Ley General De Educación 115 de 1994. ARTICULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación

para el desarrollo del ser humano. Así mismo, en la Constitución Política de 1991, en el artículo 70, menciona que, es responsabilidad del Estado, fomentar los desarrollos culturales, científicos, técnicos y artísticos desde la educación.²⁴

En la búsqueda del cumplimiento de las directrices dadas por los Estatutos Nacionales, para el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional, en adelante (MEN), publicó el documento “Lineamientos curriculares para la Educación artística”, en donde presenta como propósito, “...fortalecer las vivencias en la escuela, darle sentido a lo artístico mediante una pedagogía que promueva la realización de los talentos, haciendo posible expresar en el lenguaje de lo estético.” (p.3).

Así también, para el 2007 el MEN, en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010, propone las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, formulado de manera conjunta entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional. (MEN, 2010, p. 9). En 2012 en el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Calidad para todos y todas”, la Secretaría de Educación Distrital, en adelante (SED), plantea el documento “Currículo para la excelencia académica y la formación integral”, mencionando que, por medio de la educación artística, “...se propone el desarrollo de la sensibilidad y las competencias creativa, artístico-expresiva, comunicativa e interpretativa.” (p. 1).

Es así como, desde las directrices de los organismos educativos nacionales, se evidencia y se expresa la importancia de la educación artística en el contexto educativo, con propósitos del desarrollo de habilidades cognitivas, estéticas y éticas, que favorece la educación y el desarrollo integral del ser humano; a partir del diseño de un marco teórico en el documento “Currículo para la excelencia académica y la formación integral-Lineamientos para el área de Educación Artística” SED, (2012). La cual, sustenta por medio de diferentes investigaciones,

que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 3. Educación artística.

²⁴ Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

los beneficios que traen las artes en el desarrollo del ser humano desde edades tempranas y de manera integral, ampliando diferentes aspectos cognitivos, sociales y culturales, entre otros.²⁵

Así, la SED (2012) refiere:

La Educación Artística y el disfrute de las artes han sido considerados derechos de los ciudadanos de todas las edades, por cuanto posibilitan la construcción de realidades mediadas por el deleite, por la creatividad y por la comunicación simbólica; es por ello que, en el contexto educativo, se incluye como un área fundamental de conocimiento y un componente esencial en el desarrollo integral de los seres humanos. (p.1).

Por su parte el MEN (2010), en su primera Edición de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y Media, define:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p. 13).

En este orden de ideas, SED (2012, p. 8), toma la definición dada por el MEN a la educación artística y propone nuevos alcances, buscando el desarrollo de aprendizajes integrales, a partir de la formación de sujetos en donde se "...promueve la autonomía, la identidad, la sensibilidad estética, la conciencia e imagen corporal, la flexibilidad...". A la vez, aportando al respeto y convivencia con el otro, respetando sus derechos, límites y necesidades, también el respeto por la diversidad cultural, tradicional y patrimonial, mejorando el trabajo en equipo y el valor por otras expresiones. De igual forma, busca apoyar procesos que potencian "el pensamiento lógico, crítico y analítico, la creatividad, la investigación, la percepción, la memoria, la concentración e interpretación de otros lenguajes." Así como, "las nociones de espacio, tiempo, la representación de figuras y formas, la creación de situaciones imaginarias y juegos dramáticos..." etc. (p.8).

Así, se puede ver que la educación artística en el país, toma sentido para su inmersión en los programas curriculares de las instituciones distritales, en donde dichas orientaciones, recogen las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y

²⁵ Para mayor información consultar, "Currículo para la excelencia académica y la formación integral Lineamientos para el área de Educación Artística" SED (2012).

la psicología; además de diversas investigaciones a nivel internacional que reiteran la importancia del arte en el desarrollo humano; así también, en investigaciones a nivel nacional, en las prácticas, se hallaron en el ámbito local y regional resultados y beneficios, lo que permitió la apertura de más programas que promueven el ambiente artístico. Entre los cuales se encuentran los de la OFB, IDARTES, SED, etc.

Estos programas se implementan con el fin de promover, conjuntamente con lo anteriormente descrito, el enfoque educativo hacia el desarrollo de habilidades y competencias que permitan al sujeto su articulación en la sociedad; es por ello, por lo que el programa pretende además del desarrollo de otras habilidades, la relación de los procesos artísticos con las competencias básicas, entendidas como, “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p.49) (citado en MEN, 2010, p.22)., necesarias y establecidas por los organismos internacionales que se adaptan al contexto nacional, en donde se entiende el concepto de competencia, como “la habilidad del individuo para responder con diferentes grados de efectividad aun problema de la realidad, poniendo en movimiento diferentes recursos cognitivos, no cognitivos y del entorno. (MEN 2010, p. 24).

Así mismo, el MEN, 2010, señala que:

Las competencias asociadas a la Educación Artística son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística. (p. 25):

- **Sensibilidad**, entendida como “*un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros.* (p. 27).
- **Apreciación estética**, se refiere al *conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.* De esta forma, la apreciación estética permite al estudiante efectuar operaciones de abstracción,

distinción, categorización y generalización, referidas al mundo artístico y a la obra de arte. (p.35).

- **Comunicación**, entendido como *la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación*. Por esta razón, el acto productivo aislado del estudiante es un aspecto de esta competencia, pero para que sea determinante en el aula debe contemplar la posibilidad de generar espacios dialógicos alrededor del arte. (p. 42).

Lo anterior, permite conocer los propósitos que se buscan a través de la Educación Artística entendiendo que, de ella emergen diversas formas de expresión como la música, la danza, el teatro y otras más, mostrando sus beneficios y posibilidades en el contexto educativo nacional. Y cómo esta área de conocimiento, promueve el desarrollo de habilidades que permiten una formación integral en el ser humano como se expresa, además del enfoque del desarrollo de competencias.

En este sentido, los programas educativos que surgen en la búsqueda de la calidad de educación del país proponen desde sus proyectos, la empleabilidad de mayor tiempo en el contexto escolar, lo que permite ubicar el desarrollo o práctica de los proyectos artísticos en las zonas horarias del tiempo extendido en las instituciones.

Con el ánimo de cumplir y suplir las necesidades sociales y culturales del país, en 2013 en convenio con la SED y con el apoyo de las entidades anteriormente mencionadas,²⁶ se procura la formación artística y cultural que hacen parte de esta nueva estrategia del gobierno en la implementación de la jornada extendida o única en la ciudad de Bogotá, promoviendo entonces la educación en artes y sus diversas formas de expresión (música, teatro, danza y otras); así como también, la recreación y el deporte. Logrando que, dichas entidades, puedan articular sus proyectos educativos artísticos y culturales a los programas curriculares de las instituciones distritales, respecto a los propósitos educativos y de competencias que se pretenden desarrollar, en los programas de Jornada Extendida o Jornada Única.

Es así como, la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), desarrolla su Proyecto Educativo Filarmónico, como estrategia que aporta a la formación de niños, niñas y jóvenes de la ciudad, en la música y desde la música.

²⁶ OFB, IDARTES, IDRD, IDPC, SED y SCR.D.

El Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) de la OFB, señala que:

Este programa promueve el desarrollo de habilidades musicales instrumentales y corales, como parte de la formación integral de niños y jóvenes de 32 Instituciones Educativas del Distrito. Cerca de 20.000 niños y jóvenes reciben formación musical gratuita en orquestas filarmónicas, bandas, coros, ensambles de cuerdas pulsadas, iniciación musical y rítmica corporal. Se estimula en el estudiante el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y emocionales y se promueve su participación activa en la comunidad educativa y en su familia. (OFB. (s.f.). Proyecto Filarmónico Escolar.)²⁷

Así, la OFB logra ofrecer por medio de las instituciones educativas distritales y otros espacios construidos para la formación en música de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, bajo la extensión de la jornada escolar, mayores oportunidades para el desarrollo de habilidades (competencias), en lo musical, en sus diferentes áreas (iniciación, coro, ensambles, etc.), tomadas como estrategia, para el desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores en el tiempo escolar que provea una educación integral.

Entendiendo que, dichas políticas se sustentan en diferentes investigaciones que demuestran que por medio de la educación artística se fortalece el desarrollo de habilidades y técnicas que permiten un pensamiento creativo y espontáneo, promueven el desarrollo personal y colectivo de los sujetos. Por ello, se establecen como orientaciones en la enseñanza artística y sus diversas formas de expresión, con miras a una educación integral y de calidad como apoyo al desarrollo y avance constante de un país.

Así mismo, el MEN (2010) desarrolla un plan estratégico para la actividad educativa en artes, en donde dispone un sistema de evaluación, que pretende orientar al docente en su práctica educativa y evaluativa. En la cual asume la acción de evaluar cómo, “una actividad mediante la cual los maestros tienen la oportunidad de monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus educandos, en la búsqueda de afianzar, mejorar, consolidar, valorar y complementar los aprendizajes de éstos.” (p. 73).

De tal manera, plantea que la evaluación en artes, ha de considerar otras características que permiten una visión de evaluación, entendiéndolo como un proceso formativo en donde ésta:

²⁷ Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-filarmonico-escolar-profe/>

- Es formativa, motivadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Se centra en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca a todas las partes que intervienen en el proceso, en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas. (MEN 2010, p. 74).

Tomando como referencia la evaluación en artes que expone Eisner (1995), la cual considera la valoración de las artes en las habilidades técnicas, la estética, la expresión y el uso de la imaginación, y adhieren la gestión, señalada como “la habilidad para poner a circular entre el público los productos de la creación del proceso educativo” (MEN, 2010, p. 75).

A su vez, se toman en cuenta diferentes propuestas que señalan como cabidas en la evaluación en artes, en donde consideran que se pueden implementar modelos de evaluación como: 1). La evaluación diagnóstica, la cual “consiste en el análisis de una situación antes de iniciar una práctica educativa” (p.75). 2). La evaluación sujeta al criterio personalizado, que “reconoce la importancia del diálogo estudiante-docente; permite la comprensión de circunstancias particulares, inquietudes, preferencias o dificultades de ambas partes y exige del profesor conocimientos interdisciplinarios y flexibilidad de acción.” (p. 76). 3). La coevaluación entre estudiante y docente. La cual “Permite al estudiante comprender el porqué, el para qué y el cómo se evalúa.” (p.76). 4). La autoevaluación, entendida como “la valoración del estudiante de su propio trabajo y de los logros alcanzados. Se orienta a reconocer sus propias competencias y a identificar sus dificultades.” (p. 77). Y por último 5). La indagación, pues ésta “constituye para el docente una forma de revisar y cualificar su quehacer en este campo y de consolidar sus aportes reflexivos para mejorar la calidad de la educación.” (p. 77).

Es así que, se pueden comprender las dinámicas educativas y evaluativas en el contexto colombiano, asociados a la educación en artes y sus diferentes formas de expresión como la música, teatro y danza, entre otras. Reconociendo que, aunque en esta área se ha venido ampliando su validez y viabilidad para el contexto educativo, aún carece de un interés frente a su evaluación o análisis de resultados; pues, la manera en que se establecen criterios de evaluación para esta área, se enfoca en los resultados, por un lado de los beneficios que promueve para otras áreas en el desarrollo de competencias, y por otro, los que refieren a

muestras y/o escenificaciones de sus productos, lo que lleva a dejar en segundo plano su carácter cualitativo y los beneficios que le provee al sujeto del contexto escolar.

Bajo estas consideraciones se rescata que, aun y así el sentido dado a la educación se enfoque en las competencias, no deja de ser asertiva la inclusión de espacios artísticos en el contexto educativo en programas diseñados para implementar un ambiente escolar, en pro del desarrollo cultural y social del país, que a partir de entidades como OFB, IDARTES, IDR D y demás mencionadas, permiten una inmersión artístico-musical como apoyo de los parámetros académicos establecidos por el Estado, y se convierten en espacios que se reivindican con la infancia y juventud frente a la gestión cultural del país.

A la vez, se reconoce que los aprendizajes enfocados a las competencias, también llevan implícito sus criterios de evaluación, con características de medición y control de resultados, que permiten el análisis de estos después de terminado el ciclo escolar o académico para la toma de decisiones.

Es así, como el siguiente capítulo pretende dar a conocer la génesis del término de evaluación, para tratar de comprender la incidencia de éste en el contexto escolar y artístico-musical.

2. CONCEPCIONES Y MODELOS EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR: DE LA CUANTIFICACIÓN A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Este capítulo comprende el análisis a los modelos y tensiones de las concepciones de evaluación en el contexto educativo, desde diferentes autores y representantes como Ralph Tyler, Michael Scriven y Daniel Stufflebeam, conocidos como principales expositores de los modelos tradicionales de la evaluación.

Igualmente, se contrastan la evaluación educativa, su génesis en la segunda década del siglo XX, hasta una nueva alternativa encaminada a la práctica de la evaluación como apoyo a la formación de los sujetos y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello, permite abarcar el modelo de la evaluación de carácter formativo, ya que ésta, se preocupa por el qué y cómo aprender, favoreciendo los procesos y desarrollos educativos de los estudiantes y a su vez, la reflexión en la práctica pedagógica del docente.

Además, se plantean algunos principios, funciones pedagógicas y sociales de la evaluación como alternativa que disiente con sus consideraciones tradicionales, esto con el fin de evidenciar las nuevas posturas y posibilidades que se ofrecen a la práctica evaluativa en el contexto escolar. Igualmente, en este capítulo se presentan algunas propuestas metodológicas, desde diferentes autores de la Evaluación Formativa y sus posibilidades en la práctica educativa musical, los aportes, tensiones y eventos que pudiesen surgir en su aplicación en la clase de música.

2.1 Concepciones y modelos de evaluación

El término evaluación se asocia al ejercicio de valorar los procesos que se llevan a cabo en determinado campo, con el fin de dar un juicio de valor acerca de dichos procesos para considerar modificaciones o eficacia del resultado.

Según afirma Díaz Barriga (1987) para comprender el concepto de evaluación habría que remontarse al contexto industrial, ya que "...sólo puede entenderse el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos." Siendo estos modelos el medio de control social y colectivo, que responde a "una pedagogía para la industrialización." (p. 2).

Concuerdan Díaz Barriga (1987), Soler (2013) y Quintero (1999: 14) estos últimos (citados en Niño, 2013, pp. 68-69) al señalar que el término tiene su origen en el contexto empresarial, pues “se asocia con los procesos de calidad y está orientada a satisfacer las demandas del mercado en busca de mayores ganancias empresariales” (Soler, 2013, p. 68). E igualmente ésta “no surge de las prácticas pedagógicas, sino que se construye utilizando vocablos de otros campos y trasladándolos a la escuela...” (Quintero, 1999; 14) (citado en Niño, 2013, p.69). Así como, “...tampoco puede considerarse sólo un remplazo ‘científico’ de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos...” (Díaz Barriga, 1987, p.2).

Lo anterior genera para el sector educativo la apropiación del término y por tanto de la terminología del contexto empresarial, asociándolo a los procesos de formación y desarrollo cognitivo de los sujetos en el contexto escolar.

Según Tamayo, Niño, Cardozo y Bejarano (2017) para el siglo XIX se incorpora el *test escrito*, originado por Horace Mann (1845) en Estados Unidos, “posibilitando una verificación y aplicación de destrezas lecto-escritoras” (p.14)., fundamentándose más adelante a mediados del siglo XX la evaluación en “test de rendimiento estandarizados (...) para medir las capacidades físicas y mentales de los sujetos...” (p.15). Así también, Carlino (1999, p. 43) refieren que entre 1887 y 1898 se realiza formalmente la primera evaluación a un programa educativo en Estados Unidos, con el propósito de medir el estado en la calidad educativa de las instituciones públicas para la toma de decisiones.

Frente a esto, reconocen que, en el seguimiento, control y medición desde el contexto fabril de los procesos industriales, se toma como referencia el Taylorismo²⁸, dando uso a los diferentes *tests* creados para medir las aptitudes y saberes específicos de los sujetos. Lo cual ocasionó que, la utilidad de dichos *test* se direccionara en la efectividad de reclutamiento del personal, con el fin de reconocer a los más eficientes para el trabajo. Esto permitió dar uniformidad a los procesos de producción, escalas salariales, producción en masa y horas de descanso. Así también, se traslada al contexto educativo un enfoque de producción en masa y

²⁸“Debido a su inventor, Frederik Winslow Taylor (1856-1915), se conoce con este nombre la organización científica del trabajo, enfoque que este ingeniero estadounidense promovió con el fin de hacer más eficiente la producción industrial y menos conflictiva la relación entre obreros y empresarios” (citado en Carlino, et al., 1999, p. 63).

homogenización de contenidos, que permitieran “preparar a los jóvenes para el trabajo” (Carlino, 1999, p. 44).

Dichos procesos de control y medición se sumergen en el contexto educativo, lo que “obliga a renunciar a la complejidad, a la diversidad, a las particularidades que caracterizan a cualquier realidad educativa evaluada” (Carlino, 1999, pp. 43-45). Causando así, una transformación en los intereses de la sociedad, el estilo de vida, la cultura y cotidianidad de los ciudadanos.

...la escuela, paulatinamente, adopta, cada vez más una fisonomía fabril. Así, igual que en la fábrica, en las escuelas se distinguen los momentos de trabajo y se los separa especialmente de los de descanso (el aula y el patio del recreo) y se estipula un tiempo regular para cada uno; se segmentan las tareas según la especialidad, diversificando los roles pedagógicos (el especialista, el funcionario político, el supervisor, el director, el maestro) y se controla el rendimiento de los actores involucrados (no sólo se evalúa al alumno, también se “inspecciona” al docente y al director). (Carlino, 1999, p. 45).

A su vez, para 1932 y 1940, Ralph Tyler, “considerado el padre de la evaluación educativa” (Tamayo, et al., 2017, p. 16), transforma el enfoque de la evaluación en los resultados de los *tests*, al interés por el alcance de objetivos predeterminados, que permitirían una adecuada ejecución del producto; es decir, Tyler “propuso un *método por objetivos* para organizar y realizar una adecuada evaluación educativa que permita conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos...” (Tamayo, et al., 2017, p.16). Ello, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa.

Así, el modelo propuesto por Tyler, aunque considera un gran cambio en los procesos evaluativos de la educación, no hace hincapié en los procesos de enseñanza– aprendizaje, sino que su interés se enfoca en el resultado final. Ello, basándose en el análisis, evaluación y construcción de objetivos, con el propósito de medir si el sujeto logra superarlos o no, sin permitir reformas mientras ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien, será el resultado final, donde se establece la necesidad de cambios en los objetivos inicialmente constituidos.

Al relacionar lo anterior con el contexto industrial, es evidente el proceso mecánico y secuencial por el cual transita el producto que se desea obtener, en donde se le dará validez

dependiendo del resultado final de éste. Quiere decir que, solo en el resultado exitoso o fallido, se podrán tomar en consideración los cambios necesarios para mejorar el producto.

Ello conlleva a que, se geste bajo la idea del proceso industrial, el afán por medir y controlar el producto en el contexto laboral, empresarial y educativo; lo que involucra la creación de diferentes estudios psicológicos (test de rendimiento, psicológicos, cognitivos, etc.), con la intención de comprender la inteligencia humana, dirigidos a la medición de habilidades en matemáticas y en lenguaje, en la búsqueda de conocer los procesos de aprendizaje, para lograr un análisis medible de dichos procesos y de los resultados en los exámenes, para la toma de decisiones. (Carlino, 1999).

Es así como, en la evaluación se da un uso fabril de sus características, logrando con ella el seguimiento, control y medición de procesos, que permite establecer consideraciones que sirven para justificar la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva diferentes autores señalan:

- Para Larousse (2000) citado por Soler, G. (2013, p. 68), la evaluación “es una aproximación cuantitativa o cualitativa”, que ha de tener un propósito que permita, “recoger información y emitir un juicio consecuente con el fin de tomar una decisión.” (Citado en Niño, 2013, pp. 59-75).
- Concuerdan con Larousse (2000) House (1997), Rueda Beltrán, Díaz Barriga, A., (2009), Niño Zafra (2006), Díaz Ballén (2007; 2008) y Tamayo, A. (2009). (Citados en Niño, 2013) al indicar que, la intencionalidad de la evaluación, supone controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje; direccionando al sujeto desde políticas neoliberales hacia una racionalidad economicista. Ello, con ambición del desarrollo de competencias que permitan por medio de la medición de las pruebas estandarizadas, obtener resultados que midan la eficacia y eficiencia para el mundo laboral.
- Igualmente, Stobart (2010) reafirma la visión de la evaluación como una herramienta que mide y da pronto resultados; pues se enfoca en procesos de calidad y estandarización, con el fin de llegar a la toma de decisiones convenientes según lo hallado en los productos medidos.

- Sverdlick (2012) señala que, además de que al hablar de evaluación no es posible evitar su relación con la calidad educativa, ésta “...en la educación se remonta a la existencia de procesos educativos intencionales formalizados, como parte ineludible de la relación que se establece entre enseñar y aprender.” (p.21).

Así también, Sverdlick (2012) refiere que la evaluación, aparece y se instaura en el ámbito educativo en países que consiguieron “universalizar su escolarización” a mediados de la década de los 80, debido a la preocupación por la calidad educativa, pues para la época, algunos países cruzaban por una situación de crisis económica en donde se puso en duda “el discurso histórico que relacionaba a la educación con el progreso económico y social” (p. 21).

Hasta aquí se puede inferir que, el sentido dado a la evaluación desde su génesis, ha sido dirigido a un método de medición y vigilancia, en donde “...el término ‘evaluación’ y la actividad misma de evaluar empiezan a ser utilizados como medios de control y de hacer más eficiente el proceso productivo...” (Carlino, 1999, p. 43). Pues ha sido vista, como un modo de seguir los procesos de calidad del producto – en este caso la educación – donde su finalidad es, comprobar si dicho proceso cumple con los estándares de calidad que se estipulan en las orientaciones o lineamientos de proyectos curriculares propuestos por diferentes entes educativos.

Se entiende con esto, que existe una necesidad por conocer los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para ello, se adopta la evaluación como el medio que posibilita la medición de dichos procesos, pues “Toda acción educativa, “técnicamente” es susceptible de ser evaluada.” (Díaz Barriga, 1987, p.1). A la vez, Stobart (2010) plantea que, la evaluación ha de ser confiable, verídica y objetiva, lo que permite un cambio paradigmático frente al sentido tradicional de la evaluación, pues en el siglo pasado y hasta ahora, su enfoque ha sido destinado a la rendición de cuentas como una forma de controlar los resultados del ejercicio administrativo, docente y estudiantil.

Así, Carlino (1999) va a referir que:

...la evaluación educacional se transforma en una poderosa herramienta de la política educativa: aquella que permite medir la tan ansiada calidad del sistema educativo. Desde las esferas de toma de decisiones relativas a los asuntos públicos, todos recomiendan usarla. Desde los ámbitos académicos, cuanto menos, se disponen a estudiarla. Evaluación

que, de este modo, viene amalgamada con los conceptos de excelencia y de competitividad (p. 59).

Sverdlick (2012) por su parte, hace una fuerte crítica frente a la postura de lo que significa una educación de ‘calidad’, pues expone que el interés por la búsqueda de la ‘calidad’, surge desde los discursos de la ideología neoliberal y con ella la teoría del capital humano, en donde el contenido educativo se destinó a la capacitación de los estudiantes para el rendimiento en el contexto laboral. Logrando que, los intereses o preocupaciones por el analfabetismo, repitencia y abandono escolar, no fueran considerados dentro del término de ‘calidad’, asociando esta última al “... ‘rendimiento escolar’ (medido a través de pruebas) y a la eficiencia de la gestión (entendida como el logro de los objetivos en el menor tiempo y con ahorro de recursos, es decir, con eficacia y economía).” (p.27), lo cual generó una relación simplista entre el docente y el estudiante. Llevando esto a que ambos se interesen por obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas.

Aquí, el docente se convierte en un ejecutor en la aplicación de simulacros de pruebas estandarizadas, con el fin de lograr que sus alumnos obtengan resultados exitosos; y al estudiante solo le interesa aprobar la asignatura, sin necesidad de comprender sus procesos educativos. Ello conlleva, a que éste último no esté interesado en el reconocimiento de su desarrollo académico, más bien se enfoca en la repetición sin sentido, para memorizar y lograr responder a la prueba. Por otra parte, el docente se limita a ejecutar e implementar las pruebas, sin tener en cuenta los contenidos que provee a sus estudiantes, ni se interesa por conocer si dichos contenidos son comprendidos, lo que no le obliga a reflexionar acerca de su práctica educativa. Logrando así que, el papel del docente frente a la evaluación como una herramienta de medición, no revele resultados más optimistas, pues su trabajo y profesión, se ven reducidas a la preparación de los estudiantes para las pruebas de estado; ya que, a partir de sus resultados será igualmente calificado y/o medido, asumiendo esta valoración como sinónimo de evaluación.

Frente a esto, Sverdlick (2012) refiere:

...en el imaginario docente, evaluar se convirtió en sinónimo de control en un sentido peyorativo (fiscalización, asociado a “recortar” recursos y “achicar” el Estado por un lado y orientado a desresponsabilizarlo de los asuntos educativos, mientras culpabilizaba y

responsabilizaba a la docencia por los “malos” resultados de la educación, por el otro. (p.28).

Por su parte Tiana (1996) (Citado en Dopico, (s.f.)) señala que:

... la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos por lo que la gran obsesión con que se abre la década de los noventa sea, sin duda alguna, la de la eficacia y, por ende, la del énfasis en la evaluación de los sistemas educativos. (p. 4).

Así entonces, la evaluación toma un significado relevante en el contexto educativo, pues ésta permite la medición de la “calidad educativa”, como el punto de referencia para el desarrollo de políticas educativas, que se en caminan hacia la globalización de la educación de las ideas neoliberales, sin tener en cuenta la diversidad de contextos y sujetos inmersos en el ámbito educativo, sino que se enfocará en la evaluación en masa y por ende una educación estandarizada y globalizante.

Refiere Díaz, Borbón (1997.p 4):

...la evaluación juega aquí, con su concepción, instrumentos y fines, desde su visión de política al servicio de una transmutación radical de la organización del Estado y de la sociedad, su función estratégica al interior de uno de los sectores decisivos para alcanzar dichos cambios, el sistema educativo. (Citado por Gómez, 2016, p.88).

Igualmente, Díaz Barriga (2010, p.129) menciona:

...nos estamos enfrentando a la lógica de, qué quiere la administración al evaluar, frente a cuál sería la demanda pedagógica de evaluar; entonces, la administración lo que quiere son números para exhibir y no necesariamente esos números están ayudando a mejorar el sistema. (Citado por Gómez, 2016, p.88).

Con lo anterior Gómez (2016) concluye diciendo:

...así que la acción de evaluar desestabiliza, intimida, castiga, excluye o aísla en cuanto viene siendo cada vez menos la educación pública; además refuerza la idea acerca de cómo las empresas transnacionales y nacionales influyen en las decisiones y recomendaciones, vista la educación como un “servicio público” entre un juego de competencia y mercado. (p.88).

Estas consideraciones y usos dados a la evaluación, despiertan gran interés hacia el estudio de la misma, pues en lo dicho hasta aquí se reconoce que, esta perspectiva no aporta gran beneficio al contexto escolar, sino más bien beneficia a la esfera política, empresarial y administrativa. Por tal razón, diferentes autores se dan a la tarea de investigar más a fondo el

concepto mismo, sus aportes, posibilidades y beneficios para el ámbito educativo. Pues se consideran necesario un cambio frente a lo que se ha concebido del término y admiten que ésta ha de tener en cuenta otras consideraciones o criterios que también juegan un papel importante en la práctica educativa y evaluativa.

Por ello, Niño, et al. (1996) desde una nueva perspectiva, señalan que:

La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (Citado en Tamayo, et al., 2017, p. 23).

A su vez, Casanova, M. (1992) (citador por Carlino, 1999, p. 89), Tamayo, et al., (2017), Carlino (2004) y Álvarez, J. (2010) sugieren que, la evaluación es un proceso sistemático de recolección de información; así también, es una construcción social adaptada a las necesidades de las instituciones, que por medio de criterios pedagógicos, se elabora un juicio de valor permitiendo la toma de decisiones con el fin de mejorar la calidad educativa, ya que se hace necesaria, la valoración del proceso educativo. Ello, sin olvidar la diversidad en el aula y contexto escolar, consintiendo el uso de diferentes modelos, enfoques y técnicas que permitan beneficiar al sujeto con la certificación y aprobación de su proceso escolar.

Tamayo et al. (2017) refieren que la evaluación es, "...una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumplen múltiples funciones, que se apoya en ideas y corrientes, y que dependen de unas condiciones políticas, legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas" (p. 11). Así mismo, Álvarez Méndez (2011) (citado en Sacristán, 2010, p.2), Moreno (2016) y Tamayo (2017) señalan que, la evaluación ha de ser vista como un elemento que actúa como recurso de aprendizaje para quienes enseñan y quienes aprenden, que apoya la acción didáctica y asegura el aprendizaje; esta ha de entenderse como "un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando" (Moreno, 2016, p. 25). Además, ha de "...emitir un juicio de valor sobre algo, en este caso sobre el proceso complejo de la educación en contextos institucionales que se dimensiona en la pedagogía, el currículo y la didáctica." (Tamayo, et al., 2017, p.66).

Anijovich (2010) al respecto, señala:

El acto de evaluar comprende: a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo; c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva.” Y concluye diciendo, “la evaluación no se reduce a test, pruebas o ejercicios (considerados como instrumentos de evaluación). (p.73).

Hasta aquí entonces, se puede configurar una nueva postura de la evaluación concibiéndola como: un conjunto de procesos sistemáticos con propósitos políticos y éticos con condiciones legales, pedagógicas e institucionales; siendo su intención, la recolección de información a partir de un juicio de valor consensuado para llegar a la toma de decisiones en la búsqueda de mejorar y potenciar el aprendizaje del estudiante, con miras al incremento de la ‘calidad educativa’ de acuerdo a las características de cada sujeto inmerso en el contexto educativo.

Cabe resaltar que, hasta el momento se hace evidente, que en el transcurso del tiempo el término se ha enriquecido frente a sus posibilidades y frente a los contextos donde se práctica; de ser un instrumento de uso fabril del control al producto, pasa a desarrollarse como un modo de medir y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo. Es decir, los diferentes usos que se dan a la evaluación, como un procedimiento que permite controlar y/o conocer los niveles de calidad según el contexto, ha traído resultados que disienten según el punto de vista desde el cual se busque algún tipo específico de información; ello, debido tal vez a que, en el análisis y reflexión acerca del término, aunque se ha gestado un interés mayor por los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se pierden de vista los resultados como estrategia de rendición de cuentas, que califica o penaliza la acción docente, administrativa o del estudiante, dejando de lado el proceso mismo de formación.

Así, “...la evaluación se constituyó en una herramienta, una técnica, una vara para medir una “calidad universal equiparada a la excelencia”.” (Sverdlick, 2012, p.28). Por lo anterior, se ha dado mayor interés en el análisis del término, de sus posibilidades y de los beneficios que puede traer al contexto escolar según el uso adecuado que se dé a ésta.

A continuación, se considera la exposición de los modelos tradicionales y alternativos de la evaluación, con el fin de conocer sus características, aportes y tensiones en el ámbito escolar, en la búsqueda de contrastar las dos posturas para conocer su incidencia y/o beneficios que pueden traer a la educación musical adoptando a la vez su carácter formativo.

2.2 Modelos de Evaluación Tradicional

El concepto de evaluación adopta gran importancia para el ámbito académico, configurándose por sus diferentes etapas en el ajuste al contexto escolar, para más adelante encontrar diferentes direcciones de su uso en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, a continuación, se presentan los principales expositores de los modelos de evaluación considerados como tradicionales, enmarcados en la preocupación por la medición y control del ámbito escolar, y la incidencia de dichos modelos en la educación artístico-musical.

2.2.1 Ralph Tyler

Ralph Tyler, educador estadounidense, considerado el padre de la evaluación educativa y la primera generación en el tema; revoluciona y propone entre (1934 y 1950), el inicio del periodo de la evaluación, considerando las preguntas del ¿qué, cómo, cuándo y por qué evaluar? (Tamayo, et al., 2017, p16). Es así como, constituye en Francia lo denominado “pedagogía por objetivos”²⁹, señalando que, “el proceso de la evaluación consiste esencialmente en determinar en qué medida los objetivos de la educación están en vías de ser alcanzados por el programa de estudios y de cursos” (Tyler, citado en Amigues, et al., 2004, pp. 173-174). Igualmente, será vista “...como validación de los contenidos aprendidos y alcance de los objetivos planteados a través de la cuantificación del nivel alcanzado” bajo la idea de medición de la calidad por medio de pruebas Test. (Tyler citado en Niño, et al., 2014, p.38).

... autores como Grundy (1994), Pérez (1989) y Kemmis (1993) coinciden en presentar a Tyler como el creador del enfoque técnico del currículo y la evaluación, que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción y centra su interés en el cumplimiento de objetivos de carácter operacional para responder a las preguntas: ¿Qué enseñar? y ¿Qué y

²⁹Según Amigues, et al. (2004). Una pedagogía por objetivos se basa en objetivos explícitos de formación y de destrezas por adquirir. Tyler sistematizó este enfoque, que se distingue de los objetivos que los maestros pueden atribuir espontáneamente a su enseñanza. (...) La pedagogía por objetivos supone un trabajo preciso de las definiciones. El manejo de la enseñanza por medio de objetivos descansa en la idea de que los resultados buscados se alcanzarán con mayor facilidad si se han definido bien los objetivos. (pp. 186-187).

Según Sacristán, (1986). La pedagogía por objetivos, “(...) hunde sus raíces en el movimiento utilitarista en educación de comienzos del presente siglo en los Estados Unidos de América, en paralelo al auge que la aplicación del enfoque taylorista está teniendo en la industria, mostrando sus posibilidades para aumentar la cantidad y calidad de la producción industrial. Es en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y el desarrollo del currículo escolar. La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teórico-prácticos del currículo. (citado por Carlino, et al., 1999, pp. 46-47).

cómo evaluar las conductas de entrada y de salida de los aprendizajes de los estudiantes? El sustento teórico de este tipo de currículo y evaluación técnicos está dado por la eficiencia y la eficacia para lograr los fines propuestos. (Niño, et al., 2016, p. 51).

Según Carlino (1999) Tyler ideó y sistematizó prácticas evaluativas de contextos escolares con el fin de orientar por medio de una guía y un modelo teórico la planificación de la educación. Estableciendo un modelo evaluativo regido por los objetivos del proceso de inducción, proponiendo gran énfasis en la formulación de objetivos educativos en términos de rendimiento, en donde “La evaluación, según su método, consiste en el proceso a través del cual se determina la congruencia entre dichos objetivos educacionales y los resultados alcanzados al finalizar una etapa de la enseñanza” (pp.47- 48).

Así mismo, señala Niño (2005):

...se instauran unos modelos de evaluación que centran su interés en el resultado de la práctica pedagógica medible o cuantificable que instituyen la vigilancia en un marco de control que requiere pruebas para ejercer eficientemente un marco de acción predefinido. (Citado en Niño, et al., 2014, p. 38).

En este sentido, Tyler promulga la evaluación como “praxis educativa de control, validación de los contenidos aprendidos y alcance de los objetivos planteados a través de la cuantificación del nivel alcanzado” (Niño, et al. 2014, p. 38). Ello debido a la propuesta de “...un método sistemático por objetivos para organizar y realizar una adecuada evaluación educativa que permita conocer el proceso surgido y así determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previa y cuidadosamente establecidos (conducta deseable)”. Tamayo et al. (2017, p.16).

En lo anterior, se evidencia la gran preocupación por el logro de objetivos, sin tener consideración acerca del análisis de cómo alcanzar dicho objetivo, o cómo puede llegarse a él si las características de cada estudiante son diversas, tampoco se plantea la pregunta de ¿están todos en la capacidad de cumplir el mismo objetivo, al mismo tiempo? Es decir, hay una estandarización que no permite indagar las particularidades de cada quien, pues los contenidos de enseñanza son planteados de manera masiva y por ende se evalúan de la misma forma. Ello, genera la recolección de información que solo da respuesta a las necesidades administrativas del contexto escolar, pues no permite evidenciar realmente los procesos de enseñanza-aprendizaje que vive el estudiante en su formación académica en el aula.

Teniendo en cuenta el modelo propuesto por Tyler, los siguientes autores ratifican que, aunque la intención del autor frente al análisis y estudio minucioso del término, generó un aporte importante en el contexto educativo; el sentido dado a la evaluación, no se transformó, sino que, continuó considerándosele como un mecanismo de control de calidad al producto deseado.

Carlino (1999) señala:

Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescriptos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlos a cabo. Definir los objetivos con anterioridad a la tarea de enseñanza proporciona un adecuado punto de referencia para la evaluación y para la toma de decisiones. (p.49).

Así mismo, De Ketele (1986) (citado en Amigues, et al., 2004, p. 188) expone:

...el enfoque de Tyler no se confiará más que en las herramientas preconstruidas en las cuales el carácter operacional se maneje con cuidado. Se recurrirá entonces, conforme a los objetivos, a exámenes o a pruebas, por una parte, a observaciones con base en criterios en situaciones provocadas, por la otra.

Sacristán (1986), en palabras de Tamayo et al. (2017), refiere:

...es evidente que esta forma de evaluación no era neutra, pues quedaba sujeta a los intereses y necesidades de aquellos sujetos que están detrás de la construcción curricular quienes dejan el éxito educativo en manos de los resultados, no solo de estudiantes sino del profesor y el programa, a fin de incrementar la efectividad de las instituciones educacionales y de esta manera tener mayores ganancias por sus resultados: dejando entre ver una obsesión por la eficiencia. (p.17).

Las consideraciones de estos autores afirman el sentido evaluativo hacia la medición del cumplimiento de objetivos, enfocados en la preocupación por el desempeño y resultado, sin importar los procesos que se llevan a cabo, sino teniendo valor único el resultado final.

Hasta aquí, se puede decir que, en esta perspectiva del cumplimiento de objetivos explícitos y metas concretas, es posible hallar dificultades y atribuciones al término de evaluación que no son precisamente lo que la define; pues este método evaluativo Tyleriano, –basado en los objetivos que se logran alcanzar, pero además que se han de desarrollar bajo una estructura técnica en pro a una respuesta concreta, “una conducta deseable” (Tamayo, et al., (2017) –, no permite conocer a fondo el proceso mismo de aprendizaje, ni mucho menos las necesidades particulares de los diferentes sujetos inmersos en la escuela; sino que, estandariza tanto los conocimientos como los procesos de enseñanza, sin derecho a buscar un

referente diferenciador que permita un análisis individual y/o particular que logre segmentar las diferentes necesidades que emergen en el contexto educativo, además de la formulación de metas a las cuales llegar, siendo estas el punto de partida como referencia para la construcción de un juicio de valor en el análisis de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

A ello se puede sumar que, el método propuesto por Tyler, aún puede verse reflejado en los modelos que se utilizan en la actualidad, pues, el análisis de la calidad educativa es llevado como un control por medio de pruebas estandarizadas, en donde sus resultados son los que catalogan el estado o nivel de la educación de un país; lo que ocasiona en el contexto escolar un afán por responder a los objetivos, metas y logros que determinan los diferentes organismos educativos, estando dirigida la educación, a lograr buenos resultados en las pruebas de Estado e Internacionales, ratificando la homogeneización y estandarización de la postura neoliberalista.

2.2.2 Michael Scriven

Michael Scriven, educador australiano a mediados de 1960 se destacó en Estados Unidos por sus aportes a la evaluación educativa. Pues su modelo de evaluación, es direccionado hacia el seguimiento de la productividad y diseño del currículo, asemejándolo a los procesos de producción en una fábrica, donde el producto sigue unos procesos de construcción y cada uno debe estar monitoreado, hasta darlo por finalizado. Torres (2018). Además, debe cumplir con ciertos criterios o metas propuestas que permitan un resultado de calidad. Esto lo denomina “momentos de evaluación”, “a fin de garantizar un producto que al implementarse en las instituciones educativas cumpla con los resultados ofrecidos. A estos “momentos de evaluación” Scriven los denominó “evaluación formativa”. (Torres, 2018, pp. 10-20).

Para Niño et. al. (2014):

Scriven, considera el rol de la evaluación como un ejercicio de dos etapas, formativa y sumativa, dirigida la primera a la mejora en los procesos con posibilidad de superar los planteamientos propuestos para su alcance y, la segunda, como la etapa en que se define una calificación, decisión, promoción o reprobación que no permite modificación alguna. (38).

Aparece entonces, por primera vez el concepto de evaluación formativa en 1967, en donde se presentan el rol de la evaluación en los sentidos formativo y sumativo. En sus inicios

la evaluación propuesta por Scriven, estaba dirigida al diseño y desarrollo de los currículos, en donde estos, debían ser construidos por especialistas y no por quienes trabajaban en cotidianidad con las instituciones. (Torres, 2018, p. 11). Así, Scriven (1967) (citado por Chadwick y Rivera, 1991) menciona, que el propósito de la evaluación “es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción” (p.45).

Igualmente Amigues y Zerbato (2004) señalan que “Según Scriven (1967) el evaluador debe participar en todas las fases del proceso de evaluación, incluso en la decisión final.” Así mismo, Dopico (s.f.), expone que el método propuesto por Scriven frente al modelo de evaluación está dirigido al cliente. (p. 3). Los primeros, indican que, según el modelo de Scriven se caracteriza por dar menos importancia a las decisiones y dar mayor interés al usuario, prestando menos atención a la definición de objetivos, pero si teniendo en cuenta los efectos o cambios que se pueden dar en la formación. (pp.175-176).

De acuerdo con esto, Dopico (s.f.), señala:

Lo más destacable en la obra de Scriven es su propuesta de que la metaevaluación se convierta en un imperativo profesional de los evaluadores, de que la evaluación, para decirlo en sus mismos términos, "empiece en casa". Como afirma Stufflebeam (1987): "El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa". (p. 6).

Con lo anterior, se encuentra un nuevo término introducido por Scriven. Dopico (s.f.) sustenta que, debido a la necesidad de una evaluación que lograra ser verídica, fiable, objetiva y coherente frente a los resultados en la recopilación de la información, aparece la *Metaevaluación*, como:

... la evaluación de la evaluación; es un concepto introducido por Scriven (1968) cuando afirmaba que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la metaevaluación”. Su base racional es que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”. (p. 6).

Este nuevo parámetro de medición que propone Scriven permea la postura y desarrollo de Daniel Stufflebeam, –otro reconocido precursor de la evaluación tradicional–, pues, a partir

de esta perspectiva, amplía el espectro de los usos de la evaluación y al igual que Scriven, la necesidad de que esta sea confiable, válida y objetiva, dando nuevas posibilidades a los métodos evaluativos aplicados en la época.

La otra característica sobre evaluación señalada por Scriven es su propósito sumativo; para Gimeno (1995) (citado en Moreno, 2016):

“La evaluación sumativa (también conocida como evaluación final o de producto) tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sanciona lo que ha ocurrido, viéndolo desde el proceso final. Su preocupación es decir cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Considera los productos de aprendizaje y de enseñanza. Su finalidad es servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados logrados.” (p.60).

Así mismo, Moreno (2016) refiere como ejemplo de este tipo de ejercicio evaluativo, las pruebas estatales y estandarizadas, donde los resultados de estas son utilizados como rendidores de cuentas, con el fin de evidenciar la calidad educativa de las instituciones. En donde “estas pruebas tienen una utilidad limitada para informar la enseñanza en el aula” afirma el autor. (p. 61).

Igualmente, Niño (2013) refiere que, desde ya hace tiempo se ha incrementado el interés de los países, por el desarrollo de currículos y evaluaciones respaldados en el control y rendición de cuentas, siendo el propósito de estos lograr la “calidad de la educación” por medio de los puntajes que encabezan las pruebas estatales, con el fin de ubicarse en los índices internacionales, bajo una postura política neoliberal. (p.15).

Esta visión de la evaluación como un método de control tanto para las Instituciones Educativas, como para docentes y estudiantes, basando las decisiones de promoción en los resultados de las pruebas estatales y a su vez, tomándolo como referencia dependiendo de su rendimiento, evidencia que el modelo de evaluación que se practica es meramente sumativo, pues como se puede ver en lo expuesto, se tiene como propósito la determinación de niveles de rendimiento, que no se enfocan en los procesos que se llevan a cabo, sino en el resultado final. Esta postura sigue enmarcando el sentido de la evaluación en un enfoque técnico-instrumental, con un fin cuantificable, que no acepta las particularidades de la sociedad.

Así, el modelo propuesto, puede verse desde dos puntos de vista, el primero, permite rescatar el interés minucioso por el proceso; es decir, aunque se está en la búsqueda de una meta u objetivo que cumplir, el análisis del proceso se vuelve más riguroso y específico, con el cual se puede seguir y conocer si en algún punto del engranaje pudiese existir alguna ruptura que no permita la continuidad del ejercicio y por ello no logre llegar a la meta.

Por otro lado, puede atribuírsele el sentido de control y medición que aun comparte el autor con el modelo Tyleriano, pues igualmente, está a la espera de los resultados obtenidos, pero ahora la medición es con el fin de seguir cada proceso para que al final se llegue al propósito deseado, es decir, continúa la aplicación de un objetivo o meta a cumplir; aunque a ello se suma, el paso a paso de la producción del producto, trazando una ruta específica que permita un seguimiento riguroso de la indicación, para que por medio de ésta se logre llegar a la meta propuesta.

2.2.3 Daniel Stufflebeam

Simultáneamente en 1967 se da a conocer la postura del doctor Daniel Stufflebeam, quien también hizo aportes importantes en la evaluación educativa, considerándola como, “el proceso mediante el cual se delimitan obtiene y proporcionan las informaciones útiles que permiten juzgar las posibles decisiones” Stufflebeam (1980), (citado en Amigues, et al., 2004, p. 175). Así mismo, en 1989 señala que, “Evaluar es construir conocimiento con base en criterios para elaborar juicios de valor sobre objetos, procesos, prácticas, obras de arte, para tomar decisiones que permitan su comprensión o su mejoramiento.” (Citado en Tamayo, et al., 2017, p. 37).

De lo anterior se puede decir que, la evaluación es un proceso el cual permite identificar y obtener información útil y descriptiva, sobre lo logrado, la práctica y los resultados según el objetivo trazado, con el propósito de ser una guía y apoyo en la toma de decisiones y solución de problemas.

Estas definiciones citadas, según el concepto que propone el autor a la evaluación, hace evidente la propuesta como, un proceso que se ha de llevar a cabo en el análisis de diferentes criterios, y así mismo, la obtención de información que permitirá concretar algún tipo de decisión pertinente para la mejora en la llegada a los objetivos o metas propuestas.

A su vez, Stufflebeam, en 1967, presenta el modelo CIPP³⁰, “donde consideró que cualquier tipo de investigación evaluativa debe ser: útil, factible, apropiada, adecuada, segura y precisa” (Tamayo, et al., 2017, p. 21). Igualmente, Niño et al. (2014), señalan que, el autor plantea en este modelo, cuatro pasos que ayudan a la toma de decisiones, refiriéndose a, “planificación, estructuración, implementación y reciclaje, enmarcadas en las fases de delimitación, obtención y comunicación.” (p.38).

Según Stufflebeam, “una buena evaluación requiere que sus propios logros sean evaluados, ya que muchas cosas pueden ser y frecuentemente son hechas mal en el trabajo evaluativo.” Pues se hace necesario verificar en ésta “la parcialidad, el error técnico, dificultades administrativas o mal uso de la misma”, con el fin de beneficiar la actividad misma de ella, permitiendo comprobar y perfeccionar la validez y diseño de ésta. Lo que ha sido denominado por Scriven en 1968 como Metaevaluación³¹. (Citado en Dopico (s. f., p. 6)³².

Es así como, Stufflebeam encuentra otras características que han de apoyar el proceso de evaluación, con el fin de que esta sea confiable, válida y veraz, tomando como referencia el término propuesto por Scriven, para el análisis y/o evaluación de la metodología de la evaluación misma.

En este sentido, Amigues y Zerbato (2004) afirman que:

El modelo de Stufflebeam se basa en la idea directriz de que la evaluación no debe demostrar sino mejorar (“*not to prove but to improve*”) el funcionamiento del sistema de formación. (...) Así, este modelo sistemático, que se basa en la comparación de las “entradas” y de las “salidas”, presenta un procedimiento racional en el cual quien toma las decisiones debe establecer sus opciones y sus elecciones en función de criterios fundamentados en valores personales o institucionales. (p.175).

Niño et al. (2014) señalan que, Stufflebeam a diferencia de los otros predecesores de la evaluación educativa, comienza por tener en cuenta los recursos que pueden tener las

³⁰ Daniel Stufflebeam formula la estructura básica del modelo partiendo de las evaluaciones del contexto (para la asignación de metas), de entrada (para apoyar las propuestas), de proceso (como guía a su realización), del producto (al servicio de las funciones de reciclaje): CIPP (contexto, entrada-input-, proceso y producto) (1989, p.181). (citado en Niño et al. (2014, p 38).

³¹ “La Meta evaluación, la evaluación de la evaluación, es un concepto introducido por Scriven (1968) cuando afirmaba que “*los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la meta-evaluación*”. Su base racional es que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”.(Scriven 1968. Citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1987)” (citados en Dopico, s. f., p. 6).

³² Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf>

instalaciones educativas, y de igual forma, se acerca más a los conceptos de eficiencia y eficacia, con el fin de controlar los resultados. Así mismo, define la evaluación, como un proceso gerencial que se atribuye la toma de decisiones desde instancias de poder. (pp. 38-39). De la misma manera, Torres (2018) refiere que, “El modelo se orientó, básicamente, a la valoración de programas” (p. 12). A su vez, Stufflebeam et al. (1971, p. 353) en concordancia con Scriven, define la Evaluación formativa (EF) como “la evaluación que está relacionada con el mejoramiento de un programa.” (citado en Torres, 2018, p. 12).

Hasta aquí, se puede inferir que la propuesta evaluativa de Stufflebeam, aunque mantiene características de los anteriores modelos, encuentra otros subcampos, en donde el concepto mismo toma mayores particularidades y al mismo tiempo más espacios en donde puede influir. En este modelo se empieza a vislumbrar, un sentido más profundo del término y práctica del mismo, ello, puede verse como algo beneficioso para el crecimiento de la acción misma de evaluar, con criterios específicos, planeación, metas por cumplir; de alguna manera empieza a tomar un orden y forma, que a medida del tiempo va transformándose y evolucionando con diferentes criterios, pero con un mismo propósito, el logro de generar mayor calidad educativa.

Lo anterior puede considerarse un punto a favor de la práctica evaluativa, pero la verdad es que estos métodos tradicionales fueron un campo que trajo varias controversias y críticas en su época y hasta la actualidad; es decir, dichos modelos están diseñados para la evaluación de los programas mismos, siendo el programa el producto. Donde el propósito evaluativo es tener un seguimiento a las actividades propuestas, para evidenciar la rigurosidad de lo estipulado en el programa, con el fin de dar una guía de paso a paso – receta– para lograr los objetivos deseados. Ello, lleva al estudio minucioso acerca del término y sus implicaciones en el contexto educativo, generando nuevas expectativas acerca de los beneficios que puede traer en cuanto pueda aplicarse adecuada y directamente en la práctica estudiantil y en el ámbito escolar, específicamente en el aula de clase.

De esta manera surgen diferentes y nuevos autores quienes analizan y dan concepciones alternas acerca del término, dando nuevas definiciones y nuevas proyecciones acerca del ¿cómo podría ayudar esta práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, debido, a que, la

inclusión de éste al contexto escolar con sus criterios tradicionales, interfiere en los propósitos educativos por sus intereses y proyecciones.

Así, Niño (2013) desde una postura crítica frente al modelo tradicional, menciona que:

“En lugar de enfatizar la formación de maestros y estudiantes, o la construcción de procesos democráticos encaminados a enriquecer las vivencias de los ambientes escolares, se promueven prácticas educativas de un tipo de escuela que valida el currículo como instrumento de poder, legitima la estandarización de contenidos y utiliza el ejercicio de la evaluación desde instancias jerárquicas para la toma de decisiones”. (p.16).

Es decir, el sentido que se da a la evaluación prioriza los contenidos estandarizados y homogéneos, que son utilizados como un ejercicio de poder para la toma de decisiones, que no es neutro, ni razonable, sino más bien injusto y desigual, pues mide de manera genérica, lo que es evidentemente particular en el contexto escolar, con el fin de sacar buenos resultados en las pruebas de estado. Podría decirse que es una visión muy corta frente a los beneficios que puede traer a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A la vez, Moreno (2016) desde una postura crítica, considera que el modelo tradicional de la evaluación, se utiliza como una herramienta de control que no permite conocer realmente los procesos llevados a cabo de los estudiantes, sino que simplemente da cuenta de la preparación para las pruebas estatales. Así, en los últimos tiempos los resultados de la evaluación han tomado gran importancia en las dinámicas educativas, al punto que el trabajo docente se enfoque en la preparación para las pruebas, “lo cual causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje”, generando que los estudiantes se conviertan en “aprendices pasivos.” (p.16). Llevando esto a que, el estudiante encamine su práctica educativa hacia el puntaje como resultado, más que el contenido de aprendizaje, es decir, “estos aprenden para la evaluación” (p. 18).

Esta mirada de la evaluación como herramienta de medición y de control, asume la postura del docente como un empleador de pruebas en el aula, que se asemejan a las pruebas de estado; con el fin de simular la situación y capacitar al estudiante para dicha prueba. En donde se mide su capacidad memorística; es decir, la retención de la información adquirida que le permitirá dar respuesta a la pregunta que se le pide. Ello, sin el interés tanto del docente como del estudiante en conocer si dichos contenidos o procesos de enseñanza-aprendizaje tienen

algún sentido o significado, que permita que trascienda en la vida del estudiante; pues lo verdaderamente importante aquí será el resultado exitoso de la prueba.

Aquí, es evidente el uso técnico-instrumental a la evaluación, que regula los procesos pedagógicos con fines de medición, control y competitividad desde modelos económicos, políticos y homogeneizadores, desde una perspectiva globalizadora. Dejando de lado el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, dirigiendo la educación en la preparación de estudiantes para pruebas de estado y con ello, la toma de decisiones.

Frente a esto, Álvarez (2012) propone que la evaluación, ha de concebirse como una herramienta que ayude a mejorar los procesos educativos, además de pensarse como fuente de aprendizaje, permitiendo garantizar la calidad de dichos procesos formativos, en donde se promueva la reflexión y por medio de ella el aprendizaje adquiera sentido. Formulando así nuevas miradas evaluativas tanto en el discurso como en la práctica del profesor en el ámbito escolar.

Santos Guerra (2003; 1995), Eisner (1998), Casanova (1995), Niño Zafra (2001), Díaz Barriga (2004), Carlino (1999) (citados en Niño, 2013), ratifican el valor de la evaluación como un ejercicio formativo, cualitativo y pedagógico, que esté al servicio del aprendizaje, del mejoramiento de los actores que en ella intervienen, así como, de la transformación institucional y social. Por su parte, Escudero (2003) señala que, “la evaluación es un *proceso* integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.” (Citado en Tamayo, et al., 2017, p. 22).

Lo anterior hace pensar que, es necesario dar un nuevo sentido a la evaluación, un aspecto menos fabril y más pedagógico. Ya que, del análisis y estudio de la práctica de ésta, surgen nuevas propuestas que permiten encontrar beneficios educativos si se aplica adecuadamente.

Entre tanto, para el caso de la educación artístico-musical, ha de reconocerse que ésta no puede escaparse ni desligarse de la necesidad de un resultado. Pues la manera para evidenciar lo que se trabaja en esta área como proceso artístico y/o musical, frente a los estudiantes, directivos y padres de familia o comunidad educativa, se da por medio de la muestra (una escenificación ya sea teatral, plástica, dancística y/o musical), la cual permite

evidenciar el trabajo que logró asimilar y que ejecuta el estudiante para demostrar sus aprendizajes.

Así entonces, en la educación artístico-musical, le es necesario dos perspectivas evaluativas: la primera desde el punto de vista tradicional como la muestra de resultados esperados desde el enfoque administrativo y empresarial, y la segunda con un carácter cualitativo y formativo que permita evidenciar la realidad de los procesos y los avances que logra obtener el grupo de manera individual y colectiva, desde la planeación de objetivos realistas según las características de los estudiantes. Ya que, si se adopta la evaluación en educación musical únicamente desde una postura tradicional, (basada en la construcción de objetivos en masa), ésta no permitirá al docente de música reconocer las particularidades de sus estudiantes, generando así un resultado poco deseado tanto para el docente como para el estudiante o un resultado que no refleja la validez y veracidad de los procesos que se llevan a cabo en el aula.

A modo de ejemplo, en la clase de música a nivel escolar, se hace necesario reconocer las habilidades de cada estudiante con el fin de apoyar su proceso, dirigiéndolo hacia a un instrumento que por las características de éste y las habilidades del estudiante logre desarrollar dichas habilidades y de allí construir todo un camino de posibilidades de las destrezas en el instrumento seleccionado por el estudiante. (canto, instrumentos de cuerda pulsada ‘guitarra, tiple, cuatro’, u otros de cuerda frotada ‘violín, violonchelo, viola’ o instrumentos de viento, ‘flauta, trompeta y otros’. Ello, también dependerá de las posibilidades que ofrezca la institución en la diversidad del material de trabajo para el docente y de la creatividad y recursividad de éste, para potenciar las habilidades de su grupo tanto individual como colectivamente.

Entonces, una valoración de los resultados a partir de objetivos previamente construidos sin conocer las particularidades de los sujetos de un mismo grupo, generará en la clase música un recorrido más extenso del camino, con más posibilidades contraproducentes, dirigido hacia un resultado que puede o no ser exitoso.

Por tal razón, se hace necesario el modelo alternativo de la evaluación para el análisis de un grupo en la clase de música; pues, como señalan Carlino (1999, p. 211), “El primer requisito para evaluar es saber con claridad qué es importante aprender en arte y qué se va a

enseñar. Un buen currículo no garantiza una buena enseñanza”. Es decir, estos modelos propuestos por de Tyler, Stufflebeam y Scriven, se pueden considerar que poca afinidad tiene con la enseñanza musical, debido a su carácter homogeneizador que discrepa con la práctica de esta área, pues en la conformación de agrupaciones musicales, se hace necesario un análisis previo a la construcción de los objetivos y planes trazados en los temas que se pretenden desarrollar; pues le es menester al docente conocer previamente la materia prima con la que va trabajar. Pero, es importante también reconocer que, el área de las artes, no puede desligarse del interés por la muestra final, ya que ésta, será la manera de evidenciar y/o representar los avances o adquisición de conocimientos logrados por el grupo, requisito indispensable del área debido a lo que ella representa.

Como señala Eisner (1998):

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias. (p.16).

Así, una nueva mirada de la práctica evaluativa puede considerar su acción en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo ir más allá del control y medición no solamente enfocado a los resultados; sino que, acceda a una reflexión más profunda del proceso, que también pueda beneficiar y apoyar el área de la educación artístico-musical.

Bajo estas consideraciones, a continuación, se expone una propuesta alterna a los modelos tradicionales, desde de diferentes autores, con una mirada más profunda hacia los beneficios que puede traer un cambio paradigmático de la evaluación, en donde aparece ésta, con una perspectiva pedagógica más amplia, asumiéndola como una herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda de una transformación contextual acerca del término y su práctica.

2.3 Modelo Alternativo de la Evaluación

En los hallazgos que se han dado por el análisis de la evaluación tradicional, se ve la necesidad de pensar en otras direcciones, pues no es suficiente el basto interés por los resultados educativos sin tener en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje; es por ello, que diferentes

autores se dan a la tarea de investigar las nuevas posibilidades y prácticas evaluativas que permiten ir más allá de la medición y control.

Desde el nuevo sentido que se da a la evaluación, se puede considerar una disyunción de su uso técnico-instrumental del modelo tradicional, atribuyéndole a la nueva perspectiva un cambio en el paradigma propuesto por Tyler, Scriven y Stufflebeam. Pues como se evidenció, sus propuestas se caracterizan por el enfoque en la medición de calidad de la educación a través de los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales, nacionales, los test y el cumplimiento de objetivos.

Así, en el modelo tradicional se abordan los términos de evaluación de carácter sumativo y formativo, el primero, define una calificación, decisión, promoción o reprobación y no permite modificación en el proceso; el segundo, se enfoca en analizar y mejorar los procesos con la posibilidad de modificarlos en el transcurso de ejecución. Ambas aún dirigidas, al seguimiento de la productividad y diseño de programas curriculares, tomándolas como un proceso que delimita, obtiene y proporciona información útil que permiten dar un juicio de valor para la toma de decisiones.

En la nueva perspectiva dada, se dirige el uso de la evaluación como un recurso de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, una ayuda a la acción didáctica que ha de asegurar y potenciar estos procesos en los estudiantes y docentes; permitiendo como alternativa que el enfoque y prioridades vayan más allá del control; es decir, ya no se dará un uso fabril de la evaluación, sino que ésta tendrá en cuenta las situaciones reales del contexto escolar, logrando conjugar métodos cuantitativos y cualitativos, lo que permite que tanto el docente como el estudiante conozcan y comprendan las diferentes formas en que procesan la información en la práctica educativa. Con el fin de que, a partir de la reflexión y autoevaluación pueda desarrollar mejores estrategias y dinámicas en la enseñanza y en el aprendizaje, para asegurar y potenciar las habilidades y conocimientos adquiridos y desarrollados.

Es así que, en el surgimiento de modelos cualitativos y/o alternativos, los cuales “confieren a la evaluación una concepción y metodología diferente, fundamentada en una estrecha relación entre el evaluado y el evaluador a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes.” (Tamayo, et al., (2017, p. 21), se pueden pensar algunos de estos, para las necesidades de la información que se quiere recoger.

La perspectiva cualitativa, asume la evaluación como un proceso que permite la interacción de las personas partícipes en el contexto escolar, sugiriendo cambios o transformaciones *in situ*, por medio de la reflexión, valoración y análisis de las posibilidades y características de cada sujeto. Logrando una interpretación, descripción y cualificación del contexto en miras de aceptar otros puntos de vista. “Entonces, priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación.” (Tamayo, et al., (2017, p. 142).

Así, surgen derivaciones de la evaluación de carácter cualitativo, con el propósito de contrastar la evaluación tradicional, desde diferentes autores que proponen algunos modelos a considerar.

Algunos de los modelos son:

- Evaluación *respondiente* de Stake (1975 y 1976): ésta se enfoca, en que los objetivos del programa puedan ser modificados en el proceso según la necesidad y el interés de quienes están en el mismo, considerando como eje fundamental para la comprensión y valoración de dicho proceso: “el consenso, el diálogo, la participación, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles.” (Tamayo, et al., 2017, p.21).
- Evaluación *respondiente y constructivista* de Guba y Lincoln (1982): ésta toma en consideración que, la organización de la evaluación para recoger la información que se necesita, dependerá principalmente de las “demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables” Así también señala que, “En esta perspectiva, la evaluación es un *proceso* integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.” (Escudero (2003) citado por Tamayo, et al., 2017, p.22).
- Evaluación *democrática* de Barry McDonald (1976): ésta se enfoca en la participación con pensamiento libre de todos quienes están en el proceso, a partir del diálogo y el consenso. “fue el primer modelo en asignarle un valor político a la evaluación desde principios democráticos.” (Rodríguez (2003) citado en Tamayo, et al., 2017, p.22).

- Evaluación *Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977): ésta se considera una forma que se adecua a las diferentes necesidades, posibilidades y relaciones del contexto, es decir, la realidad se asume y no se espera cambiarla, más bien se descubre, con el fin de documentar los hechos más relevantes del contexto. (Tamayo, et al., 2017, p.22).
- Evaluación como *crítica artística* de Eisner (1985): esta se enfoca en el análisis del maestro para la obtención de información, en la búsqueda de mejorar el proceso educativo, con el fin de diagnosticar y apoyar los procesos de quienes están en el programa. Este modelo, “concibe la evaluación como un proceso a través del cual se formulan *juicios de valor* sobre *fenómenos* importantes desde el punto de vista educativo.” (Eisner, 1985, p. 185, citado en Tamayo, et al., 2017, p.22).
- Evaluación *Mediadora* de Hoffmann (2010): se interesa por la observación, la reflexión, la acción, el acompañamiento y la promoción de mejoras en el aprendizaje, se basa en el respeto por la diversidad y no se interesa en la comparación, hace énfasis en la importancia de la relación estudiante y docente, en donde este último ha de considerar su relación con cada uno de sus estudiantes de manera individual, en la búsqueda de reconocer sus características de aprendizaje, para apoyarlo. (Hoffmann, 2010) (citada en Anijovich, et al., 2010, p. 73).
- Evaluación *diagnóstica* propuesta por Chadwick (1972) como uno de los tres propósitos de la evaluación: refiere la necesidad de percibir los conocimientos previos del estudiante, además de percatarse de algún problema que se puede presentar en su proceso de aprendizaje, como dislexia, trastornos de aprendizaje y otras particularidades, con el fin de que, cada cual comience desde un punto adecuado su desarrollo educativo, en la búsqueda de identificar sus habilidades y deficiencias, para apoyar su proceso de enseñanza-aprendizaje según sus capacidades y lograr el éxito de las mismas. (Chadwick, C. y Rivera, N. 1991, p. 41). Así mismo, Carlino (1999) señalan que, ésta “consiste en determinar la situación de los alumnos antes de comenzar la enseñanza, para adecuar la propuesta didáctica a sus necesidades.” (p.137).

Bajo esta perspectiva cualitativa de la evaluación, autores como Mottier Lopez y Laveault (2008) (citados en Anijovich, 2010) mencionan que, “...la evaluación escolar ya no

está solamente vinculada a cuestiones de certificación y de selección, sino que está vista como en condiciones de sostener los aprendizajes de los alumnos por encima de su certificación...” (p.46). Es decir, ya no la prioridad estará en los resultados ni cumplimiento de objetivos sino en el contenido de los aprendizajes y su asimilación.

Por su parte, Niño y otros (1996) sugieren:

La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (Citados en Tamayo *et al.* 2017, p.23).

Tamayo et al. (2017) refieren:

...la evaluación es un acto cultural, un esfuerzo por comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas y diversas, contextualizadas en una cultura y cargadas de intencionalidades acerca de la formación de seres humanos más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más felices y más creativos, cuyos proyectos de vida transforman éticamente su existencia y transforman la sociedad. (p. 23).

Hasta aquí, se puede evidenciar que la evaluación desde una mirada cualitativa, aborda consideraciones como, el análisis e interés en las particularidades de los sujetos, la reflexión y comprensión frente a los diversos contextos socioculturales, la relación ecuánime y significativa entre alumno y maestro, una interacción dialogante, democrática, libre, respetuosa de la diversidad cultural y social, en la búsqueda de apoyar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respetar los diferentes niveles y tiempos del proceso educativo de cada quien, planteándose como una herramienta que se encarga de potenciar el aprendizaje, la reflexión, la autoevaluación y coevaluación, tanto del docente como del estudiante. Logrando una transformación de ambas partes, utilizándose como instrumento de formación en el análisis de diferentes estrategias que ayuden a la comprensión de lo que se aprende y cómo se aprende, con el fin de que lo aprendido tenga un significado y no sea simplemente un ejercicio memorístico.

Esta nueva perspectiva, permite obtener información que ayuda al docente y al estudiante a conocer sus procesos, sus modos de enseñanza y aprendizaje, sus dificultades y tiempos, para que, en la práctica pedagógica y autorreflexiva por parte de ambos, se construyan

rutas que permitan llegar a la comprensión de lo aprendido, apoyando la construcción de conocimiento y veracidad del aprendizaje en donde éste adquiera significado.

Así, estas consideraciones orientan la necesidad de un cambio en lo que se ha entendido como el propósito de la evaluación, una transformación del concepto, de sus usos y sus propósitos, pues la evaluación no solamente ha de estar enfocada al objetivo ni al resultado, sino que también al apoyo del desarrollo educativo, a partir de diferentes estrategias que permiten identificar puntos clave, que se puedan adaptar a las particularidades de los alumnos. Pues se entiende que, en el análisis del proceso se logran descubrir e identificar falencias, las cuáles se pueden trabajar y el resultado al ser medido, arrojará mejores desempeños en los desarrollos llevados a cabo por el docente y el estudiante.

Dentro del contexto artístico-musical, la postura cualitativa de la evaluación, adopta mayor probabilidad para el desarrollo de los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase, pues la nueva mirada a la evaluación, permite un análisis previo de la situación, nivel o conocimientos y capacidades de los estudiantes, que ayudan al docente de música, a reconocer el estado del grupo, para a partir de allí, diseñar una ruta de trabajo con metas trazadas desde las características de cada grupo e individualmente.

Según Carlino (1999, p. 216):

...la primera decisión que realiza el docente se basa en la información que recoge a través de una evaluación diagnóstica. Ésta constituye la etapa inicial del proceso educativo y es indispensable para establecer los objetivos, planificar el proyecto, seleccionar los contenidos, prever las secuencias de aprendizaje y determinar las estrategias que han de utilizarse.

Ello, permite al docente que, en la recolección de información del grupo, pueda tener claridad acerca de las estrategias que utilizará para conseguir los aprendizajes deseados por su parte y la de sus estudiantes, pues para lograr resultados exitosos en los procesos musicales, es y será necesario siempre tener claridad frente a los recursos de los cuales puede tomar mano el docente para aprovechar las habilidades y destrezas de los estudiantes y el mismo contexto educativo.

Es así como, en las apreciaciones dadas por los diferentes autores estudiosos del término, concluyen que ésta nueva postura dada a la evaluación ha de considerar algunas

características, que permitan comprender los diferentes campos de acción de la misma, apoyados en que, el reconocimiento de sus propósitos y funciones han de considerar unos principios éticos y morales, además de funciones pedagógicas y sociales, siendo utilizados como herramientas que apoyan, promueven y fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, que benefician la formación de los sujetos sin perder de vista la diversidad del contexto escolar, cultural y social.

2.3.1 Principios éticos y morales de la evaluación

En su carácter cualitativo, la evaluación pasa de ser un método de medición y resultados estándar y homogenizados, para convertirse en una herramienta de apoyo a los procesos educativos, que permite encontrar en ella principios éticos y morales que conforman su aplicación, rescatando el rol tanto del docente como del estudiante, para con ello, configurar un cambio paradigmático en el contexto educativo.

Algunas características propuestas por Santos Guerra (citado por Tamayo, et al., 2017, pp. 28-30), pueden considerarse como principios, pues este autor señala que, “**la evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico**”, es decir, la prioridad no está en la validez de las pruebas o los resultados en los programas diseñados, sino más bien el interés será por indagar sobre los fines, conocimientos y nociones de los procesos de enseñanza-aprendizaje; para así, lograr una conciencia frente al “¿Para qué se evalúa? ¿Por qué lo hacemos? ¿Para qué va a servir la evaluación? ¿Quién la hace?” (p.28).

Esto en relación con la educación musical, permite comprender que, “el para quién, es uno de los pilares de toda acción didáctica. El conocimiento del sujeto para quien se programa es previo al planteamiento de los objetivos o capacidades que se desea desarrollar en el individuo” (Pascual, 2002, p. 7). El por qué, refiere a los desarrollos que se dan en la educación musical; es decir, según investigaciones “...señala la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación integral del individuo, dada su excelente contribución a la educación intelectual, corporal y emocional.” (Despins, 1989, citado en Pascual, 2002, p.7). El quien la hace, refiere que, “la educación musical debe estar en manos de profesores especializados que tengan conocimientos musicales necesarios, acompañados de una preparación didáctica específica.” (Pascual, 2002, p. 7).

Se reconoce entonces, que desde el área de música han de aplicarse valores éticos y morales tanto en su práctica educativa como evaluativa, pues a partir de estos se logran procesos que llevan a resultados exitosos en la práctica y vivencia musical de los estudiantes.

Así también, “**el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador**” (Santos Guerra, s. f.) (citado en Tamayo, et al., 2017), ello, refiere la necesidad de una valoración de los desarrollos educativos, cognitivos, éticos, políticos entre otras de las características implícitas en los sujetos inmersos al contexto escolar, con el fin de lograr un desarrollo integral, teniendo en cuenta la diversidad cultural y social. (p.29).

Moreno (2016) por su parte, advierte que “... Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El *por qué* evaluar en educación es tanto o más importante que el *qué* o el *cómo* evaluar.” (p. 275). La evaluación en sí, ha de concebirse como una reflexión y análisis de los datos recolectados, que permita brindar al contexto educativo un mejor uso de la misma.

Aquí, surge un interés no solo por el *qué* y el *para qué*, sino también la reflexión de quien la realiza, es decir, el *cómo* se realiza. En este sentido, se puede asumir que es necesario que el docente reflexione sobre su práctica tanto educativa como evaluativa, para poder tomar en consideración las particularidades de su grupo, pues por medio de la reflexión ha de reconocer las necesidades tanto propias como las de sus estudiantes, ello demostrará responsabilidad y un valor ético de su profesionalismo y su quehacer.

Así mismo, Neus (2007, p.18) (citado en Tamayo et al. (2017) señala que, la evaluación ha de mejorar la enseñanza, proporcionando información con el fin de analizar la calidad del currículo aplicado, que permitan el análisis del contexto para lograr mejoras en la práctica docente, en la búsqueda de alternativas que transformen su quehacer. Sostiene que, “...cuando se evalúa mucho y no se transforma nada, algo está fallando” (p.33).

Según Cabra (2010) refiere que, el docente ha de intervenir y comprender al sujeto en el hallazgo de diversas estrategias didácticas y pedagógicas que le permitan apoyar los procesos de aprendizajes de este sin mayor interés en la calificación, “pues más allá de lo técnico está la práctica de la evaluación como un acto ético, sostenido en una relación comunicativa entre sus participantes.” (Citado en Niño, 2013, p. 88).

Álvarez Méndez (2009, p.1) afirma que, como principio del nuevo discurso cualitativo de la evaluación, ésta “debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende.” (Citado en Sacristán, 2009). Por su parte Tamayo et al. (2017, p.28) consideran que, la evaluación como un concepto integral, se reconoce como un suceso complejo de la pedagogía, que busca transformar los procesos metacognitivos, éticos y políticos para conformar un ciudadano integral.

En el mismo sentido, Hoffmann (2010) (citado en Anijovich, et al., 2010) desde su propuesta de evaluación mediadora que se enmarca en la evaluación de carácter cualitativo, señala como principio ético fundamental “la valoración de las diferencias”, se refiere a que “todos los alumnos aprenden siempre” (p.74). De igual forma, atribuye a los procesos evaluativos la necesidad de “a) observar a los aprendices individualmente; b) analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje; y c) delinear estrategias que favorezcan las mejoras en sus aprendizajes” (p.75).

Estas afirmaciones según los autores, permiten considerar que la evaluación en su acción ética y moral, primeramente, tiene una responsabilidad con la sociedad frente a la pregunta de ¿por qué evaluar? y más importante aún ¿para qué y cómo se evalúa?, encontrando que, es necesario establecer una relación cercana y recíproca entre el estudiante, el docente y demás actores del contexto escolar. Pues la evaluación, ha de obtener información importante y veraz de los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante, a partir del dialogo y la participación; permitiendo por medio de la reflexión y análisis por parte del docente, transformar su práctica educativa en la búsqueda de diversas estrategias pedagógicas y didácticas, con el fin de lograr aprendizajes significativos, sin perder el análisis del contexto cultural y social de la realidad, de las habilidades y dificultades del estudiante y del docente en beneficio de una evaluación verídica, una evaluación coherente entre el currículo, los contenidos y el contexto. Que permita una transformación de los sujetos implicados en los procesos de formación, maestros, estudiantes, directivos y padres de familia.

El carácter cualitativo de la evaluación desde sus principios éticos y morales, aportan al contexto de la educación musical un sustento importante para el área, pues en el análisis de las prácticas tanto educativas como evaluativas, se pretenden desarrollar prácticas autoevaluativas y autorreflexivas, que permitirán al estudiante la formación de manera consiente en su

autonomía para su práctica individual. Es decir, desarrolle una actitud responsable frente a sus procesos de aprendizaje en su instrumento, reconozca en su práctica autónoma sus carencias y habilidades para más adelante en una comunicación abierta, adecuada y consciente con su docente, les permitirá (al docente y el estudiante), trabajar sobre lo que se ha descubierto de su proceso musical.

2.3.2 Función pedagógica y social de la evaluación

Bajo la perspectiva cualitativa de la evaluación, se pueden destacar algunas funciones pedagógicas y sociales, que describen los siguientes autores rescatando algunas particularidades.

Para Santos Guerra, (s.f.) (citado por Tamayo, et al., 2017, pp. 29-30). **“La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado”** tiene como objeto los procesos de aprendizaje y la enseñanza. Señalando que, una prueba de papel y lápiz es solo un método que puede dar un indicador, pero este último no ha de ser el más importante, pues no da cuenta en su totalidad del proceso mismo de aprendizaje.

Lo anterior, en el contexto musical, evidencia que el uso de un método meramente cuantitativo de los procesos que aquí se llevan, no permite reconocer otras características que se pretenden desarrollar en los sujetos en la práctica artística, como lo son la expresividad, la imaginación y lo estético, entre otros conceptos subjetivos que permea esta área; por ello, se hace necesario como menciona el autor, pensar en una evaluación con criterios que abarque aspectos cualitativos además de lo cuantitativo.

Así también, se rescata que, **“La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo”**, refiriendo que ésta, ha de tener relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en donde se aprovecha el conocimiento del maestro y las capacidades del estudiante a fin de que este último se apropie y asimile su aprendizaje y lo convierta en experiencia de vida. A su vez, señala que, **“Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos”**, es decir, se hace necesaria la búsqueda de diferentes estrategias, debido a la diversidad de inteligencias y las diferentes prácticas didácticas que dispone el profesor. Lo anterior, permite la recolección de información del docente de música, a partir de diversas estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas sobre el proceso de cada estudiante.

Es decir, se entiende que en la clase de música se puede utilizar una melodía, que permite trabajar diferentes aspectos musicales a partir de la experticia del maestro para aprovechar este recurso, ya que, por lo general existen diversos elementos musicales que interfieren y que se trabajan en la clase, (ritmo, melodía y armonía). El abordar dichos elementos, permite el reconocimiento en la observación de la práctica de los estudiantes, a quienes se les dificulta o se les facilita alguno de estos.

Allí, intervienen entonces más de un modo de evaluar, pues el docente ha de enseñar la melodía, ello por medio de la repetición e imitación de sonidos y movimientos, lo que permite que, al escuchar a sus estudiantes puede concretar un juicio de valor desde sus conceptos de afinación, sonido y otros aspectos técnicos del área, que le ayudarán a reconocer qué estudiantes tienen dificultades para entonar. Además, si se utiliza un movimiento corporal junto con la melodía, el docente en la observación de la imitación de movimientos del estudiante, puede reconocer cuales logran ejecutar el movimiento de manera adecuada y cuáles no.

Esto lo que permite evidenciar, es que, en la práctica musical se hace implícita la diversidad en las herramientas de trabajo y por ende en las formas de evaluar, pues un solo criterio evaluativo no podría asumir la responsabilidad de expresar todos los procesos que allí se desarrollan.

Igualmente, Santos Guerra, considera que **“La evaluación es un catalizador de todo proceso de enseñanza y aprendizaje”**, se refiere a que, la práctica evaluativa ha de entenderse como un método que acelera o frena los procesos de aprendizaje y lo direcciona o desiste. Así mismo señala que, **“Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje”**, es decir, dentro de estos procesos, en la práctica evaluativa se generan juicios de valor que necesitan la comprensión de “conceptos y metodologías, de procesos de desarrollo y metacognición, así como el manejo de teorías y posicionamientos sobre la formación en valores y sus articulaciones con los proyectos de aula.” (p.30). También menciona que **“La evaluación tiene que servir para el aprendizaje”**, pues, desde un cambio de percepción de lo que se ha entendido por evaluación, o lo que ésta ha generado en los contextos educativos (miedos, angustia, frustración, etc.). Se plantea más bien “fomentar una ‘cultura de la evaluación’ entendida como una nueva actitud de la comunidad educativa que asuma la necesidad de saber y comprender sus procesos de formación como una

responsabilidad compartida para el mejoramiento de los aprendizajes.” (p.30). Por último, considera que **“Es importante hacer meta-evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones”**, pues ella, “es porque la evaluación, como categoría pedagógica, como corriente de pensamiento, como acontecimiento complejo, puede ser también objeto de investigación.” (p.30). (Citado por Tamayo, et al., 2017, pp. 29-30).

De su parte, Boud y Falchikov, (2006) (citados en Moreno, 2016, p 154), mencionan que uno de los propósitos de la evaluación ha de ser, que ésta logre, *facilitar el aprendizaje*, es decir, se dirige a la recolección de información por medio de varias pruebas o tareas que permitan reconocer el cómo los estudiantes aprenden y promoviendo que estos pueden estar en la capacidad de analizar sus propios logros, para que puedan identificar de forma más efectiva lo que necesitan aprender del programa.

En este sentido, Olmos y Rodríguez (2011) proponen que, es necesario que, para realizar la evaluación, se haga desde estrategias alternativas e innovadoras que permitan un compromiso mayor en la relación de profesor y estudiante con el fin de “alcanzar mejores resultados en relación con la motivación por aprender” (citado en Niño, 2013, p. 93). Igualmente, Niño (2013, p. 22) refiere que, en un cambio paradigmático de la evaluación, se pretende la formación para la autonomía, que “busca fortalecer la responsabilidad de los sujetos profesores y estudiantes” (citado en Niño, et al., 2014, p. 39).

Estas consideraciones enmarcan en la función pedagógica de la evaluación, el interés por el sujeto a quien se evalúa y quien aprende. Es decir, el papel del docente adopta una postura más allá del simplismo de calificar, sino que ahora, se da a la tarea de reflexionar, analizar y reconocer las particularidades de sus estudiantes, permitiéndole que indague, diseñe y estructure diversas estrategias didácticas, que apoyen a su práctica educativa y al mismo tiempo mejoren su práctica evaluativa. Ya que, esta relación le permitirá conjugar los contenidos frente a lo que desea evaluar, así como frente a lo que desea que sus estudiantes aprendan, ello sin olvidar, los diferentes tiempos y capacidades de estos.

Así, la función social de la evaluación radica según Boud y Falchikov (2006) (citados en Moreno, 2016, p. 153), en que ésta ha de, *certificar el rendimiento*, es decir, la certificación del alumnado por medio de la calificación que dará cuenta de si el estudiante cumple

satisfactoriamente con los objetivos del programa para poder ser aprobado, lo que le permitirá acceder a los siguientes niveles educativos del programa escolar.

Igualmente, Santos Guerra, (s.f.), menciona que, “*Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo*”, es decir, en la recolección de información, es necesaria la interacción comunicativa entre estudiante y maestro, pues ésta tiene “relaciones con el lenguaje, los valores, el pensamiento, la cultura social, el saber del maestro y el saber de los alumnos”; en donde se llegan a acuerdos en los contenidos y tareas, “para tener referentes a la hora de hacer juicios de valor sobre esos mismos procesos.” (Citado en Tamayo, et al., 2017, p. 29). Así, “La evaluación debe considerar que la sociedad constituye una realidad compleja, diversa e incierta” (Niño 2013, p.93), y que “se evalúa para conocer y no para calificar; cuando termina la calificación comienza la evaluación.” (Álvarez Méndez, 2003:123, citado en Niño, 2013, p.93).

Por su parte, Tamayo, et al., (2017), proponen que, “la evaluación se relaciona con la cualificación, se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa” (p.134).

En correspondencia con los autores, se puede señalar que, para el efecto social que supone la acción de evaluar, es necesaria la reflexión por el contexto, por la diversidad cultural, social y de aprendizaje; pues solo en el reconocimiento de éstas es posible un cambio en el propósito evaluador, pues su función social se da hacia la certificación de los procesos educativos llevados en un programa, con lo cual los estudiantes demuestran a la sociedad su cualificación y competencia en contenidos determinados útiles para su acción profesional.

Lo dicho hasta aquí, permite reconocer que la evaluación en su estado más amplio, aborda campos de acción en los cuales no se consideraba que fuera necesaria, pues su uso como se dirigía a cuestiones de valores cuantificables. Lo que se puede ver, es que, la evaluación hace un aporte ético, moral, social y pedagógico en los programas educativos del contexto escolar, permitiendo abarcar otras dinámicas, como lo cualitativo, lo cultural, lo social y lo pedagógico, apoyando así los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio a los sujetos inmersos en dicho contexto.

Ello, también permite desde el área de la educación musical, rescatar y destacar esas particularidades que hacen especial a cada ser, pues la música como una expresión artística, permite a los sujetos comunicar desde su cultura, su cotidianidad y sus vivencias, lo que en un lenguaje verbal se les dificulta; logrando así, el análisis en el contexto, los aprendizajes que allí se desarrollan propagando el respeto por los otros, por la diversidad de cultura, costumbres, ideas, etc.

2.4. Evaluación Formativa, características, propósitos y funciones

Bajo el paradigma de la evaluación alternativa, se consideran como inmersa en ella, diferentes modelos de evaluación propuestos, con el fin de generar un cambio en la práctica evaluativa tradicional. De allí también, surge la evaluación de carácter formativo, la cual se expone a continuación, reconociendo que fue primeramente propuesta por Scriven en la década de los 60's, enfocada al análisis de procesos sistemáticos y de programas curriculares, que permitieran la corrección de dificultades que se pudieran presentar *in situ* en dichos programas.

Estas y otras características permitieron el análisis de su incidencia en los procesos educativos, y se evidenciaron ciertos beneficios que consienten una transformación o una mejora de la misma, desde una nueva mirada que revela algunos privilegios que ofrece en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el debido uso de ella, enfocado en una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Así la cosas, estas consideraciones permiten asumir el interés de la Evaluación Formativa, por su acción y en beneficio al contexto educativo; por lo tanto, diferentes autores dan su concepto acerca del término, abogando por un nuevo uso y práctica de la misma.

Po mencionar algunos como:

- Díaz Barriga y Hernández (2002) (citados en SEP, 2013) Argentina, señalan que, “la evaluación formativa favorece el seguimiento del desarrollo de aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia la enseñanza o la observación” (p.23). Así también, la consideran como un proceso que se encuentra en continuo cambio, por los resultados de los estudiantes y las herramientas pedagógicas que plantea el docente.
- Así mismo, Black y William (1998^a), sumados a Yorke (2003, 477) (citados en Moreno, 2016, p. 154), analizan y proponen la evaluación formativa como una herramienta que

tiene otros propósitos más allá de la calificación, que pueden mejorar los aspectos del desarrollo de los aprendizajes centrando la evaluación para el aprendizaje; y así también conviene, separar la calificación y la retroalimentación, usando a la vez la autoevaluación y la coevaluación. Igualmente señalan que “la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas.” (p. 158).

- Perrenoud (1991, 1993), por su parte, “Sitúa la evaluación formativa en la intersección de varias perspectivas teóricas. Para el autor, es necesario articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de la regulación³³.” (Citado en Anijovich, 2010, p. 49).
- Para Heritage, (2007) (Citado en Moreno, 2016) “la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.” Así mismo, señala que, es importante la relación y participación del alumno con el docente, pues de este modo, conocen sus debilidades y metas a alcanzar siendo conscientes del progreso o de lo que hace falta para lograr dicha meta. (p. 157).
- Así también, Sverdlick (2012) indica que, desde el carácter formativo de la evaluación, “Implica que tanto los docentes como los alumnos construyen nuevos conocimientos en el transcurso del propio proceso, el cual resulta indisociable del enseñar y aprender.” (p.69).
- De igual forma, la SEP (2013)³⁴ señala que, la evaluación formativa, tiene como propósito, el contribuir en mejorar el aprendizaje, regular los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de adaptar las herramientas pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) a las necesidades del alumnado. (p.23).

³³ En la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, la idea de *solución* de las dificultades de aprendizaje [*feedback + corrección*] es remplazada por el concepto de regulación. (Anijovich, 2010, p. 51).

³⁴ Secretaría de Educación pública de Argentina.

- Así mismo, Moreno (2016) referenciando a diferentes autores señala que, la evaluación formativa, se preocupa por el *qué* y *cómo* aprendemos, es una guía de la forma en que se aprende, señalando los aciertos que se logran en el camino de llegada a lo que se quiere aprender. (p 163).
- En este sentido, Tamayo *et al.* (2017) señalan que, cuando “se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones y es el mismo maestro quien debe concientizarse y corregirse” (p.33).
- A su vez, Santos Guerra (s.f.) señala que, “La evaluación, cuando es formativa, retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos y genera una cultura, muy diferente a cuando es excluyente, sancionadora, jerarquizante y descalificadora.” (Citado en Tamayo 2017, p. 28-30).
- Así también, Allal, 1979, 1988: Allal y Mottier Lopez, 2005; Perrenoud, 1998^a) (citados en Anijovich, *et al.* 2010) manifiestan una perspectiva “ampliada” de la evaluación formativa, pues ésta “promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje” (p.50) planteando que, además de los test, cuestionarios, deberes y tareas pueden existir con otros métodos o herramientas para la recolección de información, ya que ésta, “puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase” (p.50).

Hasta aquí, puede entenderse que la evaluación formativa, a). Es fundamentada en la interacción de los sujetos inmersos en el contexto educativo y se da uso de herramientas que permitan el desarrollo de la autorregulación de aprendizaje. b). “Permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno.”, c). Fomenta en el estudiante el compromiso y el desarrollo de la autorregulación, por medio de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación. (Anijovich, et al., 2010, pp. 52-53)

Se evidencia así, una nueva perspectiva a la evaluación formativa, presentándola como una “ampliación” en el uso y sentido de la misma, lo que pudiese ubicar a los otros autores anteriormente mencionados en la misma línea, pues sus consideraciones a la evaluación de carácter formativo se enfocan en la misma dirección. Ello puede dar a entender que, si se ve desde una postura crítica y analítica, sí es posible el uso de una evaluación en pro de mejorar

los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan aprovechar cada particularidad a la que responde este modelo evaluativo.

Las consideraciones expuestas por los diferentes autores, enmarcan el nuevo sentido dado a la evaluación formativa, como un cambio paradigmático frente al concepto tradicional de ella; en donde ahora, sus propósitos e intereses, se enfocan en la formación de los sujetos a partir de sus particularidades y necesidades en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la premisa de una nueva mirada a la evaluación formativa, se pueden señalar algunas características. Pues ella ha de ser:

- Transparente, continua y procesual. Un recurso de aprendizaje, que contribuya a la acción didáctica asegurando el aprendizaje de los estudiantes, como también, corrigiendo los procesos y actuaciones por parte del docente quien ha de concientizarse y corregirse así mismo en primera instancia.
- Un proceso que potencie el aprendizaje, mejorando los aspectos del desarrollo de los aprendizajes, por medio del seguimiento de estos en los alumnos, utilizando diferentes técnicas para el análisis de la información recogida y de allí generar un juicio de valor contextualizado sobre el proceso educativo. Así mismo, ha de centrarse en la forma cómo el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Ha de reunir varias perspectivas teóricas, que permitan llevar un proceso en continuo cambio, en pro de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas de los docentes. Esto dependerá también del proceso de comunicación entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje.
- Un proceso sistemático para obtener evidencia continua e inmediata, acerca del aprendizaje, regulando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adaptando las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos. Así mismo, ha de centrar la evaluación para el aprendizaje, separar la calificación y la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación; generando que todas las partes que

intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, participen con un sentido democrático, autónomo, crítico, analítico apoyado por la autoevaluación.

Así las cosas, se puede inferir que, la evaluación formativa permite abarcar diferentes puntos estratégicos que buscan un mismo fin, lograr un aprendizaje concreto y significativo; ello a partir del reconocimiento, en la importancia tanto del rol docente como del estudiante en la práctica educativa. Ya que, la evaluación de carácter formativo, se asume como un elemento que ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la interacción del docente y alumnos, y alumno con sus pares, permitiendo el uso de estrategias enfocadas a mejorar o superar las habilidades y/o falencias del estudiante.

Esta nueva mirada, permite al docente el análisis de su práctica tanto pedagógica como evaluativa, lo invita a reflexionar acerca de su quehacer, de su profesionalismo y de su propio ser, pues en el estudio y búsqueda de múltiples estrategias que construya y posibiliten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, le permita ampliar su espectro frente a acciones alternativas de las que se puede armar para desempeñar un rol más allá de la operatividad en el quehacer docente.

Es por ello que, el siguiente apartado expone más de cerca el rol del docente y del estudiante en la evaluación formativa, así como la relación de ellos en el contexto de la educación musical.

2.4.1 El docente en la Evaluación Formativa

En la actualidad el rol docente en el contexto educativo, se ha visto bajo nuevas responsabilidades, se le adjudica obtener altos resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, pues, a partir de los resultados se mide la efectividad del docente en su práctica profesional.

Señala Arancibia (2015):

Algunos países latinoamericanos han participado en las pruebas PISA desde que estas se iniciaron en el año 2000, y los resultados obtenidos los han ubicado prácticamente en los últimos lugares del ranking. Esto ha servido para que se desate una intensa campaña, (...) que ha culpabilizado a los docentes y sus organizaciones de la “mala calidad” de la educación. (p.9).

En este sentido, bajo la presión que se ejerce al docente por parte de los organismos educativos respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas, éste también ha sido afectado por los estándares a cumplir; pues su función queda relegada a ser un operador del currículo y su trabajo se enfoca en preparar a los estudiantes para sacar buenos resultados en las pruebas, generando que la práctica pedagógica pase a un segundo plano y su trabajo consista en seguir instrucciones. Pues tanto los temas a trabajar como su respectiva evaluación está estructurada y explícita tal y como ha de hacerse para lograr el objetivo planteado.

Para el caso de la educación musical, la manera en que el trabajo del docente de música se mide, es a través de las muestras y/o conciertos musicales que presentan en determinados tiempos en el transcurso de un año escolar; es decir, en el contexto educativo, el docente de música ha de preparar conciertos o presentaciones para fechas especiales que se celebran en la institución educativa.

Por ejemplo, los eventos comerciales como día de la madre, del padre, etc., y los institucionales como cumpleaños de la institución, día del idioma, etc. Ello, con el propósito de evidenciar el trabajo y/o los avances de la práctica artístico-musical de los estudiantes que se presentan. A la vez, será por medio de la calidad de la muestra (estándares estéticos establecidos) que se dé un juicio de valor del trabajo de los estudiantes y del docente.

Ahora bien, esta dinámica de dar un valor al resultado final de un proceso como lo es una muestra musical, puede considerarse lógico, respecto a lo que implica un desarrollo musical; pues solo se puede evidenciar lo aprendido de un instrumento musical por medio de la presentación en la práctica del mismo. Aunque, una posible dificultad que implica la calidad de una muestra artística, no solo puede dirigirse a la acción del docente, pues existen otras condiciones ajenas a lo musical que pueden afectar la misma.

Por ejemplo, un espacio no apropiado, un material de sonido (cabinas, micrófonos, etc.) en mal estado y otras situaciones que pueden afectar la calidad de la presentación. Es allí cuando, el juicio de valor frente al trabajo del docente puede ser sesgado y/o puede ser juzgada su práctica sin tener en cuenta dichas situaciones, lo que deja en mala referencia el trabajo del profesor; es decir, los procesos allí no tienen mucha relevancia, sino lo que se juzga o se considerar digno de valorar, es el resultado final.

Así, es necesario reconocer que el carácter de los procesos musicales como aprendizaje de una forma de expresión artística, suscita la necesidad de una evidencia visual, sonora y práctica, entendiendo que esta se da en la muestra musical, en algunos casos al final del año lectivo, más no se evidencia en ella, el proceso de aprendizaje que se llevó a cabo en el aula.

Es así como, se permite tomar en consideración además del carácter tradicional de la evaluación enfocado en el resultado, la evaluación de carácter formativo en la clase de música. Pues ésta se dirige al seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la reflexión del docente frente a su práctica educativa y evaluativa; la cual le permitirá analizar qué tipo de herramienta o estrategia didáctica, metodológica y pedagógica, le servirá para desarrollar las habilidades en sus estudiantes hacia la música, tanto lo que implica técnicamente como emocionalmente, pues se entiende que esta asignatura asume funciones cualitativas del ser humano, que se salen de la cuantificación.

Al mismo tiempo, el docente de música no puede eludir la relación de su trabajo con la necesidad de una demostración de lo que han aprendido sus estudiantes en la clase; por ello, en la reflexión y búsqueda de herramientas para su práctica pedagógico-musical, ha de tener en cuenta que con ellas se apoyan los procesos, para que el resultado sea exitoso, ya que, el interés por el proceso ayudará a que el resultado sea positivo.

Por su parte Moreno (2016) reconoce que, “El desarrollo efectivo de la evaluación formativa sólo se producirá cuando cada maestro encuentre su propia manera de incorporar las lecciones e ideas que son exhibidas en sus patrones de trabajo en el aula.” (p.155). Además, con el propósito de replantear la acción pasiva de los estudiantes, en la búsqueda de promover su participación activa en el aula, construir sujetos más críticos, autónomos, activos y responsables de su propio aprendizaje.

De lo anterior puede verse, que la evaluación formativa podría considerarse un beneficio para el contexto musical-escolar; pues, a diferencia de otras asignaturas donde la participación del estudiante no va más allá de la acción pasiva o de la realización de un trabajo escrito, o la repetición mecánica y sin significado del tema que se trabaja; en la clase de música se hace necesaria la participación activa del estudiante, ya que, a partir de la práctica, la cual requiere de actividad, es que se logra ensamblar a los estudiantes con el fin de presentar una muestra.

Es decir, el docente puede analizar y reflexionar acerca de las habilidades de sus estudiantes por medio de la observación en la práctica del uso de instrumentos por parte de ellos, o en la iniciación de la gramática musical. Por ejemplo, en la reproducción de una célula/fórmula rítmica³⁵ que le permite evidenciar, sí el estudiante logra la lectura musical y la asociación de las figuras musicales con el movimiento corporal y otros aspectos.

Es decir, en una clase de iniciación a la gramática musical, para abarcar la lectura rítmica, las figuras musicales que se utilizan para abordar el tema, varían según sus características. Una de las figuras que tiene mayor recordación y practicidad para los inicios de la gramática musical, es la negra (♩); ella, se asocia a un movimiento corporal corto o largo, (eso dependerá del tempo³⁶ que decida el maestro para reproducir su sonido y su valor en el contexto musical), con las manos, pies u otras actividades emulando el ritmo escrito de la figura repetida en varias ocasiones o lo que haya trabajado el docente dependiendo del método pedagógico que esté utilizando.

Así, en este ejercicio de lectura y reproducción del ritmo con el cuerpo u objetos (manos/pies, instrumentos), el docente en la observación, puede notar a quien se le facilita o a quien se le dificulta la ejecución y lectura del ritmo; de allí, ha de desarrollar estrategias de acompañamiento, colaboración entre los que lo logran con mayor facilidad a los que se les dificulta, permitiendo una acción activa de los estudiantes, pues solo por medio de la práctica y repetición dirigida y con sentido, se pretende desarrollar las habilidades sicomotoras de los estudiantes en la práctica de la lectura y reproducción de sonido desde el cuerpo y la reflexión frente a sus posibilidades y dificultades en esta asignatura.

Otra posible situación que resalta Moreno (2016), es el desconocimiento del docente acerca de cómo evaluar, aludiendo que, en la formación académica del docente no se abarca el

³⁵Pascual (2002) “El desarrollo del sentido rítmico es la primera función de la educación musical, porque se trata de manifestar el ritmo viviente propio de todo ser humano.” (p.181).

Pascual (2002) “Para Martenot, la duración de una nota es un elemento más de un todo. Representa uno de los miembros del cuerpo rítmico (fórmula); y, separada, pierde su sentido. Consecuencia de esto es la concepción global de sus lecturas rítmicas, en las que presentan los elementos dentro de una célula rítmica y no por separado, como otras metodologías (Kodály, Willems, etc.)”. (p.195).

Graetzer, G. y Yepes, P. (1961) “Ritmo: Se entiende por ritmo la figuración rítmica (perfectamente traducible en figuras musicales) de grupos de palabras recitadas a compás o series de golpes o de melodías.” (p. 17).

³⁶ “tempo - Velocidad con la que se debe ejecutar una obra.” Recuperado de file:///C:/Users/natis/Downloads/diccionario%20de%20terminos%20musicales.pdf

tema, lo que conlleva a que el docente replique la forma de cómo él fue evaluado. Por tal razón, se invita al docente al uso de nuevas prácticas y metodologías en la evaluación, ya que, le será de gran ayuda para sus procesos profesionales y personales.

Referente a lo anterior, Heritage (2007), (citado en Moreno, 2016), propone una serie de habilidades, que considera, que el maestro ha de tener para el desarrollo de la evaluación de carácter formativo. Asumiendo que este ha de poseer:

- ***Conocimiento del campo disciplinar:*** es decir, “Es necesario que el profesor conozca los conceptos, conocimientos y habilidades que serán enseñados dentro de un dominio, los precursores necesarios para que los alumnos los adquieran y qué se considera una actuación exitosa en cada uno.” (p. 167). Para que, con esta información logre definir las estrategias evaluativas y educativas enfocadas a una serie de submetas como guía hacia el aprendizaje deseado.
- ***Conocimiento del contenido pedagógico:*** éste, considera la necesidad de poseer conocimiento de otros modelos de enseñanza, que le permitirán un dominio específico. Como también, el conocimiento frente a qué modelo es el adecuado y cuál es su propósito.
 - ***Conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos:*** supone que, el docente ha de conocer el nivel de preparación que posee el estudiante frente a un área de contenido específico, también la comprensión de conceptos, así como el nivel, habilidades específicas para el área, las actitudes que desarrolla el estudiante y el nivel de competencia de lenguaje. (p. 167).
- ***Conocimiento de la evaluación:*** Es necesario que el docente repare en el conjunto de estrategias que le permite la evaluación formativa, con el fin de extender “las oportunidades de obtener evidencia del desempeño de los alumnos.” (p 167). A la vez, se ha de tener claridad, del cómo distribuir las evaluaciones de acuerdo a las metas de enseñanza, y asegurar que desde la evaluación formativa se permita conocer “en donde está el alumno a lo largo de su progreso de aprendizaje” (p. 168). También es importante tener en cuenta la autoevaluación y la coevaluación, pues estas “ofrecen oportunidades

importantes para conocer el actual estado de aprendizaje” (p. 168); del estudiante.

Apoyando lo anterior, Anijovich et al. (2010, p. 16) señalan algunas características evaluativas, en donde la acción docente ofrece diversas alternativas y posibilidades desde una evaluación formativa; considerando que, el docente ha de ser claro a la hora de exponer los objetivos de la clase, con el fin de que los estudiantes reconozcan y comprendan los criterios de evaluación que dispondrá el docente para sus tareas y trabajos y/o práctica; también, es importante el ejercicio de retroalimentación por parte del docente a sus estudiantes, como de los estudiantes con sus pares.

Así como, el estímulo a reconocer por medio de la autorreflexión del estudiante, la comprensión de los procesos de aprendizaje de sí mismo, sus dificultades y habilidades; apoyados en criterios de calidad que le permitirán llegar a las metas establecidas.

Estas características que se presentan, permiten reconocer las capacidades que ha de tener el docente para una práctica adecuada de la evaluación, que no solo apoye los aprendizajes de sus estudiantes sino los suyos propios, pues la indagación de cómo y para qué aprender, no es únicamente en dirección del estudiante sino de ambas partes.

Como se mencionó, en la preparación, conocimiento, experticia y reflexión de la práctica educativa y evaluativa se lograrán procesos de enseñanza-aprendizaje con resultados satisfactorios y significativos en los estudiantes al desarrollar un sentido autor-regulativo y autoevaluativo en ellos y en el profesor.

Es así que, la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación en la evaluación formativa son consideradas de gran importancia, pues ello permitirá conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiante, y la posibilidad de encontrar diferentes estrategias para mejorar o superar dichos procesos. Ello, con el propósito de apoyarle y ayudarle a llegar al éxito académico y personal; pues este modelo de superación, reconocimiento y confianza puede generar seguridad en sus procesos de aprendizaje, logrando el conocimiento de información útil tanto para el estudiante como para el docente, para que este último, se dé a la búsqueda de estrategias que le permitan solventar las necesidades de sus alumnos, logre mejores resultados, buscando que lo aprendido trascienda en la vida del estudiante.

Así las cosas, se puede reconocer la importancia en que se dé un cambio de perspectiva en el docente frente a su práctica evaluativa, pues ésta le posibilitará un nuevo sentido al modelo de evaluación y reflexión sobre su práctica educativa, que le ayudará a generar nuevos ambientes (culturas) en el aula, dando prioridad a los procesos y no al resultado como fin educativo.

2.4.2 El rol del estudiante en la Evaluación Formativa

La evaluación de carácter formativo, apoya tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes, como la participación del docente y el estudiante, siendo parte fundamental la relación consensuada entre ambos, para lograr una práctica pedagógica y evaluativa coherente y efectiva; con miras a conseguir un buen desempeño en el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras, afectivas y críticas en sus estudiantes y en sí mismo. Por tal razón, también se considera importante la participación activa del estudiante frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente a esto Boud (1995b) (citado en Moreno, 2016) refiere que, es necesario un cambio de perspectiva de los alumnos frente a sus propios alcances, lo que lleva a la necesidad en el desarrollo de la autoevaluación, ya que, al ser eficaz, mejora el rendimiento de los alumnos.

Así mismo, Anijovich (2010, p. 16) señala, “Los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes.” Y “Docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno.”.

Según Sverdlick (2012) en la convergencia de la igualdad de importancia del uso de la evaluación tanto en las prácticas pedagógicas como en las evaluativas, “...la autoevaluación representa un proceso de autovaloración, de mirada analítica, reflexiva y crítica sobre la propia tarea (individual o colectiva) que supone un reconocimiento por parte de los actores de lo que ellos mismo hacen y cómo lo hacen.” (p. 100). Igualmente, menciona que ésta, “...es una estrategia de construcción de conocimiento³⁷ que conlleva **decisiones y valoraciones**

³⁷ Esto significa que con este proceso se produce un nuevo conocimiento sobre la realidad en la que se actúa. Este nuevo conocimiento se construye colectivamente por los mismos actores que están inmersos en unas circunstancias

contingentes a realidades específicas, determinadas por sus protagonistas, condiciones y circunstancias.” (p.99). Considerando también, que la autoevaluación puede entenderse como la reflexión de la práctica educativa, también la asume como el reconocimiento de las dificultades o potencialidades, con el fin de llegar a una toma de consciencia.

“...la autoevaluación es una herramienta potente para la reflexión crítica que lleve a un conocer, re-conocer y transformar, siempre que se consideren el contexto histórico y político que construye identidad y las condiciones de producción y reproducción de los saberes y las prácticas pedagógicas.” (Sverdlick 2012, 101).

Ello, refiere la necesidad en la formación de una apropiación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, una autorreflexión que les permita entender sus formas de aprendizaje, en donde reconocen sus habilidades o sus falencias en sus procesos educativos, para así lograr una toma de conciencia frente a los conocimientos que pretenden adquirir, en donde tanto el docente como el estudiante son conscientes del contexto cultural, social y político en que viven.

Así, Moreno (2016), plantea la retroalimentación y la coevaluación como estrategias que ayuda en la madurez y responsabilidad de la autoevaluación, sosteniendo que se debe “Crear un clima de clase donde dar y recibir retroalimentación sea una práctica habitual que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje, implica considerar que vale la pena el aprendizaje entre pares.” (p. 174). Así mismo, Hounsell (2003,68) propone “involucrar al alumno en la generación de retroalimentación, y un enfoque de tareas más abierto y colaborativo.” (Citado en Moreno, 2016, p. 155).

Así las cosas, se puede considerar que, las características y/o posibilidades que ofrece la evaluación formativa, pueden ayudar a llevar mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que ésta no solamente apunta a una revisión del proceso del estudiante, con el fin de adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades en el desarrollo de la clase, sino que, desde esta perspectiva, se reconoce que el papel del docente es fundamental, pues será a partir de la reflexión en su práctica educativa, que logré considerar nuevas estrategias, en la búsqueda no

determinadas y que desarrollan este proceso bajo ciertas condiciones. Se trata de conocimientos pedagógicos; es decir que, a la vez se nutre d las prácticas y experiencias de los docentes, informa sobre estas, en una dialéctica en la cual teoría y práctica se entrelazan. (Sverdlick, 2012, p. 99).

solo de posibilitar la enseñanza adecuada a sus estudiantes, sino de cambiar su papel dentro del aula.

Ahora el docente ha de pensarse como un guía de los procesos que llevan sus estudiantes, ayudándoles a reconocer sus habilidades y falencias, para con ello, entre las dos partes, poder crear un camino/ruta a seguir, para lograr un final de periodo o escolar con éxito; aunque teniendo claro que el éxito será particular, pues, cada estudiante puede alcanzar metas de manera individual y al mismo tiempo se pueden construir metas a nivel grupal.

Así las cosas, se puede llegar a considerar la práctica de la evaluación formativa, como adaptable a las necesidades de la práctica musical; pues, en el aprendizaje de la música -por naturaleza-, se hace necesaria la autoevaluación del proceso de quien la estudia y práctica, ya que, las habilidades musicales, se desarrollan en diferentes tiempos según el sujeto, y este ha de ser paciente y analítico frente a los objetivos propuestos.

A la vez, bajo la necesidad de una muestra musical, como el resultado y demostración de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, desde el punto de vista de lo administrativo y lo social, -de lo cual no se puede desligar el arte-, se considera necesaria la inclusión de algunas características de la evaluación de carácter sumativo; pues es así, que se logrará dar un juicio de valor o de resultado, que permita el reconocimiento ante los actores del acto educativo, ya sean docentes, directivas, estudiantes, padres de familia y comunidad escolar.

Ello, debido a la característica de una necesidad de evidencia visual, sonora y estética que provee el acto artístico, así la muestra es, y podría seguir siendo la condición inmediata del área artística para representar su quehacer en el contexto educativo.

Según lo expuesto hasta aquí, a continuación, se presentan algunos métodos de la enseñanza musical reconocidos y pioneros en el siglo XX, con el fin de contextualizar y tratar de identificar las posibilidades de la evaluación formativa en la enseñanza de la música.

3. CONCEPTUALIZACIÓN Y MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

El capítulo abarca el concepto dado a la educación artística y musical, a partir de diferentes autores en contextos internacionales y nacionales, dando mayor profundidad al desarrollo de la educación musical, sus tendencias y métodos más característicos utilizados en los procesos educativos de la enseñanza musical en los siglos XX y XXI, en países europeos y latinoamericanos, presentando los beneficios de la educación artístico-musical en el contexto escolar.

También, se dan a conocer metodologías y tendencias propuestas por diferentes pedagogos musicales reconocidos a nivel mundial y predecesores de diversos sistemas de la enseñanza de la música, que continúan guiando los procesos pedagógico-musicales en diferentes países del mundo. Ello, con el fin de conocer las tendencias de la educación musical en Colombia y su finalidad en los procesos educativos como área de conocimiento, dado que, cada uno de los métodos expuestos, da respuestas a diferentes necesidades de la educación musical.

3.1 Educación artística

En este apartado, se presenta el concepto dado a las artes por diferentes autores expertos en el tema, desde organismos educativos internacionales y nacionales, para tener claridad sobre la postura e incidencia del arte en el contexto escolar, cultural y social.

Al igual, es necesario conocer el concepto que se da a la educación artística y sus implicaciones en el ser humano, para comprender la relación del hombre con el arte y lo que allí acontece, tomando la práctica artística como un vehículo para la enseñanza y en la búsqueda de un desarrollo integral de los sujetos inmersos en el ámbito educativo.

Desde esta premisa, organismos como la UNESCO, enuncian algunos de los beneficios que trae la educación artística al integrar el desarrollo de aspectos físicos, intelectuales, creativos y culturales, para generar relaciones productivas entre lo cultural, el arte y la educación. Además, señalan que es el arte la forma en que se expresa una cultura, el medio por el cual se pueden transmitir las tradiciones a través de sus diversas expresiones artísticas, según las costumbres, hábitos y las nuevas propuestas que emergen de la creatividad, pues éstas, “contribuyen de modo específico a la nobleza, el patrimonio, la belleza y la integridad de las

civilizaciones humanas.” (UNESCO, 2006, p. 4). Por su parte, la OCDE (2014) refiere que “...La justificación principal para estudiar arte es, claramente, adquirir habilidades mentales artísticas, que es su objetivo primordial hoy en los currículos de los países que integran la OCDE.” (p.25). Revelando así, el interés por la educación artística debido a la interdisciplinariedad que ella ofrece y que se cree favorece la formación de los sujetos del contexto escolar.

En este sentido, desde el contexto Nacional, la secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá (SCRD) hace alusión al arte señalando que, “es una práctica social, dentro de la cual se desarrollan campos sociales y culturales diversos.” (SCRD, 2009, p.13). A la vez, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2000) toma tres definiciones dadas a la Educación Artística³⁸ e indica:

- Educación Artística como campo: “El campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.
- “La Educación Artística es un área del conocimiento que estudia (...) la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma.” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).³⁹
- La finalidad de la Educación Artística es: “Expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar. (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5).⁴⁰

³⁸ “Definición de Educación Artística y Cultural divulgada por el Plan Nacional de Educación Artística, en virtud del Convenio 455 celebrado entre los ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, en el marco del Congreso Regional de Formación Artística y Cultural para la región de América Latina y el Caribe. Medellín, 9 de agosto de 2007” **Fuente especificada no válida..**

³⁹ Lineamientos curriculares de Educación Artística producidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000. Citada por **Fuente especificada no válida..**

⁴⁰ La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco, sobre Educación Artística celebrada en Bogotá en noviembre de 2005, señaló como finalidad de la Educación Artística, citada por **Fuente especificada no válida..**

Así mismo, se recoge la opinión de académicos participantes en el IV encuentro de Educación Artística en Bogotá en 2008, de las que emergen tres posturas para la educación en artes:

“la formación para las artes (formación de artistas)”, “la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano)” y “la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7).⁴¹

De lo anterior se puede comprender que, la educación artística es un área que integra contenidos teóricos, estéticos, de sensibilidad y experiencia, a partir de la vivencia sensoriomotriz, colectiva y al mismo tiempo individual, que la caracteriza; además de considerar su práctica como un medio para transformar realidades sociales, culturales y de vida. Características que permiten una visión más profunda en el sujeto, no solo como quien aprende, sino como quien puede percibir su realidad desde su experiencia artística en el ámbito escolar.

Por su parte la SED (2014),⁴² expone algunas particularidades de los efectos de la educación artística en el desarrollo del ser humano:

- La educación artística reconoce, promueve y privilegia la capacidad creadora y la originalidad de los sujetos. Desde allí se deben generar espacios y experiencias que fomenten la experimentación, la construcción, la reflexión, las improvisaciones y la invención.
- La educación artística, si bien hace una apuesta por la expresión libre, debe tener claro un horizonte y toda actividad pedagógica debe tener una clara y explícita intención artística y pedagógica.
- La educación artística debe propiciar la experimentación y goce de diferentes técnicas desde las diferentes disciplinas. (p. 27).

Hasta aquí se puede inferir que, los organismos educativos internacionales y nacionales, establecen la educación artística como una manifestación cultural y social, que ha de servir de vehículo para la comunicación y expresión, permitiendo potenciar la sensibilidad, lo estético y el pensamiento creativo con el fin de adquirir y desarrollar habilidades físicas, intelectuales, creativas y por ende artísticas, que hacen parte de la formación integral del sujeto inmerso en el contexto educativo. Esta área de conocimiento permite descubrir y conocer otras instancias del ser humano, que pasa de un plano material a lo subjetivo, transformando la percepción del

⁴¹(Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7) citado por **Fuente especificada no válida.**

⁴² Más información SED 2014 “Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Educación Artística”.

sujeto hacia el mundo, lo que le ayuda a comprender, valorar y apreciar sus relaciones sociales y culturales según su contexto.

Diferentes autores exponen:

- Para Díez (2005), “El arte proporciona la visión concreta de la realidad y permite vincularse directamente con ella de un modo personal, a través de un contacto sensitivo...elemento importante en la existencia humana”. Así mismo Kroupensky (2011) expone la importancia de las artes para el desarrollo humano debido a que “utiliza la capacidad analítica y racional del hemisferio izquierdo de nuestra mente y la sensibilidad y emociones del hemisferio derecho. Combinación indispensable para formar personas equilibradas, generosas y propositivas capaces de asumir responsabilidad y contagiar a otros a colaborar” (citados en McCausland, 2015, p. 24).
- Por su parte Babolin (2005, pp.39-40) refiere que, “El arte es expresión de formas puras producidas por el hombre; es invención y ficción, obra de la imaginación creadora. Si la lógica es ciencia normativa del pensar y la moral normativa del obrar, la estética es ciencia normativa del sentir, de las percepciones visibles, tangibles y audibles; y las teorías estéticas lentamente han llegado a reconocer y aceptar plenamente estas fundamentales diferencias” (citado en Skriagina & Pineda, 2019, p.15).

Es decir, el arte, aunque proviene de la imaginación y creatividad del hombre, -lo subjetivo-, tiene en sí unas reglas estéticas desde lo que produce en el sentir emocional, visual y auditivo del ser humano, pues como se menciona se considera una “ciencia normativa”, ello implica un conjunto de situaciones o fenómenos verídicos al igual que una secuencia de reglas o parámetros establecidos que hacen que se reconozca como estéticamente correcto o bello.

- Elliot Eisner (2002) señala, “...a través de las artes los alumnos aprenden a descubrir no sólo las posibilidades que ofrece el mundo sino también las suyas propias. La expresión y el descubrimiento son dos grandes contribuciones de las artes al desarrollo humano.” (p.127).

Según lo expuesto por los autores se puede señalar que, el arte desde las posibilidades que ofrece al sujeto, logra dar una visión de un mundo externo considerándolo como la “realidad”, lo explícito, y uno interno como lo tácito y/o subjetivo, que cada uno percibe y le es propio. Ello, le permite al sujeto analizar y razonar acerca de su contexto, en el que por medio del arte se promueve el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y las emociones, características del hombre que se comprenden desde otras instancias más espirituales (podría decirse, expresiones que son posibles de fortalecer y desarrollar), con el fin de ayudar a la formación integral del sujeto, que le permite desenvolverse en la sociedad tanto en el campo intelectual como emocional.

A continuación, se expone la Educación Musical como una de las ramificaciones de la enseñanza de la educación artística, con el fin de evidenciar su influencia en el contexto educativo, cultural y social.

3.2 Educación Musical

En la historia del hombre la música ha sido entendida como un lenguaje universal, con el cual los sujetos de diferentes culturas, etnias y religiones han logrado comunicarse y expresar ideas por medio de sonidos, que en el lenguaje verbal no pueden ser expresadas, ya sea por su esencia o por las limitaciones lingüísticas que implican.

En este sentido, Jauset (2008) (Citado por Vides, 2014, p. 9.), expone la música como un lenguaje universal, que ha estado presente en la historia de la humanidad, y la presenta como un código que se considera un arte, que ayuda “al pensamiento lógico matemático.”. Pascual (2002) expone que, el hombre primitivo usaba el canto para combatir el peligro o alabar a dioses, y crea instrumentos con un fin sonoro debido a la atracción que le producían los sonidos de su alrededor, logrando así que el canto se convirtiera “en un conjunto de símbolos verbales para expresar las necesidades.” (p.233), y los instrumentos sirvieran como medio de expresión sonora. Por su parte Martenot (1993) señala que, la música ha sido la más antigua de las artes, en donde el hombre primitivo “la conocía y la amaba aun antes de ser consciente de sí mismo y de su poder creador.” (p. 20).

Según lo expuesto por los autores, se puede ver cómo la música ha estado presente en la vida del hombre desde sus inicios y cómo ésta es inherente a él; cómo su función se gesta de

la necesidad de comunicar y expresar sentimientos o sonidos para la supervivencia, adquiriendo un significado en el cual sólo por medio del lenguaje universal se pueden transmitir y ser reconocido.

Durante años de estudios frente a la incidencia de la música en el hombre, se reconoce que ella influye en aspectos físicos y mentales en el desarrollo de este, lo que permite implementarla como área de conocimiento en los aprendizajes establecidos por los organismos educativos con fines formativos, que aseguren un desarrollo integral en el sujeto, referidos en este caso, al fortalecimiento del pensamiento lógico, los valores, la creatividad, entre otros:

Pascal (2002):

Desde la música, el niño y la niña percibirán el entorno sonoro como parte de su medio; serán auditores e intérpretes y se convertirán en realizadores expresivos y creativos que se acercarán a la vida musical experimentándola de forma activa, (...). (p.52).

Choksy, Abramson, Gillespie y Woods (1986, p. 31):

¡El cuerpo humano! La base de todo arte musical es la emoción humana. No es suficiente para entrenar solo la mente o el oído o la voz; todo el cuerpo humano debe ser entrenado ya que el cuerpo contiene todos los elementos esenciales para el desarrollo de la sensibilidad, y el análisis del sonido, la música y el sentimiento. (Citados en Valencia, Londoño, Martínez y Ramón, 2018, p. 24).

De esta manera, se puede apreciar cómo la música se relaciona corporal, mental y emocionalmente a los desarrollos del ser humano, lo que implica pensar el área de música como un vehículo para su aprendizaje y como apoyo a otros aprendizajes. Es decir, pensar la educación para la música y con la música. Así mismo, reconocer cuál es la incidencia de ella en el contexto escolar, cultural, social, emocional, psicológico y mental, en los sujetos implicados en el acto de lo educativo.

En este sentido, la OCDE resalta que:

La educación musical fortalece el coeficiente intelectual (CI), el desempeño académico, las habilidades fonológicas y la capacidad de escuchar en un ambiente ruidoso; también hay evidencia preliminar de que la educación musical puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existen por lo menos dos mecanismos en juego que podrían explicar estos resultados. La música puede mejorar las habilidades verbales (incluidas la lectura, la escritura y el aprendizaje de lenguas extranjeras) porque facilita las habilidades auditivas; y la música puede estimular el CI y el desempeño académico porque la educación musical es una actividad similar a las actividades escolares y, por ende, puede fomentar habilidades

de tipo escolar, como la concentración y la lectura de las notas, que a su vez podrían elevar el CI. (OCDE 2014, p. 9).

Autores como Palacios (2012) desde su concepto musical señala que la música va más allá de ser una materia de estudio o un medio de comunicación y expresión, sino más bien la presenta como un todo. En donde su acción en el ser humano implica campos en el desarrollo de lo lógico, lo matemático, la memoria y la creatividad; además, estimula la sensibilidad hacia lo sonoro, las raíces culturales y la historia; que enmarca el autor, como algo indispensable para las relaciones culturales y sociales que acontecen en una sociedad.

Menciona:

...Desde el punto de vista educativo, la música estimula todas las facultades del ser humano: abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, compromiso personal mediante la creatividad, etc. Este arte capacita para sentir, conocer, valorar, interpretar y apreciar el hecho sonoro, sus raíces populares, la historia que ha configurado todos los cambios y estilos aparecidos a lo largo de ella. Además, un sinnúmero de variables y fenómenos físicos y acústicos que la generan hacen de la música algo indispensable para crecer social y culturalmente de la manera más completa. (Citado en Vides, 2014, p. 9)

A su vez, Hemsy⁴³ (2011):

Edgar Willems (1890-1978), el destacado psicopedagogo musical de origen belga, con una visión integradora, afirmaba que las virtudes de la música no sólo remiten a lo bello (la Estética) sino igualmente a lo bueno (la Ética) y a lo verdadero (la Filosofía). Este gran maestro fue el primero, en la época moderna, en señalar las cualidades éticas de la música, colocándolas por encima de las cualidades estéticas. (p.12).

Por su parte Lacárcel (2003):

La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual. Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea. (p. 221).

Valencia, Londoño, Martínez y Ramón (2018):

⁴³ Violeta Hemsy de Gainza, pianista y pedagoga musical argentina.

Se concibe la educación musical propuesta por estos pedagogos⁴⁴ como aquella que contiene procesos de enseñanza-aprendizaje con métodos y didácticas características, enmarcada dentro de una concepción de mundo, en un periodo histórico y con fundamentos teóricos y conceptuales que contribuyen a formar seres sensibles, inteligentes, social y emocionalmente sanos, es decir, personas integrales. (p. 10).

De lo anterior se puede deducir que, la música influye positivamente en diferentes aspectos del desarrollo del ser humano, pues además de los beneficios intelectuales como el fortalecimiento del coeficiente intelectual, la facilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, las habilidades verbales, la concentración, el apoyo para un pensamiento lógico, matemático, memorístico, creativo y sensible, también considera el aspecto emocional, cultural y social.

Por tal razón, se llega a considerar la música como un área de conocimiento que ha de implementarse en la educación escolar, pues estos y otros aspectos que apoya lo musical permiten un desarrollo considerable en los sujetos, ayudando a fortalecer sus capacidades cognitivas, psicológicas y sociales, favoreciendo el desenvolvimiento en el contexto, respetando las diferencias culturales que permean en el entorno y que le pueden ayudar a la edificación como un sujeto sensible, razonable, creativo, ético y crítico de su propio ser y actuar.

En este sentido, la educación musical adopta mayor importancia para el contexto educativo debido precisamente a sus descubrimientos, generando así, la inclusión del área como obligatoria en los currículos escolares tanto de los países considerados desarrollados, como los que están en el proceso de crecimiento cultural, económico y social.

Bajo estas consideraciones Valencia⁴⁵ (1993) indica:

En la *música* se evidencia un cambio fundamental, al convertirse ésta en eje y fundamento de la formación integral del ser humano, dejando su antigua característica de actividad selectiva y excluyente, a la cual accedían unos pocos elegidos. Se pasa de un aprendizaje musical virtuosista a una educación musical para todos. La música es considerada una dimensión constitutiva de la vida del hombre. (Valencia, 1993, p. 1).

Así mismo, Samper⁴⁶ (2013) menciona:

⁴⁴ Refieren en este caso a pedagogos como, Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot.

⁴⁵ Gloria Valencia. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, pedagoga musical colombiana de gran reconocimiento a nivel nacional, por su labor educativa e investigativa en el ámbito de la pedagogía musical.

⁴⁶ Andrés Samper Arbeláez. Profesor asistente de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana.

La importancia que tienen la educación y la experiencia musical como aporte al desarrollo de la sensibilidad y de la expresión, así como su aporte al desarrollo de otras dimensiones del individuo, están a la base del interés de muchas instituciones educativas de carácter formal y no formal que ven en la música una oportunidad para transformar subjetividades y realidades humanas. Ejemplos paradigmáticos de proyectos que se desarrollan en esta dirección son el Sistema Nacional de Orquestas de Venezuela o la Fundación Nacional Batuta de Colombia, ambos escenarios de reconstrucción del tejido social mediante la práctica orquestal en comunidades vulnerables. (p. 2).

Dada la importancia de la educación no solo artística sino inmersa en ella lo musical, en las políticas establecidas por los organismos de educación internacionales y nacionales se emprende la gestión de diferentes proyectos educativos artísticos, con el fin de fortalecer aspectos culturales, creativos y sociales en el ámbito escolar, llegando a tener mayor presencia las artes en la formación de los niños, niñas y jóvenes de los diferentes países que la implementan como estrategia para la calidad educativa.

En el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, se efectúa en Bogotá la Jornada 40X40⁴⁷ tomándola como estrategia educativa para mejorar la calidad de educación del país, a través de la educación artística, tecnológica y cultural, gestando diferentes proyectos artísticos y educativos que impulsan y promueven la formación integral de niños, niñas y jóvenes de la ciudad. Así, se reconocen proyectos educativos propuestos por diferentes entidades culturales, educativas, tecnológicas y deportivas como apoyo al fortalecimiento del desarrollo cultural y musical de la ciudad.

Entidades como la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) que propone el Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) propone el programa Formación y Creación Artística (CREA), el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) que formula el proyecto Tiempo Escolar Complementario (TEC), el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (IDPC) dispone el proyecto Civinautas, la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) diseña el Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar, y la Secretaría de Educación Distrital (SED) presenta el proyecto estudiantil ¡Canta Bogotá Canta!.

El MEN y la SED desarrollan los lineamientos curriculares para la educación artística, ellos, no se enfocan en la enseñanza del teatro solamente o de la música o de danzas, sino que

⁴⁷ Más información capítulo I, “Políticas educativas y prácticas de evaluación internacionales y nacionales asociadas a la educación artística y musical”.

exponen -de manera general- los aspectos que han de desarrollar con las prácticas artísticas los estudiantes desde las diferentes ramificaciones de las artes, al igual que las diferentes etapas o ciclos de escolaridad.

El MEN (2010) señala:

La Educación Artística en la educación básica y media, en interacción con otras áreas del conocimiento, contribuye al fortalecimiento del desarrollo de competencias básicas, a la vez que favorece en el estudiante el desarrollo de competencias propias de las prácticas artísticas. Esto se logra a través de la experiencia viva del estudiante en la realización de diversos *procesos* pedagógicos (de recepción, creación o socialización), en la generación de *productos* y en su interacción con los *contextos* que son propios de las artes y la cultura. (p. 16).

(2012) refiere:

El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. De esta manera, el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia. (MEN 2010, p. 13).

La SED (2014):

...resalta la necesidad de contar con un currículo integral que se desarrolle a través de prácticas pedagógicas que vinculen a la escuela con la ciudad en su cotidianidad, y que permitan que los niños, niñas y jóvenes tengan en el área de la Educación Artística una vivencia que se acerque a las capacidades ciudadanas, a la reflexión permanente sobre las maneras de relación con el arte, a reconocer sus condiciones y características y valorar en la práctica cotidiana el ser y el existir en un contexto determinado. (p. 13).

De lo anterior se entiende que, desde el MEN y la SED, el interés que se da a la Educación en artes se enfoca en el desarrollo integral de los sujetos del contexto escolar, sin dar mérito o beneficio a alguna de las diferentes formas de expresión artística como danza, música y teatro, sino que, en conjunto se busca el desarrollo de diferentes habilidades y/o competencias que se pretenden trabajar desde y a través de las artes.

En este sentido la SED (2014) señala que, con la educación artística se ha de promover “la convivencia armoniosa, por ser empoderadoras de los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de agencia política, por generar solidaridad y sentido de comunidad y pertenencia, y

por buscar una ciudadanía crítica.” (p. 22). Ello, ayuda a la formación integral y a un ambiente de aprendizaje adecuado para los sujetos del ámbito escolar. Desde la estrategia metodológica que se adopta, Reflexión-Acción-Participación (RAP), como guía de los proyectos pedagógicos, en donde la escuela se convierte en un lugar de aprendizaje a partir de la práctica y en la búsqueda de un ámbito escolar para el buen vivir. Pues ésta, según la SED se basa en “una estrategia pedagógica activa para aprender haciendo.” (SED, 2014, p. 22).

Hasta aquí entonces se puede resaltar que, tanto a nivel internacional como nacional, el interés por la educación artística presenta una serie de beneficios en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes del contexto educativo, permitiendo apropiación y respeto por la cultura y su diversidad. Desde la SED se proponen diferentes aprendizajes que pretenden desarrollar desde las diversas ramas o expresiones artísticas, evidenciando cuáles son las competencias y/o habilidades que se buscan desarrollar con ellas. Así mismo, el MEN (2014) presenta estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes en la educación inicial, concibiendo la educación musical como “La expresión musical” (pp.25-31)⁴⁸, exponiendo así, qué es la música, qué la conforma y la incidencia de ella en los desarrollos de niños en gestación y sus primeros años de edad.

El MEN (2014) señala:

Abordar la expresión musical en la educación inicial brinda la posibilidad de transmitir y preservar, a la manera de cada territorio, las usanzas, tradiciones y prácticas que conforman la historia de las comunidades, unidas por un país, posibilitándose entonces la creación de su propia historia. (p.25).

Por su parte Botero (2008: 57) sugiere:

Desarrollar la capacidad musical, es decir, la capacidad de pensar en sonidos y de darle significado a su organización, va de la mano del desarrollo de la musicalidad del lenguaje hablado: los dos lenguajes se originan en la capacidad auditiva y se van alimentando a través de la exploración, el juego y la improvisación. (Citado en MEN, 2014 p.29).

Esto permite resaltar la importancia de la educación musical desde muy temprana edad, según el MEN (2014) “todo lo que brinda bienestar al entorno particular en el que se gesta la bebé propicia su satisfacción y aporta a su desarrollo.” (p. 31). Desde la SED (2014) la

⁴⁸ Mayor información. MEN (2014). Documento N° 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

educación artística pretende desarrollar cuatro ámbitos de aprendizaje en relación a los pilares de aprendizajes esenciales, para el buen vivir que se presentan en el programa “currículo para la excelencia académica y la formación integral” donde se considera que éstos han de ser:

- La sensibilidad estética (actitud sensible - ser)
- La comprensión de las artes en sus contextos culturales (conocimientos - saber)
- La habilidad y destreza artística (habilidades - saber hacer práctico)
- La expresión simbólica (capacidades - saber hacer comunicativo)

Manifestando así que, “El propósito del área de Educación Artística es aportar a los niños, niñas y jóvenes todos los elementos de desarrollo general de la aproximación y la práctica del arte como elemento fundamental en la formación integral.” (SED, 2014, p. 52).

Así también expone desde el área de música que:

Se desarrollarán procesos formativos que provean insumos técnico expresivos, en prácticas colectivas y creativas en torno al repertorio que posibilite la conformación de agrupaciones representativas de la música popular universal, de la música regional colombiana y latinoamericana, de la música urbana y la música sinfónica, de acuerdo con el proceso de apropiación técnica, conceptual, desarrollo creativo y crítico de cada estudiante, correspondientes a cada ciclo. (SED, 2014, p. 54).

La SED para 2015 bajo el programa Jornada Completa en el desarrollo del *currículo para la excelencia académica y la formación integral*, presenta como herramientas de armonización curricular entre los centros de interés y las instituciones educativas consideraciones desde el área de la Educación Artística.

En la Educación Musical rescata que:

La música, como uno de los lenguajes primordiales en la formación integral, busca desarrollar destrezas, habilidades, capacidades artísticas y ciudadanas, como elementos promotores en los Centros de Interés que contribuyan al desarrollo y enriquecimiento del ser humano y su interacción con el entorno. (SED, 2015, p. 129).

Las consideraciones y orientaciones para la enseñanza de la educación artística y musical, propuestas por el MEN y la SED, permiten conocer el propósito de la implementación de las nuevas estrategias educativas desde el área de las artes, en la búsqueda del desarrollo y formación integral de los sujetos implicados en el contexto educativo. Es decir, ello no considera únicamente a los estudiantes sino también al contexto, a la comunidad, a docentes,

directivos y padres de familia, aportando desde la expresión artística y cultural el desarrollo por el reconocimiento de lo estético, la cultura, lo artístico y lo expresivo.

Willems (1989) menciona:

...en sentido pleno, la música es la actividad humana más global, más armoniosa, aquella en la que el ser humano es, al mismo tiempo, material y espiritual, dinámico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquella que está en armonía con las fuerzas vitales que animan los reinos de la naturaleza, así como con las normas armónicas del cosmos. (pp. 183-184).

De lo expuesto hasta el momento se entiende que, la educación musical es un eje importante en el desarrollo de diferentes aprendizajes del ser humano y más aún en los niños, niñas y jóvenes del contexto escolar. Por consiguiente, se han de considerar diversas estrategias pedagógico-musicales que permitan al docente de música abastecerse de gran variedad de didácticas para la enseñanza musical, con el fin de poder llevar a cabo la formación y fortalecimiento de las habilidades, destrezas y competencias que allí se buscan desarrollar.

A continuación, se exponen diferentes métodos como referentes que permiten teorizar, sobre el desarrollo de los aprendizajes que los estudiantes adquieren por medio de la Educación Musical.

3.3 Métodos pedagógicos de Educación musical

Bajo las dinámicas que se utilizan en el proyecto ProFE de la OFB, y las consideraciones que expresan la SED y el MEN para la implementación de la Educación Artístico-musical, se entiende que los docentes de música –Artistas Formadores para el caso de OFB –, han de considerar diversas herramientas metodológicas de la pedagogía musical, que les permita desarrollar sus clases con diferentes estrategias didácticas para la población que atienden desde la iniciación musical, coro o instrumentación sinfónica.

Así, es necesario conocer cuáles métodos para la educación musical han existido y prevalecen como tendencia en el siglo XXI, siendo los de mayor trayectoria en América latina, los métodos Dalcroze, Martenot, Willems, Orff y Kodály.

A continuación, se exponen sus características y su incidencia en los procesos escolares.

3.3.1 Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950):

Compositor y pedagogo musical suizo, propone nuevas metodologías para la enseñanza musical. Según Valencia, Londoño, Martínez y Ramón (2018), se considera a Dalcroze como un precursor de nuevas estrategias pedagógicas en la educación musical del siglo XX. Da un giro al modelo tradicional de la enseñanza de la música, considerando más importante “la relación de profesor – alumno, y la asociación entre la teoría – práctica.” (Valencia, et al., 2018, p. 13), asumiendo su metodología desde el cuerpo, el movimiento y la rítmica como base fundamental para el aprendizaje musical.

Los autores señalan:

La riqueza de su producción musical tiene una conexión directa con su pensamiento pedagógico, en el que el ritmo es la fuente y sustento del cuerpo, la emoción y la audición, en obras que promueven las expresiones musicales, desde los primeros desarrollos hacia las ejecuciones integrales, en las cuales se reúnen la música, el espacio, la coreografía y la creatividad. (Valencia, et al., 2018, p. 13).

Su propuesta metodológica se basa en la inclusión del cuerpo para los aprendizajes de los conceptos musicales, en donde prima el desarrollo rítmico corporal como un elemento que refuerza y mejora los aprendizajes, por medio de la vivencia, la experiencia y la exploración del cuerpo en la creatividad del movimiento desde las cualidades expresivas del sonido.

Méndez (2016) señala:

El manejo de la voz aunado al movimiento y la expresión corporal implica una demanda a la coordinación neuromuscular. Émile Jaques- Dalcroze, quien además de ser el padre de la Rítmica, fue un visionario, hace una profunda reflexión sobre la relación entre el ritmo y la gestualidad. Lo que destaca con mayor énfasis es la coordinación que debe existir entre el sonido y el movimiento. (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 13).

Dalcroze da inicio a su propuesta pedagógica musical a partir de la segunda guerra mundial. Para él son el ritmo, el movimiento y la danza, los pilares de su propuesta metodológica, conocida como Rítmica o Gimnasia Rítmica, la que “favorece la armonización de los movimientos físicos y la capacidad de adaptación para la música, porque une armoniosamente el movimiento y la expresión del cuerpo (expresión corporal), el pensamiento y la expresión del alma (sensibilidad).” (Pascual, 2002, p. 102), permitiendo el desarrollo en el niño de un equilibrio en su sistema nervioso. A su vez, posibilita el conocimiento de sí mismo,

de sus posibilidades rítmicas y de su cuerpo como instrumento de percusión, ayudando también a la expresión emocional.

Para Dalcroze, “las cualidades musicales consideradas indispensables en el futuro músico deben ser la agudeza auditiva, la sensibilidad nerviosa, el sentido rítmico y la facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas (Dalcroze, 1909)” (citado en Pascual, 2002, p.103). Al mismo tiempo, el autor en su propuesta trabaja la improvisación sonora y de movimiento, “como el camino a la comprensión de los elementos teóricos de la música” (Valencia, et al., 2018, p. 14). Ello, apoyado en el piano como un soporte al trabajo musical, pues en el trabajo rítmico el autor propone:

...ejercicios de acción-reacción en los que el pianista, a medida que va tocando, ocasiona que quienes se mueven reaccionen a eventos dentro de la música con movimientos específicos, como saltando o cambiando de dirección, (...) creando una comunicación de tipo bidireccional entre el ejecutante instrumentista y el bailarín. (Valencia, et al., 2018, p. 18).

Valencia et al. (2018), señalan:

Dalcroze considera al ritmo como la base para un buen desarrollo de la musicalidad, pues plantea que una formación centrada en lo auditivo es incompleta (Zapata et al., 2006), de allí su búsqueda permanente para establecer las relaciones entre la movilidad y el instinto auditivo, entre la armonía de los sonidos y las duraciones, entre el tiempo y la energía, entre el dinamismo y el espacio, entre el arte musical y la danza, y de esta manera complementar la enseñanza musical. (p. 25).

Según lo expuesto, el método Dalcroze permite una acción del sujeto en diversos campos de lo musical y corporal; apoyando el desarrollo desde el instinto, la creatividad, el pensamiento lógico, la expresión emocional y otras características que se implican en la formación. También tiene en cuenta el desarrollo de lo estético, de la sensibilidad y de las relaciones interpersonales que se pueden gestar desde los procesos musicales como la importancia de la relación del docente –alumno, del pianista – bailarín, en la búsqueda del desarrollo de la musicalidad en el sujeto, a partir del goce y disfrute de los aprendizajes en su apropiación, memorización y comprensión.

En este sentido, Valencia et al. (2018) indican:

La propuesta de Dalcroze consiste en el entrenamiento progresivo y la sensibilización rítmica del cuerpo a través de movimientos expresivos, conscientes y precisos asociados a la música, al espacio y al tiempo en el cual se desenvuelven. Promueve la conciencia del sonido y el ritmo a través de experiencias sensoriales y motrices por medio de las cuales

aborda aspectos intrínsecamente musicales y emotivos, logrando así una “adaptación progresiva al medio físico y social” Bachmann (1998, p. 20). (...) (p.23).

La propuesta de Dalcroze se ve influenciada por el modelo de Escuela Activa, en la que se busca el desarrollo integral del sujeto inmerso en el contexto educativo, a partir de su acción activa y participativa en procesos de enseñanza-aprendizaje, contrarrestando la acción pasiva del estudiante en metodologías tradicionalistas tanto de la escuela como de la educación musical.

Valencia et al. (2018) expresan:

Para él, el papel de la *experiencia* propia era fundamental en los procesos de enseñanza de la música, además, era la categoría que permitía entender su propuesta rítmica, y su relación con el *cuerpo* y el desarrollo de un *pensamiento musical*, dado que, como hijo de la Escuela Activa, ponía el énfasis en la *acción* o experimentación en los procesos de aprendizaje. (p. 21).

Esta postura permite comprender el interés por el autor, de la vivencia y experiencia desde lo musical para la comprensión de la misma apoyado en que, el cuerpo al experimentar y realizar desde la percusión un fragmento rítmico-musical le sería posible comprender al sujeto lo que allí implica la música. Señalando que “el estudio de la música es el conocimiento de sí mismo” (Rodríguez, 2011, p. 6) “pues contribuye al desarrollo del organismo entero, del sentido rítmico y el auditivo”. (Citado en Valencia, et al., 2018, p.25).

Valencia et al. (2018) también reconoce que, “Es a través del trabajo de la coordinación motriz que se estimula la atención auditiva, la memoria, la expresión, el amor a la música y la improvisación. (p.26), asumiendo la enseñanza musical desde la lúdica y la diversidad de estrategias didácticas para el goce y disfrute de su aprendizaje.

A modo de resumen se puede señalar que el método Dalcroze adopta el cuerpo, el movimiento, la improvisación rítmica y melódica, así como también la acción participativa del sujeto, como ejes fundamentales para la enseñanza y aprendizaje de la música, permitiendo nuevas estrategias didácticas que logran la apropiación de los contenidos musicales a partir de la experiencia vivida de la música. Ello, permeado por el modelo de la Escuela Activa⁴⁹

⁴⁹ Con el término Escuela Nueva o Activa se denominan aquellos intentos que se iniciaron a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia la crítica de la Escuela Tradicional y autoritaria predominante de esta época que se caracterizaba por un tipo de enseñanza centrada en lo instructivo,

influenciado por Pestalozzi⁵⁰ y otros representantes de ésta, quienes transformaron la visión del sujeto de una acción pasiva y de conocimiento fragmentado a una acción activa, participativa y de formación integral y holística.

Se puede asumir que el método que propone el autor -bajo los propósitos que pretende desde la educación musical-, tiene una relación patente frente a los propósitos que plantean la SED y el MEN en la actualidad, desde lo que se busca para la formación de los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar, asumiendo como indispensable el desarrollo de lo estético, lo social, lo emocional y lo cultural.

3.3.2. Zoltán Kodály (1882-1967):

Investigador, artista, pedagogo musical y político, originario de Hungría, quien expone nuevas formas en la educación musical para el siglo XX, a partir de investigaciones y propuestas que le permiten desarrollar su metodología acarreado gran trascendencia con el rescate y reconocimiento cultural de la música folclórica de su país, reformando y construyendo un sistema de educación musical para el sector público y bajo la premisa de un desarrollo integral desde la educación musical, lo que implica un aprendizaje fundamental para el desarrollo del ser humano.

Kodály adopta la música folclórica de su país como eje fundamental para la enseñanza musical. A la vez construye la política educativa de Educación Musical para toda Hungría, asumiendo la música tradicional como el núcleo que le permitiría al niño desarrollar su sentido de pertenencia y cultura, a medida que se forma un público educado en la admiración de la diversidad cultural y musical, debido al contexto histórico en el que se encuentra. Kodály “Rompe con la educación tradicional al proponer la democratización de la educación musical y su incorporación a la escuela, y reconoce en ella la importancia en los procesos de formación integral y ciudadana.” (Valencia, et al., 2018, p. 35).

donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. (García Jiménez, 2009, p. 2). (Citado en Valencia, 2018, pp.66-67).

⁵⁰ “Pedagogo suizo que aspiraba a la formación integral del individuo desde una educación que promoviera la iniciativa y la capacidad de observación del niño (“Johan Heinrich Pestalozzi”, 2017). (Citado en Valencia, 2018, p. 22).

Su propuesta se fundamenta en la enseñanza de la música desde la música tradicional que aprendían los niños desde muy temprana edad. “...la música folclórica era la ‘lengua musical materna del niño’ (Kodály, 1929), y, por supuesto, debía apropiarse naturalmente, como se aprende una lengua materna, y una vez dominada ahí sí debía entrar en diálogo con otras músicas (Kodály, 1929)”. (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 35). El método como tal no ha sido una construcción solamente de Kodály, sino que se desarrolla con el trabajo de diversos colaboradores, entre estos su colega contemporáneo Béla Bartók quien ayudó -de gran manera- a la construcción, investigación y el diseño de la propuesta educativa de la enseñanza musical para Hungría, logrando que el método fuese adaptado en otros países de Europa y Estados Unidos.

A partir de la propuesta de la enseñanza de la música a través de la música folclórica del país, lleva a priori el canto popular como apoyo a los aprendizajes. Al mismo tiempo, propone una serie de herramientas pedagógicas que permiten el trabajo de los demás elementos del lenguaje musical como: el ritmo, la armonía, la métrica entre otros, con ayuda del movimiento de las manos como guía que organiza el sonido, en el contexto sistémico musical.

Como señala Pascual (2002):

“En la metodología Kodály las manos tienen múltiples empleos: llevar el compás, trazar líneas melódicas, expresar modulaciones, como instrumento de percusión al palmar, introducir el conocimiento del pentagrama con los dedos de la mano y representar los sonidos relativos con las posiciones de ésta (fononimia).” (pp. 135-136).

A diferencia de la postura del método Dalcroze -que se desarrolla a partir de la Rítmica-movimiento corporal-, el eje fundamental en el método propuesto por Kodály es el canto popular y su proceso como un lenguaje intrínseco en el desarrollo de los sujetos de una sociedad, asumido desde la música tradicional de su país. Aún y así no deja de lado los otros elementos del lenguaje musical, sino que considera que a partir del canto se logra el trabajo integral de lo musical y lo personal, ayudando a la formación de sujetos músicos o no, sensibles a sus tradiciones culturales y llevando el conocimiento musical a todos los sujetos implicados en la sociedad.

Mientras Dalcroze adopta el piano como instrumento preponderante en la enseñanza musical, Kodály adopta el canto colectivo, es decir el trabajo coral, como herramienta

complementaria para la enseñanza musical, en el que prefiere el xilófono como instrumento de apoyo al canto, por sus características y su sonoridad. Aludiendo así que, “El canto coral es muy importante: el placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona hombres disciplinados y de carácter noble; su valor en este aspecto es incalculable” (Pascual, 2002, p. 125). Por su parte, Járdányi (1975, p. 20) señala “Quien ha aprendido a conocer y amar la música folclórica, también aprende a amar al pueblo y a procurar su bienestar, prosperidad y educación”. (Citado en Valencia, et al., 2018, p.39).

Así, Pascual (2002) refiere:

La voz es el primer instrumento. La práctica del canto es la base de toda la actividad musical porque de ella se deriva toda enseñanza de la música. La meta real consiste en hacer cantar al niño perfectamente de oído y a la vista de una partitura. (p. 124).

Kodály promueve la enseñanza musical desde el canto popular a partir de la música tradicional, como estrategia metodológica que concede al estudiante desarrollar de manera natural sus aprendizajes musicales, a su vez, permitiendo en la disciplina de lo musical el desarrollo de otras características personales e intelectuales en el sujeto, pues, desde su postura el autor propone la educación musical como soporte a otros aprendizajes de la escuela. Según Kodály la música puede ayudar y apoyar los procesos lógico-mentales de otras asignaturas vistas en la escuela, bajo la premisa del desarrollo integral del sujeto.

Valencia et al. (2018) señalan:

...a través del dictado musical se acerca al niño a la práctica de la escritura; con la lectura sucede lo mismo: los niños al no leer notas individuales sino frases musicales, los entrenan en una lectura comprensiva; en aritmética, “Kodály explica que en el entrenamiento rítmico, primero de una forma instintiva después consciente, el niño añade y divide números, esto es, cuenta” (Friss, 1975, p. 165); a través de las canciones, pueden conocer la historia y la geografía; al aprender las melodías ejercitan la memoria, “el análisis musical ayuda al pensamiento lógico” (p.166); y socialmente, se adaptan y se forman en la disciplina y responsabilidad” (p.36).

Hasta aquí, se pueden evidenciar los campos de acción que ofrece la educación musical, así como su importancia en los procesos de aprendizaje de los sujetos, su incidencia en la formación de seres sensibles, racionales, de pensamiento lógico y con un interés por sus raíces, por su cultura y el respeto hacia las demás. Al igual que el método Dalcroze, existe un interés

por la participación activa del estudiante en sus procesos de aprendizaje y la reflexión del docente hacia su práctica educativa, en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr mejorar en los procesos educativos desde y en la enseñanza musical.

Igualmente, Kodály tiene el apoyo de Pestalozzi (uno de los mayores representantes de la Escuela Activa) lo que le permite comprender el interés por la transformación de la enseñanza tradicional de la música y la promoción de la participación activa de los estudiantes, en los procesos de aprendizaje como eje fundamental para la formación integral de los sujetos del contexto escolar.

3.3.3 Edgar Willems (1890-1980):

Músico, pintor, teatrero y pedagogo musical nacido en Bélgica. Su propuesta se gesta desde el plano de la filosofía y la psicología de la trascendencia de la relación entre la música y el hombre; es decir, su método se establece desde los efectos emocionales, sensitivos, psicológicos y cognitivos que produce el estudio de la música desde y hacia el interior del ser.

Es importante señalar que, Edgar Willems en su formación académica se ve atraído por el método Dalcroze, el que apropia para -más adelante- darle nuevos horizontes en su propuesta, la que “se propone despertar y armonizar las facultades de todo ser humano: su vida fisiológica (motriz y sensorial), mental e intuitiva...” (Pascual, 2002, p. 152). Con ello, va a ratificar que la educación musical considera la formación integral de los sujetos, pues por medio de la música se establecen relaciones intuitivas, intelectuales y emocionales que hacen parte indispensable del desarrollo del ser.

Menciona Willems (1961, pp. 7-8):

La música es un factor importante para la formación de la personalidad humana, no solo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades y favorece su desarrollo. (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 61).

A su vez, expone Pascual (2002):

La metodología de Willems se diferencia de otras en que parte del estudio de la psicología como base de su trabajo educativo musical y no de la materia ni de los instrumentos; son los principios vitales del ser humano, el oído, la voz y el movimiento con quienes enseña a vivir la música desde lo más profundo de la persona, desde lo más íntimo de cada alumno.

Se diferencia, además, respecto a los otros métodos, en que desarrolla más que ninguno el oído musical. (p.152).

...La educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido son el principal medio de la educación musical, ya que por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico; por el timbre al reconocimiento de la naturaleza de los objetos; con la altura de los sonidos llegamos de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y la altura. (p.153).

Desde aquí, ya se pueden encontrar similitudes y diferencias o agregados de la propuesta respecto a las ya expuestas anteriormente. Es decir, mientras que el método Dalcroze se enfoca en la enseñanza musical desde la gimnasia rítmica y el método Kodály apunta al aprendizaje de la música desde el canto, el método aquí propuesto se dirige tanto al desarrollo del ritmo, como el canto, pero hace gran énfasis en el desarrollo del oído.

Igualmente, es importante reconocer la influencia del modelo de Escuela Activa y el enfoque constructivista de Jean Piaget⁵¹ en Willems, lo que le permite considerar otros aspectos pedagógicos para la educación musical a partir de nuevas estrategias y metodologías. Con ello va a decir que, “La Educación bien entendida, no es tan solo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida” (Willems (1961, p.10) (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 62). Es decir, su postura frente a las formas en que se educa a los sujetos, modifica la visión tradicionalista de la repetición y transmisión de conocimiento, pues ahora (bajo las nuevas consideraciones de la enseñanza y el aprendizaje) la postura del estudiante ha de considerar su participación activa y vivencial dentro de su proceso de aprendizaje.

Frente a esto, Valencia et al. (2018) refieren:

...educar sin conocer la psicología infantil es quedarse en “rudimentos”, al igual que dedicarse exclusivamente a la enseñanza de lo musical, técnico o instrumental es desconocer el potencial de la música para fortalecer la condición humana que requiere una sociedad, y, por supuesto, es no salir de la comodidad de la enseñanza tradicional. (p.62).

⁵¹ Willems, por ejemplo, se dejó acompañar de Piaget, eran amigos y cómplices, hablaban todo el tiempo, estaban proyectando su discurso a partir de la relación entre dos disciplinas: pedagogía musical y psicología. Por eso la obra cumbre de Willems se titula *Bases psicológicas de la educación musical*, dado que había que entender psicológicamente al niño para poder educarlo musicalmente, pues la música tiene una dimensión humana y, por ende, la educación musical comporta en sí misma esa dimensión. (Valencia, et al., 2018, p. 137).

En este sentido se puede entender que, bajo las nuevas consideraciones de la práctica educativa ésta se dirige a la formación integral de los sujetos implicados en el contexto educativo, pues la música -al considerar no solamente el intelecto del ser sino también sus emociones- permite abarcar campos que pueden apoyar otros procesos educativos. Uno de los fines del modelo de Escuela Activa, radica en que:

Se pasa de la acción de “enseñar o transmitir conocimiento”, de un ser que recibe –que acepta- que no propone, a la interacción de los personajes de la acción, es decir, una acción recíproca de “enseñar y aprender”, en la que el maestro y alumno son actores directos de los procesos de desarrollo y adquisición de conocimientos. (Valencia, et al., 2018, p.66).

Otra característica de este método es su dirección hacia la enseñanza de la música a los más pequeños, centrándose en el desarrollo auditivo, rítmico y la grafía musical. Ello, apoyado en la canción, pues es a través de la melodía que se pueden abarcar los demás elementos de la música según el autor, teniendo el método como objetivos, “Que los niños amen la música y realicen con alegría la práctica musical, vocal e instrumental.; Dotar a la enseñanza de la música de raíces profundamente humanas.” (Pascual, 2002, p. 154). Resaltando también el papel del docente, quien solo en la reflexión de su práctica educativa y en la observación y comunicación con los estudiantes, logra conocer sus necesidades y procesos, con el fin de trazar planes educativos que se adecúen y fortalezcan los aprendizajes de sus alumnos.

Bajo estas consideraciones Willems (1966), refiriéndose a la iniciación de la práctica musical, menciona, “...pues al requerir la participación de todo el ser humano –dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual– contribuye al desarrollo de todas esas facultades, y al armonizarlas entre sí, favorecen el desenvolvimiento de la personalidad humana.” (p.6).

Por su parte Valencia et al. (2018) mencionan:

...nos enseñaron que el arte, en este caso la música, es un camino para transformar seres humanos, ayuda a su desarrollo integral y permite entender que este no está dividido, ni fragmentado, es decir, el ser humano es cuerpo, mente y espíritu, así como la música es vida y alimento emocional y espiritual. (p.137).

El método Willems al igual que los anteriores, está en una búsqueda constante de la formación integral de ser humano, que también se preocupa por los aprendizajes no solo intelectuales sino emocionales y espirituales del ser, en la búsqueda de lograr la formación de sujetos sensibles, libres, inteligentes, y demás características mencionadas. También (bajo el enfoque pedagógico constructivista, característico del modelo de la Escuela Activa, en donde

se transforma la educación) el interés se enfoca en la participación activa de los sujetos en sus procesos de aprendizaje del significado a través de la experiencia y la vivencia de la acción y participación.

3.3.4. Carl Orff (1895-1982) –ORFF-SCHULWERK⁵²:

Músico, compositor y pedagogo musical, nacido en Múnich-Alemania. Su método se caracteriza por su contribución a la pedagogía musical desde el interés e independencia del aprendizaje y la enseñanza musical, creando gran variedad de herramientas pedagógicas que permiten al docente de música abastecerse de ellas, con el fin de ayudarlo a desarrollar los diferentes elementos del lenguaje musical en los niños, adolescentes y adultos.

En este sentido, Pascual (2002) señala, “...Orff creo un sistema educativo musical al que dotó de propuestas pedagógicas para estimular la natural evolución musical de los niños y desarrollar su sentido rítmico, la improvisación de sonidos y movimientos como una forma de expresión personal.” (p.204). A su vez, Valencia et al. (2018) señalan que Orff “Fue un precursor al pensar la educación musical en términos interdisciplinarios, al unir el lenguaje, el movimiento expresivo, la percusión corporal, el manejo instrumental y la creatividad.”. (p.89).

Se puede evidenciar las características que van a trazar el método propuesto para la enseñanza musical, ya que adopta el desarrollo del ritmo, la improvisación de sonidos y el movimiento, elementos que no se alejan de las propuestas antes mencionadas. Ello tiene que ver con que el autor fue un seguidor del método Dalcroze, lo que permite comprender el porqué de su interés y la presencia de la rítmica y el movimiento. En este sentido, también cabe anotar que, “La base de la obra pedagógica <<orffiana>> se expresa con los términos <<palabra, música y movimiento>>.” (Pascual, 2002, p.205).

Orff, utiliza el ritmo como un punto inicial para el proceso de la enseñanza y aprendizaje musical, pero éste, no desde lo teórico sino desde lo vivencial, asumiendo que, “La repetición de palabras convenientemente dispuestas permiten al niño la comprensión de cualquier combinación rítmica sin dificultad alguna...” (Graetzer & Yepes 1961, p. 7). Luego, asocia el

⁵² El *Orff-Schulwerk* se presenta como un sistema sin niveles ni orden determinado, mediante el cual el niño interactúa y construye su conocimiento musical, a su propio ritmo, dentro de un ambiente de aprendizaje. (Valencia, et al., 2018, p. 92).

movimiento corporal como palmas, golpes del pie contra el suelo y adiciona instrumentos de ejecución sencilla y las apoya en la melodía para el complemento del ritmo y movimiento, en la entonación de dos sonidos y/o de dos sílabas que permitan su diferenciación, las que se encuentran en gran variedad de repertorio infantil y tradicional.

También soporta su propuesta en la necesidad de la creación musical, a partir de los elementos expuestos; es decir, según lo trabajado con el niño, éste ha de lograr (junto con los demás) crear pequeños fragmentos musicales o sonoros, que permitan la comprensión de lo visto hasta el momento. No es necesario ni elemental la creación de una obra maestra, sino el ejercicio de crear desde lo expuesto, pues, “sus creaciones no tienen otro valor que la autenticidad que les confiere el libre juego de sus facultades musicales” Graetzer & Yepes 1961, p. 9).

Así, se entiende como punto crucial en el aprendizaje que es a partir del juego que el niño siente la confianza para crear con naturalidad. Apoyado en el docente el niño “juega con los valores rítmicos, con los sonidos, con los textos, con los instrumentos, con el accionar de manos y pies, con sus voces.” (Graetzer & Yepes 1961, p. 9).

Orff propone como primer instrumento de percusión el cuerpo, con el fin, de que, “batiendo palmas, golpeando sus muslos y golpeando el suelo con el pie los niños obtienen los ruidos necesarios para corporeizar el ritmo de sus juegos y canciones” (Graetzer & Yepes 1961, p. 12), luego llegar a la práctica de percusión con instrumentos elementales; es decir, de fácil manejo con el propósito de que, “con la práctica instrumental el niño y el adolescente ejercitados en el ORFF-SCHULWERK consuman su educación musical y complementen el estudio de un instrumento (violín, piano, canto).” (Graetzer & Yepes 1961, p.13).

La flauta dulce es uno de los instrumentos predilectos en su propuesta metodológica, como también instrumentos de percusión e instrumentos de placa (xilófono, metalófono), que apoyan su trabajo sonoro. Así también, se apoya en el uso de rimas, con texto de diversas estructuras rítmicas y recitados: “los recitados consisten en nombre y pregones, series de palabras, rimas infantiles de sorteo, rimas infantiles en forma de pregunta y respuesta, hechicerías, adivinanzas, etc.” (Pascual, 2002, p. 209).

Valencia et al. (2018) expresan:

...el estilo y el instrumental desarrollados en la Schulwerk estuvieron vinculados a las necesidades percibidas y a un trabajo experimental en el que la danza y el movimiento se ligaba a la música a través de ejercicios de improvisación y creación colectiva. (Valencia, et al. 2018, p. 90).

Por su parte, Graetzer & Yepes (1961) manifiestan que:

La obra didáctica de Carl Orff, el ORFF-SCHULWERK, se desplaza con dinamismo propio y con un poder de sugestión y penetración tal, que no es exagerado señalarlo como la más importante contribución a la educación musical de la comunidad en nuestros días. (p.5).

Con lo anterior se entiende que Orff es reconocido como uno de los más influyentes pedagogos musicales en los cambios paradigmáticos de la enseñanza tradicional de la música en los siglos XX y XXI, desde su experiencia e interés en la diversidad de herramientas didácticas que presenten la enseñanza de la música como un goce para quien la aprende, adoptando así la naturalidad del movimiento, el lenguaje y la música apoyado en la danza y el teatro para su desarrollo.

Así mismo, utiliza el estudio de la música antigua la que rescata y destaca en pleno siglo XX, al igual que la música infantil, las rondas, las rimas, canciones de cuna, etc., como un elemento que permite la naturalidad del proceso de aprendizaje de lo musical. También le permite la composición de obras sinfónico-corales y pequeñas piezas musicales con características pensadas según el desarrollo del niño como canciones de cinco sonidos, con la escala pentatónica, por su presencia en la música antigua y tradicional alemana, que le concede al niño desarrollar la evolución musical a partir de su contexto con naturalidad. (Graetzer & Yepes 1961).

Al igual que los pedagogos musicales mencionados, Orff hace su acercamiento al modelo de Escuela Activa, pues en su propuesta considera la participación activa y creadora de los implicados en el aprendizaje musical.

Valencia et al. (2018) aseguran que:

Los planteamientos de Dewey del aprender haciendo están presentes a lo largo de la propuesta de Orff, ya que manifestó en varias oportunidades que el niño aprende explorando, buscando, descubriendo. La propuesta didáctica de Orff corresponde a la Escuela Activa, y a la vez responde a los planteamientos del constructivismo, a través de diferentes estrategias lúdicas: rondas, rimas, juegos coreográficos, exploración con los instrumentos, construcciones colectivas, etc. (p. 92).

La presencia del modelo de Escuela Activa en la propuesta de Orff, se apoya en los planteamientos del constructivismo, en la búsqueda del desarrollo integral de los sujetos implicados en el acto educativo, desde la experiencia, la vivencia de los elementos musicales que se buscan desarrollar de manera natural e inconsciente, para volverlos conscientes y que el aprendizaje tenga significado.

La propuesta de Orff ahonda en los diferentes elementos que presentan las demás; es decir, los métodos expuestos hasta el momento adoptan un elemento principal en la enseñanza de la música y, poco a poco, se van integrando a través del tiempo y de los hallazgos o vivencia de cada autor. Orff integra estos métodos, pero además los nutre con nuevas ideas o desarrolla las ya planteadas, lo que permite fortalecer la enseñanza musical con mayores posibilidades, estrategias y dinámicas que proveen al docente para una práctica más efectiva, nutritiva, maleable y gratificante.

En la búsqueda de estrategias para la enseñanza musical a partir de lo natural, del juego y la didáctica; el método permite un aprendizaje natural y atractivo no solo al estudiante sino al docente. Dicho aprendizaje adquiere significado en ambos sentidos, pues la enseñanza-aprendizaje musical ha de plantearse desde el goce de su práctica.

3.3.5. Maurice Martenot (1898-1980):

Ingeniero, investigador, músico intérprete y compositor francés de gran reconocimiento en los siglos XX y XXI, aporta a la enseñanza musical desde sus investigaciones con su Método Martenot, publicado en 1952 en París. Propone nuevas estrategias que permitieran una novedosa mirada de la educación musical, teniendo en cuenta dinámicas educativas que buscan suplir las necesidades de las generaciones emergentes en su época.

La propuesta abarca la enseñanza musical desde el despertar de las facultades musicales en el niño. El ritmo, el canto y otros aspectos técnicos y didácticos en los aprendizajes musicales, se lograrán con naturalidad y libertad. Como señala Pascual (2002), “nos encontramos ante un método cuyo principal objetivo es aunar todos los elementos didácticos para poner la formación musical al servicio de la educación general.” (p. 178); apoyando así, la visión de una educación integral de la música y con la música.

A su vez, el autor tiene como referencia en modelo de la Escuela Nueva o Activa desde la reconocida pedagoga María Montessori, que presenta en su modelo de aprendizaje tres tiempos en la adquisición de la lectura: “En Montessori corresponden a presentación, reconocimiento y realización, Martenot los presenta como imitación, reconocimiento, y facultad de encontrar el sonido.” (Valencia et al., 2018, p. 107); esta última representada en Pascual (2002, p. 178) como reproducción.

Al igual se evidencia la influencia de Pestalozzi, pues éste señala que, “...La educación verdadera conduce hacia la perfección, hacia la plenitud de las capacidades humanas.” (Pestalozzi, 1927) (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 106). Ello demuestra la transformación por la que atraviesa el sentido dado a la educación en general, lo que permite considerar nuevas instancias educativas en la búsqueda de superar y perfeccionar al ser, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales, culturales, psicológicas y emocionales. Martenot lo consideró como algo que puede ser apoyado y reforzado desde la educación musical.

Martenot, desde el modelo de Escuela Activa construye las bases de su propuesta metodológica para la educación musical. Plantea que el aprendizaje musical es una forma para el desarrollo natural y libre en el niño, pues “favorece el despertar y la expresión viviente del ritmo y la música, favorece la libertad muscular, flexibilidad, independencia y la espontaneidad del movimiento” (Martenot, 1957, p. 3) (Citado en Valencia et al., 2018, p. 106). A su vez, da importancia al amor por la música, que permitirá una expansión en los desarrollos del ser humano. Ello, con la ayuda del docente, pues será a partir de la relación entre estudiante y maestro que se logre crear un ambiente propicio para el desarrollo de la clase, que permite al estudiante la confianza y naturalidad de sus procesos de aprendizaje, apoyado por la experticia del docente para llevarlo al goce del aprendizaje desde y con la música.

También se reconoce la influencia del constructivismo, pues el modelo toma en consideración los conocimientos previos del sujeto, para la construcción de nuevos. En Martenot, se evidencia lo anterior, por el aprendizaje de melodías cortas y sencillas a temprana edad que están en el contexto del sujeto, como las canciones de cuna, rondas y canciones infantiles que son aprehendidas por el niño debido a la gran cantidad de repeticiones en los juegos tradicionales o de contexto. Como señalan Valencia et al. (2018), “Se observa cómo la

categoría de conocimientos previos, fundamental en la concepción constructivista, es parte esencial de la metodología Martenot, aun cuando no se señale con este nombre”. (118).

El método rescata el interés frente a la importancia del rol que ha de adoptar el docente en las nuevas dinámicas de la enseñanza musical. Para Martenot, es importante la transformación de la práctica educativa en relación a la disposición del maestro para con su profesión, alumnos y contexto, pues, no solo basta con que el docente transmita su conocimiento teórico, sino que ahora haga partícipe a sus alumnos de su práctica para que el aprendizaje adquiera significado y el maestro pueda impregnar su pasión por música, permitiendo un desarrollo natural y libre en un ambiente agradable y de confianza.

Como señala Pascual (2002):

Por un lado, la calidad y el timbre de la voz del profesor, su mirada, su actitud, la calidad de sus gestos y su entusiasmo deben atraer a los alumnos y crear en el aula una atmósfera de confianza, atención y amor por la música. Entre las cualidades del docente, Martenot señala además la capacidad para la <<dirección afectiva>> de la clase, de forma que reine una <<flexible disciplina>>. El profesor debe ser suave y firme, activo, acogedor, inspirador de confianza y respeto. (p.180).

Aquí se puede inferir que, el método contiene diversos elementos de lo musical dando prioridad al ritmo y al canto, que ya se evidenciaron en los métodos expuestos, ello asumido desde la Escuela Activa y desde el modelo constructivista, donde es fundamental la participación activa del niño en sus procesos de aprendizaje y la inclusión de los conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos.

La propuesta reconoce dos tipos de aprendizaje (por los cuales apunta a desarrollar la naturalidad y libertad como el razonamiento y la lógica) ahondado no solo en la adquisición de conceptos musicales y experiencias vivenciales de la música, sino también en las sensaciones musculares y emocionales que se permite en la práctica musical y la reconoce como una de las formas de aprendizaje.

Martenot hace notoria la importancia del uso de canciones infantiles para los más pequeños, para su desarrollo auditivo y del canto, que lo plantea como una actividad inconsciente (conocimientos previos), para más adelante llegar a la imitación y al canto libre; es decir, la creación e improvisación (construcción de nuevos conocimientos). Ello también asociado a la práctica del ritmo y en la búsqueda de llegar a la práctica musical consciente a

través del desarrollo intuitivo e instintivo, que le permite razonar sobre la lógica de la lectura musical.

También, asume la enseñanza y la práctica musical desde el juego, la relajación y ejercicios rítmicos por medio de rondas y juegos de audición para llegar a la improvisación.

Desde la propuesta de Martenot, se puede comprender la amplitud de acción de la educación musical en el hombre, debido a que la necesidad en la participación activa de quienes aprenden, plantea y evidencia la postura de integralidad de la educación musical en los procesos de desarrollo y en la búsqueda, no solo del aprendizaje de la música sino el aprendizaje con la música; es decir, la educación musical permea tanto lo profundo del ser que le es posible apoyar los aprendizajes de la educación en general.

Hasta aquí, se puede inferir que, el método Martenot, comparte características con los demás métodos expuestos; pues, aunque cada uno de ellos se enfoca en un punto específico de la enseñanza y aprendizaje musical, tienen en común, la búsqueda de mejorar la práctica educativa del docente de música, y el rescate por la acción activa tanto de quien aprende, como de quien la enseña. Apoyándose el docente, en las diversas herramientas técnicas, pedagógicas y didácticas, que le proveen las metodologías enunciadas. Bajo la premisa de una educación para la música y con la música.

Así mismo, en el reconocimiento y trabajo por una educación integral, que permita a los sujetos implicados en el acto educativo, desarrollar gran parte de sus extensas capacidades cognitivas, culturales, sociales, psicológicas y emocionales.

Es importante señalar la postura del docente cuando trabaja con los métodos propuestos, pues deja de ser el sujeto que transmite conocimiento sin relación alguna con su alumno, sino que ahora, busca aprender de esa relación activa con su grupo de estudiantes, mediante la reflexión de su práctica educativa; en la que le es posible encontrar y entender nuevas formas de aprendizaje y enseñanza que le provee de material y/o herramientas para su desempeño y el de su grupo.

En este sentido, se puede afirmar que la presencia del modelo de Escuela Activa en las propuestas presentadas –Orff, Dalcroze, Kodály, Willems y Martenot– (debido al contexto histórico en que se encuentran) transforma los procesos de enseñanza en la escuela y se

desarrollan bajo un nuevo paradigma: el constructivismo, el que -a su vez- permea la enseñanza de la educación musical transformando sus intereses y metodologías.

Los diferentes métodos para la pedagogía musical, no se alejan a los intereses descritos en el desarrollo integral de los sujetos que buscan los organismos educativos internacionales y nacionales en la actualidad. Se podría decir entonces que los métodos expuestos consideran los actuales parámetros educativos, que permiten que la educación artístico-musical continúe abarcando amplios aspectos del desarrollo humano, siendo un vehículo para el desarrollo integral de los sujetos inmersos en la escuela, a través del trabajo de lo artístico, cultural, cognitivo, emocional y social.

A continuación, se trata de encontrar la relación de los propósitos que buscan los métodos expuestos y las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes según la SED y el MEN, con el fin de comprender la importancia y los mecanismos de enseñanza-aprendizaje, que permiten el desarrollo de las diferentes capacidades mencionadas en los sujetos que hacen parte del acto educativo.

3.4. Metodologías musicales y el desarrollo de Competencias

Según lo expuesto, los métodos pedagógico-musicales de los autores se centran en el despertar de las diversas capacidades del ser humano, no solo las cognitivas sino también emocionales y sociales. Ello, permite comprender las propuestas que sustentan la SED y el MEN en el contexto colombiano, pues se reconoce que, el desarrollo integral de dichas capacidades permite un progreso cultural, económico y social para un país que busca la evolución del mismo; que ve, como una necesidad, un cambio en la construcción de sujetos libres, críticos, sensibles y emprendedores.

Desde los diferentes métodos, se evidencia la búsqueda del desarrollo de habilidades y/o competencias, reconociendo que:

En el método Dalcroze, la enseñanza musical se plantea en la interacción del niño con el contexto, para reconocer su cultura, para el conocimiento de sí mismo, de su cuerpo, su capacidad y de sus emociones, lo que le permite la expresión de diversas maneras musicales y corporales, que lo proveen de libertad y goce en su aprendizaje. Bajo el modelo de Escuela Activa se busca la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, también el

desarrollo de seres sensibles y sociales, creativos y en armonía con sí mismos y con los demás, en el reconocimiento del otro como apoyo de su proceso en el trabajo colectivo.

Desde el método propuesto por Kodály, se reconoce que en los procesos educativos musicales se da importancia al rescate de la cultura, de lo tradicional de lo autóctono, a partir del canto colectivo –coral– que fortalece en el niño el amor por la música, el respeto por su cultura, el respeto por el otro como par en la construcción de lo estéticamente bello, mediado por la práctica musical de calidad. Aquí los aprendizajes que permiten al sujeto reconocer lo bello (por la sensibilidad que se le instaura al practicar con disciplina y amor la música), desarrollar el sentido de pertenencia de su contexto, reconocer su cultura, la unión con el otro que hace parte de él, de su historia, que le concede la oportunidad de amar a su pueblo, a sus antepasados y a sus pares, desde su acción participativa en sus procesos de aprendizaje, apoyar el fortalecimiento de sus capacidades cognitivas, psicológicas y emocionales que le hacen un ser creativo, crítico y libre, concediéndole la oportunidad de vivir y convivir en una sociedad amable y sensible.

En Willems, se puede reconocer como punto fuerte el desarrollo de las emociones, los aspectos psicológicos y cognitivos por los que transita el sujeto en sus procesos de formación, asumiendo la educación musical como apoyo para el aprendizaje que le permiten al niño conocerse y reconocerse como individuo a la vez que logra establecer relaciones intuitivas, intelectuales y emocionales, para desenvolverse con mayor libertad en su contexto social y cultural.

De allí que este método procure el desarrollo natural e integral de la personalidad humana, para fortalecer la creatividad, la sensibilidad, el amor propio, el amor por la música y por la vida. Desde el aprendizaje musical y con la participación activa de quien la enseña y quien la aprende se logra la inclusión de habilidades sensoriales, afectivas y mentales que le permite al niño desenvolverse en las demás ramas educativas, pues la música abarca desde el goce y disfrute de su práctica con total plenitud, asumiendo al ser como una unidad que se compone de cuerpo, mente y espíritu; es decir, una educación integral para un ser completo.

En el método Orff se puede considerar la integralidad e interacción de los modelos anteriores, asumiendo la educación musical como una estrategia didáctica para el desarrollo de diversas capacidades del ser en la búsqueda de un desarrollo integral, a partir de la naturalidad

del aprendizaje por medio del juego y con repertorio infantil, que le facilita al niño la autonomía y serenidad para crear a partir de lo que escucha y lo que ha escuchado en el transcurso de su corta vida.

El método además propone una experiencia personal partiendo de la interdisciplinariedad que posee, ya que busca la relación de otras áreas artísticas (como la danza y el teatro) que apoyen los desarrollos cognitivos, físicos, psicológicos, emocionales y sociales, para que el sujeto construya nuevos conocimientos, mediante su práctica activa, con el fin de llegar a un desarrollo integral de su personalidad. Considera el desarrollo lógico y físico que se emplea en la ejecución de un instrumento musical, a través del uso de diferentes aspectos corporales y mentales, relacionándolas con la grafía musical.

Por consiguiente, se entiende que los aprendizajes se desarrollan a partir de la vivencia de la música, de la experiencia, de su naturalidad y la libertad que provee al ser, permitiéndole conocer y perfeccionarse como sensible, inteligente y razonable. Debido a que la música es un vehículo para los aprendizajes, ésta concede amplias posibilidades para desarrollar y fortalecer las numerosas cualidades del hombre.

En el método propuesto por Maurice Martenot, se encuentra el interés por el apoyo a la educación en general a partir de la música. Particularmente se relaciona directamente con los procesos de aprendizaje del niño, es decir, el método (al igual que los demás) considera la necesidad por la comprensión psicológica, cognitiva y social de las diferentes etapas de desarrollo en la medida en que va creciendo. Rescata el rol del docente frente a su práctica educativa pues el profesor se convierte en el guía del estudiante que le apoya y le permite avanzar, reconocer sus fortalezas y debilidades en sus procesos de aprendizaje, para superar cada circunstancia que le acontece.

Lo anterior permite considerar la educación integral a partir de la participación activa del niño y su relación con el profesor para que el desarrollo de las capacidades sociales, psicomotoras, psicológicas, emocionales, etc., sean en la búsqueda de formar seres integrales.

Bajo estas consideraciones expuestas, en relación con las habilidades que se buscan desarrollar en la SED y el MEN desde la educación musical, no difieren, pues lo expuesto por los organismos, toman como referencia algunos de los discursos y propuestas educativas de los

autores citados. Por ello, se ve la convergencia pues el discurso es el mismo; es decir, buscan un ambiente agradable para los aprendizajes de los estudiantes, que proporcione satisfacción y goce, asumiendo como fundamental la participación activa en sus procesos de aprendizaje, a la vez que consideran como esenciales el desarrollo de habilidades como “la sensibilidad estética (actitud sensible - ser), La comprensión de las artes en sus contextos culturales (conocimientos - saber), la habilidad y destreza artística (habilidades - saber hacer práctico) y la expresión simbólica (capacidades - saber hacer comunicativo)”. (SED, 2014, p. 52).

Los dos organismos reconocen la enseñanza de la música como un camino que permita formar seres, sensibles, críticos, emocional y socialmente sanos, en la búsqueda del progreso del ciudadano y el país.

En conclusión, se puede señalar que, según el propósito del MEN y la SED (tomando como referencia las propuestas de los métodos expuestos) la educación artística se fundamenta en el interés por el desarrollo de la integralidad del ser por medio de la música y demás artes, intereses que se pueden desarrollar debido a la integralidad de contenidos racionales, lógicos, emocionales y culturales que posee el área de conocimiento. Como señalan, Valencia et al. (2007), “La formación de un sujeto integral, democrático, transformador y co-constructor de su entorno natural, cultural y social es, sin ninguna duda, uno de los propósitos fundamentales de la educación colombiana.” (p.25).

Bajo estas consideraciones, se cree conveniente la caracterización del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), con el fin de relacionar, los métodos expuestos al contexto del proyecto, para tratar de comprender la incidencia de éstos en la práctica educativa de los artistas formadores de la OFB.

A continuación, se exponen los antecedentes, tensiones y sus logros de éste.

4. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO ProFE Y SU INCIDENCIA EN LA JORNADA COMPLETA O ÚNICA

El capítulo presenta la caracterización y la contextualización de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), haciendo énfasis en los procesos de formación musical que se imparten en el Distrito Capital por medio del Proyecto Educativo de la OFB, en el marco de la Jornada Única y Jornada Extendida, de la Secretaría de Educación Distrital (SED).

Se exponen los antecedentes del Proyecto Educativo Filarmónico y su desarrollo, que desde 2016 y en la actualidad es dirigido por la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) desde tres espacios de formación:

- a). El Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE).
- b). Los Centros Filarmónicos Locales (CeFis).
- c). Los Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias, encargados del desarrollo de habilidades musicales en diferentes espacios de la ciudad.

La caracterización de dicho proyecto se considera necesaria, debido a que la investigación se desarrolla en el marco del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), con el propósito de recolectar información acerca de las concepciones sobre evaluación que poseen (17) artistas formadores del proyecto.

4.1 Breve Reseña Histórica de Orquesta Filarmónica de Bogotá

La Orquesta Filarmónica de Bogotá, es una entidad de carácter público, considerada patrimonio cultural de la ciudad⁵³, adscrita a la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SDCRD).

Fue creada bajo la alcaldía de la ciudad de Bogotá por el Doctor Virgilio Barco Vargas (1967- 1969) por medio del Acuerdo 71 de 1967⁵⁴, con el fin de fomentar y difundir el desarrollo cultural y patrimonial desde la música sinfónica, en el Distrito Capital.

La entidad reconoce como propósito central que “a través de la música sinfónica tocamos el alma de la gente, buscando construir mejores ciudadanos al compartir y enseñar

⁵³ ACUERDO 160 DE 2002: ARTÍCULO PRIMERO. Declárese a la Orquesta Filarmónica de Bogotá como patrimonio cultural del Distrito Capital, como reconocimiento a la labor social realizada en promoción de la cultura ciudadana. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6491#1>

⁵⁴ <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2099>

nuestra música.” (OFB, 2019).⁵⁵ A la vez, asume como ‘objetivo retador’ que “en el año 2020 la OFB será reconocida como una de las tres mejores orquestas sinfónicas latinoamericanas por su excelencia artística, su esquema de formación, la dinamización de públicos y escenarios y su modelo de gestión.” (OFB, 2019). La OFB se basa en valores como, el trabajo colaborativo con otros, en la búsqueda de prestar mejores experiencias a los ciudadanos, ofreciendo un amplio repertorio de diversos géneros musicales, con miras a incentivar el respeto por la multiculturalidad de la ciudad y permitiendo la integración de diversos contextos culturales.

4.2 Antecedentes del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)

Para 2012-2015 bajo la alcaldía de Gustavo Petro, en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016 se institucionaliza la jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, dando origen al programa “Currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40”. El que para 2014, cambia su denominación y se conoce como Jornada Escolar “40 horas” (JE40h); para 2017 y en la actualidad se le conoce como Jornada Única o Jornada Extendida.

La OFB en la búsqueda de la divulgación y formación de la música sinfónica en la ciudad, en el año 2013 y en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED), se adhiere a la jornada extendida⁵⁶, por medio del “**Proyecto Músicas de la OFB para la Jornada Completa**” en la que la orquesta participa activamente en los procesos de formación musical con los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales, a través de sus centros de interés en tres áreas de formación: (vocal, rítmica y sinfónica⁵⁷) con el propósito de “garantizar los derechos culturales de los habitantes del Distrito Capital, así como impulsar el desarrollo y la proyección de la orquesta con la difusión del repertorio sinfónico nacional e internacional.” (Proyecto Música de la OFB para la Jornada Completa, citado en SDCRD, 2015)⁵⁸.

⁵⁵ <https://filarmonicabogota.gov.co/nosotros/proposito-objetivo-valores/>

⁵⁶ Jornada extendida: Estrategia de ampliación de la jornada escolar para el desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores para el uso del tiempo escolar en CED e IED de una jornada o doble jornada, respetando el proceso de transición gradual en la atención de los estudiantes, la capacidad instalada de las instituciones, y la pertinencia con los proyectos educativos institucionales.”

⁵⁷ Enfocando el programa a los procesos de canto coral, percusión rítmica corporal y proceso de iniciación en la conformación de orquestas sinfónicas en las diferentes instituciones del distrito, para mayor información consulte en: <https://filarmonicabogota.gov.co/nota-destacada-2/>

⁵⁸ Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica de Bogotá, (2015). Recuperado de: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ofb-preseminario.pdf>

El programa se estructura así:

- **Nivel Iniciación musical:** desarrollo de aprendizajes básicos en música. Énfasis: desarrollo de la voz cantada, la motricidad rítmica y la interpretación de un instrumento.
 - **Nivel Apropriación y desarrollo creativo musical:** Adquisición de habilidades específicas en una o varias prácticas musicales: Formación orquestal sinfónica, formación en banda de vientos y formación coral.
 - **Nivel Atención a talentos especiales:** Identificación de jóvenes con talento especial y/u orientación vocacional o profesional hacia la música.
- (Proyecto Música de la OFB para la Jornada Completa, citado en SDCRD, 2015, pp.2-3).

El programa de la OFB maneja el desarrollo de habilidades musicales, en el que las prácticas se realizan colectivamente en diferentes colegios distritales y centros locales especializados en formación musical, conformando grupos de coro, ensambles, orquestas y bandas sinfónicas.

Abarca diferentes categorías de formación como iniciación musical, apropiación, desarrollo creativo, etc.⁵⁹ Es así que, la OFB implementa el proyecto en 30 colegios distritales, ubicados en 17 localidades de la ciudad de Bogotá y 5 Centros Filarmónicos.

Para la intervención del proyecto de la OFB en los colegios del distrito, se realizó un plan de trabajo, lo que se denominó como “armonización curricular”, con el fin de asociar las directrices dadas por la SED respecto a la educación artística y, al mismo tiempo los parámetros que establece cada institución educativa.

En este sentido, el proyecto en concordancia con la SED, busca que los aprendizajes de los estudiantes se relacionen con la premisa “aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer” considerándolos como esenciales para una educación integral del sujeto en el contexto escolar. (SED, 2014, pp. 30-32).

A continuación, se relacionan las habilidades y/o competencias que establece la SED para el desarrollo en los niños, niñas y jóvenes, a partir de la enseñanza musical en el proyecto de la OFB.

⁵⁹ Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica de Bogotá, (s.f.). Recuperado de: <https://filarmonicabogota.gov.co/nota-destacada-2/>, consultado el 13/06/2018.

SED (2014)	OFB (2015)
<p>Aprender a SER: Promover la autonomía, la identidad, la sensibilidad estética, la conciencia e imagen corporal, la flexibilidad, la originalidad, la crítica y la autocrítica, la identificación de potencialidades y limitaciones propias, la capacidad de escucha e interpretación, el empoderamiento.</p>	<p>La práctica musical permite la reflexión y autoevaluación para superar las dificultades que se puedan presentar en el proceso de formación; al mismo tiempo, se promueve la autoestima y el respeto por sí mismo y del otro, preparando al estudiante para superar miedos a los cambios, a partir de la práctica colectiva y de compañerismo con sus pares.</p>
<p>Aprender a VIVIR JUNTOS: Convivir con otros, pues fomenta el respeto por el otro desde sus derechos, intereses, límites y necesidades, por la diversidad, por el patrimonio y las tradiciones. Promueve las interacciones y el trabajo en equipo, al igual que la formación de público y la valoración de otras expresiones.</p>	<p>En el trabajo colectivo que es característico de la práctica musical, se promueve la participación activa del estudiante, desde la interacción y conciencia del trabajo en grupo; valorando cada aporte en el grupo y fortaleciendo las habilidades sociales y de convivencia, basada en valores y respeto.</p>
<p>Aprender a CONOCER: Desarrollar procesos perceptuales y de pensamiento potencializando el pensamiento lógico, crítico y analítico, la creatividad, la investigación, la percepción, la memoria, la concentración e interpretación de otros lenguajes.</p>	<p>Se asocia al aprendizaje de nuevos contenidos, a partir del ejercicio de atención, memoria y pensamiento reflexivo; que lleven a nuevos conocimientos. Se potencia el desarrollo de la creatividad, la concentración, la escucha activa, con la ayuda de diferentes ejercicios rítmicos y melódicos que apoyan y fortalecen el sentido de lo musical a la vez que se busca un aprendizaje natural y fluida.</p>
<p>Aprender a HACER: Habilidades y destrezas, desde lo corporal, del movimiento, lo auditivo, el ritmo, lo comunicativo, lo vocal y lo instrumental; (...) la construcción de escenografías, disfraces, entre otros, en el ámbito de los diferentes lenguajes artísticos, para lo cual se involucra distintos tipos de herramientas.</p>	<p>Llegar a la práctica e interpretación musical desde la sonoridad del propio cuerpo o instrumentos, promoviendo el desarrollo de habilidades musicales (ritmo, memorización, capacidad de escucha) a partir del trabajo colectivo e individual.</p>

(SED, 2014, pp. 31-32) (OFB, 2015, pp. 12-13)⁶⁰

Desde las premisas de la OFB, se estructura el desarrollo del proyecto “Músicas de la OFB para la Jornada Completa”, el que asume la integración de los saberes deseados desde la enseñanza musical.

⁶⁰ Recuperado de: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ofb-preseminario.pdf>

4.3 Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá⁶¹

Para el año 2016 en la Alcaldía del Dr. Enrique Peñalosa, el proyecto “Músicas de la OFB para la Jornada Única” cambia su denominación y se convierte en el “**Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá**” bajo la dirección de la Maestra Sandra Meluk Acuña quien, hasta la fecha, continúa desempeñando el cargo como Directora General de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB).

El proyecto de la OFB:

...realiza procesos de formación musical a través del **Proyecto Filarmónico Escolar** y los Centros Filarmónicos Locales, enfocado en estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo de habilidades musicales como parte de la formación integral de niños, niñas y adolescentes de la ciudad. (OFB, 2019)⁶².

Comprendiendo, en el desarrollo de estos procesos la necesidad por una educación integral y en función de aportar desde la música el apoyo a lo educativo y lo social de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad y, a la vez, el cumplimiento de los propósitos con que fue creada la OFB. A partir de 2018 la participación e implementación del proyecto se trabaja bajo el Decreto 153 de 2018, el que establece como objetivos en su Artículo 9:

1. Mejorar la calidad educativa en los CED⁶³ e IED⁶⁴, favoreciendo el desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas, cognitivas y socioemocionales para la formación integral de los estudiantes.
2. Orientar el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas alineadas con el plan de estudios de cada CED e IED.
3. Propiciar el uso de espacios históricos, recreativos, deportivos, artísticos y académicos del colegio y la ciudad, como escenarios pedagógicos de aprendizaje significativo que potencialicen el proyecto de vida de los/as estudiantes en entornos y ambientes seguros. (p.3).

Bajo la premisa de difundir y fomentar la cultura musical en la ciudad y como apoyo a una educación de calidad, el Proyecto Educativo de la OFB, en alianza con la SED, dispone de tres espacios para la práctica musical. Uno de ellos es el **Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)** que, en la actualidad, está presente en 32 colegios del distrito en diferentes localidades

⁶¹ Mayor información. <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-educativo-orquesta-filarmonica-de-bogota/>

⁶² Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-educativo-orquesta-filarmonica-de-bogota/>

⁶³ Centros Educativos Distritales

⁶⁴ Instituciones Educativas Distritales

de la ciudad. También están los **Centros Filarmónicos (CeFis)**, los **Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias**, y la creación del “Programa de Formación Musical”, el cual se origina con el propósito de “...garantizar el acceso a los derechos culturales de los niños, niñas y adolescentes del Distrito Capital, particularmente de aquellos con talentos musicales sobresalientes.” (OFB, 2019).

Para la práctica de la enseñanza musical en el proyecto, la OFB cuenta con más de 300 Artistas Formadores (músicos instrumentistas y pedagogos profesionales) quienes proporcionan desde sus conocimientos y experiencias pedagógicas y artísticas, los contenidos que se desarrollan en el programa.

A continuación, se exponen:

4.3.1 Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)

El (ProFE) se encuentra en 32 instituciones educativas distritales, que permiten en la jornada extendida o jornada única la presencia del mismo, en la búsqueda por mejorar la calidad educativa y ofrecer a los niños, niñas y jóvenes espacios de esparcimiento donde pueden adquirir otras habilidades además de las establecidas en los currículos de cada institución.

Así la OFB (2019) reconoce que:

El Proyecto Filarmónico Escolar funciona en alianza con la Secretaría de Educación Distrital. Este programa promueve el desarrollo de habilidades musicales instrumentales y corales, como parte de la formación integral de niños y jóvenes de 32 Instituciones Educativas del Distrito. Cerca de 20.000 niños y jóvenes reciben formación musical gratuita en orquestas filarmónicas, bandas, coros, ensambles de cuerdas pulsadas, iniciación musical y rítmica corporal.

En el proyecto se trabaja para el desarrollo de habilidades musicales, sociales, cognitivas y emocionales, en la búsqueda por transformar la vida de quienes participan. Además, se reconoce la importancia de la intervención y colaboración de la comunidad educativa y familiar.

4.3.2 Centro Filarmónicos Locales (CeFis)

Los (CeFis) son espacios en los que se emplea la formación musical en la jornada extendida, en la que los niños, niñas y jóvenes que quieran participar, se trasladan al centro de su localidad en horario contrario a su jornada escolar.

En este sentido, la OFB (2019) señala que:

Los Centros Filarmónicos son espacios de formación musical gratuita centrados en el trabajo de equipo, en grupos abiertos para niños, niñas y adolescentes desde los 7 hasta los 17 años. (...) Los (CeFis) brindan procesos de formación musical a través de una metodología de desarrollo psicológico, físico y musical con el objetivo de conformar diversas agrupaciones musicales como la Orquesta Filarmónica de la localidad, coros y bandas infantiles y juveniles, entre otros.

Allí, se promueve la enseñanza musical fortalecida en coro e instrumentación sinfónica. Los centros están ubicados en 17 localidades de la ciudad de Bogotá: Bosa, Tunjuelito, Ciudad Bolívar, Santa Fe, La Candelaria, Chapinero, Usaquén, San Cristóbal, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, Teusaquillo, Los Mártires, Suba, Barrios Unidos, Kennedy y Antonio Nariño. Espacios donde el proyecto se ofrece de manera gratuita para quienes se interesen y quieran pertenecer.

4.3.3 Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias

La OFB, reconoce las diferentes situaciones que se pueden crear en un ambiente de hospitalización ya sean emocionales, físicas y actitudinales, razón por la cual se toma como iniciativa la práctica de la enseñanza musical a esta población, en la búsqueda de mejorar la experiencia y calidad de vida de quienes participan.

OFB (2019) refiere que:

A través del programa Centros Filarmónicos de la OFB en Aulas Hospitalarias se busca expandir la atención de los Centros filarmónicos locales de la OFB a niños, niñas y jóvenes que por su situación de enfermedad o incapacidad requieren atención hospitalaria y ambulatoria, con estancia permanente o temporal en algún hospital de la red del Distrito de Bogotá. (...) ...con el fin de acompañarlos mientras ocurre su recuperación con el tratamiento médico, brindándoles atención directa y personalizada.

El interés de la OFB por esta población de niños, niñas y jóvenes en condición de hospitalización, tratamiento y/o enfermedad, fomenta la enseñanza musical en instrumentación (violín, campanas, percusión menor y coro). Los puntos de atención se encuentran en los hospitales: San Rafael, Simón Bolívar, Suba, La Misericordia, El Tunal, Fundación Cardioinfantil y las clínicas de Colsubsidio y de la Policía. Las clases se desarrollan en unidades de cuidados intensivos, pediatría, trasplantes y pabellones de quemados.” (OFB, 2019).

En conclusión, la contextualización permite conocer la pertinencia que la Orquesta Filarmónica de Bogotá OFB, ha tenido en el marco de la Jornada Única y Jornada Extendida en el ámbito educativo, accediendo el desarrollo de programas artístico-musicales, en función y con el propósito de apoyar los procesos educativos y de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.

4.4. Caracterización de las dos Instituciones Educativas Distritales donde se lleva a cabo la investigación.

Este apartado presenta una breve descripción de las instituciones, IED Liceo Femenino Mercedes Nariño (Lifemena) y la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera (IED EOH). Ello, debido a que los 17 artistas formadores entrevistados, llevan a cabo su práctica educativa musical en dichas instituciones educativas.

Lo anterior, con el fin de conocer el contexto educativo, la normatividad y directrices, en el trabajo que realizan los artistas formadores.

4.4.1 IED Liceo Mercedes Nariño

La Institución Educativa Distrital Liceo Mercedes Nariño (Lifemena) – se encuentra ubicada en la Cra 14 # 23-24 Sur Barrio: San José Sur de Bogotá, la institución se funda el 5 de octubre de 1916 con el nombre de ‘Sindicato de la aguja, artes y oficios’, en un inmueble del centro de la ciudad, su primera directora fue doña Mercedes Aragón. Posteriormente cambia su nombre a ‘Escuela superior de artes y oficios para señoritas’; en el año de 1941 cambia su ubicación y se traslada al predio que ocupa actualmente en el barrio San José Sur, éste pertenecía a la beneficencia de Cundinamarca, y asume el nombre de Instituto Femenino de Orientación Social, nombre que vuelve a cambiar a Liceo Femenino de Cundinamarca en 1958.

En 1960, por el decreto 778 del 18 de junio, asume el nombre Mercedes Nariño, en homenaje a la familia Nariño que durante décadas acompañó y apoyó a la institución. Para el 2002, la institución pasa a ser propiedad del Distrito Capital y adopta el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Mercedes Nariño como se conoce hasta la actualidad.

La institución atiende los grados desde preescolar a básica media y maneja tres jornadas (mañana, tarde y noche) debido a la demanda que la institución tiene en el contexto escolar de la ciudad, pues es considerado de los mejores colegios a nivel distrital. Su proyecto educativo (PEI) se dirige a una “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas”⁶⁵. Su misión se fundamenta en promover la formación integral, donde se desarrolle la autonomía, creatividad, responsabilidad y análisis crítico de la realidad.

Para el 2014 acoge el programa “Músicas de la OFB para la Jornada Completa” aunque para la institución, el programa hace parte de la malla curricular y con algunos grados, trabajan en contrajornada. Desde 2016 hasta ahora continúa con el proceso de formación musical, bajo el Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (ProFE), donde se atienden en la jornada mañana y tarde, los grados de 2°, 3°, 4° y 5° de primaria y 6°, 7°, 8°, 9° y 10°, trabajando diferentes áreas de formación como, iniciación, coro y proceso sinfónico.

Así mismo, la institución maneja el Sistema de Evaluación Liceísta (SIEL), el cual, asume el concepto de evaluación como, un proceso sistemático, que permite recoger datos, con el fin de conocer la situación de cada estudiante; para la emisión de juicios cualitativos y cuantitativos con relación a las competencias desarrolladas. (competencias básicas, científicas, ciudadanas y laborales). A la vez, sirve para la toma de decisiones con relación a la promoción de grado, reinicio y elaboración de un plan de mejoramiento académico y pedagógico. (SIEL, 2015, p. 1).

Ello, apoyados en una evaluación integral, dialogada, formativa, flexible, sumativa y diagnóstica; con el propósito de conocer las particularidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, para la toma de decisiones en los planes de mejoramiento, que permitan superar dificultades, asegurar el éxito y potenciar la promoción de las estudiantes. (SIEL, 2015, p. 4).

⁶⁵ Recuperado de: <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/pei/>

A la vez, el sistema de evaluación propuesto por Lifemena, se construye bajo el “Decreto 1290 de 2009, del Decreto 3055 del 2003, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”. No. 1075 del 26 de mayo de 2015 y el P.E.I. de la Institución.” (SIEL, 2016, p. 20).

Con relación a lo anterior, cabe resalta que, aquí el proyecto ProFE hace parte de la malla curricular de la institución, lo que implica, que los AF han de responder a las directrices evaluativas del colegio, arrojando una valoración numérica, como la calificación de los procesos que llevan a cabo en la clase (ya sea coro, iniciación, sinfónico); ésta se ve reflejada en el informe académico de las estudiantes, como una asignatura regular, que puede ser aprobada o por el contrario reprobar.

4.4.2 Institución educativa Distrital Enrique Olaya Herrera

El Colegio Enrique Olaya Herrera, (IED EOH) se encuentra ubicado en el barrio Parque La Serafina del sur de Bogotá. Entre 1978 y 1979 se construyó el Colegio y en 1980 inició sus labores con los grados 6° y 7°, desde su fundación hasta el año 2002 fue objeto de varias reglamentaciones legales y con la Resolución 004804 del 18 de diciembre de 1987 se aprueban los estudios de 6° a 11° grado.

En el 2002 con la Ley 715 se integran los dos centros educativos Distrital Enrique Olaya Herrera y Country Sur, conformando y por disposiciones de la SED se denomina Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera.

Desde el 2010 la nueva Rectoría ha impulsado diversos Proyectos académicos, deportivos y culturales para beneficio de toda la comunidad educativa. Además, ha modernizado al colegio con la idea de ciber colegio. Para el 2011 se crean las Escuela Olayista De Formación Deportiva, Artística Y Cultural, precursoras de 40x40 y de jornada extendida.

Para 2015, inicia el “Proyecto Músicas de la OFB para la Jornada Completa”, proyecto de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, el cual en 2016 y hasta el momento en el trabajo con instituciones educativas distritales, se conoce como el proyecto “ProFE”, su interés se encuentra en los procesos de formación musical de los niños, niñas y jóvenes a través de sus

centros de interés, Jornada Única o Extendida, la implementación se da en tres áreas de formación: coral, iniciación y sinfónico.

Para el caso de la IED EOH, el proyecto ProFE funciona en la jornada regular para los cursos de primaria desde 2°, 3°, 4° y 5°, lo que permite que en el trabajo con primaria el proyecto haga parte de la malla curricular de la institución, la cual, pide a los AF la asignación de una calificación que pueda dar cuenta del desempeño de los estudiantes; y ésta se ve reflejada en los informes académicos (boletines) como una asignatura regular. En bachillerato 6°, 7° y 8°; el proyecto es visto como un centro de interés, que se conoce como una asignatura electiva; es decir, una asignatura en donde es voluntaria la participación por los intereses de los estudiantes. Aquí también, los artistas formadores han de arrojar una calificación numérica, que permita dar cuenta del trabajo del estudiante en la clase, calificación que se ve reflejada en el informe de notas, como una asignatura electiva.

En este sentido, es importante reconocer que la institución, “establece el sistema institucional de evaluación -- SIE -- de los niveles de educación, básica y media fortalecida de acuerdo con el Decreto 1290 de abril 26 de 2009 emanado por el Ministerio de Educación Nacional.” (EOH, 2019)⁶⁶ lo cual le permite responder a los criterios de evaluación que se instituyen en dicho sistema.

Hasta aquí, se puede destacar que, el ingreso del proyecto a las dos instituciones, se establece desde la génesis de éste, lo cual ha permitido la continuidad en los procesos que lleva a cabo la OFB en la práctica de la enseñanza musical; resaltando las dos instituciones, por sus avances en la relación de la OFB con ellas, y los resultados de un trabajo secuenciado que permite evidenciar las fortalezas adquiridas en los procesos educativos, estructurales y logísticos, logrando el reconocimiento de la presencia de la OFB en las instituciones y en la comunidad escolar.

Cabe señalar que, ambas instituciones se rigen por el Sistema Institucional de Evaluación del Decreto 1290; sin embargo, la institución Mercedes Nariño, optó por construir

⁶⁶ Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1S_ETZ99yRU3WJ8-W3dck9FgmgnKv_jiDi8Sui-I46QI/mobilebasic#h.30j0zll

un sistema de evaluación rescatando los intereses propios de la institución, permitiendo anclar su mecanismo evaluativo a las directrices dadas por el SIE.

A la vez, se puede evidenciar que, el proyecto ProFE por medio de los artistas formadores, también ha de arrojar un resultado numérico que responde a las disposiciones de las instituciones; por tal razón, se considera necesaria la investigación de las prácticas y concepciones de evaluación que poseen los AF, con el fin de conocerlas y caracterizarlas.

Ello lleva a la recolección y análisis de información, que permita estar al tanto de lo que acontece en la clase de música en el marco del proyecto ProFE, por medio de un método de investigación que se expone a continuación.

5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo corresponde al diseño metodológico empleado en esta investigación, la cual se apoya en el paradigma cualitativo tomando como referencia la postura de Denzin y Lincoln (1994:2) quienes afirman que “los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.” (citados en Vasilachis, 2006, p. 24).

Así mismo se presenta la postura epistemológica que asume la investigadora desde el enfoque hermenéutico-crítico e interpretativo, en donde “...los investigadores cualitativos, observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser.” (Eisner, 1998, p. 50) en el análisis de las relaciones sociales del contexto y en la interpretación y construcción de conocimiento. Con relación a las concepciones y prácticas de evaluación que poseen los artistas formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB).

A partir de un estudio de caso de artistas formadores –docentes en música– del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED), se inicia la indagación acerca de las concepciones que tienen los artistas formadores frente a la evaluación, en la búsqueda de conocer sobre sus prácticas evaluativas y revelar si fuera necesario el cambio o no de éstas en la clase de música.

También se exponen los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información: entrevista en profundidad, entrevista semiestructurada y análisis documental, con el fin de construir conocimiento a partir de la triangulación⁶⁷ de la información recogida desde el marco teórico, las entrevistas y las concepciones dadas sobre evaluación de los artistas formadores.

A la vez se presenta la técnica de análisis de la información propuesta por Eisner (1998) en el proceso investigativo cualitativo, desarrollándola desde 1). la descripción, 2). la interpretación, 3). la valoración (evaluación) y 4). la tematización de los hallazgos en la investigación.

⁶⁷ En la actualidad, el investigador cualitativo, para facilitar el proceso de la corroboración estructural, cuenta con dos técnicas muy valiosas: la triangulación (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, de diferentes observadores e investigadores, de diferentes procedimientos metodológicos, etc.) y las grabaciones de audio y de video, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores. (Martínez, 2004, p. 290).

Asumiendo la Descripción como: un análisis inteligente de lo que se desea observar, para evidenciar por medio de la escritura las situaciones más relevantes a consideración de lo observado por el investigador. La Interpretación como: la justificación o las razones del porqué se considera importante determinado criterio en la descripción, con relación a los resultados y el marco teórico. La Valoración como: la construcción de criterios que acceden al análisis de la información recogida y a su vez permite dar un juicio de valor desde la descripción e interpretación. La Tematización va más allá de la descripción, interpretación y evaluación, pues ella se fundamenta en la identificación de las situaciones dominantes en lo observado, lo común y lo recurrente, describiendo así lo que pareciera no ser tan relevante. (Eisner,1998, pp.109-127).

Finalmente se da a conocer la construcción y estructura de los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

5.1 Enfoque Investigativo

La metodología de la investigación se centra en el estudio de caso, el cual se define como:

...una estrategia metodológica de investigación orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o proponer nuevas para entender o explicar el fenómeno. (Páramo, 2013, p. 309).

Así, por el tipo de análisis y debido al carácter cualitativo del problema que se aborda, se asume esta estrategia desde un enfoque hermenéutico⁶⁸-comprensivo característica fundamental de la investigación cualitativa, que permite el estudio de las relaciones sociales en un contexto determinado, la cual busca "...descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana (actos, gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos" (Martínez, 2004, p. 68).

En esta perspectiva, diferentes autores consideran que:

- Martínez (2004): "...la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones." (p. 66).

⁶⁸ "Hermenéutica conocida como "el arte de la interpretación" Comas, (2009, p. 10).

- Eisner (1998): reconoce que la investigación cualitativa va más allá de la simplicidad de lo evidente, considerando así, desde su perspectiva artística, la necesidad de una mirada crítica de lo que se observa. Pues asume la crítica como, “...un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferentes maneras, puedan ver y comprender lo que no veían y comprendían antes”. (p.17). Igualmente señala: “La indagación cualitativa participa de un paradigma conceptual que no se propone controlar las variables como se hace en un laboratorio, para identificar la contribución a cada variable de los efectos conseguidos. Su función es reflejar la complejidad de tal trabajo y su dependencia de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo.” (p.199).
- Creswell (1998: 15, 255): “... la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.” (Citado en Vasilachis, 2006, p.24).
- Páramo (2013): “...la indagación cualitativa, o también llamada enfoque interpretativo, se interesó por los métodos cualitativos que recogen la experiencia vivida de los seres humanos, como lo más importante a ser estudiado.” (p.23).
- Denzin y Lincoln (1994:2): “La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.” (Citado en Vasilachis, 2006, p.24).

Según lo expuesto se entiende que, es característica de la investigación cualitativa el procurar identificar la naturaleza de las realidades sin pretender controlar sus variables, siendo

un proceso interpretativo de indagación que busca descubrir el significado de toda expresión y experiencia humana, lo que le permite ser multimetódica, naturalista e interpretativa.

Por tal razón se adopta una postura epistemológica en la construcción de conocimiento a partir del análisis e interpretación de lo hallado en las concepciones dadas acerca de la evaluación por los artistas formadores –docentes de música del proyecto ProFE–, los documentos referidos a las políticas educativas en la educación artística y musical, los sustentos teóricos sobre evaluación y evaluación formativa y la relación de todos ellos con la práctica educativa y de evaluación en la clase de música.

Basado en lo anterior se puede inferir que, el desarrollo de un proceso investigativo desde las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa, permite la interacción de los sujetos que bajo el marco de lo cualitativo se contempla no el control, sino la consideración de variables complejas con sensibilidades y juicios que se requieren en la búsqueda de sentido, más no de evidencia experimental.

Así, dichas consideraciones se hallan en la perspectiva epistemológica hermenéutico-comprensivo del conocimiento como construcción social, lo cual permite la relación con la investigación que toma como referencia para el análisis de la información recolectada la propuesta de Eisner (1998), en la indagación cualitativa por medio de la descripción, interpretación, valoración (evaluación) y Tematización.

5.2 Población participante en la investigación

La población seleccionada para el desarrollo de la presente investigación corresponde a:

Entrevistados	Subgrupos	Características	Formación
Artistas Formadores (17)	(10): De la IED Mercedes Nariño	(12) Mujeres entre los 6 a 16 años de experiencia docente.	7 pregrado 1 profesionalización 3 maestría 4 énfasis pedagógico 8 sin formación pedagógica
	(7): De la IED Enrique Olaya Herrera	(5) hombres entre los 5 a 24 años de experiencia docente.	5 pregrado 2 maestría 1 especialización 1 énfasis pedagógico 4 sin formación pedagógica

Directivas	(1): Asesor General de la Dirección de Fomento y Desarrollo	39 años de experiencia docente.	Profesional Especialización
	(1): Coordinadora del componente coral de la OFB en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos. Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI)	20 años de experiencia docente	Profesional Especialización
	(1) Artista Formador Principal	14 años de experiencia docente.	Profesional

Así, los artistas seleccionados para la recolección de información en la presente investigación, cumplen con las características de pertenecer al proyecto ProFE, desarrollando las clases de música en las dos instituciones educativas distritales y en diferentes ciclos de escolaridad. Ello permite indagar y conocer las concepciones de evaluación y lo que ésta implica en la clase de música.

El Asesor General de la dirección de fomento y desarrollo de la OFB, la coordinadora del componente coral de la OFB y el Artista Formador Principal, cumplen con un carácter participativo desde el área administrativa en el proyecto, lo que permite conocer otras instancias y características de la evaluación desde el punto de vista de gestión y administración del proyecto, debido al sentido social y artístico del mismo.

Lo anterior, se sustenta en los planteamientos enunciados por Rincón & Barreto (2013) (citados en Páramo, 2013) pues reconocen que:

...antes de iniciar un muestreo⁶⁹ es preciso preguntarse algunas cosas como: ¿Quién es el individuo?, ¿qué se quiere saber del individuo?, ¿todos los individuos sirven para obtener información? (...) De manera que al reflexionar sobre las preguntas anteriores se observa que el eje central es el individuo y que por ello es necesario identificarlo, caracterizarlo, relacionarlo con el problema, ubicarlo en el momento, lugar y contexto, acceder a él, buscar que represente a la población y saber cuántos tomar o cuándo parar de captar individuos. (p.35).

⁶⁹ “Con frecuencia, se asocia el concepto de muestreo con investigación cuantitativa y otras veces se piensa en muestreo cuantitativo y muestreo cualitativo asociado con investigación cuantitativa e investigación cualitativa respectivamente...” Rincón & Barreto (2013) (citados en Paramo, 2013, p. 33).

De este modo, se puede evidenciar que la elección de los sujetos que intervienen en el estudio no es al azar, sino que por el contrario se establece un proceso de selección de acuerdo con el propósito de la investigación, teniendo en cuenta las capacidades del investigador y el contexto sociocultural en el cual se quiere intervenir.

5.3. Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información

Bajo la perspectiva cualitativa de la investigación, se plantea la recolección de información de forma sistemática por medio de técnicas de recolección y análisis de datos a través de la entrevista semiestructurada a los (17) Artistas Formadores, la entrevista en profundidad al Asesor General de la Dirección de Fomento y Desarrollo, la Coordinadora del componente coral del proyecto y Artista Formador Principal, quienes se encuentran adscritos a la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) para el desarrollo del proyecto (ProFE), en alianza con la Secretaría de Educación Distrital (SED) en diferentes instituciones educativas Distritales.

Así se desarrolla la investigación y análisis documental de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la (SED) a la evaluación y la evaluación formativa con relación a la educación artística y musical.

A continuación, se exponen las técnicas de recolección de información.

5.3.1. Entrevista en profundidad y entrevista semiestructurada

Para la recolección de información, se considera adecuado el uso de la entrevista en profundidad debido a las necesidades de la investigación y las características mismas de la entrevista, pues se reconoce que:

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, *el propio investigador es el instrumento de la investigación*, y no lo es *un protocolo o formulario de entrevista*. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor, & Bogdan, 1987, p. 101).

Así, para conocer el contexto del Proyecto Educativo ProFE de la (OFB), se opta por realizar entrevistas en profundidad como una herramienta que permite el diálogo entre iguales superando la informalidad y avanzando a niveles de profundidad, reconociendo la importancia de la experiencia y vivencia del otro, en este caso por parte del asesor de fomento y desarrollo,

la coordinadora del componente coral y el artista formador principal, quienes ejercen su función mayormente en el área administrativa y de gestión del proyecto ProFE.

De allí el investigador asume la recolección y reconocimiento de opiniones representativas acerca del tema de investigación, con el fin de contextualizar y conocer los propósitos y sentidos del proyecto en el contexto escolar a nivel distrital.

5.3.2 Investigación Documental⁷⁰

En relación con el problema, los objetivos y propósito de investigación, se considera pertinente el uso de la investigación documental, ya que permite conocer lo que se ha dicho acerca del tema de interés y las nuevas tendencias de éste. Así, en la definición y características de la Investigación Documental (ID) Uribe (2005) expone:

...es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento. (Citado en Páramo, 2013, p. 198).

A la vez, el autor la presenta como:

- Una estrategia que sirve un propósito definido; la construcción de nuevo conocimiento. Por lo tanto, hace parte de procesos de investigación más amplios y obedece a los objetivos, el diseño y las necesidades de la investigación misma...
- Una técnica que consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado científicamente, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias o mega-tendencias que lo determinan...
- Un procedimiento riguroso que se formula lógicamente y que implica el análisis crítico de información relevante, documentación escrita y sus contenidos, sobre la base de una abstracción científica, que da lugar a documentos nuevos, los cuales, según su naturaleza analítica, pueden tipificarse de diferentes maneras...
- Una actividad científica y como tal obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (Interpretación y nueva construcción teórica) enmarcados bajo principios epistemológicos y metodológicos. En este sentido trabaja con información cualitativa y es de naturaleza semiótica y hermenéutica.

(Uribe, 2005) (Citado en Paramo, 2003, p. 198).

Bajo estas condiciones, se asume la ID como instrumento para la recolección de la documentación empleada en la presente investigación, ya que con el análisis de ésta se logra la

⁷⁰ Más información en Paramo, 2003, pp. 197-204.)

triangulación con el concepto dado por los Artistas Formadores al término evaluación y las entrevistas realizadas al Asesor General de la dirección de fomento y desarrollo de la OFB, la coordinadora del componente coral de la OFB en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, y Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI) Así, se estructura el marco teórico de la investigación en tres capítulos: I. Políticas educativas y prácticas de evaluación internacionales y nacionales asociadas a la educación artística y musical; II. Concepciones y modelos en la evaluación escolar: de la cuantificación a la evaluación formativa; III. Conceptualización y métodos de la educación musical. Ello, como apoyo teórico y conceptual para el análisis de la información.

5.3.3 Técnicas de análisis de la Información

En la comprensión de las razones dadas, a la selección de las técnicas de recolección de la información expuesta para el desarrollo de la investigación, se asume el enfoque hermenéutico-comprensivo, en la búsqueda de conocer, interpretar y comprender los significados y sentidos dados a la evaluación, en la relación de los documentos y entrevistas, que arrojan información valiosa sobre las concepciones de evaluación y su incidencia en la clase de música dentro del proyecto ProFE de la OFB.

Así mismo, se considera fundamental para el trabajo, las estrategias de investigación propuestas por Eisner (1998), en donde se abarca la descripción, análisis e interpretación desde el marco teórico, sobre las concepciones de las categorías propuestas (políticas educativas en educación artística, evaluación, evaluación formativa y educación musical), con el propósito de analizar, interpretar y construir conocimiento a partir de los hallazgos en las apropiaciones que subyacen en la práctica evaluativa en la clase de música; técnica de investigación que sirve como un recurso adecuado que permite realizar un análisis crítico y profundo.

De allí, Niño et al. (2016) las presentan como:

- **Descripción:** “Consiste en acceder a las cualidades que la situación muestra observando cuidadosamente, detallando lo principal, tratando de dotar de sentido el hecho que se observa o el documento que se aborda. Se utiliza una prosa descriptiva que da forma al texto desde el saber y también desde los sentimientos, emociones que suscitan en el narrador.” (p.79).

Es decir, ella no se basa únicamente en una descripción sistemática de diferentes elementos observados, sino más bien se encarga de encontrar y mostrar lo que pareciera ser no tan importante en la observación, lo que tal vez a otros se les escapa debido a los intereses que poseen, así trata entonces de dar sentido a lo que acontece y en su relación develar lo relevante.

Es así como, se plantea la descripción de los resultados que arrojan las entrevistas realizadas, con el fin de evidenciar, los puntos más importantes en relación a las categorías propuestas (Políticas educativas, Educación musical y Evaluación), así mismo, para tratar de conocer las concepciones y prácticas de evaluación de los artistas formadores.

- **La Interpretación:** “Partiendo del informe descriptivo, la interpretación avanza en la búsqueda de razones o de justificaciones que explique lo descrito. Implica poner en contexto, dar cuenta de los antecedentes y señalar las consecuencias o implicaciones de lo descrito.” (p.79).

Así, no se busca el control de lo que acontece sino más bien encontrar en el análisis la flexibilidad en las diferentes teorías o aportes de los autores que permitirán al investigador reconocer el por qué es relevante lo que anteriormente describió.

En este caso, se busca dar sentido a las respuestas proporcionadas por los artistas formadores, en la búsqueda de comprender las situaciones y concepciones de éstos desde su quehacer profesional y su experiencia educativa y artística.

- **Valoración (Evaluación):** “...Se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación...” (p.80). Es decir, ésta configura criterios desde el marco teórico y conceptos dados, para que a partir de allí se logre construir un juicio de valor de lo descrito e interpretado, permitiendo dar una dirección al análisis del avance o retroceso de lo que allí acontece.

En este sentido, la valoración permite la triangulación de la información, respecto a las concepciones dadas a la evaluación desde el marco teórico, frente a las

concepciones de los artistas, y lo hallado en las justificaciones representadas en la descripción e interpretación; con el fin de, comprender la orientación educativa y evaluativa de los artistas formadores en la enseñanza musical.

- **La Tematización:** “No solo se describe y se interpreta haciendo juicio de valor, sino que se va más allá porque esas descripciones e interpretaciones, en esas valoraciones hechas se pueden encontrar rasgos en común con otras investigaciones, con otras situaciones, con otros miembros de la misma clase.” (p.81). Es así como ésta trata de identificar lo recurrente, lo que denomina Eisner (1998) como “generalización naturalista” (p.126), pues permite evidenciar los temas dominantes de lo que acontece y se ha descrito, interpretado y evaluado en busca de orientar a otros, a modo de ejemplo.
- Lo anterior, permite descubrir los sustentos teóricos y recurrentes en el discurso de los artistas formadores, dando sentido a sus concepciones y prácticas desde el marco teórico, la descripción, la interpretación y valoración de la información recolectada; en la búsqueda de comprender las razones que llevan a las dinámicas de evaluación que utilizan en la práctica educativa los artistas formadores.

5.3.4 Instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de información se emplearon instrumentos que se consideraron pensando en las necesidades del trabajo de investigación.

A continuación, se exponen. (Cuadro No. 1).

Técnica	Instrumento	Anexos
Interrogación o Cuestionamiento	Entrevistas a: ✓ Asesor General de la Dirección de Fomento y Desarrollo de la OFB	No. 1
	✓ Coordinadora del componente coral de la OFB en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos. Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI).	No. 2
	✓ (1) Artista Formador Principal	No. 3.
	Entrevista semiestructurada a: ✓ (17) Artistas Formadores	No. 4
Producción	✓ Formato de Seguimiento del proceso con los grupos.	No. 6

Cuadro No. 1.

Así, las entrevistas y encuestas se construyen bajo tres categorías: (Cuadro No. 2).

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Categoría	Subcategoría	Gráficos
Políticas Educativas	Acciones, relación con el Proyecto ProFE.	3. y 4.
Educación Musical	Metodologías de Educación Musical	5, 6 y 7.
Evaluación	Concepciones, objetivos y práctica.	8, 9, 10 y 11

Cuadro No. 2.

Es así como, se realizan las entrevistas a través de la conversación con los entrevistados, el Asesor General de la Dirección de Fomento y Desarrollo, (Ver anexo No. 1), la entrevista al Artista Formador Principal, (ver anexo No. 3). Ellas están diseñadas bajo cuatro tópicos: 1). Contexto Proyecto ProFE, de manera que las dos preguntas iniciales se basan en conocer el contexto del proyecto, su génesis y crecimiento., 2). Política Educativa y Secretaría de Educación, en la cual se formulan dos preguntas acerca de la relación del proyecto con las entidades educativas correspondientes en que se imparte éste., 3). Evaluación y Educación musical, la cual se encarga de indagar por medio de tres preguntas referidas al papel de la evaluación en el proyecto., y 4). Generalidades, que se conforma por tres preguntas que permiten profundizar un poco más sobre otros aspectos a tener en cuenta del proyecto.

Así mismo, se encuentra la entrevista a la coordinadora del componente coral, (ver anexo No. 3), la cual continúa las tres categorías de las entrevistas anteriormente expuestas. En las categorías de Evaluación y Educación musical, se da mayor profundidad; logrando así que, en la categoría de Evaluación, se planteen tres preguntas más, que permiten indagar acerca del papel de la evaluación en el proyecto, los artistas formadores y los coristas del Coro Filarmónico Infantil (CoFi) y los estudiantes de los colegios del distrito quienes reciben el convenio del proyecto.

A la par, en la categoría de educación musical, se indaga acerca de los criterios de selección y distribución de las voces (estudiantes-coristas) y el porqué de ésta para los coros; así como, la pregunta por la existencia o no mecanismo de evaluación para ellos. Por último, continúa la categoría de generalidades, con el fin de profundizar en otros aspectos que pudieron considerarse importantes para la investigación.

La entrevista semiestructurada para los Artistas Formadores (ver anexo No. 4), se realizó a través de la encuesta y dialogo, debido a que, es característica de la investigación

cualitativa, el permitir libertad en el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, ya que “...intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos...” (Kvale, 2011, p. 34).

Así, se estructura la entrevista igualmente bajo las tres categorías seleccionadas. En donde, la primera categoría se conforma por dos preguntas, en busca de los saberes y conocimientos por parte de los Artistas Formadores acerca de las políticas educativas y lineamientos que establecen la SED y el MEN a la educación artística y su relación con el proyecto ProFE. En la segunda categoría, se encuentran tres preguntas que se crean para conocer el manejo de diferentes metodologías de la enseñanza musical y su incidencia en la práctica educativa de los artistas formadores. Y la última categoría, se encarga de conocer por medio de cuatro preguntas, los saberes, concepciones y prácticas de evaluación que poseen los artistas formadores en el contexto del proyecto ProFE.

En este sentido, lo anterior permitió conocer la génesis del proyecto ProFE, sus propósitos, objetivos y lo que se espera de él en el contexto social y educativo. Al igual se logra conocer las concepciones y prácticas de la evaluación de los (17) artistas formadores del proyecto ProFE.

Basado en lo anterior, se reconoce la pertinencia de la propuesta de Eisner (1998), para el análisis de la información recogida en el proceso de la investigación, debido a su carácter cualitativo y crítico.

De esta manera los siguientes capítulos se disponen para evidenciar los resultados que arrojó el análisis de la información recolectada en las entrevistas, los cuales permitieron la formulación de una propuesta metodológica de la evaluación formativa, para la clase de música que llevan a cabo los artistas formadores del proyecto ProFE; y por último las conclusiones a las que permite llegar la investigación, así como una serie de recomendaciones para los artistas formadores, con el fin de promover las prácticas de la evaluación formativa en la enseñanza de la música.

6. SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo presenta el análisis de la información recolectada y los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos (entrevistas en profundidad y semi estructuradas), a los 20 funcionarios del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), distribuidos en dos grupos.

El primero corresponde a 17 artistas formadores del proyecto, que imparten su práctica educativa en dos instituciones distritales en convenio con la OFB. Diez (10) de ellos, pertenecen al grupo de formadores del Colegio Distrital Mercedes Nariño (Lifemena) y los otros siete (7), hacen parte del equipo de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera (EOH).

El segundo grupo está constituido por, el asesor general de fomento y desarrollo, Maestro Guillermo Gaviria; la coordinadora del componente coral en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, que a la vez se desempeña como directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI), Maestra Sandra Rodríguez; por último, un artista formador principal, Luis Carlos Danilo Jiménez.

Las entrevistas semiestructuradas diseñadas para los artistas formadores de las dos instituciones educativas, se realizan en el mes de septiembre del año en curso (2019) y se aplican en dos modalidades; la primera, de manera grupal con el equipo de la IED Lifemena, y la segunda, con los AF⁷¹ del grupo de la IED EOH, de manera individual, debido a los tiempos de cada uno.

El proceso de investigación con el director de fomento y desarrollo, la coordinadora del área coral y el artista formador principal, se efectúa en tres diferentes momentos en el transcurso del II periodo del año en curso (2019), debido al carácter presencial de la entrevista en profundidad con cada uno, lo cual permitió una interacción directa e individual de ellos con la investigadora, autora de este trabajo.

6.1 Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de la información, se asume una postura hermenéutica-comprensiva, procurando dar sentido, e interpretando las situaciones que se presentan en la práctica educativa

⁷¹ Artista formador

y evaluativa de los Artistas Formadores entrevistados; así como, la postura y práctica de evaluación, desde el punto de vista de la coordinación y/o administración del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.

Para ello, se da uso del programa Microsoft Office Excel, con el fin de graficar los resultados obtenidos de los 17 artistas formadores en las entrevistas semiestructuradas; a la vez, se plasman los datos recogidos, en un orden estadístico, para posteriormente y por medio de la técnica de análisis de datos propuesta por Eisner (1998), realizar el respectivo estudio de la información; en el uso de:

- La **Descripción** de las respuestas dadas en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los artistas seleccionados, a partir de su experticia y experiencia pedagógico-musical.
- La **Interpretación** de los datos recogidos, en cada categoría, basados en los referentes teóricos que soportan la investigación, en relación con la incidencia de la evaluación en el proyecto ProFE y la concepción y práctica evaluativa de los (17) artistas formadores.
- La **Valoración** (evaluación) de la información, por medio de juicios determinados, con el fin de comprender el discurso de los entrevistados con relación a la evaluación y la práctica de ésta.
- Por último, la presentación en la **Tematización**, evidenciando fenómenos recurrentes en la información, de los temas que destacan en la concepción y práctica de la evaluación en el proyecto ProFE de la OFB, con el fin de reconocer la relevancia y aportes de los artistas formadores y directivas en esta investigación.

6.2 Entrevista semiestructurada para artistas formadores de ProFE de la OFB

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada, dirigida a los 17 artistas formadores – en adelante AF –, que efectúan su práctica educativa musical en dos instituciones distritales y en diferentes ciclos de escolaridad.

Para ello, se tienen en cuenta en las gráficas la formación profesional y la opinión de cada uno de ellos frente a las tres categorías empleadas para la entrevista e investigación: 1).

Políticas Educativas; 2). Educación Musical y 3). Evaluación. En concordancia con la técnica de análisis propuesta por Eisner (1998).

Gráfico 1.

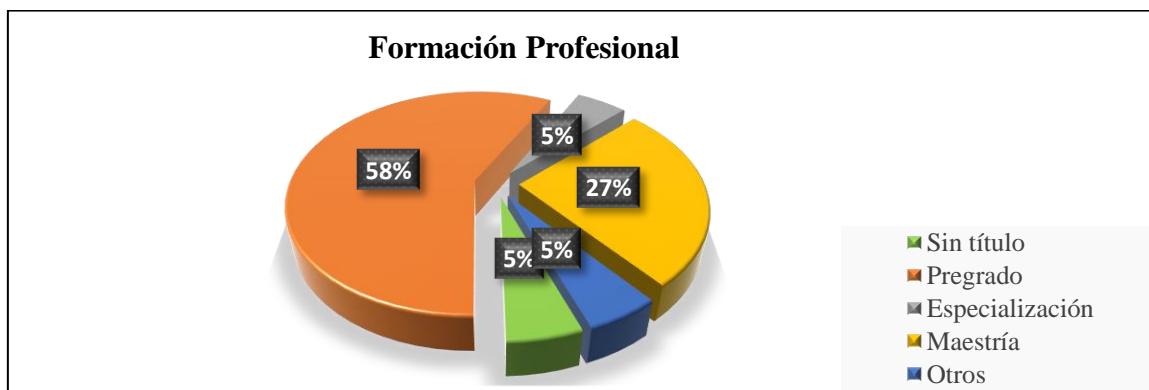
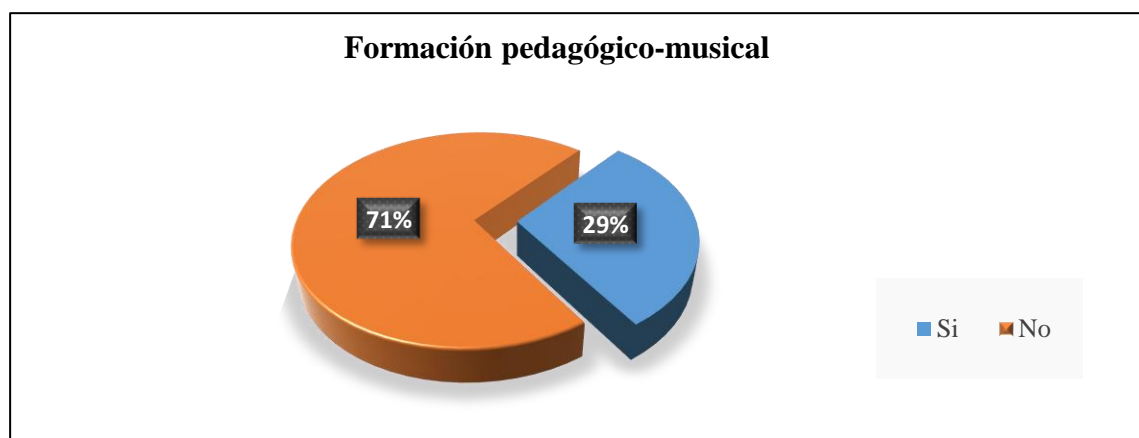


Gráfico 2.



Descripción: Según los resultados, el 58% (11) de los artistas posee titulación en pregrado, el 27% (5) ostentan o aspiran al título de maestría, un 5% (1) tiene especialización, un 5% (1) aún no posee título de pregrado, pero se encuentra en proceso de profesionalización para recibir su titulación.

Así mismo, el 71% (12) de los AF no poseen titulación y/o énfasis en pedagogía musical, es decir, su titulación se da como maestros en música con énfasis en un instrumento específico, para el caso de sinfónico puede ser violín, oboe, violonchelo, etc. El 29% (5) restante, posee conocimientos en pedagogía musical, o su titulación es específica en formación pedagógica de la enseñanza musical.

Síntesis de la información: Se reconoce que, la mayoría de AF son profesionales titulados y uno de ellos en proceso de titulación, ello debido a que, como señala el maestro Guillermo Gaviria, la OFB ha tomado como acción de mejora, la iniciativa de que los artistas formadores que no tuvieran titulación profesional, logran aplicar a la profesionalización en convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), para que de éste modo se alcance la totalidad de artistas formadores titulados dentro del proyecto.

Así mismo, se puede ver, que el mayor porcentaje de AF entrevistados, no poseen titulación o énfasis en pedagogía musical; situación que es conocida desde las directivas del proyecto, lo que ha permitido la búsqueda de herramientas y estrategias, pensando en suplir las necesidades de los AF en su práctica educativa. También se entiende que, debido al tipo de población que se maneja, es necesaria la formación y/o estrategias metodológicas de la enseñanza musical; creyendo que ello permitirá mejorar la calidad en los procesos educativos.

De tal manera, el maestro Guillermo Gaviria expresa, que la OFB en convenio con la UNAD, diseña el primer “Diplomado para artistas formadores”, con el fin de complementar la formación profesional de los AF, a partir de la capacitación en diversas metodologías y estrategias de la enseñanza musical -entre otros contenidos-, que les permitirá enriquecer su acción pedagógica, junto a la experiencia como músicos instrumentistas que le aportan también al proyecto.

6.2.1 Análisis de resultados de la encuesta a los (17) artistas formadores

A continuación, se presenta la descripción, interpretación, valoración y tematización de las categorías propuestas en la entrevista para los artistas formadores del proyecto ProFE, con un total de 9 preguntas, de las cuales 6 son cerradas y 3 son abiertas; en donde se establecen las categorías de análisis:

Categoría Uno: *Políticas Educativas*. Enfocada en la indagación por la concepción frente a la acción de una política pública educativa, que poseen los AF, de acuerdo a su experiencia y conocimiento. Así como, la indagación acerca del conocimiento por parte de los AF, de los lineamientos curriculares establecidos por la SED y el MEN para la educación artística, en posibles actividades de capacitación dentro del proyecto educativo de la OFB, acerca del tema.

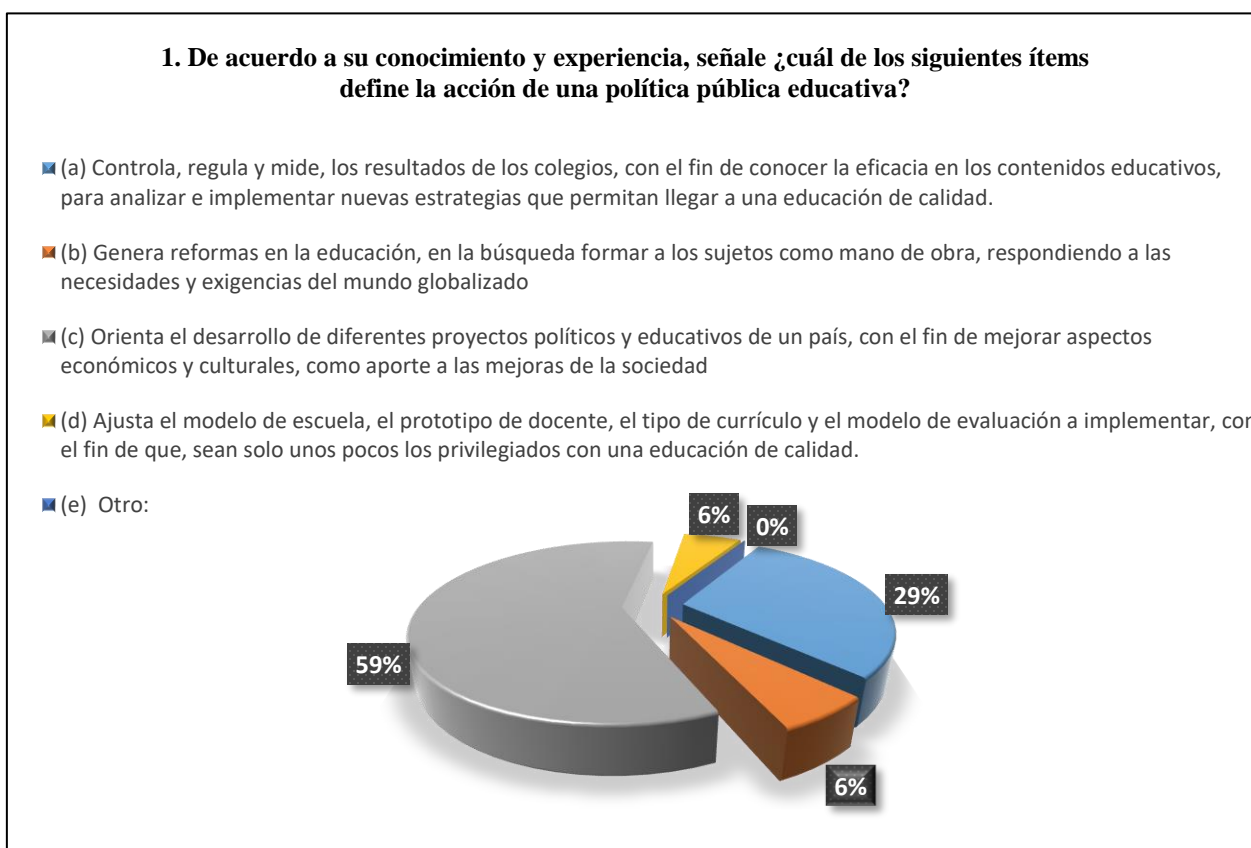
Categoría Dos: *Educación Musical*. Se interesa por conocer el manejo de diversos métodos pedagógico-musicales, así como el beneficio de ellos en la práctica educativa de los AF; y las consideraciones frente a lo que se destaca como esencial en los procesos de desarrollo en la enseñanza de la música; desde la postura de reconocidos pedagogos musicales del siglo XX. (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot.).

Categoría Tres: *Evaluación*. Entendida como principal área de interés, debido a los objetivos del proyecto investigativo, pues ella se enfoca en conocer las concepciones de evaluación que poseen los AF; así como el objetivo e incidencia de ésta en los procesos y práctica de la enseñanza musical. A la vez, se indaga por el interés o importancia que representa la evaluación en la práctica pedagógico-musical de los AF, dentro del proyecto ProFE.

6.2.1.1 Categoría 1. Políticas Educativas

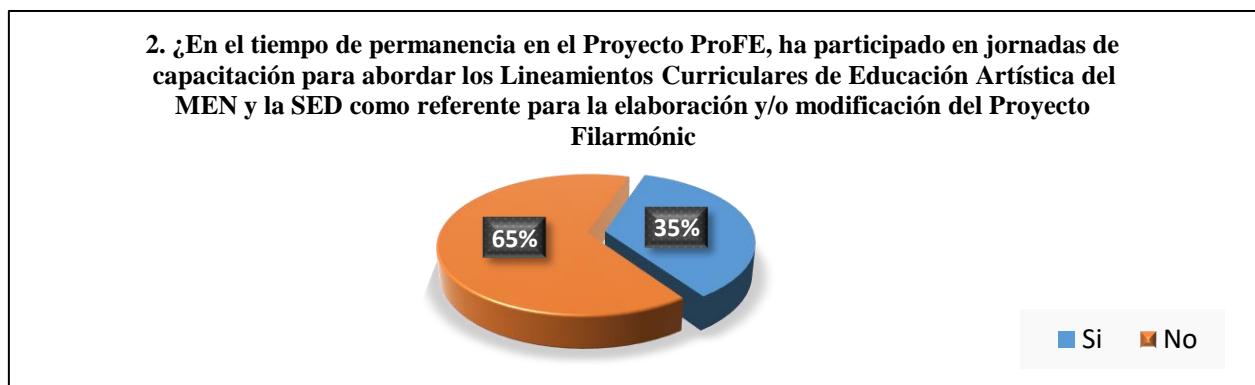
Pregunta No. 1. *De acuerdo a su conocimiento y experiencia, señale ¿cuál de los siguientes ítems define la acción de una política pública educativa?*

Gráfico 3.



Pregunta No. 2. *¿En el tiempo de permanencia en el Proyecto ProFE, ha participado en jornadas de capacitación para abordar los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del MEN y la SED como referente para la elaboración y/o modificación del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)? SI __NO__*

Gráfico 4.



Descripción: En la indagación por la definición y acción que efectúa una política pública educativa -en adelante PPE- (Gráfico 3), el 59% (10) de los AF, se inclina hacia la opción (c), en donde se define que su acción, orienta el desarrollo de diferentes proyectos políticos y educativos de un país, con el fin de mejorar aspectos económicos y culturales, como aporte al desarrollo de la sociedad; mientras que un 29% (5) opta por la opción (a), la cual señala, que una PPE controla, regula y mide, los resultados de los colegios, con el fin de conocer la eficacia en los contenidos educativos, para analizar e implementar nuevas estrategias que permitan llegar a una educación de calidad.

A la vez, un 6% (1) se identifica con la opción (b) donde la PPE, genera reformas en la educación, en la búsqueda de formar a los sujetos como mano de obra, respondiendo a las necesidades y exigencias del mundo globalizado. También un 6% (1) señala la opción (d), en donde las PPE, ajusta el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar; con el fin, de que sean solo unos pocos los privilegiados con una educación de calidad.

Así mismo, en la pregunta No. 2, dirigida a la participación en jornadas de capacitación o de asesoría acerca de los lineamientos que establecen la SED y el MEN a la educación artística, con relación al proyecto ProFE (Gráfico 4), un 65% (11) de los AF, reconoce que no ha participado y específicamente señalan que no han tenido la oportunidad de estar, o que con

relación a los lineamientos de la SED o el MEN, no recuerdan haber abordado el tema. Por otro lado, el 35% (6), afirman haber estado en alguna.

Interpretación: De acuerdo a los resultados, se hace evidente que los AF, reconocen que la acción de una política pública educativa, se centra en la orientación de diversos proyectos políticos y educativos de un país; y que, a partir de dichos proyectos, se busca mejorar aspectos sociales, culturales y económicos como desarrollo de los ciudadanos de una sociedad.

Así, al establecer la definición en relación al marco teórico, se puede encontrar que hay un acercamiento a las concepciones dadas por, Díaz Borbón (2005:406), Díez Gutiérrez (2010), García Carrillo (2013), (citados en Niño, 2013), Malaver (2018) y Miranda (2006), quienes señalan, que una política pública educativa ha de considerarse como una ideología ética y moral, que orienta la formación de los sujetos en una sociedad, desde un modelo de globalización y homogeneización de los contenidos académicos, los cuales se establecen desde el gobierno, en la búsqueda de mejoras sociales, culturales y educativas de un país.

Así mismo, otro porcentaje de AF, reconocen una política pública educativa, como una acción que mide y controla los resultados de las entidades educativas, permitiendo el análisis de dichos resultados para promover estrategias que mejoren la calidad educativa. Ello podría indicar que la postura frente a lo que genera, se enmarca en un sentido de medición y control que busca que los contenidos sean eficaces para mejorar resultados, con el fin de lograr un alto nivel, con referencia a las necesidades del contexto internacional.

Como señala Arancibia (2015), el surgimiento de las políticas que implementan los gobiernos en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, sale de propósitos mercantilistas y capitalistas, pero no desde los propósitos de la educación.

...estas políticas no nacieron desde el seno de la educación, y sus objetivos mayores tuvieron que ver poco y nada con ella. En realidad, estuvieron referidas a la gestión del sistema, a su financiamiento, a la privatización, la mercantilización y a la comercialización internacional, y lo que es clave a la formación del “capital humano”, que aparecía como un requerimiento fundamental para el funcionamiento y la consolidación de la nueva forma capitalista-neoliberal, ampliada de riqueza por las masas trabajadoras y su apropiación por el capital transnacionalizado, en el contexto de lo que el mundo oficial ha bautizado como la “sociedad del conocimiento”. (pp.7-8).

De lo anterior, se puede comprender la postura de casi la mitad de los AF al considerar la política educativa desde un sentido de medición y control que apoya la formación de sujetos para el ámbito laboral.

Por otro lado, es notorio que la mayoría de los AF, en la indagación acerca del conocimiento, preparación y/o capacitación, con relación a los lineamientos curriculares según el MEN y la SED para la educación artística; indican que no han tenido ninguna capacitación referida al tema.

A la vez, otros AF afirman haber estado; sin embargo, quienes afirman dicha participación, la relacionan con la armonización curricular del proyecto “Músicas de la OFB para la Jornada única”, proyecto que es previo a lo que ahora se conoce como Proyecto Educativo de la OFB.

Esta relación de los lineamientos curriculares para el área de artes y la armonización curricular con las IED, se da con los AF que han estado en el proyecto desde su génesis, o en el periodo entre 2012-2016, antes del cambio de alcaldía. Al mismo tiempo, relacionan los contenidos de las semanas de formación a formadores, como espacios de capacitación, pero no recuerdan haber hablado acerca del tema con referencia al MEN y a la SED.

Lo anterior, podría considerar que dichas capacitaciones acerca de los lineamientos curriculares dados por la SED y el MEN, no hacen parte del proyecto; pues, como mencionó el maestro Gaviria, la OFB al ser una entidad adscrita a la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SDCRD) y aunque se encuentra en convenio con la SED, no está ligada estrictamente a ella y puede funcionar de manera independiente a las dinámicas de dicha institución.

Valoración de la categoría de Políticas Educativas. Aquí, se puede establecer que en su mayoría los AF reconocen la acción de una política pública educativa, como la orientación para proyectos políticos, educativos y sociales. También, se asocia a una herramienta que mide y controla los resultados, en la búsqueda de calidad educativa mejorada.

A la vez, un pequeño porcentaje de AF, la conciben como una acción que genera reformas educativas, enfocada en formar sujetos para la mano de obra, con el fin de responder a las necesidades de un mundo globalizado.

En este sentido, se hace evidente que las concepciones dadas a una política pública educativa, se enmarcan en una acción que permite transformar el contexto social, cultural y escolar, en la búsqueda de mejores alternativas para una educación de calidad; aunque dicha

política trabaja bajo normativas que permiten medir, controlar y regular los contenidos del contexto escolar.

Lo anterior, con el fin de generar mano de obra para entidades internacionales, permitiendo una mirada homogénea y globalizada de los saberes que ha de aprender el sujeto de la escuela. Ello bajo el discurso del progreso y la asociación de, a mayor calidad educativa mayor calidad de vida.

Frente a estas consideraciones, Sverdlick (2012) señala:

La “calidad” de la educación se ha transformado en un talismán, en un tótem y, por lo tanto, en un fetiche. Se supone que alcanzar la ansiada “calidad” de la educación nos brinda la llave del cofre de la felicidad, donde se encierran todos los secretos del desarrollo, el bienestar y el progreso económico de una sociedad. (p.13).

Hasta aquí, se puede reconocer, que el discurso de mejor calidad educativa, permea el contexto escolar, y el área de artes no es la excepción; pues según los resultados expuestos, los AF reconocen que ella permite reformas sociales y culturales, lo que implica evidentemente lo artístico y para el caso lo musical.

Por ejemplo, la inmersión del proyecto de la OFB al contexto educativo distrital.

Como señala el maestro Guillermo Gaviria (2019) en la entrevista:

...todos estos desarrollos de la formación artística en los colegios, tiene que ver con la ampliación de la jornada. Y la ampliación de la jornada tiene una orientación nacional, porque hay una ley que dice que para el 2030, todos los colegios del país deberían tener jornadas extendidas, jornadas únicas.

Ello, permite reconocer que el área artística también se ve implicada en las consideraciones de dichas políticas, enmarcadas en la globalización y desarrollo de competencias, bajo el discurso de calidad educativa.

Tematización de la categoría de Políticas Educativas. En esta categoría desarrollada en la primera parte de la entrevista semiestructurada a los AF, se establecen dos perspectivas; la primera, una concepción acerca de la acción de una PPE, como un elemento que orienta los desarrollos educativos, políticos y sociales en un país, con miras a una mejora en la calidad educativa y por ende en la calidad de vida de los ciudadanos. Por otro lado, se establece que, en su mayoría, los AF no conocen los lineamientos curriculares del área artística dispuestos por

el MEN y la SED, organismos que establecen a partir de dichas políticas, el funcionamiento para la enseñanza de las diferentes áreas de formación del contexto escolar.

Ahora, frente a la postura del maestro Gaviria al reconocer la OFB como una entidad independiente de la SED, también se puede comprender el porqué de dicho desconocimiento por parte de los AF; pues al ser el Proyecto Educativo Filarmónico un espacio con una estructura concreta, diseñada bajo parámetros de medición en cuanto a lo que se consideró que se podía mejorar, no se ve la necesidad -tal vez-, de conocer dichos lineamientos ya que la OFB dispone de los suyos propios, al ser una entidad especializada en la formación y práctica musical.

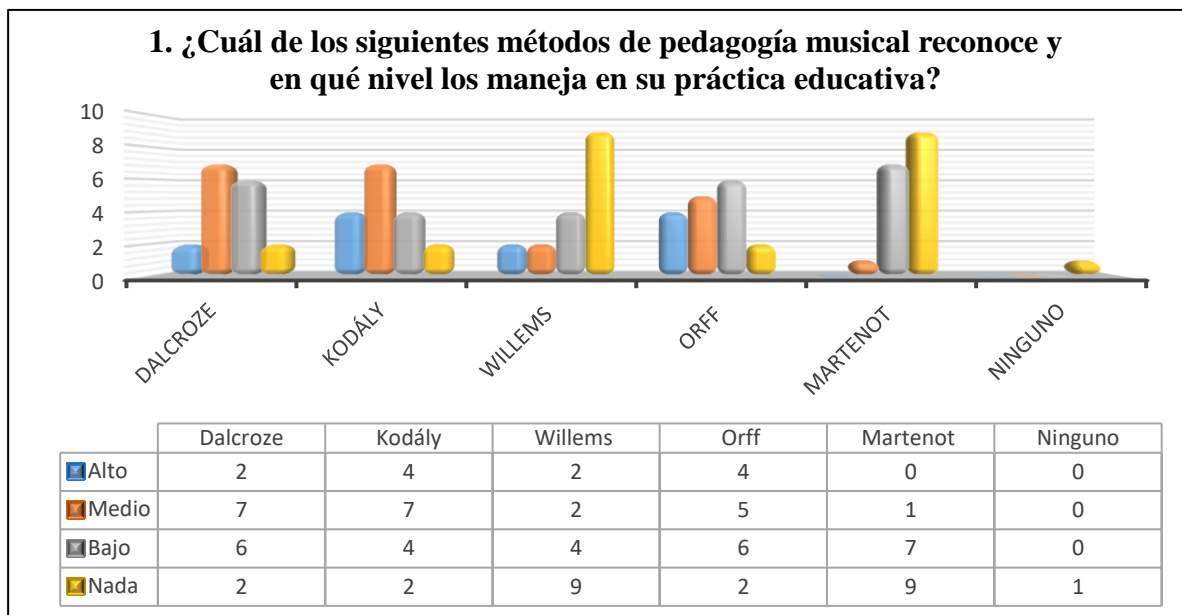
Sin embargo, no sobra considerar que los AF puedan tener conocimiento de dichos lineamientos, debido a las relaciones que manejan la OFB, la SED y las IED; con el fin de apoyar los procesos educativos y conectar tal vez, lo que se busca desarrollar en OFB con los intereses de la SED y el MEN frente a la educación musical.

6.2.1.2 Categoría 2. Educación Musical

En la categoría de Educación Musical se establecen 3 preguntas, dos cerradas y una abierta, en relación a los métodos de enseñanza musical del siglo XX, con representantes como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, con el fin de conocer el manejo e incidencia de éstos en las prácticas educativas de los AF, y con ello el reconocimiento en la importancia de la enseñanza de la música en el contexto escolar.

Pregunta No. 1 *¿Cuál de los siguientes métodos de pedagogía musical reconoce y en qué nivel los maneja en su práctica educativa?*

Gráfico 5.



Descripción: Según los resultados, 2 de los AF manejan un nivel alto del método Dalcroze, 7 un nivel medio, 6 un nivel bajo y 2 no lo conocen o manejan; del método Kodály 4 manejan un nivel alto, 7 un nivel medio, 4 un nivel bajo y 2 no lo manejan o conocen; del método Willems, 2 manejan un nivel alto, 2 un nivel medio, 4 un nivel bajo y 9 no lo manejan; en el método Orff, 4 lo manejan a un nivel alto, 5 un nivel medio, 6 a un nivel bajo y 2 no lo manejan; el método Martenot, ninguno maneja un nivel alto, 1 maneja un nivel medio, 7 un nivel bajo y 9 no lo manejan. Solo un AF, reconoce no manejar ninguno de los métodos mencionados.

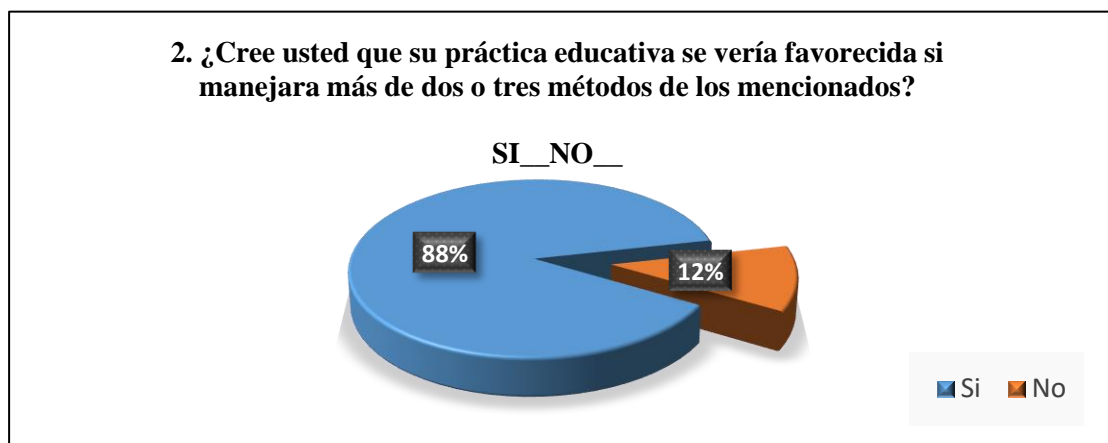
Interpretación: De lo anterior se puede evidenciar que, hay una gran cantidad de AF que conocen entre dos o tres métodos; ello, según señalan, es debido a que los que poseen énfasis en educación y/o pedagogía musical en su formación, es natural verlos, y los que no poseen formación en pedagogía musical, los han podido abordar en el diplomado de la OFB en convenio con la UNAD.

Así mismo, se reconoce que la mayoría de los AF, no manejan los métodos Willems y Martenot. Ello, se da precisamente, porque dichos métodos son particularmente expuestos en

la formación de pedagogías y/o estrategias metodológicas para la enseñanza de la música. Lo que ocasiona que no todo músico los reconozca o maneje para su práctica educativa.

Pregunta No. 2 *¿Cree usted que su práctica educativa se vería favorecida si manejara más de dos o tres métodos de los mencionados? SI__NO__*

Gráfico 6.



Descripción: Frente a la pregunta por la incidencia del manejo de diversos métodos de la enseñanza musical en la práctica educativa, el 88% (15) de los artistas afirmaron considerar que el manejo de dos o tres métodos podría influir para mejorar su práctica educativa; contrariamente el 12% (2) no lo consideran de este modo.

Interpretación: Se hace evidente, que el porcentaje mayor de AF, consideran que el conocer y manejar más de un método pedagógico-musical, puede ayudar en su práctica educativa; pues reconocen que, el estar al tanto de diversos métodos e identificar en cada uno sus características propias, les permite adaptar y dirigir cada una de ellas, hacia la solución de posibles problemas específicos en los procesos de enseñanza de la música.

De allí se puede comprender, lo indispensable para la práctica de la enseñanza musical, el manejo de varias herramientas educativas y didácticas que logren abarcar diversos aspectos del desarrollo musical de los niños, niñas y jóvenes que participan en el proyecto; pues los AF piensan que cada metodología aporta material para trabajar diferentes puntos estratégicos, para perfeccionar y resolver dificultades que se encuentren en los procesos de formación.

Así mismo, quienes no consideran como elemental el uso de diversas metodologías, expresan que es función del docente, buscar las herramientas necesarias que le permitan

resolver distintos obstáculos que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.

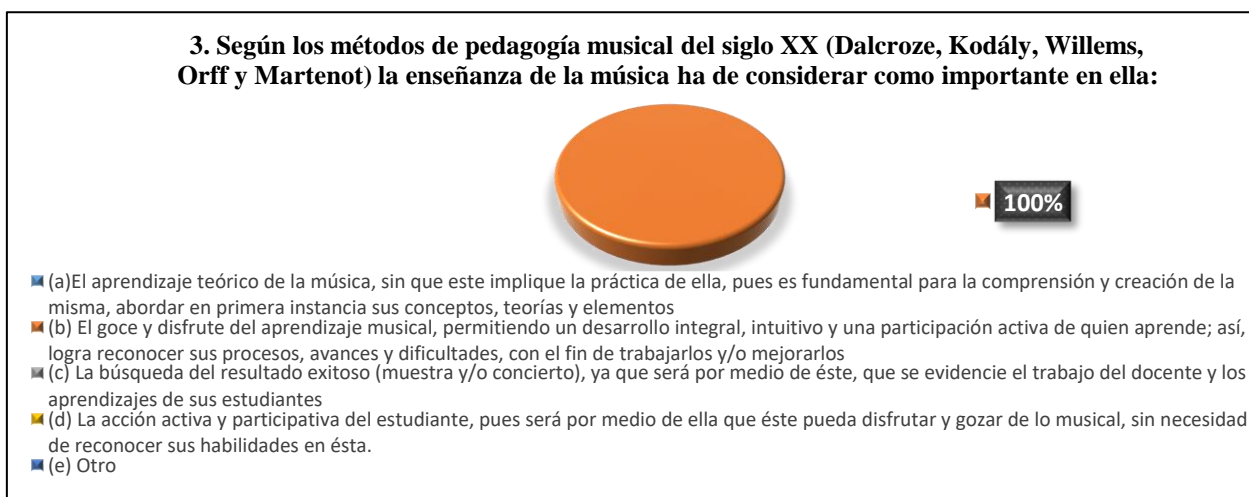
Pues no será solo por medio de los métodos expuestos, sino por otros que a consideración de cada quien, le ayuda a resolver problemas técnicos de su instrumento, como por ejemplo problemas de arco para los instrumentos de cuerda frotada (violín, violonchelo, etc.).

Ello da a entender la existencia de otros métodos para la enseñanza de la música, enfocados en instrumentos de carácter sinfónico u otros, lo que puede ocasionar en los AF de esta área, una opinión en donde no es relevante el conocer los métodos enunciados, pues se podría considerar que no le hallan ninguna relación de lo que en ellos se desarrolla, con los intereses o temáticas que se abordan en un instrumento.

Esta postura puede entenderse desde el sentido en que, los métodos Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, se enfocan en desarrollos de iniciación musical, así como en procesos corales, rítmicos corporales, de creatividad y exploración de sonidos; y allí no se evidencia una profundización o abordaje a técnicas instrumentales, las cuales son necesarias para los AF del componente sinfónico en sus procesos de enseñanza de la música.

Pregunta No. 3. *Según los métodos de pedagogía musical del siglo XX (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot) la enseñanza de la música ha de considerar como importante en ella:*

Gráfico 7.



Descripción: En el reconocimiento de lo que la enseñanza musical considera importante en su práctica, según los métodos del siglo XX, el 100% (17) de los AF, optaron por la opción (b), señalando que, es importante para la educación musical, el goce y disfrute de los aprendizajes, como necesario para el desarrollo integral, intuitivo y una participación activa de quien aprende, permitiéndole reconocer sus procesos, avances y dificultades, con el fin de trabajarlos y/o mejorarlos.

Interpretación: De acuerdo a los resultados, se puede evidenciar que, el 100% (17) de los AF reconoce que es importante en la enseñanza de la música el goce y disfrute de quienes participan, pues es ésta, una característica fundamental tanto para quien aprende como para quien la enseña; buscando así un desarrollo integral desde el trabajo creativo a partir del juego y la práctica musical como un espacio de improvisación y apoyo grupal, permitiendo la participación activa del estudiante en pro del beneficio de sus procesos de aprendizaje.

Así mismo, se puede rescatar el rol del docente, no como quien ejecuta una práctica mecánica y estándar, sino como quien guía en dichos procesos para lograr llegar a metas establecidas según las necesidades de cada sujeto. Lo anterior, en la búsqueda del desarrollo de una conciencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues a partir de un ámbito de creatividad musical y goce en las actividades, le puede propiciar al estudiante un interés mayor frente a sus fortalezas y dificultades, que le permitirá conocerse, con el fin de poder resolver dichas complicaciones que identifique y considere necesario modificar.

Valoración de la categoría de Educación Musical. Según los resultados expuestos, se puede observar que, para los AF el manejo de diversas metodologías en la enseñanza de la música, es fundamental; pues por medio de esto, su práctica educativa y a la vez sus estudiantes se ven beneficiados; ya que cada método le provee al AF, diferentes formas o estrategias, que le permitirán hacer un análisis, con el fin de seleccionar cuál maniobra le servirá para resolver un tema específico.

Por ejemplo, en la práctica de iniciación o coro, se puede encontrar en los métodos expuestos, que cada uno, aunque se enfoca en algo específico, en ellos se entretienen temáticas que logran resolver diversas problemáticas, convirtiendo dichas especificidades en una unidad, aprender música.

Para el caso, el método Dalcroze, enfatiza en el entrenamiento auditivo y la gimnasia rítmica (es decir, el cuerpo es fundamental para el aprendizaje musical), pero también tiene en cuenta la sensibilidad y la emotividad desde lo musical, así como la participación activa de quien aprende música.

Por su parte el método Kodály, toma la enseñanza de la música desde la práctica coral, a partir de la música tradicional y/o folclórica de su país, aunque en la aplicación de éste en cualquier contexto, asume la implementación de la música que representa la cultura y tradición de donde se pretende acoger el método.

A su vez, el método Willems propone en el desarrollo de lo musical como elemental el trabajo coral y rítmico, pero aquí hace un mayor énfasis en el desarrollo auditivo, y éste acompañado de la formación humana, pues se preocupa por la sensibilidad musical a partir de lo más íntimo del ser. Será esto el apoyo para un aprendizaje intuitivo, armonioso y natural. “La Educación bien entendida, no es tan solo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida.” (Willems, 1961, p.10) (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 62).

El método Orff, -tendencia en el siglo XXI-, propone la enseñanza musical a partir de la construcción de herramientas y estrategias didácticas, tomando como referencia las propuestas de quienes lo anteceden, (Dalcroze, Kodály y Willems). Enfocada la práctica educativa al desarrollo integral del sujeto, no solo desde lo musical sino del propio ser; apoyándose en el juego y repertorio tradicional infantil, que se convierte en el lenguaje materno de lo musical. Pues será desde lo tradicional y del contexto, lo que permita llegar desde lo vivencial, a un aprendizaje musical natural.

Por su parte el método Martenot, apoya el aprendizaje de la música, como un medio que permitirá al sujeto desarrollar habilidades que no solo le servirán en lo musical sino en diversos ámbitos de su vida, a la vez, reconoce la relación del docente con el estudiante, como fundamental para los procesos de aprendizaje; pues el docente será el apoyo y guía del estudiante, para reconocer sus debilidades y fortalezas con el fin de superarlas y mejorarlas.

En este sentido, se puede observar que cada método permite abordar diferentes aspectos musicales, pero al mismo tiempo se integran. Ello, enfocado en el desarrollo de lo musical

desde un área de iniciación, sin tener en consideración instrumentos de carácter sinfónico, lo que hace evidente el por qué los AF, del área de orquesta, no los reconocen como elementales en su práctica.

Aún y así, el que dichos métodos no sean considerados por los AF sinfónicos como esenciales, si se encuentra en todos los AF, el reconocimiento de la enseñanza musical como un proceso que ha de ser para el goce y disfrute en la práctica de ésta; pues es característica fundamental, la cual permitirá un desarrollo espontáneo en los estudiantes, favoreciendo su práctica, aprendizaje y los procesos que allí se lleven a cabo.

Como señala Martenot (1993, p. 212) "...la preocupación esencial del educador debe centrarse no en la materia de su enseñanza o del modo de hacerla asimilar, sino en la persona cuya educación tiene a su cargo..." (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 62). Lo que lleva a comprender lo indispensable de una práctica educativa, pensada desde lo que se puede generar a partir de la música, lo que puede transformar y lo que puede incidir en el contexto de un estudiante. En la búsqueda de formarlos no solo en lo musical sino en lo personal, como sujetos sensibles, creativos y con un sentido de pertenencia de su cultura más desarrollado.

Tematización de la categoría de Educación Musical. Según los resultados se puede observar que, de los métodos expuestos, un gran porcentaje de AF, no manejan los métodos Willems y Martenot; lo que pudiera entenderse debido a que éstos son abordados mayormente en la formación pedagógica de la enseñanza musical.

Al ser así, ello impide que su difusión abarque profesionales que no cuenten con formación pedagógico-musical, razón por la cual los AF del área de instrumentación sinfónica, son quienes más apuntan al desconocimiento de estos.

Sin embargo, existe un pequeño porcentaje de AF, que no consideran que dichos métodos sean fundamentales para su práctica pedagógica. Aun y así, el 100% (17) de los AF, afirman que su práctica educativa, se vería favorecida con el manejo de más de un método; ya que estos, les suministran estrategias didácticas diversas, lo que da un abanico de posibilidades para enfrentarse a cada situación que se presente en el aula y con ellas poder resolverlas.

Por último, se hace evidente el reconocimiento de los AF en la importancia para la enseñanza de la música, el goce y disfrute de ésta, que propicia la participación activa del

estudiante, promoviendo la reflexión acerca de sus procesos de aprendizaje para encontrar falencias y habilidades que le permitirán al estudiante y al docente desarrollar una estrategia y/o ruta para afrontarlos y mejorarlos o resolverlos.

Como señala Willems (1961, pp. 7-8):

La música es un factor importante para la formación de la personalidad humana, no solo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades y favorece su desarrollo. (Citado en Valencia, et al., 2018, p. 61).

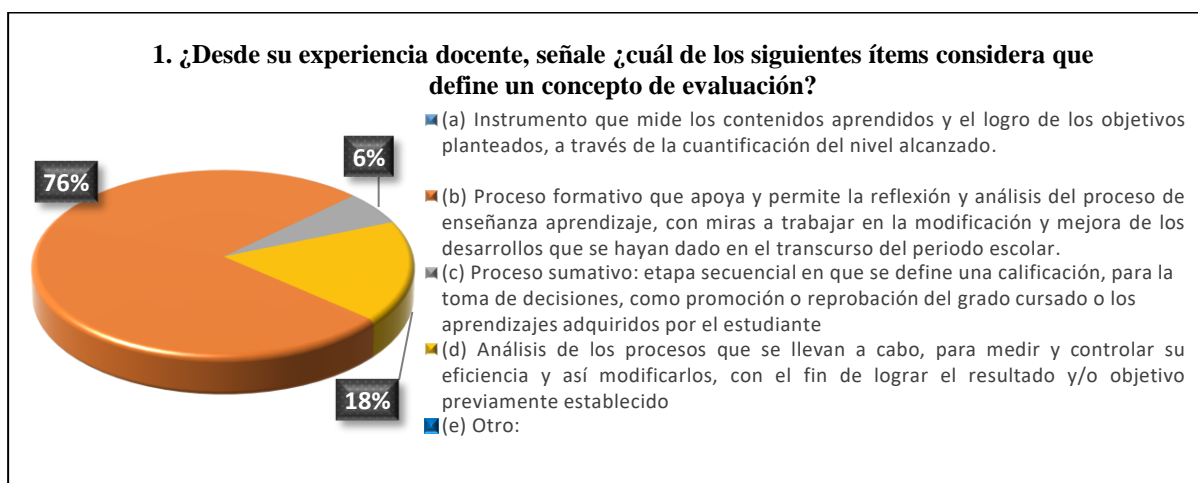
Así mismo, frente a estas características que arrojan los resultados, se puede encontrar en ellos, la búsqueda del desarrollo integral de los sujetos, pues todas las estrategias y/o mecanismos que utilice el docente o para el caso el AF en su práctica educativa, se enfocan en una formación musical, motriz, sensitiva, intelectual y emocional, que hace evidente una condición casi completamente cualitativa respecto a los desarrollos que se llevan a cabo en la práctica educativa de la música.

6.2.2.3 Categoría 3. Evaluación

En esta categoría se buscan conocer las concepciones acerca de la evaluación que poseen los AF, así como la incidencia e importancia que ésta tiene en su práctica educativa y los objetivos de ella en la clase de música.

Pregunta No. 1 *¿Desde su experiencia docente, señale ¿cuál de los siguientes ítems considera que define un concepto de evaluación?*

Gráfico 8.



Descripción: En la indagación por las concepciones de evaluación, el 76% (13) de los AF, señalaron la opción (b), la cual define la evaluación como, proceso formativo que apoya y permite la reflexión y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a trabajar en la modificación y mejora de los desarrollos que se hayan dado en el transcurso del periodo escolar; el 18% (3), la asume desde la opción (d), como un análisis de los procesos que se llevan a cabo, para medir y controlar su eficiencia y así modificarlos, con el fin de lograr el resultado y/o objetivo previamente establecido; el 6% (1) que resta, se inclina por la opción (c), la cual la define como un proceso sumativo: etapa secuencial en que se define una calificación, para la toma de decisiones, como promoción o reprobación del grado cursado o los aprendizajes adquiridos por el estudiante.

Interpretación: Según los resultados, la mayoría de AF, reconocen la evaluación como un proceso formativo, que apoya y permite la reflexión y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, un proceso el cual puede ser interrumpido, con el fin de resolver *in situ* algún problema técnico, metodológico o conceptual, que se identifique.

Frente a esto, Moreno (2016), señala:

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

Ello permitirá que, a partir de la reflexión del docente y estudiante, se pueda resolver y/o modificar la ruta trazada, buscando mejorar y superar los problemas hallados, pensando en que dichas modificaciones permitirán llegar a la meta establecida, teniendo en cuenta las particularidades y capacidades del grupo.

Así mismo, otros AF, consideran el concepto de evaluación como el análisis de los procesos que se llevan a cabo; es decir, también asumen la reflexión como algo integrado a ella, aunque este análisis se enfoca en la medición y control de los resultados, será a partir de dicho resultado, que se logre pensar en un cambio estratégico para que eventual y posteriormente se pueda llegar a la meta establecida.

También uno de los AF asocia el concepto de evaluación, como un proceso sumativo; es decir, una serie de actividades secuenciadas que paulatinamente arrojan un resultado y al

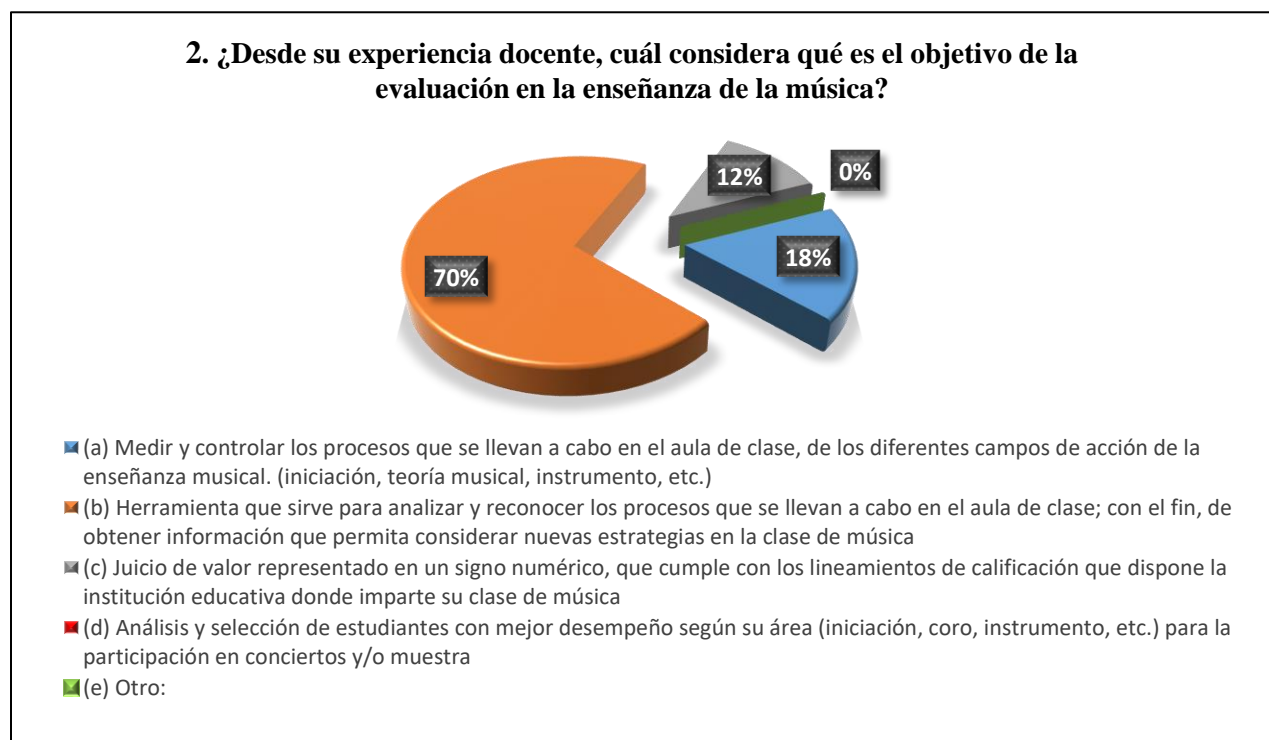
final de estos, se suman y proyectan una totalidad, la cual se toma como elemento de calificación que permitirá reconocer la promoción o reprobación de la asignatura.

Como señala Moreno (2016):

La evaluación sumativa tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa. Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. (p. 154).

Lo anterior, no da la opción de modificar el proceso, sino que este se verá reflejado en una asignación numérica, la cual dará a entender si se cumplió o no con la meta establecida. Y las modificaciones no se darán en el transcurso del proceso sino después de él.

Gráfico 9.



Descripción: En la búsqueda por conocer el objetivo que considera el artista formador, debe tener la evaluación en la clase de música, el 70% (12) se inclina por la opción (b), la cual la asume como una herramienta que sirve para analizar y reconocer los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase; con el fin, de obtener información que permita considerar nuevas estrategias en la clase de música; el 18% (3) opto por la opción (a) la cual señala que el objetivo de la evaluación es medir y controlar los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase, de

los diferentes campos de acción de la enseñanza musical. (iniciación, teoría musical, instrumento, etc.); el 12% (2) restante, la considera como (c) juicio de valor representado en un signo numérico, que cumple con los lineamientos de calificación que dispone la institución educativa donde imparte su clase de música.

Interpretación: En la información recogida se puede encontrar que, la mayoría de AF, asume el objetivo de la evaluación como una herramienta que posibilita el análisis y reflexión acerca de los procesos que se llevan a cabo en el aula; ello, en la búsqueda de información que le permita al docente analizar y utilizar estrategias que le servirían en dicho proceso según las necesidades que tenga el grupo y/o estudiante. Así, se hace evidente que los AF, reconocen la necesidad de un análisis en su práctica educativa, con el fin de adaptar diferentes estrategias que le ayuden a resolver imprevistos en su clase.

Frente a esto, es importante resaltar que “la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña.” Álvarez (s.f.) (citado en Gimeno, 2009). Pues en la comprensión del uso de la evaluación como una herramienta que apoya los procesos formativos, se logra la consideración de una práctica educativa en miras a mejorar y superar los problemas a los que se enfrenta el estudiante en sus maneras de aprender y el docente en sus estrategias de enseñanza.

A la vez, se encuentra que otro objetivo de la evaluación, se enmarca en una acción que mide y controla los procesos; es decir, se puede reconocer la evaluación como un mecanismo de control y poder, que tal vez, puede generar en el docente una postura contraproducente a la acción de evaluar, pues en su concepción, la asume como una estrategia de rendición de cuentas del trabajo realizado.

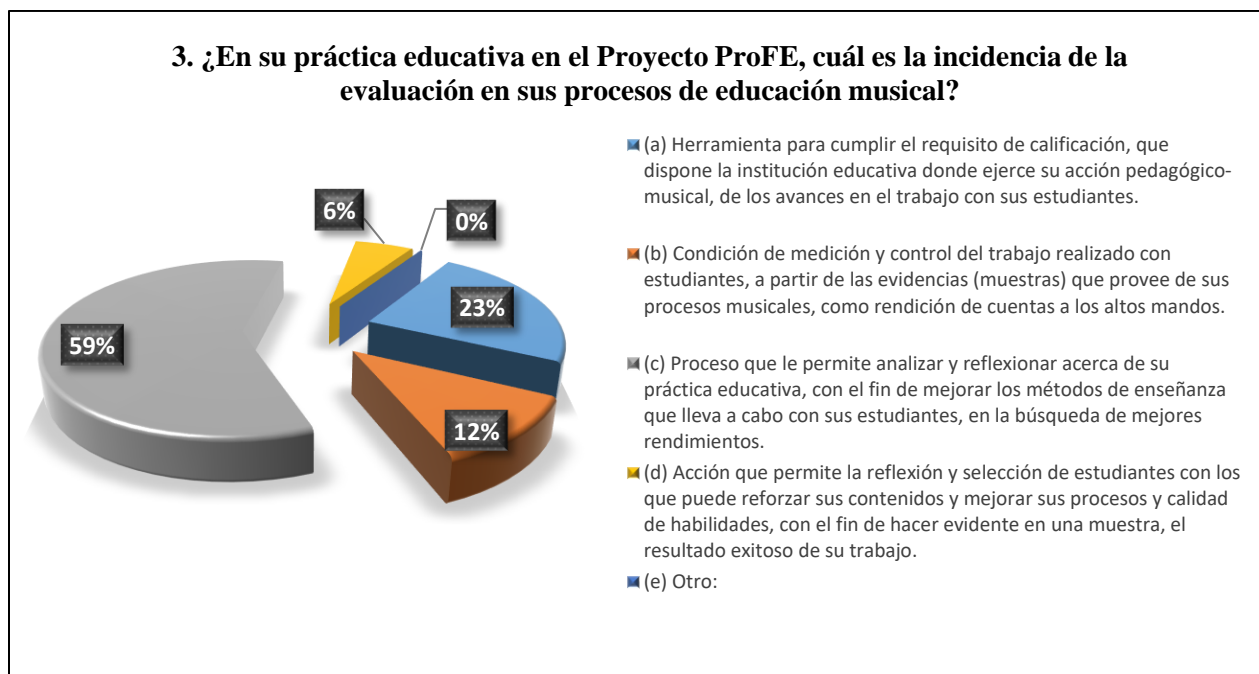
Esto podría entenderse desde la postura de Sandoval (2016), pues señala que:

El aprendizaje efectivo carece de importancia, ya que los esfuerzos de las instituciones giran en torno solo a las asignaturas evaluadas, dejando de lado aquellas que las pruebas no evalúan. Como plantea Stobart (2010, P.142), una de las consecuencias de los test de rendición de cuentas es “redistribuir el tiempo de enseñanza; alinear la enseñanza con las normas o estándares y preparar para el examen”. Así, la concepción de evaluación de los docentes se ve directamente afectada, buscando sólo medir los resultados, sin permitirse tener una mirada más amplia para la comprensión del proceso de aprendizaje. (p.23).

En este sentido, se logra ver la postura del AF frente a un objetivo de evaluación que lo dirige a medir y controlar los procesos del aula, sin pensar en una reflexión, sino que dicha medición le arroja un resultado, que para el caso sería la “*muestra*”, la cual será la rendición de cuentas del trabajo que realizó.

Por otra parte, un pequeño porcentaje de los AF reconoce y asocian el objetivo de la evaluación, como una asignación numérica que se da para cumplir con los lineamientos de la institución educativa donde efectúa su práctica de enseñanza musical; ello, podría considerarse que no lo aleja del sentido de obligatoriedad de dar un resultado, que para la institución será un valor numérico que le permite representar los aprendizajes del estudiante en una cifra, la cual, según se establezca será el referente para la toma de decisiones. Es decir, según el número, se define si el estudiante pasa o pierde la asignatura.

Gráfico 10.



Descripción: En la pregunta por la incidencia de la evaluación en los procesos musicales que llevan los artistas formadores en el proyecto ProFE, el 59% (10) asumió la opción (c), la cual señala que es un proceso que le permite analizar y reflexionar acerca de su práctica educativa, con el fin de mejorar los métodos de enseñanza que lleva a cabo con sus estudiantes, en la búsqueda de mejores rendimientos; el 23% (4), se inclinó por la opción (a),

en donde se considera como una herramienta para cumplir el requisito de calificación, que dispone la institución educativa donde ejerce su acción pedagógico-musical, de los avances en el trabajo con sus estudiantes.

A la vez, el 12% (2), optó por la opción (b) la cual resalta la evaluación como una condición de medición y control del trabajo realizado con estudiantes, a partir de las evidencias (muestras) que provee de sus procesos musicales, como rendición de cuentas a los altos mandos; y el 6% (1) la consideró como (d), la cual la describe como una acción que permite la reflexión y selección de estudiantes con los que puede reforzar sus contenidos y mejorar sus procesos y calidad de habilidades, con el fin de hacer evidente en una muestra, el resultado exitoso de su trabajo.

Interpretación: Según los resultados descritos, se puede establecer que, los AF asumen la práctica evaluativa como un ejercicio que les permite analizar y reflexionar acerca de su práctica educativa, lo que ocasiona una introspección de sus formas de enseñar y sus modos de afrontar los problemas que acontecen en la clase. Lo que permitirá posteriormente seleccionar diversas estrategias con el fin de mejorar su metodología en pro de beneficiar los procesos de sus estudiantes, para con ello lograr mejores resultados, pero estos desde las posibilidades del estudiante.

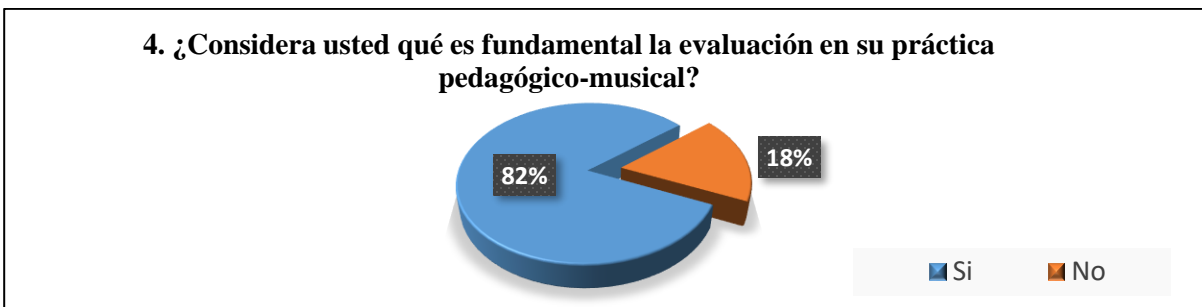
Así mismo, otros AF asocian su práctica evaluativa, a un compromiso y requisito que se les pide y que además se reduce a aceptarla como una calificación que da cuenta del trabajo docente y de los resultados de sus estudiantes.

En este sentido, se puede ver que dicha concepción se da debido a la rutina de la evaluación en el contexto escolar; es decir, es el requisito que solicita la institución como una acción de formalizar una asignatura, pero que en la práctica no tiene ninguna relevancia.

A la vez, un pequeño porcentaje de artistas, posee una visión de su práctica evaluativa como una condición de medición y control por parte de los altos mandos, que piden resultados y a partir de allí se considera la efectividad del docente; ello lleva también a percibir la evaluación como una herramienta de selección, que le permite al AF, reclutar a los estudiantes con mayores habilidades en su clase, en los cuales puede ahondar más en su práctica, para que

sean ellos quienes se hagan partícipes de la muestra -producto-, y que ésta tenga un resultado exitoso.

Gráfico 11.



Descripción: Los resultados que arroja la pregunta por el papel que cumple la evaluación en la práctica educativa de los artistas formadores, el 82% (14), afirman que, sí es fundamental la evaluación en su práctica pedagógico-musical; el otro 18% (3) consideran que no.

Interpretación: De lo anterior, se puede resaltar que, la mayoría de los AF consideran como fundamental la práctica evaluativa, expresando que será por medio de ella, el poder identificar los procesos de sus estudiantes con el fin de dar solución de diversas formas a un problema específico.

A la vez, la reconocen como una forma de autoevaluar su práctica educativa, lo que les permitirá analizar sus estrategias de enseñanza para mejorarlas; así mismo, aunque destacan la importancia de ella en la práctica, también la consideran como un requisito de las instituciones que no va más allá de arrojar un signo numérico, es decir, una calificación que no siempre da la libertad al AF, sino que se impone.

Algunos AF resaltan que, hacen uso de la evaluación, debido a que se pide en la institución educativa, lo que causa una visión irrelevante de ella, ni la consideran realmente fundamental; sin embargo, expresan, que si ésta se utilizara de tal manera que permitiera un análisis real de los procesos del estudiante, si sería esencial; pero al ser un requisito y éste condicionado a ciertas normas de la institución, pues no se considera que su acción tenga una incidencia concreta en la práctica educativa.

Por su parte, el pequeño porcentaje de AF, que no consideran fundamental la evaluación para su práctica educativa; indican que, para ellos no hay coherencia en evaluar de manera individual, si el trabajo que realizan sus estudiantes es de condición grupal. También, señalan que no es necesaria, ya que en el día a día, se debe guiar a los estudiantes a hacer bien las cosas. Así, consideran que las calificaciones pueden ser de alguna manera, actos discriminatorios debido a que es una comparación que no tiene en cuenta las circunstancias particulares de cada estudiante.

Valoración de la categoría de Evaluación. De lo anterior se puede inferir que, la gran mayoría de AF consideran la evaluación como un proceso formativo, el cual les permite la reflexión y análisis de su práctica educativa, con el fin de modificarla o mejorarla para dar más posibilidades al estudiante de comprender el tema expuesto; a la vez, se puede destacar que los AF, aunque la consideran importante en la práctica, expresan que ésta se ve relegada a un requisito institucional y enmarcada en una calificación.

Ello permite evidenciar el uso instrumentalizado de la evaluación, como una necesidad frente a las normas de la institución, pues ésta también en la búsqueda de dar buenos resultados a los criterios de medición y control establecidos en las políticas educativas. Así, frente a la postura de la evaluación como una herramienta de medición y control de los resultados, el área de las artes no se escapa de ella, pues los AF tanto como cualquier docente de otras áreas, han de cumplir con la asignación de un valor numérico que dé “cuenta” de los aprendizajes de sus estudiantes.

Como señala Moreno (2016), “La evaluación provee la evidencia de éxito por parte de los alumnos, los profesores y el sistema escolar en su conjunto” (p.29). Ello, devela que es muy común la postura del uso de la evaluación como un rendidor de cuentas que se considera desde la institución, la carta para medir y/o valorar el rendimiento de dicha institución y con ello la labor docente.

A la vez, algunos de los AF mencionan, que la evaluación permite hacer un análisis frente a los procesos que llevan sus estudiantes, para con ello reconocer falencias y habilidades en la búsqueda de resolverlas o mejorarlas. Aunque también se puede ver que otros AF, relacionan el término de evaluación con la acción de calificar, y esta calificación con una postura de castigo o premio dependiendo los resultados de los estudiantes; ello permite

reconocer desde Moreno (2016), que “Los profesores raramente tienen la oportunidad de aprender cómo usar la evaluación como una herramienta de enseñanza aprendizaje.” (p. 35).

Es decir, aunque ésta se reconoce como un proceso para analizar, reflexionar y modificar, al mismo tiempo es vista como una herramienta de control y medición que permite llegar a una toma decisiva frente a la aprobación o reprobación de la asignatura, por medio de una asignación numérica (calificación), y esto dependerá del rendimiento del estudiante, quiere decir, siempre en la búsqueda del resultado.

También, un gran porcentaje de los AF, consideran esencial la evaluación para su práctica educativa, y aunque algunos no lo sienten así, en sus respuestas se puede ver que el sentido de medir y/o analizar los procesos de aprendizaje, cobra importancia en su discurso, pero debido a las circunstancias en que se ven limitados a dar una calificación, no se les permite realizar una verdadera evaluación o por lo menos una con la cual se sientan a gusto.

En este sentido, Moreno (2007 c; 2010a) expresa:

Un asunto con el que uno suele encontrarse cuando investiga este tema es la contrastación de que, muchas veces, los profesores no desconocen los avances teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje, incluso algunos de ellos revelan en su discurso cierto dominio conceptual del campo, sólo que tal conocimiento no garantiza la transformación de sus prácticas evaluadoras (Citado en Moreno, 2016, p. 36).

De lo anterior, se hace notoria la postura de una evaluación que en la práctica permite una serie de beneficios como, el conocimiento de los avances o estados de los procesos de aprendizaje, así como la reflexión del docente frente a su práctica educativa, con el fin de modificar y mejorarla para que se vean beneficiados sus estudiantes; pero al mismo tiempo en el contexto institucional, se asume como una herramienta que mide y controla los resultados de los estudiantes y de los docentes.

Tematización de la categoría de Evaluación. Aquí, se hace evidente que existe un común denominador en la conceptualización de la evaluación como un proceso de análisis, reflexión, autoevaluación de las prácticas educativas que utilizan los AF para su clase, lo cual consideran importante reconocer o estudiar, para ir mejorando dichas prácticas y estrategias que les permitan adecuarlas a las necesidades de sus estudiantes.

Al mismo tiempo, es frecuente la concepción de la evaluación como una herramienta de medición, control y seguimiento de sus estudiantes, frente a sus procesos de aprendizaje, sus mejoras o retrocesos y la comprensión del tema expuesto; reconociéndola también como medición y control de su trabajo frente a los requisitos de la institución.

Así, concuerdan en aceptar la importancia de la evaluación para su práctica educativa, pues señalan que con ella se puede y debe hacer un seguimiento de los procesos de sus estudiantes, para estar en constante análisis en busca de mejoras. Sin embargo, aunque en el discurso de los AF se evidencia la comprensión de ésta como un proceso, al indagar sobre su práctica evaluativa, se hace patente el uso técnico-instrumental de la misma; pues según exponen, las calificaciones que otorgan no evidencian un aprendizaje real de sus estudiantes, sino que, es el requisito a cumplir con la institución educativa.

6.3. Entrevistas en profundidad

Para la recolección de la información, se elaboraron tres entrevistas en profundidad, que tienen como propósito conocer el contexto del proyecto ProFE de la OFB, desde su génesis y la relación de éste con la Secretaría de Educación Distrital (SED); al igual se indaga acerca de la incidencia de la evaluación en los procesos administrativos y educativos dentro del proyecto, así como en la búsqueda de conocer lo que se espera del proyecto en el contexto social y escolar en la ciudad de Bogotá.

En el mes de agosto de 2019, se realizó la entrevista en profundidad, al asesor general de fomento y desarrollo de la OFB, con un formato de 10 preguntas de respuesta abierta, con el fin de conocer la génesis del Proyecto Educativo Filarmónico del cual se deriva el proyecto ProFE; así como su relación con las diferentes categorías establecidas en la investigación (ver anexo 1.): **1). Contexto Proyecto ProFE; 2). Políticas Educativas y Secretaría de Educación** en la relación de la SED con el Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica de Bogotá. **3). Evaluación y Educación Musical**, sus implicaciones en el proyecto y en la **práctica educativa** de los artistas formadores y, por último, la **4). Generalidades**, para conocer otras características del proyecto, las tensiones dentro de éste y lo que se espera de él en el futuro.

La entrevista a la coordinadora del componente coral del proyecto (ver anexo 2), se efectúa en el mes de septiembre de 2019. Está estructurada igualmente bajo las mismas

categorías empleadas en las entrevistas al asesor del proyecto y al artista formador principal, sin embargo, en esta entrevista se hace una indagación más profunda del contexto del proyecto de la OFB, desde el área coral.

Así mismo, la entrevista dirigida al maestro Guillermo Gaviria, se dispone para el artista formador principal (ver anexo 3), la cual se lleva a cabo en el mes de septiembre de 2019, con el fin de conocer la génesis del proyecto, desde su punto de vista como intermediario entre la OFB y las Instituciones Educativas Distritales, papel que permite ver desde otra perspectiva las relaciones directas que se entretajan entre las entidades. —OFB y las diferentes IED que participan en el proyecto ProFE—.

A la vez, se da mayor profundidad en las categorías de evaluación y de educación musical, con el fin de conocer acerca de la incidencia de la evaluación en el proyecto, en los artistas formadores corales⁷², en los niños que conforman los diferentes coros dentro del proyecto ProFE, como los niños que hacen parte del coro infantil (COFI). Por último, la categoría de generalidades, busca conocer los aciertos y tensiones del área coral dentro del proyecto.

En este sentido a continuación, se presentan dichas entrevistas, respetando las categorías establecidas en los instrumentos elaborados para la recolección de información, que permitieron develar una panorámica contextual del proyecto educativo de la OFB y del área coral.

6.3.1 Consideraciones desde la coordinación del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá

Según la información recogida en las entrevistas en profundidad al asesor de fomento y desarrollo, la coordinadora del área coral y el artista formador principal, se llega a conocer la perspectiva que ellos tienen desde su campo de acción como coordinadores y directivos del proyecto; de la génesis del proyecto, la relación de éste con la Secretaría de Educación, las implicaciones que tiene la evaluación en las diferentes dinámicas del proyecto (el ProFE, los

⁷² Artistas Formadores del proyecto educativo de la OFB, que se desempeñan en el área coral como directores de coro en los diferentes campos de actuación en que funciona el proyecto. (Colegios distritales, Centros Filarmónico y Centros Hospitalarios).

CeFis⁷³, los Centros Hospitalarios), la formación profesional de los artistas formadores, —ahondando en el área coral—, las tensiones que han podido surgir dentro del proyecto, la superación de éstas y lo que se espera para el fortalecimiento del mismo.

En consecuencia, a continuación, se presentan las consideraciones que poseen las directivas, a las categorías planteadas.

6.3.1.1 Contexto Proyecto ProFE

Según lo expuesto por las directivas, todos concuerdan al señalar que, el proyecto de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) da su origen en el año 2012, como una iniciativa de la OFB para el apoyo de la Jornada única de la Secretaría de Educación, lo que en el momento se conocía como la jornada “40X40”⁷⁴; para el 2013, el proyecto toma fuerza y se integran colegios interesados en adecuar sus programas educativos para la práctica de la enseñanza musical; así como, la creación de los Centros Orquestales Filarmónicos; ello, bajo la premisa de mejorar la calidad educativa, de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, como una estrategia para el apoyo de la extensión de la jornada escolar.

A la vez, el proyecto en sus inicios, se establece en la formación coral y rítmica corporal, para más adelante lograr con apoyo de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SDCRD) la adquisición de instrumentación sinfónica; sin embargo, aun y con la adquisición de algunos instrumentos, el proyecto había tomado fuerza y no era posible abarcar toda la población desde el componente sinfónico; lo que causó, la conformación de los tres componentes dentro del proyecto, para la formación de niños, niñas y jóvenes en: 1) coro, 2) ritmo corporal y 3) instrumentación sinfónica.

Frente a esto, la coordinadora del área coral señala que, el componente coral toma gran importancia, dado al pequeño número de instrumentos en contraste con el gran número de la población de las IED y CeFis; pues el canto permitía un proceso de formación que necesitaba

⁷³ Espacios creados para la formación musical, en donde los niños, niñas y jóvenes se trasladan al centro de su localidad en horario contrario a su jornada escolar.

⁷⁴ Programa que para el 2012, en la alcaldía del Dr. Gustavo Petro, en el Plan de Desarrollo Distrital 2012-2016, se institucionaliza como la jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, dando origen al programa “Currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40”.

únicamente de las voces de los estudiantes que recibieran la práctica musical; sin embargo, también se reconoce como fundamental la formación coral para el proceso de la enseñanza musical.

Para 2013, bajo la batuta de la Maestra María Olga Piñeros⁷⁵, se da origen al primer Coro Filarmónico Infantil, considerado esto como un gran acierto para la OFB, pues la creación de éste ha permitido abarcar diversos escenarios; y quienes lo integran, son estudiantes que se destacan por sus habilidades en el canto en las diferentes IED y CeFis, en donde se efectúa el proyecto. Lo que permite destacar no solo los niños del coro, sino los procesos que se llevan a cabo en el proyecto. En 2014-2015 el proyecto asume nuevos dirigentes, sin dejar de trabajar y fortalecer el componente coral.

Así, para 2016 llega a la dirección de la Orquesta Filarmónica de Bogotá la Maestra Sandra Meluk Acuña⁷⁶, y en su equipo de trabajo dispone como director de fomento y desarrollo el maestro Guillermo Gaviria, a la maestra María Olga Piñeros como asesora del componente coral y la maestra Sandra Rodríguez como coordinadora del mismo.

En la actualidad, continúa el maestro Guillermo Gaviria como director de fomento y desarrollo, y a la maestra Sandra Rodríguez, se le encomienda el componente coral, que más adelante sería establecido como área coral.

En la perspectiva de nivel en que se encuentra el proyecto filarmónico, los directivos reconocen que éste se puede ubicar en un nivel medio, debido a los avances y lo que se proyecta en él; pues en la actualidad el proyecto se dirige a 25.000 niños, niñas y jóvenes, de los 800.000 que se encuentran en colegios distritales, lo que hace evidente la necesidad de incrementar la población atendida.

Así mismo, el proyecto se ubica en este nivel, debido a los progresos que ha tenido frente al ordenamiento que se ha dado al programa, respecto a la estructura del modelo

⁷⁵ Cantante, profesora y coordina el énfasis de Canto Lírico dentro del Programa de Estudios Musicales, en la Pontificia Universidad Javeriana.

⁷⁶ Música con más de 19 años de experiencia en la gestión cultural, ejerciendo como directora de Programación del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo, Directora Ejecutiva de la Fundación Salvi y del Festival Internacional de Música de Cartagena, Coordinadora Musical de la Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia. Directora de la Carrera de Estudios Musicales de la Universidad Javeriana. Y actualmente. Directora general de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.

educativo; pues, a nivel general, se han podido unificar los criterios para la enseñanza musical de las diferentes áreas (Iniciación, Coro y Sinfónico), logrando diseñar el material didáctico y metodológico (videos y guías del repertorio en AIDA⁷⁷), con el fin de proveer a los artistas formadores diferentes herramientas para la enseñanza musical de los diversos instrumentos que se abordan (técnica vocal, violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta dulce y flauta travesa, etc.).

A la vez, la maestra Sandra Rodríguez señala que respecto al área coral, ella considera que igualmente se encuentra en un nivel medio, por los avances que se han logrado en el área, así como con el Coro Filarmónico Infantil (COFI), se ha visto un gran avance en la unificación de criterios técnicos para la práctica coral, que permite, la selección de un repertorio común planeado para los conciertos distritales; repertorio que es trabajado en cada colegio por su respectivo artista formador coral, con el fin de audicionar para la participación en el concierto distrital; esta condición, se debe a la gran cantidad de población que maneja el proyecto, lo que no permite que todos puedan estar en dichos conciertos.

La selección y planeación del repertorio común, permite que, a partir del trabajo en cada colegio y de cada artista formador coral, se logre que para los conciertos sea posible solo uno o dos ensayos generales previos a su presentación. Esto es visto como un gran adelanto para el área coral, pues la unificación en los criterios permite, que sea menos caótico el juntar 3.000 niños de diferentes instituciones educativas y que todos hablen un mismo idioma en cuanto a lo musical y específicamente lo coral.

Respecto al COFI, la maestra señala que, éste se encuentra en un nivel avanzado, debido a la calidad musical que allí se trabaja y exige, así como el compromiso de los niños con su responsabilidad como coristas. Pues gracias a este nivel, el COFI ya tiene mayor presencia en los escenarios en donde se presentan las orquestas de la OFB.

⁷⁷ Plataforma digital de la OFB. A.Í.D.A. 2015. Administración de Información y Datos de Asistencia. En donde se encuentra un catálogo de repertorio coral, sinfónico e iniciación, en el que los artistas formadores tienen acceso para la selección variada de repertorio que puedan utilizar según cada nivel de sus grupos. Estas guías presentan el contexto musical de las obras, (autores, región, género, etc.) y también una serie de actividades que se plantean para el desarrollo de la obra seleccionada. Cabe resaltar que la construcción de éstas, son el resultado del trabajo mancomunado de los artistas formadores- cada uno en su respectiva área-, que realizan en las semanas de formación a formadores.

De lo anterior, se puede evidenciar el crecimiento que ha tenido el proyecto desde su inicio hasta ahora, pues el logro de unificar los programas y que esto permita reunir 3.000 niños, niñas y jóvenes de diferentes instituciones educativas para un concierto distrital; es la evidencia de los aciertos que se han logrado en el proyecto.

6.3.1.2 Políticas Educativas y Secretaría de Educación

La indagación frente a las relaciones que se entretienen en la OFB con la SED, los entrevistados señalan que, la relación que existe entre las dos entidades, se configura en un apoyo y colaboración logística de la SED a la OFB, en cuanto a los requerimientos que sean necesarios para la programación de los conciertos distritales.

A la vez, el maestro Guillermo Gaviria, la maestra Sandra Rodríguez y el Artista Formador Principal, mencionan, que a diferencia de otras entidades que tienen vínculos directos con la SED, la OFB es independiente de ella; pues, los recursos que recibe la OFB para la realización del proyecto educativo, la contratación de los artistas y la dotación de instrumentos, se da por medio de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SDCRD). Ello, permite una relación menos estrecha entre las dos entidades, y la OFB puede tomar decisiones un poco más autónomas en sus procesos formativos y demás.

Respecto a este punto, el Artista Formador Principal (en adelante AFP), quien se encuentra en el proyecto desde antes que llegará el maestro Guillermo Gaviria y la maestra Sandra Rodríguez, comenta que, al inicio del proyecto la relación de la OFB con la SED era un poco más estrecha en cuanto a los proyectos educativos de las diferentes instituciones, que además son guiados por las directrices establecidas por la SED y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Así las cosas, el AFP reconoce que, los objetivos del proyecto para la enseñanza musical, debían estar relacionados con los currículos de las instituciones (lo que se llamó para la época armonización curricular), de esta manera el proyecto se enfocaba en la formación musical bajo el desarrollo de competencias como Ser, Saber Hacer y Saber Ser; que son los parámetros establecidos en las instituciones distritales por los organismos educativos nacionales.

Así mismo, el AFP resalta, que ello acaba cuando llega a la dirección de fomento y desarrollo el maestro Guillermo Gaviria, quien hizo a un lado la relación de formación musical a las consideraciones de formación por competencias (Ser, Saber Hacer y Saber Ser); para la construcción del propio modelo educativo del Proyecto. Tampoco, considera que se hayan generado algún tipo de inconvenientes con la SED ni con las instituciones educativas, debido a que la Orquesta, se rige por medio del Decreto 153 de 2017, en el Artículo 14., que enmarca la relación de la OFB como la “Operatividad” de entidades que se adhieren como apoyo a la Jornada extendida o única; y que de allí se desprenden los acuerdos interinstitucionales⁷⁸.

Esta relación permitió la construcción de un acuerdo institucional que por iniciativa diseñó la OFB, como estrategia para la inclusión del proyecto educativo en el PEI de las instituciones, acuerdo que está en consideración por parte de la SED, para evaluar y valorar los términos y condiciones de éste.

Sin embargo, el AFP, según su experiencia en el proyecto, considera que uno de los puntos más problemáticos al inicio del proyecto, fue el ingreso a las instituciones, pues la OFB debía adaptarse a la institución y viceversa, pues para el proyecto el colegio debe disponer de espacios donde se puedan realizar las clases de OFB. Ello, al comienzo fue un punto de tensión, que a medida que el proyecto iba avanzando se iban mejorando las relaciones y condiciones.

También, se generan situaciones de tensión, debido a que, algunas IED dejan bajo responsabilidad de los artistas de OFB, el manejo de las dotaciones instrumentales que disponen - dotaciones dadas a las IED por la SED -, dicha acción no era permitida desde las directivas de la OFB, pues al ser una dotación de la SED no era conveniente que la OFB apareciera como responsable.

Este tipo de situaciones al comienzo fueron complejas, ya que, en ocasiones, si el AFP respondía a las necesidades de la OFB, tal vez ellas transgredían a las dinámicas de la institución; si concordaba con la institución se vulneraba las indicaciones de la OFB; y cuando

⁷⁸ Decreto 153 de 2017, en el Artículo 14. 2. Acción interinstitucional. Igualmente, podrán operar a través de la acción interinstitucional con las diversas entidades distritales, en especial la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y sus entidades adscritas (Instituto Distrital de Recreación y Deportes -IDRD, Instituto Distrital de las Artes -IDARTES, Orquesta filarmónica de Bogotá -OFB e Instituto Distrital de Patrimonio Cultural -IDPC).

se llegaba a un acuerdo entre filarmónica y la institución, se estaba transgrediendo algo de la SED.

Frente a estas condiciones el AFP, también destaca que el acuerdo interinstitucional que diseñó la OFB permitirá evitar este tipo de situaciones, porque se llegarán a acuerdos en donde cada entidad tendrá clara su función y participación en el proyecto.

Hasta aquí se puede percibir que, las diversas situaciones que se han presentado y que han podido ser “problemáticas” son las consecuencias de un proyecto que nace y que a medida que crece va aprendiendo de sus errores y va en la búsqueda de mejorar. Ello, hace evidente el compromiso de la OFB, con relación a las necesidades de la comunidad educativa distrital.

6.3.1.3 Evaluación y Educación musical

Respecto a esta categoría, los entrevistados reconocen como indispensable la evaluación en el proyecto, pues por medio de ella se han podido encontrar las fortalezas y debilidades que tenía el proyecto al momento en que llegan a la coordinación el maestro Gaviria y la maestra Sandra en el área de coro; lo cual permite implementar un plan de mejoramiento para superar dichas debilidades que se encontraron en el estudio.

Así, se logran dar los criterios para la unificación de los contenidos didácticos, técnicos y metodológicos dentro del proyecto y de cada área.

Frente a esto el AFP señala que, desde su perspectiva en la relación con los procesos formativos que se efectúan en los colegios, considera la evaluación como un acto que permite el control de la asistencia y trabajo de los estudiantes que reciben las clases, esto lo hace específicamente hablando de las condiciones en que se manejan los CeFis; pues, la dinámica que allí circula, es el ingreso voluntario al CeFi, lo que no asegura el 100% de la asistencia de los niños, niñas y jóvenes a todo el periodo académico del centro. Lo que no sucede en las IED, pues en su mayoría se implementa la asignación de una nota (calificación) que permite “asegurar” la asistencia de los estudiantes.

A la vez, el AFP, considera que la evaluación que se ha de aplicar a los estudiantes no debería estar diseñada para calificar las competencias (refiriéndose a estas como las de Ser, Saber hacer y Saber ser) y/o cualidades del chico en proceso musical, ya que éste varía según

la capacidad del estudiante; entonces, considera que lo que habría que evaluar es, la puntualidad y la asistencia a la clase, rescatando de ello, que es lo que se debe aprender en la vida, además de tener en cuenta la disposición y “ganas” de estar en la clase.

Por su parte la maestra Sandra Rodríguez, reconoce que existe una evaluación para los artistas formadores corales (AFC) para el caso de ella como coordinadora del área. Dicha evaluación se conforma por: La autoevaluación que hace el AFC, la evaluación que hace el AFP al AFC, y además lo que se pueda evidenciar en las visitas que se realizan para el seguimiento de los procesos corales en los colegios, y lo que se puede notar en el video que realizan los artistas para la audición que se efectúa, con referencia a la posible participación del coro en el concierto distrital.

Así, bajo unos criterios estipulados para la evaluación de los AFC, se pueden identificar fortalezas y debilidades de éste, que le son informados por parte de la maestra Sandra, con el fin de que, el conocimiento de ellos le permita modificar sus estrategias para mejorar sus procesos y resultados. Si por alguna razón el AFC no acoge las recomendaciones dadas por la maestra en varias oportunidades, esto sumado a los resultados de la evaluación del AFP, son razón para la no permanencia del AFC en el proyecto.

Con relación a los criterios que se establecen para la evaluación de los AF, se tiene en cuenta la calidad de información que imparte el AF y el progreso de sus estudiantes (esto se “mide” desde la participación de estudiantes en los grupos selección de la orquesta, como el COFI), a la vez, existen unas responsabilidades administrativas⁷⁹ por parte de los AF, que también se tienen en consideración para su evaluación; así mismo, se suma la evaluación del AFP a los AF como la coevaluación entre el equipo de AF que trabajen en un mismo colegio o centro.

⁷⁹ Sistematización en la plataforma de AIDA, del reporte de asistencia semanal de los estudiantes, la presentación de los planeadores de las actividades para la realización de la clase, la nivelación que se da a los grupos (pues el repertorio sugerido se propone desde los diferentes niveles en cuanto a capacidades de los grupos en la práctica música, por ejemplo en el área de coro se maneja: Coro Básico infantil de voces blancas nivel 1, 2 y 3; Básico medio voces blancas 1, 2 y 3; Básico medio voces mixtas (hombres y mujeres, voces blancas y cambiantes) nivel 1, 2 y 3. Y Nivel Básico Avanzado, voces blancas y Mixto).

En relación a la evaluación de los directivos, ésta se da a partir del cumplimiento de metas y compromisos propuestas para el proyecto, que ha de responder a la organización de la OFB, es decir, la Secretaría de Planeación de la Orquesta.

Para el AFP, señala que al comienzo se trabajó por las competencias⁸⁰, pero más adelante se optó por una ‘nota apreciativa’, respecto a la participación e interés del estudiante en la clase; los criterios frente a los AF, se dirigen a las características musicales, pedagógicas y didácticas que posee el AF en su práctica educativa, así como el cumplimiento de horarios y fechas concretas para entrega de informes, planeadores, etc.

Respecto a los criterios que utiliza la maestra Sandra en la evaluación a los AFC, se enfoca en tres: 1). Los resultados que se evidencien en los procesos corales de sus respectivos grupos; 2). Los videos, pues con ellos se logra evidenciar, la técnica de dirección del AFC, el pleno conocimiento de lo musical respecto a la obra, la técnica vocal y la expresión artística; y, por último, 3). El manejo del SARPEE (Sonido, Afinación, Respiración, Postura, Energía y Expresión artística), material metodológico creado para la unificación de criterios en la práctica coral del proyecto.

A la vez, ahondando en el área de coro, la maestra Sandra señala que, los criterios de evaluación que se tienen en cuenta en la visita que se realiza a los grupos corales de las diferentes instituciones, se apoyan en: 1). El espacio y distribución de éste en el aula para la práctica coral; 2) Con respecto al AFC, tiene en cuenta la postura corporal, la técnica de dirección, el manejo del grupo, la motivación, la energía, los recursos metodológicos, sí escucha y corrige *in situ* algo que se necesita, etc.; 3): Respecto al coro tiene en cuenta el SARPEE (la afinación, la respiración, la postura corporal y otras características que se disponen para la formación coral.

Lo anterior, permite la relación en la indagación, acerca de la necesidad de formación pedagógica de los AF; según los datos recogidos. El maestro Gaviria, junto con el artista formador principal, concuerdan en señalar, que no creen que la ausencia de formación pedagógica en algunos formadores se pueda considerar una dificultad en la práctica educativa; pues reconocen que la experiencia musical y pedagógica que han adquirido, les permite otras

⁸⁰ Ser, Saber hacer y Saber ser.

estrategias y diversas formas de enseñanza; a la vez, también se toman como estrategia la capacitación para ellos, en las semanas de formación a formadores, así como en el diplomado para artistas formadores en convenio con la UNAD, además del material didáctico y metodológico que pueden encontrar en AIDA, lo que permite dotar de herramientas a los AF no pedagogos musicales, para mejorar su práctica educativa.

Sin embargo, la maestra Sandra reconoce que, sí, existe una diferencia en la práctica de un AF con formación pedagógica al que no la tiene, pues es evidente en el manejo del grupo, en las estrategias, en la técnica de dirección, etc.; y a la vez reconoce que es indispensable para el AF poseer habilidades en manejo y estrategias para la enseñanza, además de una buena técnica de dirección y práctica de algún instrumento armónico, que le permita mejores resultados.

Con relación a la postura que se evidencia en las respuestas de los coordinadores, se puede señalar que, aunque se rescata la labor del músico como artista y que además se logre enfrentar al contexto educativo, no quiere decir que, no sean evidentes las diferencias en las dinámicas y herramientas que utilizan los AF que poseen conocimientos en pedagogía musical frente a quienes no lo poseen.

Esta es una condición, que se hace más evidente en la práctica del día a día y a la cual se enfrentan los AF; y aunque se reconoce que el material que proporciona la OFB por medio de las semanas de formación a formadores y el diplomado con la UNAD, es de gran ayuda para los AF, -pues éstas les proporcionan diversas herramientas para el trabajo colectivo-, no puede dejarse de lado el que ellas parecen no estar relacionadas a la práctica educativa.

Como se encuentra en las entrevistas realizadas a los AF, algunos, reconocen los métodos Dalcroze, Orff y Kodály, sin embargo, los artistas formadores del área sinfónica, aun no lo logran relacionar a su práctica educativa. Ello, podría ser tal vez, debido a las necesidades características de la práctica instrumental; en este sentido, convendría el análisis a dichas metodologías, con el fin de lograr una correspondencia de ellas en la práctica de la enseñanza instrumental.

Respecto a las dinámicas dentro del COFI, la maestra Sandra reconoce que, para la selección de los niños y niñas que quieran hacer parte del COFI, han de responder a ciertas

condiciones como: ser del coro selección de un CeFi o de algún colegio en donde esté el proyecto ProFE; tener capacidades especiales respecto a lo musical, ser responsable, comprometido y artísticamente destacado. Además, deben pasar la audición para el ingreso al COFI, pues esto permite una inspección minuciosa de las habilidades musicales del niño que desea ingresar al COFI, pues el nivel musical y de exigencia es más fuerte que en su clase regular de coro.

A la vez, para la permanencia en el COFI, se hace indispensable que a nivel académico frente a sus responsabilidades con la institución educativa sea impecable, con algunas excepciones, también debe continuar no solo en el COFI sino su participación en el coro de la institución educativa, con el fin de fortalecer sus aprendizajes; y, por último, su responsabilidad y compromiso con las tareas del COFI, ensayos, asistencia, estudio de las obras, etc.

Con relación a las estrategias para la formación coral, se dispone de una ubicación específica de los niños según sus características vocales; por ejemplo, para los coros de las instituciones educativas, se recomienda la ubicación de las voces por características sonoras y habilidades para el canto.

Es decir, para los niños que poseen habilidades en cuanto a la afinación, ritmo y expresión artística, se denominan *manzanas*; para niños que tienen habilidades pero no tan fuertes (su afinación no es perfecta, pero sí se aproximan, su color de voz es agradable al oído, su disposición para la práctica coral es buena) a éstos se le da el nombre de *peras*, y para los estudiantes que poseen dificultades en la afinación, en el desempeño rítmico y que les cuesta lograr un sonido con características acordes a lo que se busca de su voz, se les llama *bananos*.

Con estas referencias sonoras, se le aconseja a los AFC, que en la práctica coral las manzanas se ubiquen en el centro, las peras a lado y lado de las manzanas y los bananos al extremo de las peras; esta organización debido a que, según la maestra Sandra, ésta será la mejor distribución para el coro ya que permite la concentración del sonido en un punto central.

Con relación al COFI, se sobrentiende que los niños que lo integran, son en su totalidad “manzanas” debido al nivel del coro y del repertorio que se maneja, aquí la ubicación se da en sopranos 1, sopranos 2, alto 1 y alto 2 por las características sonoras de las voces.

Respecto al mecanismo de evaluación que se utiliza en el COFI, se tiene en cuenta la hora de llegada de los estudiantes, el cumplimiento en las tareas, el compromiso, el orden de su material de trabajo, (carpeta de repertorio, lápiz, agua), el estudio individual de las obras y en general, lo referente al cumplimiento con todo lo que tenga que ver con el coro.

6.3.1.4 Generalidades

Frente a la indagación, del por qué se da el nombre de Artista Formadores a los diferentes profesionales de música que hacen parte del proyecto educativo de la OFB, el maestro Gaviria refiere que, es éste un término que ya existe en el mundo y se denomina “*Teaching Artist*” (Artista profesor); ello debido a la formación y experiencia artística que éstos poseen; pues, el perfil profesional de quienes hacen parte del proyecto no solamente se busca desde su experiencia pedagógica, sino también su experiencia artística, lo cual permite otras perspectivas frente a su quehacer profesional y pedagógico.

Esto permite evidenciar que, el que los AF posean una práctica activa de su profesión, es visto, como un beneficio para los procesos musicales que se llevan a cabo en el Proyecto Educativo de la OFB, pues la visión de un músico que no solamente se dedica a la enseñanza musical, sino que además, ejerce su profesión como artista en diferentes escenarios del país y a nivel internacional, le permite transmitir a sus estudiantes no solo el conocimiento teórico básico de lo musical, sino la disciplina que se requiere para pensarse como un artista.

De su parte, el maestro Gaviria, la maestra Sandra y el artista formador principal, cada uno desde su punto de vista, debido al cargo que ellos ocupan en la OFB, reconocen como problemas significativos en el proyecto, tres:

- Para el maestro Guillermo Gaviria: Uno de los puntos más delicados que él encuentra al llegar al proyecto, es lo referido al modelo de contratación en que se encontraban los AF, que desde el comienzo del proyecto y hasta junio de 2016 fue por *contrato de prestación de servicios*, lo que considera el maestro como algo que había que arreglarse.
- Desde el punto de vista del artista formador principal: Considera que uno de los problemas más significativos que ha encontrado, es en el momento en que la OFB llega a una de las instituciones educativas, pues la OFB llega con su

forma de operar y el colegio también tiene las suyas propias, entonces al comienzo se ha encontrado esa dificultad que con el tiempo se van logrando más acuerdos por ambas partes hasta lograr una buena alianza.

- Para la maestra Sandra Rodríguez: uno de los problemas más significativos en el momento en que ella llega al componente coral, se orientaba hacia las relaciones interpersonales que manejaban los artistas; lo que también reconoció y dispuso su trabajo para mejorar el ambiente laboral por lo menos en el área coral.

Ello, ayudó a dar un criterio de unidad al área, en la que se lograron unificar metodología, estrategias didácticas y el programa del área coral en sí.

Estos tres puntos de vista permiten evidenciar que, cada sujeto puede encontrar diversas perspectivas en un mismo grupo, en este caso el Proyecto Educativo de la OFB, lo que pueda ayudar a tener una visión más amplia respecto al panorama de lo que fue el proyecto y los avances que ha tenido hasta la fecha.

Pues la evaluación de sus antecedentes y sus prácticas, permitieron el desarrollo nuevas estrategias que han sido diseñadas para mejorar en diferentes aspectos, como la unificación de los programas, aspectos logísticos, más conciertos distritales, mayor cantidad de niños que se presentan en éstos, mejores condiciones laborales para los artistas formadores. Sin dejar de lado, los beneficios que esto puede traerle a los procesos que se dan en la práctica musical.

Así mismo, reconocen las directivas que, lo que se espera del proyecto es su extensión, lograr llegar a más niños, niñas y jóvenes de los que hasta el momento se encuentran, se apunta a que en el 2030 se pueda llegar a 40.000 niños de las diferentes instituciones educativas del distrito; también se está buscando la programación de una semana completa de conciertos de las diferentes áreas que se abarcan en el proyecto (iniciación, coro y sinfónico), con el fin de que más estudiantes tengan más oportunidades para estar en alguno de los conciertos.

A la vez, se espera el logro de la firma de los acuerdos interinstitucionales de la OFB con los diferentes colegios en que ya se encuentra el proyecto y ello avalado por la SED. Desde el área de coro se espera la continuidad del COFI, el Pre-COFI, el coro Prejuvenil y no solo la continuidad sino el fortalecimiento de cada aspecto musical, técnico y logístico que se maneja en estos grupos.

7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA CLASE DE MÚSICA

Este capítulo presenta, una propuesta alternativa en la aplicación de la evaluación formativa, por medio de una serie de acciones que permiten asociarse a la práctica de la enseñanza musical, especialmente para la clase de coro, (aunque también se presta para la práctica instrumental) que llevan a cabo los Artistas Formadores Corales, en el marco del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), con el fin de dar a conocer sus posibilidades en la clase de música.

Desde una perspectiva reflexiva, crítica y formadora, sustentada en la autoevaluación y autorreflexión principalmente desde el docente (AF) de su práctica educativa, así como del estudiante en sus procesos de aprendizaje. A continuación, se establece la caracterización de la propuesta de acción, para el uso de la evaluación formativa enfocada a la clase de música.

7.1 La evaluación formativa y la enseñanza musical

Considerando las concepciones y nuevas dinámicas de la evaluación formativa (en adelante EF), la cual busca, "...favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etcétera" (Moreno, 2016, p. 61). Se logra establecer una relación de ésta y los procesos que se llevan a cabo en la enseñanza musical; pues, sus intereses y propósitos se pueden considerar un acierto para la práctica evaluativa en el área de música.

En la EF, se encuentran diferentes acciones que pueden llevarse a la práctica desde la reflexión y análisis, tanto en los métodos como en las estrategias utilizadas, que puedan favorecer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la clase de música, para el caso, las que llevan a cabo los Artistas Formadores (en adelante AF) del proyecto ProFE de la OFB, en la búsqueda de lograr aprendizajes concretos y significativos del contenido musical en el contexto escolar.

Dentro del marco de lo expuesto por los autores, referente a qué acciones pueden utilizarse para llevar a cabo la evaluación formativa en el aula, se presentan una serie de actividades y/o contenidos que pueden corresponder con lo que acontece en la práctica de la enseñanza musical.

7.2. Acciones para el uso de la evaluación formativa en la clase de música

Las diferentes concepciones dadas a la EF, permiten adjudicarse a la enseñanza de la música, pues concuerdan los propósitos de ambas, en la búsqueda de formar seres humanos, sensibles, críticos y activos en sus procesos de aprendizaje. Así, se pueden tomar algunos elementos de la EF, que se pueden llevar a cabo en la práctica educativa musical.

Según Heritage (2007) (citado en Moreno, 2016, pp. 159-161), presenta cuatro elementos centrales de la EF: 1) identificación del “vacío”; 2) Retroalimentación; 3) Participación del alumno; y 4) progresiones del aprendizaje.

Identificación del vacío: Refiere a la identificación del vacío que puede existir en el estado actual del aprendizaje del estudiante y la meta a la que se espera llegar; teniendo en cuenta la particularidad de cada estudiante; pues según sea el vacío en cada uno, delimitará la acción a realizar. Es decir, no conviene proponer una meta muy alta, que lleve al estudiante a la frustración por lo alto de ésta, o una muy baja, que lleve al desinterés por lo fácil de la misma. “Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar justo el vacío correcto.” (p. 159).

Si lo anterior se plantea en la clase de música, ello refiere al análisis diagnóstico previo a la planeación de actividades y contenidos, que ha de realizar el docente para conocer y reconocer las características del grupo, pues el saber de las habilidades, posibilidades y conocimientos que poseen, le permite al docente –no solo de música, sino de cualquier asignatura– establecer la meta a la cual pretende llegar con el grupo. Por medio de la planeación de contenidos y pasos a seguir, con la ayuda de diversas estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, que le permitirán llegar a esa meta propuesta, respetando las particularidades del grupo.

Por ejemplo: el docente de música tiene como objetivo o meta, que el grupo pueda cantar una canción con ciertas características de sonido y de ritmo, que sean estéticamente adecuadas; la pregunta aquí es ¿cómo puede el docente llegar a ello? Lo primero será, abastecerse de herramientas pedagógico-musicales de un método o varios (según su elección), con el fin de hacer un diagnóstico que le permita identificar qué estudiantes poseen aptitudes

musicales innatas y a quienes se les pueden desarrollar; es decir, quien logra cantar afinado y quien necesita de un apoyo musical extra o acompañamiento continuo.

Esto significa que, aunque el ser humano tiene la facultad de desarrollar diversas aptitudes y habilidades, se reconoce también que -como en cualquier área-, cada sujeto tiene fortalezas y debilidades, y su proceso de aprendizaje varía. Es frente a estas particularidades, que el docente ha de enfocar su práctica educativa con el fin de que todos a su tiempo y su ritmo vayan logrando poco a poco llegar a la meta.

Es decir, solo en este previo análisis y diagnóstico al colectivo e individual, le será posible al profesor conocer el nivel y estado del grupo para de allí trazar la ruta pedagógica que le permitirá un resultado exitoso. Ya sea que todos logren cantar adecuadamente, o que, a quienes se les dificulta, logren una afinación aproximada a la que se requiere.

Aunque, también es labor del docente, la selección de repertorio adecuado que esté al nivel de las posibilidades del grupo.

Retroalimentación: señala que, “la evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (feedback) en múltiples niveles”, es decir, permite al docente conocer los niveles de comprensión del estudiante, e informa los siguientes pasos a dar en el aprendizaje. A su vez, “tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia.” (p.160).

La retroalimentación asociada a la clase de música, interviene en gran manera, pues la confianza entre el docente y el estudiante, y éste último con sus demás compañeros, permite que, a la hora de hacer una observación o consejo respecto a la práctica musical, sea tomada de la mejor manera sin sentir frustración o se vea afectado emocionalmente a quien se dirige la observación.

Allí, la comunicación ha de ser más bien un estímulo y motivación por sus pares para ir mejorando, apoyado en la seguridad que el maestro le genera para continuar con sus procesos.

Se puede en este caso, pedir que el grupo, dé su opinión acerca de lo bueno que hallaron en la práctica y/o de algún estudiante a quien se dirigen su juicio, o un aspecto por mejorar y una consideración respetuosa del trabajo realizado.

Participación del alumno: Se habla del desarrollo de habilidades de autoevaluación por parte del estudiante, como la reflexión sobre su aprendizaje, el seguimiento de estrategias de autorregulación y la adaptación de éstas para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje. Ello junto al apoyo del docente, que le permite comprender el estado actual de su aprendizaje y cómo puede avanzar en él, determinando criterios de éxito en los avances de su aprendizaje.

En la clase de música, es indispensable la participación activa del estudiante, pues la música, es un arte que necesita de la expresividad, de la emoción y de la sensibilidad hacia ella; lo cual hace, que sea necesario desarrollar en los estudiantes no solamente contenido teórico, sino también la sensibilidad, y ello, será a partir de la experiencia vivida en la práctica activa de la música.

Pues, “a través de la participación activa en la práctica musical, se “ayuda a los hombres a comprenderse mejor, y a enriquecer su mundo interior, y a gozar de la belleza. Sin música no hay vida espiritual completa” (Brufal, 2013, p. 6)” (citado en Valencia, et al., 2018, p. 39).

Aquí, entra en juego algo más allá de la teoría de la música, lo que con dificultad se puede cuantificar; es decir, la acción cualitativa que lo musical trae al contexto educativo, pues ella es un arte que se asocia a lo profundo del ser humano, quiere decir que, abarca campos que salen del plano físico pasando a lo espiritual e intangible.

Por lo anterior, la participación del estudiante no puede ser pasiva, pues solo en la vivencia de los sonidos que hacen emerger las emociones, se logra el desarrollo sensitivo hacia la música, proveyéndole de más herramientas intuitivas para la práctica de ella, junto a una adecuada guía por parte del docente.

Progresiones del aprendizaje: quiere decir, la construcción de submetas que permitirán el progreso a la última meta, “Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el *continuum* a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.” (Heritage, 2007, citado por Moreno, 2016, p. 161). Pues el estudiante necesita metas a corto plazo que le permitan ir avanzando progresivamente y al mismo tiempo reconocer por espacios cortos sus debilidades y fortalezas, con el fin de trabajar en ellas para llegar a la meta final.

Para el contexto musical, se puede apoyar el docente en la planeación de metas a corto plazo, que le permitan al estudiante y al docente enfocar la práctica del instrumento hacia la resolución de problemas poco a poco para lograr lo global.

Por ejemplo, cuando se quiere abarcar una obra musical en cualquier instrumento, (canto, violín, flauta, guitarra, etc.), desde la teoría musical y la técnica instrumental, se concentran diferentes aspectos que el estudiante ha de superar, reconocer y comprender. Con la progresión del aprendizaje, el estudiante podrá identificar cómo resolver cada tema que se trabaje o le genere dificultad.

Es decir, en una obra musical se incluyen temas como, ritmo, melodía, armonía y otros elementos musicales, que conviene trabajar por separado para luego abarcarlas al mismo tiempo, pues ellas no se pueden desligar; ya que, cada elemento cumple una función diferente del otro, pero la suma de estos, componen el aspecto general de la obra musical.

Esto quiere decir que, cuando se une la melodía, el ritmo y la armonía, se da un encadenamiento sonoro, que es lo que conforma la música de la obra, y así se da la idea musical completa.

Como señala Willems (1979):

El ritmo, aunque se pueda separar para su estudio de la armonía y la melodía, en la práctica está integrado por completo a esos elementos musicales y se debe incorporar de manera sensible a entendimientos de la música como una unidad que se expresa a través de la experiencia musical dirigida de manera integral y vivencial. (citado en Valencia, et al., 2018, p. 83).

Razón por la cual, este elemento que se propone desde la evaluación formativa, permite una conciliación entre la educación musical y la progresión del aprendizaje; pues, se hace necesario en lo musical, un ordenamiento y logro de submetas a corto plazo; cómo comprender el ritmo, la melodía y la armonía por separado, -siendo consciente de la relación que existe entre ellas-, apuntando hacia una meta mayor. La práctica de la obra en su totalidad de una manera estéticamente, musical y armoniosamente adecuada.

Además de lo expuesto, Heritage, (2007) resalta que, “La evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres

grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum.” (citado en Moreno, 2016, p.158).

A continuación, se enuncian asumiendo su aplicación en la clase de música, con el fin de evidenciar las posibilidades de los elementos que se plantean en la evaluación formativa y cómo se pueden asumir desde el contexto de lo musical.

Evaluación al vuelo: Propone, un cambio en el direccionamiento de la clase, debido al descubrimiento del docente de una idea errónea por parte de sus estudiantes, acerca de algún tema que se ha trabajado anteriormente, lo que permite y hace que el docente no siga con su plan de trabajo establecido; sino que, cambie la dirección de la clase hacia la solución o comprensión del tema de manera práctica, rápida e inesperada.

Es decir, ello asociado en la clase de música, puede aplicarse naturalmente para resolver alguna problemática que el docente identifique en la práctica musical de sus estudiantes.

Por ejemplo, el docente de música ha trabajado durante algún tiempo una obra musical, por lo cual, en su plan de trabajo como última actividad para observar el desarrollo de la misma, propone un ensayo general, en donde el resultado de éste le permitirá reconocer si ha de implementar más tiempo para que la obra esté en óptimas condiciones o si, por el contrario, ya puede dar inicio al trabajo de otra obra.

Así, en la práctica del ensayo con el grupo, él puede percatarse de un error en la melodía, la letra o en el ritmo de la canción, al identificar el error, es necesario que el ensayo se interrumpa para solucionar el problema hallado, lo que le puede tomar al docente el resto de clase o una parte pequeña de ésta. Ello, no ha de afectar los planes del docente o más bien, lo planeado no ha de afectar la práctica musical; pues según lo expuesto, el interés del proceso no ha de dirigirse a la cantidad de obras que el docente junto a sus estudiantes puedan formar; sino que, lo que ha de primar es la calidad no solo de la obra en sí, sino de los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo.

Pues, esta herramienta ha de apoyarlos y ha de lograr que el docente pueda resolver *in situ* el error identificado, sin que ello, genere un desequilibrio en lo planeado, sino que más bien, el plan tenga la flexibilidad de verse interrumpido y éste no afecte el rumbo de llegar a la meta.

Es decir, en la planeación de la clase, el docente ha de prever situaciones que muy comúnmente se presentan a la hora de la práctica musical, como lo es un fragmento erróneo de una melodía, de la letra, u otros que pueden ser también extra-musicales, como un espacio no adecuado, un tiempo de ensayo muy corto y otras circunstancias que pueden aparecer.

Sí al construir una ruta de ensayo y práctica musical se toman en consideración estas situaciones, la evaluación al vuelo podrá efectuarse de manera tal, que logre su cometido igualmente enfocado a la meta final, resolviendo en momentos inesperados situaciones inesperadas, pero si contempladas con antelación.

Evaluación planeada para la interacción: El docente planea de manera práctica la indagación acerca de lo comprendido por los estudiantes, con el propósito de aclarar las ideas de los estudiantes durante la enseñanza. “Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.” (p.158).

Refiere lo anterior, a la planificación para aclarar ideas, a partir de la práctica de indagación en el grupo acerca de lo aprendido hasta el momento, con el fin de identificar, conocer y compartir ideas de los estudiantes y construir conocimiento que permita aportar información valiosa para la evaluación.

En la clase de música, ésta se puede plantear como una actividad que permita el repaso de algún tipo de terminología o temas trabajados en la teoría musical o en la misma práctica, permitiendo la participación de los estudiantes y logrando la construcción de una idea grupal que se adecúe al vocabulario y contexto de los estudiantes, para la asimilación y comprensión del tema.

Por ejemplo, puede presentarse en la clase de música, el abordar un género musical determinado, donde se especifique ubicación geográfica donde se origina, contexto cultural, etc. Allí, el docente después de exponer el tema, puede hacer preguntas puntuales acerca de lo que se comprendió en el grupo, con el fin de que cada estudiante dé una respuesta, que le permita a los demás compañeros precisar y comprender la información dada por el docente, participando y construyendo en colectivo una idea global de lo expuesto, en donde se hace

necesario la interacción entre estudiantes y docente para así construir conocimiento en conjunto.

Evaluación situada en el currículum: Ésta, expone dos tipos de evaluación, la primera referida a las que docentes y desarrolladores curriculares incorporan en el currículum para el seguimiento continuo de la secuencia de aprendizaje, y la segunda, se refiere a las actividades que se practican en la clase continuamente, como estrategia para recoger información.

Es decir, la primera se podría entender como las actividades que trazan los docentes en el currículum y/o proyecto educativo, para el seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes como las puntuaciones que el docente da al estudiante en los periodos establecidos del año escolar; y la segunda, se refiere a las actividades que se realizan en el aula que al igual permite al docente ver de manera secuencial si el estudiante logra superar las submetas, para con la suma de ellas llegar a la meta final; bajo la idea de recolectar evidencia que permita identificar diversos aspectos de los estudiantes, la clase y el contexto escolar.

La primera involucrada al contexto musical, hace referencia frente al cómo evaluar en la clase según la institución, que, para el caso del ProFE, varía según el criterio de cada institución en donde se encuentra el proyecto, pues cada cual, tiene su forma de estructurar los criterios de evaluación y los AF, han de adaptarse a ellas con el fin de apoyar los mecanismos de la misma. La segunda, en este caso se puede decir, da un poco de libertad al AF, pues en el aula, él será quien establezca sus criterios evaluativos para que, en la suma de ellos, se logre dar respuesta a las disposiciones de la institución.

Así mismo, Allal (1979, 1988, 2007) (citado en Anijovich, 2010) también propone, algunos criterios de evaluación para tener en cuenta:

La regulación interactiva: Refiere la interacción y confianza generada por parte de estudiantes, compañeros y docentes, con el fin de apoyar los aprendizajes del grupo.

En la clase de música ésta obtiene gran relevancia, pues el desarrollo de la actividad musical se fundamenta en el trabajo grupal, la interacción y confianza generada en cada agrupación, a su vez con el director musical, en este caso el AF, para sacar adelante los procesos musicales que se presentan a una audiencia en un concierto o muestra de final de semestre si es el caso.

Como señalan Valencia, et al. (2018):

Cantar en coro es aprender a trabajar en equipo, en el que cada esfuerzo individual está al servicio de todos y en búsqueda del bien común. Es el placer individual generado a partir de la práctica colectiva, en la que se pone de manifiesto la necesidad de aprender a escuchar al otro, y la individualidad es importante, pero lo es más el grupo, el producto construido entre todos. Es dejar salir por la garganta la música que primero ha resonado en el corazón, la cual se impregna de emoción y luego atraviesa el cuerpo que resuena integrándolo todo: mente, cuerpo, sonido y emoción” (p.42).

Esto permite develar la importancia del trabajo grupal dentro de la práctica musical, pues será a partir de ésta que se logre transformar a los sujetos implicados en el acto educativo, ya que, lo que ocurre en el aula, logra trascender a las afueras de ella; es decir, cuando el grupo presenta en una muestra, el resultado de tanto esfuerzo, no solo queda la satisfacción del grupo, con la complicidad de su maestro, sino que dicha satisfacción se transmite y traspasa por medio del sonido al interior de quien lo escucha, logrando así una participación activa tanto de quien la practica como de quien la percibe.

En este sentido, es donde un arte como la música se reconoce como algo fundamental para el ser humano, pues es en esencia la librición de emociones que permiten vislumbrar un segundo plano de la humanidad, el plano espiritual, estético y sensible.

La regulación retroactiva: Es decir, la selección de los medios y métodos que permitan corregir y superar las dificultades de aprendizaje encontradas.

En la clase de música, se hace pertinente y fundamental, pues en la búsqueda de diversas estrategias pedagógico-musicales, se logrará reconocer el nivel del grupo y sobre ello, planear las estrategias que proveen los diversos métodos, en la búsqueda de superar las deficiencias halladas o superar el nivel en que se encuentra el grupo y/o estudiante.

La regulación proactiva: Señala, la importancia de tener en cuenta la diversidad en el aula, respecto a tiempos y capacidades particulares y por medio de ésta la búsqueda de estrategias que permitan abarcar dichas particularidades al mismo tiempo en el grupo.

En la clase de música se podrían manejar actividades rítmicas, melódicas y armónicas, que permitan desarrollar e identificar la potencialidad en cada estudiante, y apoyar la más fuerte

sin dejar de reforzar la que más se dificulta, en este trabajo se hace muy importante el apoyo del grupo, pues a los que se les facilita algún tema, puedan ayudar a los que se les dificulta y así lograr la comprensión con la ayuda de sus pares y el docente por medio de la confianza generada en el grupo.

Es así como, la propuesta que presenta Heritage (2007), permite entrever las posibilidades de los elementos que él considera fundamentales para la práctica de la evaluación formativa, y cómo pueden ser abordados en la práctica de la enseñanza musical.

Al mismo tiempo, Moreno (2016) formula una propuesta metodológica, con el fin de dar una orientación al docente, de cómo puede aplicar la evaluación formativa de manera ordenada y sistemática de “tres dispositivos metodológicos por la importancia que tienen en cuanto a la frecuencia de su empleo en las prácticas educativas en el aula.” (p.185).

Así, señala que para efectuar el uso de la evaluación formativa se necesita:

El interrogatorio: Refiere la importancia que existe entre la forma en que el docente pregunta y el plazo temporal que ofrece para que el alumno dé una respuesta. Pues, esta acción ha de procurar preguntas concretas y claras al estudiante, así como también un tiempo prudente para obtener una respuesta del estudiante, que permita a éste, el análisis y comprensión de la pregunta para dar su respuesta, no en la búsqueda de lo que el docente quiere escuchar, sino en la búsqueda de una respuesta coherente al tema. Quiere decir que “aumentar el tiempo de espera puede ayudar a más alumnos a participar en los debates e incrementar la amplitud de sus respuestas” (Moreno, 2016. P. 187).

Aquí, es importante, la postura del maestro frente a la forma de cuestionar a los estudiantes, pues no basta con la formulación de la pregunta adecuada por parte del docente, sino que, también importa el tiempo de espera que éste da al estudiante para conseguir una respuesta, permitiendo con ello, la participación reflexiva y auto-analítica del estudiante, al tener el tiempo para pensar y analizar más serenamente la idea expuesta, antes de dar la respuesta.

La retroalimentación: Refiere la calidad del comentario que se da antes que la cantidad, es decir, el interés no está en la cantidad de discurso que se dé al estudiante sino en

la prudencia y claridad de éste, para que el estudiante pueda tener claro lo que acontece en su proceso, fortalezas y debilidades del mismo. Así también se propone la retroalimentación sin la necesidad de una calificación, pues se ha conocido que docentes “quienes han dejado de otorgar calificaciones descubren que su experiencia confirma los resultados: los alumnos se involucran de manera más productiva para mejorar su trabajo.” (Moreno, 2016, p. 189). Así, para que ésta sea eficaz, “debe provocar que el pensamiento tenga lugar”; igualmente, “la evaluación del trabajo de los alumnos se verá menos como un juicio competitivo y sumativo y más como un paso distintivo en el proceso de aprendizaje.” (Moreno, 2016, p. 191).

En concordancia con Heritage (2007), Moreno (2016) señala que, la retroalimentación puede apoyar además del conocimiento de los procesos teóricos, la parte emocional del estudiante; es decir, la importancia de resaltar en el alumno sus habilidades como primera medida y después dar recomendaciones que le permitan reconocer y superar las falencias de éste, al lado del docente, logrando las metas propuestas por ambos.

Así mismo, se puede apoyar al docente con elementos como, tareas escritas y preguntas orales, que permiten una participación activa de los estudiantes en la clase, donde propone para ello la autoevaluación y coevaluación.

De lo anterior, se puede reconocer que, la forma en que se hace la pregunta, interfiere en gran medida a la respuesta del estudiante; es decir, si el docente tiene claridad frente a los propósitos y objetivos que espera se desarrollen en su clase, el diseño de la pregunta, ha de buscar el logro de una respuesta acertada, que permita al estudiante y a sus pares identificar dicho acierto, logrando que, el estudiante en un futuro no presente intimidación alguna a cualquier tipo de pregunta que se enfrente; además, el docente ha de respetar el tiempo en que un estudiante pueda lograr asimilar la pregunta formulada, lo que permitirá una respuesta adecuada o no, pero previamente analizada.

En un contexto musical, ello puede hacer referencia a: por ejemplo, durante un periodo académico el docente de música trabajó el conceto y/o práctica de la figura rítmica de negra (♩), ésta por medio de diversas estrategias metodológicas que le permite abordar el tema y lograr la asimilación de ella, ya sea desde de la lectura rítmica, la percusión corporal y otro tipo de

mecanismos que le ayudan a profundizar en el tema hasta evidenciar en la práctica activa del estudiante su asimilación y/o sí se presenta alguna dificultad.

En este caso, al diseñar una pregunta frente al tema, será referida a la figura de negra, ya que, fue el concepto que se abordó en el periodo; esto podría parecer muy lógico, pero en ocasiones el afán del docente por obtener resultados, no le permite percatarse de este tipo de situaciones. Es decir, el trabajar un concepto y en la pregunta salirse de dicho concepto, asociándolo a otros elementos que para el experto en música le son lógicos, pero para quien hasta ahora la vive y aprende puede no tener sentido, puede generar confusión, y, por lo tanto, no se encontrará en la respuesta dada por el estudiante coherencia frente a la pregunta.

Por tal razón, se considera, el reflexionar acerca del diseño consiente de preguntas, que produzcan en el estudiante una forma de llegar a la adquisición de nuevos conceptos, sin que se proyecte el uso de ellas, como un tras pies para el estudiante; teniendo en cuenta también, el tiempo que se da al estudiante para que exponga su respuesta.

Así mismo, la retroalimentación, en la clase de música se puede plantear como una actividad que permita dar al estudiante un reconocimiento de sus habilidades alcanzadas y al mismo tiempo de las que debe fortalecer; ello puede ser, a partir del registro en un cuaderno, portafolio o también en la expresión oral; pues cada estudiante tiene características que han de ser reconocidas por el docente, para que por medio de la identificación de estas, pueda dirigir su discurso en el apoyo de las fortalezas individual y grupalmente, y no sea éste un camino que genere frustración al estudiante o al grupo en general; pues ha de ser muy cuidadoso el lenguaje para informar al estudiante de sus fortalezas y debilidades, buscando motivar para mejorar lo que se le facilita y superar lo que se le dificulta.

La coevaluación y autoevaluación: Refiere los beneficios en relación a los aprendizajes, a partir de estas dos modalidades y la participación activa de los estudiantes para su desarrollo. Pues, “La coevaluación (evaluación de pares) es valiosa, si los alumnos pueden aceptar las críticas a su trabajo que provienen de sus compañeros; observaciones que no tomarían en serio si fueran dadas por un profesor.” Y “...la autoevaluación sólo sucederá si los maestros ayudan a sus alumnos, en participar a los de más bajo rendimiento, a desarrollar la habilidad para hacerlo.” (Moreno, 2016, p. 192). A la vez, señala Baquero (2019) que, en la coevaluación es importante “el diálogo establecido entre pares frente a una situación común,

es decir, una interacción entre dos o más formas de entender un mismo concepto ante los cuales se tienen unos criterios preestablecidos para el desarrollo de esta función.” (p.99).

Es decir, la coevaluación es necesaria por la confianza y relaciones de los estudiantes como pares, que les permitirá aceptar críticas e indicaciones por parte de sus iguales; así también, la autoevaluación se ha de considerar como el desarrollo de una habilidad que se logra con la práctica y el apoyo tanto del docente como de los pares y de sí mismos.

En correspondencia con Heritage (2007), Moreno (2016) asume que, tanto la coevaluación como la autoevaluación, están dirigidas a la participación activa del alumno desde la valoración de su propio desempeño y el de sus pares, que admite al estudiante generar un pensamiento crítico de su desarrollo y aceptar la opinión del otro, sin que con ella se vea afectado, sino más bien reconozca y esté en la búsqueda de mejorar en lo que pueda estar fallando.

Estos dos aspectos propuestos por los autores, pueden plantearse en la clase de música, como una actividad de confianza y respeto en el grupo, pues el ambiente adecuado del grupo debe generar una construcción de conocimiento colectiva y no un juicio donde se agrede o permita que algún compañero se sienta agredido, esta agresión no es específicamente física, sino más bien puede ser emocional. Por ello, es necesario generar una cultura de colaboración y compañerismo en el grupo que permita potenciar los aprendizajes, el respeto y convivencia del colectivo.

Para el caso del contexto colombiano, la SED (2014) presenta una serie de recomendaciones para la práctica evaluativa, expresando que ésta ha de ser con intereses formativos; al mismo tiempo, señala que, son los docentes quienes han de definir los criterios de evaluación según el área o centro de interés.⁸¹

Pues, el proceso evaluativo ha de responder a:

- Los aprendizajes esperados: Corresponden a los aprendizajes propuestos según el ciclo de escolaridad y el área, teniendo en cuenta los pilares de aprendizajes

⁸¹ MEN (2014) ¿Qué es un Centro de Interés?: Son una estrategia pedagógica centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos. (p. 49).

esenciales; es decir, “(aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos) y a las dimensiones del desarrollo humano.” (SED, 2014, p. 44).

- Los criterios de evaluación: Son las pautas que el docente establece según el nivel y tipo de aprendizaje que los estudiantes han de lograr. “Constituyen los referentes desde los cuales se valora el aprendizaje y generalmente se establecen a través de indicadores y descriptores específicos.” (SED, 2014, p.44).
- La metodología de evaluación: Ésta no ha de considerar tiempos establecidos, sino más bien se busca que sea “una actividad intencionada de reflexión y análisis para evidenciar fortalezas y debilidades en el proceso, de ahí que una estrategia evaluativa significativa sea la valoración de proyectos interdisciplinarios.” (SED, 2014, p.44). Teniendo en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, como estrategia de valoración de la perspectiva del estudiante frente a su proceso.
- Las estrategias de retroalimentación para asegurar los aprendizajes: Propone que las estrategias han de ser formuladas a partir de la evidencia de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el proceso evaluativo, como apoyo para mejorar los procesos de aprendizaje. “Los resultados de evaluación se convierten en el fundamento pedagógico para implementar estrategias de mejoramiento.” (SED, 2014, p. 44).

Hasta aquí se puede inferir que, las consideraciones propuestas han de ser tenidas en cuenta para la práctica de la evaluación formativa en el aula, con el fin de lograr el éxito escolar, académico, profesional y personal, no solo en el estudiante sino en el docente también; pues, con éstas acciones se pretende que tanto el docente como el alumno, consideren nuevas prácticas como la autoevaluación, la reflexión y demás elementos propuesto, con el fin de lograr nuevas aptitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que estos tengan significado y por ende trasciendan en la vida de ambos.

Así, la nueva perspectiva de la evaluación formativa, permite analizar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica y evaluativa, con el fin de transformar en miras a mejorar las relaciones en el aula de clase, las dinámicas de la autoevaluación y el análisis de los propios

procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes y del docente (AF), lo que se espera lleve al logro de mejorar los resultados; no en la simple búsqueda de certificaciones, ni etiquetas de calificativos que ubiquen a un estudiante en algún lugar entre el éxito y el fracaso, más bien es el docente (AF), quien ha de dar la confianza al estudiante, permitiendo que se trabajen las debilidades y se potencien las habilidades.

Pues, “en una evaluación formativa, los objetos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas, etc.)”. (Anijovich, et al., 2010, p.188). Por tal razón, es posible considerar que la EF puede coincidir con la enseñanza de la educación musical, pues con ella se busca acoger diversas formas y estilos que permitan abarcar la pluriculturalidad y posibles situaciones que hacen de cada persona un ser único, el seguimiento que aquí se propone ha de apoyar y permitir el reconocimiento de posibles causas o faltantes de tener en cuenta para que los procesos de aprendizaje logren obtener algún significado, transformando y trascendiendo en el contexto educativo.

Así las cosas, se puede tomar esta propuesta para el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación musical, ya que, permite un seguimiento más profundo y cuidadoso de los procesos que se desarrollan en la clase de música; ello, con el fin de analizar y conocer las posibles causas, dificultades y aciertos que se pueden hallar en la práctica educativa. Pues será en el estudio, práctica y reflexión de su proceso, que el estudiante ha de comprender las particularidades, momentos y dinámicas de su aprendizaje, de esta manera logrará enfocar su plan de estudio al refuerzo de sus habilidades y a la resolución de los temas que puedan generarle algún tipo de problema.

Es decir, desde la propuesta de evaluación se toman como referencia, las metodologías expuestas, con el fin de analizar, reflexionar y encontrar una forma adecuada de la acción evaluativa, que permita conocer realmente el proceso de cada estudiante respecto a la clase de música, no solo en la búsqueda del aprendizaje por parte de ellos, de conceptos, grafías y elementos teóricos de lo musical, sino además conocer sus procesos analíticos de lo que se presenta en la clase, ¿cómo lo entienden?, ¿cómo lo asimilan? y ¿cómo lo comprenden y relacionan en su vida cotidiana?.

Pues, desde la clase se pretende además de desarrollar habilidades artística – musicales –, la formación de sujetos críticos, respetuosos, con valores, y que comprendan la relación con el otro como soporte de su aprendizaje, sociedad y realidad.

A la vez, se hace necesario una relación estrecha entre alumno y docente, ya que de ésta dependerá la comunicación acertada tanto del alumno al docente -de sus descubrimientos en su práctica-; y del docente, hacia el estudiante, pues la forma en que el profesor se comunique con el estudiante, permitirá en él, el reconocimiento de sus debilidades y la confianza de expresar sus temores, dudas y otras posibles situaciones.

7.3 La práctica de la evaluación formativa para la clase de música

Desde los elementos que procuran la acción para la aplicación de la evaluación formativa en el aula, se plantea una serie de alternativas para el uso de ella, concretamente en la clase de coro efectuada por artistas formadores corales (en adelante AFC), en el proyecto ProFE de la OFB.

7.3.1 La evaluación formativa, una estrategia alternativa en la clase de coro

La evaluación formativa, considera características necesarias para su aplicación, enfocadas en la recolección de información que permita en el camino corregir algún problema hallado; ello aunado a la reflexión del docente a su práctica educativa. Así, frente a las posibilidades de la EF, se consideran algunos elementos, con miras a una evaluación, que permita mejorar las dinámicas que acontecen en la clase de coro, a partir de la información recogida, buscando con ella superar las dificultades y mejorar los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula.

7.3.2.1 La evaluación formativa como un cambio cultural en el aula

La EF, puede adoptarse y adaptarse, de manera que permita un análisis previo: (diagnóstico), 1) al iniciar el proceso educativo, 2) continuamente durante las sesiones, y 3) al final del proceso; el primero, con el fin de conocer las características del grupo y planear las estrategias que se consideren pueden ser adecuadas para el mismo; el segundo, se ha considerar elemental para tener un seguimiento de los avances y dificultades que puedan presentarse y así mismo modificar y/o replantear las estrategias inicialmente seleccionadas; y el tercero,

permitirá un análisis global de lo logrado y superado; así como, el planteamiento para mejoras en la práctica educativa, que beneficie los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Este análisis ha de considerar los aciertos y desaciertos que hayan podido surgir en las dinámicas trabajadas, será una reflexión frente al rescate de las fortalezas descubiertas, no solo en los procesos del estudiante, sino en la práctica del AF, así como las debilidades halladas, ello con el fin de mejorar los planteamientos frente al trabajo con futuros grupos.

Frente a esto, se considera que el AFC, ha de desarrollar una serie de actividades desde lo musical, como canciones cortas que le ayuden a reconocer las capacidades del grupo en cuanto al registro vocal, tesitura y calidad del sonido; como apoyo para abordar los contenidos musicales según las características del grupo. A la vez, es importante el ejercicio de retroalimentación (se recomienda el uso de ella al finalizar la clase, puede ser oral o escrita) de manera tal que, el AFC deje en evidencia frente al grupo, lo logrado en la sesión y lo que queda por mejorar para las próximas sesiones.

Esta actividad, puede plantearse como una rutina del trabajo en el aula, con el fin de que, se naturalice en la clase y logre generar mayor libertad al estudiante para expresar y recibir opiniones de sus procesos; lo cual permitirá analizar las fortalezas y debilidades del grupo en la búsqueda de superarlas.

Igualmente se reconoce como fundamental la participación activa del estudiante, pues ella es indispensable en la práctica musical, ya que, por medio de la vivencia de lo musical, se pueden lograr mayores resultados en su aprendizaje. En este punto, se puede considerar la búsqueda de estrategias que permitan el trabajo con estudiantes que presentan algún problema en la práctica musical.

Por ejemplo: en el aula de clase el AF se enfrenta a estudiantes considerados ‘problemáticos’, debido, -en general- a inconvenientes disciplinares y/o por diferentes causas, como un estudiante disperso, o con déficit cognitivo, o a quien simplemente no le interesa y para quien no ve nada atractiva la clase de música. Allí, es conveniente, la búsqueda de estrategias que le permitan al AFC abordar esas situaciones extra-musicales que interfieren en su trabajo, pues reconocer la diversidad en el aula de clase, requiere también abordarla, con el

fin de diseñar un plan estratégico, teniendo en cuenta dichas particularidades en pro del funcionamiento y progreso del grupo.

Frente al análisis y diagnóstico del grupo, conviene llevar la planeación de metas a corto plazo, -tal vez por mes o semanal-, donde los estudiantes las conozcan y junto con el ejercicio de retroalimentación, lleven un control, y con la ayuda del AFC puedan establecer la ruta pedagógica y didáctica, que les permitirá llegar a la meta macro; que para el caso del proyecto ProFE, sería la audición para la muestra Distrital que programa la OFB.

Es importante también, la participación de los estudiantes frente al reconocimiento del logro y/o dificultades que se presentan en los procesos de aprendizaje, y para llegar a la meta; es fundamental, la reflexión del mismo, de su quehacer, e indispensable conocer las opiniones de sus pares; es decir, el AFC ha de pensar en la relación que construye con sus estudiantes, una relación que permita al estudiante verlo como una guía, que además le genera la confianza para expresar su opinión, ya sea acerca de la clase, de la actitud del AFC frente al trabajo o de su propio proceso; una relación sin salir del respeto, que además les permita una comunicación asertiva entre ambas partes, así como entre el estudiante y sus pares.

Lo anterior, se dirige a un cambio de lo que se ha considerado la evaluación en el aula, desde un punto de vista tradicional, donde se convierte en una herramienta de control y en ocasiones punitiva, generando que el docente la utilice como una estrategia de poder, donde será la nota el interés mayor del estudiante; así, su comportamiento y trabajo se efectuará dirigido a la nota.

Pues como señala Moreno (2016):

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo, estos aprenden para la evaluación. (p.18).

Por tal razón, se propone la EF, con el fin de que ella trascienda y transforme la cultura evaluativa en el aula, que el estudiante logre reflexionar acerca de su aprendizaje y del proceso que le permite llegar a él; la nota (calificación) pasa a un segundo plano, ya no será ésta el punto central de la clase, sino que, se espera promover la autoevaluación y enfocarla, a

lo que el estudiante quiere aprender, a la vez que reconozca sus debilidades y fortalezas, en la búsqueda de superar sus logros y llegar a un resultado exitoso.

Así también, Moreno (2016) reconoce que:

La evaluación *para* el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. (pp.31-32).

Frente a las consideraciones o elementos que se plantean, se puede reconocer que, la evaluación formativa, propone una transformación en la percepción de la práctica evaluativa, ella busca desarrollar una consciencia autorreflexiva tanto en el docente como en el estudiante; espera ser una apoyo a los procesos que ocurren en el aula, y se enfoca en buscar mejoras de acuerdo a las necesidades, características del grupo y del estudiante, respetando los tiempos, las particularidades, la cultura y el contexto.

7.3.2.2 La evaluación formativa, una aliada de los métodos de la enseñanza musical

Frente a las propuestas que presentan los pedagogos Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot a la enseñanza de la música, se pueden asociar los propósitos de dichas metodologías, a las intenciones de la evaluación formativa, pues ambas buscan el desarrollo integral de los sujetos a quienes se pretende formar en el contexto educativo, no solo en contenidos teóricos y prácticos, sino el reconocimiento del hombre como un sujeto pensante y transformador de su realidad.

Así, se plantean y reconocen algunas características que se han de fomentar en los procesos de aprendizaje de quienes actúan en el ámbito escolar, más allá de la búsqueda del virtuosismo musical; sino que, se promueva la formación de sujetos sensibles, autónomos, críticos y responsables de sus aprendizajes.

Frente a ello, Valencia, et al. (2018) señalan que:

Para Dalcroze (1942, citado en Bachmann, 1998, p. 20), “[...] el niño solo siente que su pensamiento despierta cuando ha tenido experiencias sensoriales”, pero, además, consideraba que el “progreso del individuo no depende únicamente de la maduración de sus facultades intelectuales” (p.19). Una vez más se hace evidente cómo para estos pedagogos musicales el ser humano es entendido como una unidad de cuerpo, mente y espíritu que busca la autonomía y la libertad, y la música es un buen pretexto para ello. (p.22).

Lo anterior permite reconocer que, en la enseñanza de la música, se considera como indispensable la formación de sujetos autónomos, pensantes y libres; ello asociado a la EF, evidencia un mismo propósito, pues esta última, según lo expuesto, también considera estas características, como fundamentales en la formación del sujeto.

Así mismo, los métodos propuestos por Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, se enfocan en el desarrollo de lo musical, a través de la participación activa del estudiante en la práctica musical, pues será a partir de ella, que se logre dar un aprendizaje significativo, que permita al estudiante reconocer sus procesos de aprendizaje, a través de la autorreflexión y responsabilidad que le dé a su formación. Ya que, “a través de la participación activa en la práctica musical, se “ayudará a los hombres a comprenderse mejor, y a enriquecer su mundo interior, y a gozar de la belleza. Sin música no hay vida espiritual completa” (Brufal, 2013, p. 6) (citado en Valencia, et al. 2018, p. 39).

Y, es en el conocimiento de sí mismo, que se puede llegar a la comprensión de las diversas formas o estrategias que pueden apoyar las formas de aprendizaje; acción que ha de desarrollar tanto el estudiante como el docente, con el fin de, adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades del aprendizaje, característica propia de la EF.

Resalta Willems⁸² (1961, pp. 7-8) que:

La música es un factor importante para la formación de la personalidad humana, no solo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades humanas y favorecer su desarrollo. (citado en Valencia, et al., 2018, p. 61).

En este sentido, se puede evidenciar la importancia frente al significado del sujeto como un hombre que puede -a partir de la formación-, desarrollar y magnificar sus facultades

⁸² Para él, la música y el ser humano conforman una unidad, esto es, el ser humano se realiza a través de la música y ella está cargada de esos “elementos vitales de orden fisiológico, afectivo y mental” (Willems, 1961, p. 10) (citado en Valencia, et al., 2018, p. 61).

intelectuales, sensitivas y emocionales, que se originan desde lo profundo de su esencia. Lo cual, puede potencializarse por medio de la evaluación formativa, pues ella busca la transformación y rescate de la esencia del sujeto como un ser ético y moral, al ser responsable de sus procesos, los cuales ha de analizar con justa medida y ello le dará un resultado, frente a la sociedad, frente a su guía (docente), frente a sus pares y más importante aún, frente a sí mismo.

Por su parte, el método Orff, considera la formación desde la integralidad tanto de la música como del sujeto; este propone que, por medio del aprendizaje y la práctica colectiva de lo musical, se apoyan los procesos del aprendizaje.

La creación colectiva rompe con el esquema de la escuela tradicional, reúne los elementos trabajados a través del lenguaje, la melodía, los instrumentos y la danza, en una síntesis en la cual el desempeño individual es la base del resultado grupal, estimulando y reconociendo la capacidad creativa y expresiva de los participantes. (Valencia, et al., 2018, p. 90).

Aquí también se puede ver, la concordancia del método con la EF, pues las dos partes, consideran la práctica colectiva -en este caso desde lo musical- como un proceso que permite desarrollar otras características del sujeto; pues en dicha colectividad, se puede implementar la retroalimentación y autoevaluación, ya que, será por medio de ella, que el sujeto mismo y con la ayuda de sus pares, logre la comprensión de su responsabilidad en el proceso educativo.

A la vez, Martenot (1993, p. 25) reconoce que, “la música ocupa entre las materias artísticas un lugar privilegiado en la educación y el pleno desarrollo del ser.” (citado en Valencia, et al. 2018, p. 109).

Así las cosas, se puede resaltar que, desde las consideraciones que se establecen en los métodos pedagógico-musicales enunciados, cada uno rescata la postura del estudiante como un sujeto, libre, creativo, inteligente, que puede pensar por sí y en sí mismo; consideraciones que se asemejan a los intereses de la evaluación formativa.

Lo cual, logra dar un sustento teórico frente a las posibilidades de ésta en la enseñanza de la música, desde la convergencia de ella con los métodos presentados, en la búsqueda de lograr mejores procesos y por ende mejores resultados, no solo teóricos sino esenciales (intelectuales, éticos, morales, emocionales, etc.) en la formación de un sujeto para una sociedad.

Aquí, no solo se plantea reconocer el uso de la EF como un elemento adecuado para la práctica pedagógica, sino también, se rescata el valor de los métodos expuestos, pues cada uno desarrolla en el sujeto, características similares desde diferentes puntos de vista; ello, asociado a la clase de coro y/o instrumental también, puede apoyar el trabajo que se realiza en el aula; pues dichos métodos proponen diferentes estrategias, que apoyan y permiten resolver diversos aspectos de lo musical, sin dejar de ver su integralidad, tanto de lo musical, como de los métodos y del ser humano. Estrategias que, según la EF, son indispensables para enriquecer y transformar la práctica educativa, en pro de las necesidades de aprendizaje de los grupos.

En este sentido, se toma en consideración la realización de un taller (ver anexo 7) para los artistas formadores, con el propósito de contextualizar, el concepto de evaluación formativa, sus características, objetivos, intenciones y posibilidades; para que así, los artistas formadores la reconozcan y puedan considerar el integrarla a su práctica educativa, como una estrategia que les permitirá llevar mejores procesos para el logro de los objetivos que se plantean según el grupo de trabajo.

La selección de éste, se considera pertinente debido a las características del mismo, ya que:

La técnica de taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo que busca aprender haciendo, reflexionando en grupo y motivando la participación activa en un diálogo de saberes que devela lo mejor de los conocimientos de cada uno de los participantes para construir un texto dotado de sentido y significado. En el taller se establecen relaciones democráticas, se elevan los niveles de exigencia, se integra la teoría con la práctica, se aprende a aprender, se desarrolla la creatividad. (Pinilla, 2003) (Citado en Niño *et al.* 2014, p. 58).

Es así como, se acoge el taller para la reflexión y construcción de conocimiento a partir de los saberes de los Artistas Formadores y en la búsqueda fomentar la práctica de evaluación con un carácter formativo, con el fin, de encontrar en ella aspectos que pueden ser beneficiosos para la enseñanza musical.

En efecto se propone: **Taller de evaluación formativa**

UN CAMBIO FORMATIVO EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

El objetivo del taller, se fundamenta en: 1) identificar las concepciones dadas a la *Evaluación*, desde una visión tradicionalista que, por sus características puede asociarse a las

condiciones de evaluación que se manejan en el contexto escolar; 2) Conocer las implicaciones e incidencia de una evaluación enfocada a la medición de resultados, como mecanismo de control en la práctica pedagógica musical; 3) exponer nuevas miradas a la evaluación desde una postura cualitativa y formativa.

En cuanto a los contenidos, se pretende exponer, las diferentes concepciones dadas a la evaluación desde un sentido tradicionalista a un sentido formativo y alternativo desde un enfoque cualitativo. Así, se pretende desarrollar el tema acerca de ¿Qué es la evaluación formativa?, a partir de textos de los autores como Álvarez Méndez, Moreno Tiburcio, Alfonso Tamayo, Rebecca Anijovich, entre otros. Autores que se han dedicado al estudio minucioso de la evaluación y han dado nuevos horizontes al uso de ésta.

En este sentido se plantea una serie de actividades que permitan la contextualización del contenido, con el fin de presentar a los Artistas Formadores lo referido a la evaluación y a la evaluación formativa. Para que a partir de la reflexión acerca de lo expuesto, consideren el uso y beneficios de la evaluación formativa en los procesos de la enseñanza musical, en el marco del proyecto ProFE.

7.3.2.3 La evaluación formativa, la reivindicación del rol docente

La evaluación formativa, hace hincapié no solo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino que, ella reconoce al docente como un diseñador de la misma, y por ende, como un ser que logra transformar sus concepciones, creencias y prácticas; ya que ella busca la autoevaluación y autorreflexión no solo del estudiante sino del docente; pues en ese análisis le será posible replantear su quehacer, su visión acerca de la evaluación, acerca de sus estudiante y acerca de sí mismo.

Por tal razón, Heritage (2007) (citado en Moreno, 2016), enuncia y rescata la labor del docente en el uso de la EF, como estrategia formativa que potencie los aprendizajes en el estudiante; así resalta que, el docente ha de guiar dichos procesos. Para el caso del contexto musical, el docente (AFC) ha de tener claro los conceptos musicales que pretende abordar con sus estudiantes, pues con la experticia en ellos, le será más claro el tipo de herramientas, estrategias y/o actividades que puede utilizar para abarcar cada uno, con el fin, de que sus

alumnos adquieran un nuevo conocimiento a partir de la presentación clara, concisa y concreta del concepto que se aborda.

Así mismo, reconoce que el uso de diversas estrategias metodológicas y didácticas desde el contexto musical, le sirven para desarrollar diferentes tópicos del área, pues al manejar varios de estos, le es posible adoptar estrategias que apoyen una misma actividad, con el propósito de exponer de distintas formas, un mismo concepto; para que la oportunidad de aprendizaje sea más amplia y los estudiantes logren comprender y adaptar cada estrategia a sus propias y particulares formas de aprendizaje.

Ello, sumado a un conocimiento claro acerca de la evaluación, pues según Moreno (2016) reconoce que:

Cuando el docente disocia la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la transformación de su práctica de enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia, la evaluación, para la mayoría de los maestros, tiene un único propósito: justificar las calificaciones de sus alumnos. Mientras que, para los alumnos, la evaluación representa

un cedazo del éxito o fracaso escolar, una actividad artificial alejada de la adquisición del verdadero aprendizaje. (p. 56).

Lo anterior, permite reconocer que la evaluación y el conocimiento de ella como una estrategia formativa, es fundamental para el trabajo que el docente o en este caso el AFC, quiera llevar a cabo en el aula de clase.

El apoyo que ésta le brinda, le permite considerar nuevas formas de percibir y practicar la evaluación, buscando que, se vea beneficiado el contexto de la educación musical, a la hora de mejorar los desempeños, prácticas y experiencias de los niños, niñas y jóvenes que tiene la oportunidad de recibir clase de música en su institución.

Así las cosas, lo expuesto pretende presentar la evaluación formativa como una estrategia para la práctica de ella en el aula, como un elemento que apoya el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a transformar, mejorar la calidad de dichos procesos y llegar a un resultado en el que se puedan evidenciar aprendizajes reales y significativos de los estudiantes.

7.4. El Proyecto Educativo Institucional PEI con relación al Proyecto ProFE

Según lo hallado en la información recogida de las entrevistas realizadas tanto a los artistas formadores como a los coordinadores del Proyecto ProFE, se encuentra una desarticulación en la práctica educativa de los artistas, con relación a los lineamientos curriculares para el área de artes propuestos por la SED y el MEN, y así mismo, lo relacionado a las características y enfoque del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas; sin embargo, en el discurso de los coordinadores, es evidente que, en el propósito de la construcción del acuerdo interinstitucional -que está a la espera de consolidarse-, permite establecer una relación más estrecha entre el proyecto ProFE y las instituciones distritales.

Ello, puede considerarse otro acierto para el fortalecimiento del proyecto, sin embargo, se pueda estimar la conveniencia en que los AF pudieran tener mayor conocimiento del enfoque curricular que posee la institución en donde efectúa su práctica educativa; esto con el fin, de lograr una mayor articulación no solo desde el área administrativa de la OFB, sino también desde el aula de clase; tal vez así, pueda generarse una mayor presencia y reconocimiento del proyecto ProFE en cada institución, -no es que esto no ocurra, aunque se considera que al estar más relacionados con los intereses de la institución, puede generar mejores relaciones por parte de los artistas con la comunidad educativa (directivas de la institución, docentes, estudiantes y padres de familia)-, para lograr la integración de los objetivos del proyecto con relación a los objetivos de la institución, pues permite a ambas entidades dirigirse por caminos paralelos que un mismo punto de llegada, frente a lo que se busca desarrollar en los estudiantes, desde la institución y la relación de esta con la SED, junto con el proyecto ProFE.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo, presenta las conclusiones y recomendaciones relacionadas al trabajo investigativo, correspondientes a las categorías empleadas; Políticas educativas, Evaluación, Educación musical, asociadas al Proyecto Educativo Escolar (ProFE) de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), desde una postura hermenéutica comprensiva, la cual indagó acerca de las concepciones y prácticas de evaluación que llevan a cabo los artistas formadores del proyecto, con el fin de comprender sus fortalezas y debilidades en la práctica evaluativa.

A partir de lo hallado, se proponen algunas recomendaciones en general al proyecto, y de manera particular, a los artistas entrevistados con relación a las dos instituciones educativas en que efectúan su práctica educativa, con el propósito de promover prácticas formativas para el mejoramiento en los procesos de evaluación de los estudiantes, dando mayor presencia al artista formador en la reflexión de su práctica educativa y al alumno de sus procesos de aprendizaje.

8.1 Políticas Educativas y calidad en los procesos musicales

En los últimos años en los sistemas educativos, se ha incrementado el interés en los resultados que aportan las pruebas de Estado en diferentes países del mundo; pues, es por medio de éstas que se contrastan los niveles educativos de cada uno, permitiendo ubicar en una escala de *ranking* los que obtienen mayores y menores puntuaciones; considerando así que, quienes obtengan puntajes altos, supondrían mayor “calidad educativa”; ello, ha generado en los gobiernos mayor interés en los resultados de las pruebas, con miras a ocupar el primer puesto en el *ranking*.

Esta condición y necesidad de ser los primeros, ha causado mayor presión al contexto educativo, pues ahora, se evalúa y mide al docente -en las diferentes disciplinas-, por los resultados obtenidos en las pruebas estatales por parte de sus estudiantes, implicando una transformación en el quehacer de su profesión; pues, su labor se enfoca en preparar al estudiante para la prueba. A la vez, genera que el estudiante condicione su rendimiento escolar en la obtención de un puntaje alto (calificación), sin reflexionar acerca de sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, es pertinente reconocer que, dichas orientaciones hacia una educación de ‘calidad’, se desprenden desde las políticas públicas instauradas por el gobierno, las cuales son construidas de acuerdo a los intereses de los gobernantes de turno.

Con relación a lo anterior, conviene resaltar que, una política pública es la que enmarca el carácter filosófico, moral e ideológico en un país, y de ella se desglosan los intereses en cuanto a la formación que se espera reciban los ciudadanos; así que, dentro de la política pública emergen los propósitos educativos y las diferentes reformas que la construyen, en la búsqueda de superar las necesidades culturales, sociales y económicas del país.

Cabe señalar también que, las políticas públicas educativas, se enmarcan desde los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), debido a la necesidad de superar los diferentes problemas que acontecen en los países catalogados como subdesarrollados (pobreza extrema, tiempos de guerra, analfabetismo y otras situaciones que son características de estos).

Ello, los lleva a adoptar los criterios educativos globalizados y homogéneos que dichos organismos disponen, bajo la premisa de mejorar las condiciones y calidad de vida de los ciudadanos, apoyados en el pensamiento de buscar derribar las barreras culturales creadas por una educación que no permite relación de unos países con otros.

Lo anterior, enmarcado en el discurso capitalista, el cual enuncia que, una educación de calidad y para todos, le permitirá al país el desarrollo y superación de sus problemas, ya sean sociales y/o económicos; ya que, la formación que reciban los sujetos de una sociedad, les permitirá obtener mejores ingresos económicos, para lograr la anhelada calidad de vida.

Se ha de reconocer también, que los procesos de evaluación estandarizada, se instauran en el contexto escolar, a partir de la preocupación en la ‘calidad’ educativa, que procura la formación de “capital humano”, es decir, la capacitación de los sujetos en “competencias” básicas y fundamentales, que les permite desempeñarse de la mejor manera en el contexto laboral.

De manera tal, que los organismos internacionales procuran una serie de recomendaciones en las estructuras educativas de los países periféricos, los cuales han de

responder a los criterios de evaluación que ellos disponen, como pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, condiciones de las cuales no se pueden desligar; es decir, dentro del desarrollo e implementación de una política educativa, son inherentes a ella, los criterios de evaluación, que permiten rendir cuentas de los avances y/o retrocesos que se obtengan, a partir de los resultados que arrojen dichas pruebas.

Así, frente a la indagación por las consideraciones que poseen los artistas formadores (AF) del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE) acerca de una política pública educativa, se encuentra en la concepción de ésta, como un elemento que orienta los desarrollos educativos, políticos y sociales en un país, con miras a una mejora en la calidad educativa y por ende en la calidad de vida.

Lo anterior, permite evidenciar que, los Artistas Formadores (AF) del proyecto se encuentran permeados por el discurso de progreso, al reconocer que, a mejor calidad educativa, mejor condición de vida. Ello, no es de extrañar, pues este discurso es quien lleva la batuta en el contexto nacional e internacional desde ya hace tiempo.

Se hace evidente también, que tanto docentes como la comunidad educativa en general y hasta los padres de familia, se enfocan en los resultados que se logren obtener en las pruebas estandarizadas; y aunque el área de artes no es un ítem presente en estas pruebas, no quiere decir que su direccionamiento no se alinee con una educación para la adquisición de competencias, que lleven al logro de puntajes más altos en las pruebas de Estado.

Ya que, el discurso de la enseñanza de las artes para mejorar los desarrollos intelectuales, cognitivos y emocionales según los Organismos de Educación, se asocia, a que por medio de ellos se pueden lograr mejores procesos lógicos que benefician a otras asignaturas.

Así, la medición de resultados de la educación en pruebas estandarizadas, ha sido el punto central del desarrollo de reformas educativas estatales, que prometen mejorar las condiciones sociales y económicas a partir de puntuar en el *ranking* de dicha medición; procurando la concentración de contenidos académicos, enfocados a responder a las pruebas estandarizadas.

Es decir, el contexto escolar se convierte en un entrenamiento para las pruebas en la búsqueda de mejores resultados en las mismas. Ello, puede considerarse un sentido reducido de

la educación, enfocándola a la capacitación del sujeto para el contexto laboral, lo que no permite el desarrollo de sujetos críticos, creativos, libres, con el fin de que su educación les permita transformar su realidad y sociedad.

En este caso, para el contexto colombiano, se adopta como estrategia para mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales, el ingreso a la OCDE, permitiendo las reformas educativas que se disponen, en miras de superar las condiciones sociales y culturales, a partir de la premisa de una educación para todos y de calidad; generando una educación enfocada al desarrollo de competencias (habilidades), y por ende estandarizada, pues también ha de responder a las instancias que dispone la OCDE, en cuanto a los criterios de evaluación internacionales que incide en el contexto nacional.

Lo anterior, abarca completamente el sistema educativo colombiano, lo que implica reformas establecidas en la búsqueda de mejor calidad en la educación, ello, también permea el contexto de la educación artística y en ella lo musical; pues, en los lineamientos curriculares para las diferentes áreas de conocimiento dentro del sistema educativo, trae implícito en ellos los criterios y mecanismos de evaluación.

Sin embargo, dentro del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Distrital (SED) con relación a el área de las artes, se encuentra con grata sorpresa, la propuesta de una evaluación formativa, dirigida al desarrollo de competencias (sensibilidad, apreciación estética y comunicación) en la búsqueda de promover habilidades que permiten la formación integral en el ser humano, con el fin de encontrar en su formación, un sentido de lo artístico, lo estético, lo social y lo creativo.

Aunque una visión hacia el desarrollo de competencias, puede considerarse un desacierto para la educación artística, sí se destaca el interés por la formación no solo intelectual de los estudiantes, sino una educación en valores, emociones, sensibilidad, respeto por la cultura, respeto a sus raíces y aspectos que son estrechamente relacionados con el arte.

Por tal razón, se considera oportuno, el que los artistas formadores del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), puedan alcanzar un mayor conocimiento de la propuesta del MEN y de la SED frente a las prácticas formativas, pues estas pueden considerar un apoyo en los procesos de enseñanza y práctica musical, al asociar la

propuesta de la SED y el MEN a las orientaciones del Proyecto de la OFB, con el fin de promover la reflexión de los estudiantes frente a sus procesos educativos y al AF de su práctica educativa y de evaluación.

A la vez, en el reconocimiento de la propuesta e iniciativa de la OFB en el diseño de los acuerdos interinstitucionales, como un acierto, que logrará fortalecer las relaciones existentes entre las instituciones educativas y el Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE), se reconoce que, con el fin de dar mayor relación, a los intereses existentes tanto de la OFB como de las instituciones educativas, en pro de una educación musical enfocada al desarrollo integral de los estudiantes, parece conveniente, un mayor acercamiento por parte de los Artistas Formadores al conocimiento de los enfoques curriculares en que se orientan las diferentes instituciones educativas.

Ya que, al adentrarse en la comprensión acerca de los lineamientos curriculares para la educación artística que disponen la SED y el MEN, convendría al mismo tiempo, integrar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones, con el fin de dirigir hacia un mismo sentido, los contenidos y propósitos de la enseñanza musical según los intereses de la institución apoyados desde el proyecto ProFE de la OFB.

Sin embargo, también cabe destacar que, frente al uso de una evaluación de carácter formativo en la clase de música que realizan los artistas formadores, puede lograrse transformar la percepción que hay de una evaluación técnico-instrumental, asociada a la medición y control de resultados, y que, además, promueve en los estudiantes la dirección de su desempeño escolar hacia el logro de una alta puntuación en su calificación.

Así, se propone la evaluación formativa como un mecanismo que apoye la reflexión, autoevaluación y coevaluación, como una estrategia que permitirá el interés del educando hacia los logros en sus procesos educativos y al docente mejoras en sus prácticas educativas que beneficie el aprendizaje de sus estudiantes.

8.2 La Evaluación y la Evaluación Formativa un cambio en proceso

La concepción de la evaluación como un mecanismo de control, medición y rendición de cuentas, se instala en la relación de ésta a los procesos industriales, donde según la calidad en el producto final, se consideran cambios y/o nuevas rutas que permitan llegar al logro del

resultado esperado; frente a esto, se conciben los procesos educativos, como el producto que se ha de medir, y la evaluación como el mecanismo que da el visto bueno de sí dicho producto cumple con los estándares de calidad planeados.

En la educación artística, musical especialmente, existe gran preocupación por la concepción de la evaluación como un elemento y/o herramienta que permite establecer criterios de calidad, según los resultados que arroje el producto final, enmarcada dicha característica a una evaluación de carácter tradicional; la cual, se ha utilizado como una forma de rendir cuentas a los organismos internacionales y nacionales, que además, toman dichos resultados como un dispositivo de medición de la labor docente.

Frente a la postura y condiciones en que se enmarca la evaluación tradicional, se hace necesario replantear y transformar el paradigma que se ha creado a la evaluación, como el medio por el cual se mide y condicionan los contenidos y resultados de la práctica educativa.

De manera que, se dan en consideración nuevas miradas y posibilidades de la evaluación, desde una postura formativa y transformadora del contexto educativo, en donde no será el “*resultado*” el punto central de los contenidos académicos, sino el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, que presenta mayor interés en este modelo de evaluación.

En las concepciones dadas por los AF a la evaluación, se puede inferir que, las posturas frente al término son ambiguas, pues la reconocen, como una acción importante que permite el análisis de la práctica educativa, con el fin de buscar estrategias metodológicas y didácticas que permitan transformar dicha práctica en pro de beneficiar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Sin embargo, también se concibe como un requisito, que se ha de dar a la institución en que efectúa la clase; es decir, no tiene trascendencia alguna en la práctica educativa del AF. También, cabe resaltar la postura frente a la evaluación como un mecanismo que controla y mide el rendimiento de la labor del artista formador.

Frente a estos resultados, se reconoce que los AF, asumen en su discurso el uso de la evaluación como una herramienta que ayuda a *medir los avances* y procesos de sus estudiantes, que permite la reflexión de la práctica docente, con el fin de mejorar las estrategias, y más beneficios que ella aporta.

Sin embargo, en la práctica evaluativa de los AF no se evidencia el uso de ella tal y como la describen, pues la gran mayoría señalan que, lastimosamente no es posible el uso de la evaluación con las características descritas; pues por un lado, se debe al requisito de una calificación que pide la institución educativa al AF, para llevar el control en la medición de resultados, asociándola a la acción de control, de medición de sus estudiantes y de sí mismo; por otro lado, las circunstancias de la clase y el afán en el logro de resultados (*la muestra*), no les permite efectuar una evaluación que tenga coherencia con su discurso.

A la vez, un pequeño porcentaje aún asocia la evaluación con la calificación, y ésta como una herramienta que permite tener el poder en la clase, es decir, frente al estudiante la amenaza por una “mala nota”, es la que logra el control del grupo o de los “aprendizajes” que obtenga el estudiante en el proceso.

En este sentido, el que se haga evidente el uso de la evaluación como un mecanismo de poder, demuestra el desconocimiento por parte de los AF, de las nuevas dinámicas y direcciones que logra la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando las creencias culturales y tradicionalistas que se le han dado al término de la evaluación, como un acto punitivo que mide, controla y ejerce poder en diferentes aspectos.

Es así como, se ve la importancia de exponer a los AF, nuevas dinámicas evaluativas y de reflexión que se espera les permita ver otros horizontes y percepciones de la evaluación, con el fin de ser un apoyo para su práctica educativa.

También, cabe reconocer que, es tal vez, debido a la escasa circulación de información frente a la práctica evaluativa, como herramienta que apoya los procesos de formación y que puede mejorar las condiciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el docente y sus estudiantes, que no permite su práctica no solo a los AF dentro del proyecto, sino también a miles de docentes que día a día responden a instancias de medición y control, causando que su práctica educativa se enfoque en la preparación para el logro de buenos resultados, para el contexto escolar las pruebas de estado; y en el contexto de la Filarmónica, para el proyecto de la OFB la muestra (*concierto distrital*).

En este sentido, la muestra se convierte en el punto de llegada, en donde no se procura más que el entrenamiento del estudiante en la ejecución de su instrumento, lo asociado a la

formación del estudiante para las pruebas estandarizadas; esta postura no permite una mirada más afondo de lo que verdaderamente aprende el estudiante y de la práctica del docente.

Por parte de las directivas del proyecto de la OFB, consideran el acto de evaluar como una acción importante, que han llevado a cabo y que ha permitido conocer las fortalezas y debilidades del Proyecto Educativo Filarmónico, con miras a suplir las necesidades halladas en las IED y los AF, a partir del análisis y evaluación del proyecto mismo.

Es evidente aquí, que la percepción de la evaluación cambia de acuerdo al punto de vista de donde se observe, pues para el área administrativa del proyecto, la evaluación cumple un papel fundamental que permite el análisis de lo que acontece en las diferentes dinámicas del proyecto, y esto ha servido para mejorar o superar las debilidades que se han encontrado en él; esto puede verse como un acierto para el proyecto, pues el crecimiento que ha tenido, se debe a las modificaciones empleadas con el fin de lograr mejoras, y éstas mejoras se han llevado a cabo, lo que ha permitido grandes avances para el proyecto.

Sin embargo, al llegar al aula de clase, esta reflexión frente al análisis de las debilidades y fortalezas en los grupos, parecieran no tener el tiempo suficiente para revisarlas, pues el AF procura la práctica educativa en pro del resultado, lo que no le permite un tiempo prudencial para el análisis de lo que acontece en el aula y que pudiera superar, tal vez, ello también este asociado a la cantidad de estudiantes que se atienden en la clase y además a la poca experticia del AF en la práctica evaluativa.

Lo anterior no es más que la representación de un pequeño porcentaje de docentes, que al igual que la gran mayoría en el contexto educativo, hace uso de la evaluación como un mecanismo que le permite medir y controlar los resultados, con el fin de que estos sean buenos y no se vea afectada su práctica profesional por la calidad de dichos resultados.

Esta es una realidad de la que no escapa la sociedad, y el panorama no es del todo alentador; sin embargo, si se reconoce que puede el docente transformar desde el aula, su percepción de la evaluación, su práctica evaluativa, y, por ende, transformar la mentalidad de sus estudiantes en donde el esfuerzo del trabajo no se dé por una calificación.

Ello, puede empezar a ocurrir por medio del conocimiento y práctica de una evaluación formativa, una evaluación para el aprendizaje, una evaluación que permita reconocer en qué

está fallando el docente y no solamente el alumno, una evaluación que permita desviarse del plan trazado con el fin de superar las dificultades halladas *in situ*; es decir, una práctica evaluativa no en la búsqueda de mejores resultados sino de mejores procesos que llevarán por sí solos a resultados tal vez no esperados, pero sí verídicos y en consecuencia con los logros superados, y porque no, a resultados que superen las metas propuestas.

Así mismo, considerando la reflexión en la práctica educativa de los AF, se construye un formato (ver anexo 6) para el seguimiento de lo trabajado con cada grupo, en donde se espera, el AF registre las actividades trabajadas en la sesión, los problemas hallados en ésta y los logros alcanzados; esto, permitirá al AF, revisar continuamente los procesos de cada grupo, con el fin de superar los obstáculos que se vayan presentando, a partir de sus mejoras en la práctica educativa.

8. 3 La Educación musical y el desarrollo humano

Los pedagogos musicales del siglo XX Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot, y que aun en el siglo XXI siguen como referencia para la enseñanza de la música, muestran en cada una de sus propuestas las posibilidades y beneficios que se logran desarrollar a partir de la enseñanza musical; la cual toma como esencial la participación activa del estudiante, la diversión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de ciudadanos en sus emociones, en la pertenencia de su cultura, en la creatividad y la improvisación.

Además de reconocer que, el cuerpo, la mente y las emociones son una unidad que se pueden trabajar desde lo musical en la búsqueda de desarrollos intelectuales, cognitivos, disciplinarios, de compromiso, responsabilidad y amor por el arte, por la música, por la cultura, por sus raíces; aspectos que le son posibles abarcar por las características cualitativas que logran surgir desde el interior del hombre. Algo que va más allá de una formación para la adquisición de competencias para la vida.

Ya que, la postura frente a una educación por competencias desde lo musical, puede tal vez, disentir frente a lo que se busca en la enseñanza de la música; pues según lo expuesto en el marco teórico, la música es un elemento que permite conocer instancias profundas en el ser, y en la mayoría de casos no son cuantificables, sino que por su condición solo se puede tener una perspectiva cualitativa.

Ello, no permite una relación idónea en pensarla como la capacitación de competencias para el contexto laboral, porque lo que busca, es transformar la realidad del sujeto, de manera tal que logre ver el mundo con un sentido de lo estético⁸³ y de lo bello; y que además a partir del gusto por la música encuentre el respeto por su cultura, por sus pares y de sí mismo, pues la acción del colectivo para la práctica musical es indispensable en la formación de quien inicia en su aprendizaje.

Frente a esto, se ha de reconocer y no olvidar el sentido social que se busca en el proyecto de la OFB, pues, aunque éste se dirige a la formación en contenidos musicales a los niños, niñas y jóvenes del distrito, no se pueden olvidar las realidades sociales, culturales y económicas que viven los miles de niños con quienes se trabaja en el proyecto.

Lo anterior, permite la reflexión de la práctica educativa de los AF, en la búsqueda no solamente de estrategias para abarcar contenidos teóricos, sino también se hace indispensable, considerar mecanismos que permiten desarrollar valores éticos y morales en los estudiantes, reconociéndolos como sujetos que por sus características sociales, económicas y culturales, necesitan no solo la imagen del docente que imparte conocimiento, sino que además los puede guiar para ser mejores ciudadanos, con un criterio ético, crítico y responsable.

Se busca que lo anterior se dé, a partir de una buena relación con los estudiantes, pues en el afán por el resultado, en ocasiones al docente puede olvidársele las relaciones humanas que se entretienen en los procesos formativos, que además son un punto esencial en la práctica educativa de cualquier área.

Y que, a diferencia de otras áreas de aprendizaje, la educación musical tiene la posibilidad de conocer características en los estudiantes que otros docentes no pueden o no tiene la oportunidad de percibir; en este caso el docente de música, -el AF-, puede considerar una ventaja el logro de sumergirse en un sentido más profundo de los intereses de sus estudiantes, y tomarlos como materia prima para orientar mejor sus procesos de enseñanza.

⁸³ Según MEN (2010), La sensibilidad estética es la base de la comprensión del Arte, pero ésta no se agota en el cuerpo, sino que establece distinciones, jerarquías y órdenes a partir de las impresiones sensoriales. La sensibilidad se ocupa de sentir, de afectarse, pero, ¿cómo sabe de qué manera y por qué es afectada? Esta apropiación no puede hacerla por sí misma, sino por una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones. (p. 35)

También, cabe resaltar que, el manejo de diversas estrategias que se puedan adoptar de los métodos propuestos, serán un apoyo en la práctica educativa del AF, pues según lo expuesto, cada método se enfoca en un punto específico en la enseñanza de la música; sin embargo, ellos se integran, esto permite vislumbrar diferentes mecanismos y didácticas que pueden servir para los diferentes procesos que cada estudiante lleva de su aprendizaje.

Esto le permitirá ir más a fondo en el conocimiento de sus estudiantes, para por medio del análisis de sus gustos, de sus ideales, de su contexto, de su realidad, adaptar las estrategias didácticas y metodológicas necesarias que permitan beneficiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en pro de un aprendizaje real, significativo y que tal vez le sirven para ver su mundo de otra manera.

Lo anterior, puede dar a entender que no es “importante” el resultado en el área de las artes, sin embargo, no es la idea que se pretende dar, pues al considerar mejorar los procesos de aprendizaje, no quiere decir que no se busque un resultado y que éste no sea de calidad.

Lo que se espera es, que por medio del análisis del proceso se logren resultados que puedan evidenciar concretamente los aprendizajes adquiridos del estudiante; y que a dichos resultados se pueda llegar con el desarrollo de una conciencia estética, autocrítica y autorreflexiva, que demuestre el sentido crítico que ha logrado el estudiante, al interesarse por la calidad de su práctica musical que lo llevará a la muestra (concierto), o simplemente el gusto por hacer evidente de la mejor manera sus aprendizajes.

8. 4 Recomendaciones a las Instituciones participantes de la investigación en el marco del proyecto ProFE

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones para los artistas formadores entrevistados, que efectúan su práctica educativa en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño (Lifemena) y la IED Enrique Olaya Herrera (EOH), con relación a las categorías establecidas en el ejercicio investigativo.

Así como, al área de coordinación del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá; con el fin de promover una evaluación formativa, no solamente para estudiantes, sino también que los Artistas Formadores (AF) se vean beneficiados con ella.

Dichas recomendaciones son elaboradas a partir de los resultados que arrojaron las entrevistas semiestructuradas a los artistas formadores, en la búsqueda de fortalecer y mejorar la práctica evaluativa al interior de las instituciones educativas, lo que considerará a la vez, mejores prácticas educativas.

A partir del reconocimiento en la escasa información que poseen los artistas formadores frente a los lineamientos curriculares que plantea la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se toma en consideración, la posibilidad de que las disposiciones que plantean para la educación en artes, podrían ser un apoyo y/o referente teórico para el trabajo práctico y evaluativo de los AF; destacando que, dentro de los lineamientos curriculares establecidos, se enuncia el uso de la evaluación formativa para el área de artes, como una herramienta que posibilita una “medición”, análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos que se desarrollan en el área.

Con base a lo anterior, se sugiere un acercamiento al conocimiento de estos lineamientos, a la vez, que al enfoque curricular que poseen las instituciones (Lifemena y EOH) pues se espera, que permita asociar los elementos que allí se enuncian, a la práctica educativa y de evaluación de los AF; logrando que las consideraciones para el área de artes, y el enfoque curricular de las instituciones, puedan orientar y/o apoyar también los objetivos que se buscan en el aula de clase.

Lo anterior, con el fin de relacionar los objetivos de la SED y el MEN y el PEI de las instituciones educativas a los procesos formativos del Proyecto ProFE, para comprender los mecanismos de evaluación en que se sustentan las instituciones educativas, en función de un bien común: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y lograr responder a las necesidades de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Así mismo, ha de procurarse que, no solamente los AF logren reconocer la evaluación como un proceso formativo que da beneficios en sus procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sino también, se aconseja a los artistas, la práctica de la evaluación formativa, como una herramienta que permitirá recoger información útil para el análisis y reflexión no solo de sus estudiantes sino de sus estrategias metodológicas y didácticas para la enseñanza musical.

Pues se busca, generar una conciencia crítica del AF frente a su quehacer, lo que se espera le permita confrontar sus dinámicas educativas en pro de beneficiar a sus estudiantes.

Por tal razón, se considera la pertinencia en la capacitación a los AF en la evaluación formativa, no solo conocerla sino lograr promover su práctica y la reflexión acerca de su quehacer profesional, con el fin de recurrir a ella para mejorar su práctica educativa, no en la búsqueda de un resultado, sino que a partir de una transformación cultural en el aula, de un cambio de perspectiva en la evaluación como una acción de medir, controlar y de poder, logre llegar a ese resultado a partir de la reflexión para mejorar los procesos que lleva a cabo.

Pues se sobreentiende que, sí durante el proceso se logra dar solución a las micro dificultades que se presenten, se logrará llegar a un macro resultado y éste será la evidencia de los logros alcanzados por el estudiante y por el grupo, un resultado verídico, válido y transparente frente a la sociedad y comunidad escolar.

Con relación a los métodos de la enseñanza musical expuestos, se destaca el reconocimiento de los AF, en considerar que el conocimiento de diversos métodos les permite ampliar el panorama frente a las posibilidades que tienen para fortalecer su práctica educativa.

Sin embargo, no basta solo con considerar la efectividad de esto, sino que se hace necesario un análisis más a fondo de los métodos con relación a las prácticas educativas que realizan, en la búsqueda de aprovechar el vasto material metodológico y didáctico que los métodos proveen.

Con base a lo anterior, se puede considerar pertinente para la práctica educativa, la comprensión y manejo de puntos clave de los métodos según las necesidades de los grupos, lo cual puede ayudar no solo a los procesos de iniciación o corales, sino que también al área sinfónica.

Ya que, en la reflexión y análisis de estos, se puede tal vez, asociar a los mecanismos que se utilizan en la práctica instrumental, logrando enriquecer la metodología de los artistas formadores, con el fin de dar solución a diferentes situaciones que se presenten; pues los métodos aunque se dirigen en su mayoría a la iniciación musical, no sobra considerar que estos también pudieran apoyar los procesos sinfónicos; solo que para ello, se hace necesario un

análisis minucioso que permita encontrar la relación y las posibilidades que ofrecen en la práctica instrumental.

Por otro lado, es importante el reconocimiento del AF, como un guía para sus estudiantes, lo cual le permite mejores relaciones con ellos, para lograr mejores procesos y por ende mejores resultados.

Frente a esto, se reconoce que cada institución educativa posee sus propias características culturales, sociales y dinámicas, pero al mismo tiempo, también existen características comunes en cualquier contexto escolar; y es evidente que cada artista formador, enfrenta diversos problemas o situaciones que intervienen en su práctica educativa.

Es así que, se confía al AF, la preocupación por el impacto que puede llegar a tener en la vida de sus estudiantes, pues, las realidades que vive cada quien son diversas y en diferentes niveles, lo que hace más complejo aun, una evaluación sesgada por la homogeneización de valores y de contenidos.

Es por ello, que se hace el llamado al AF, de analizar y tener clara su labor docente, no solamente en la enseñanza de contenidos, sino en la formación de personas que necesitan en muchos casos quien oriente sus habilidades y además las destaque.

8.5. Recomendaciones al área de coordinación del Proyecto Educativo de la OFB

Con referencia a lo hallado en la investigación, con el fin de lograr fortalecer el proyecto desde el aula de clase, se propone al área de coordinación del proyecto, permitir al Artista Formador nivelar los grupos en cualquier momento del año escolar, o por lo menos cada dos meses, pues al ser la evaluación formativa una herramienta que consiente cambios *in situ* en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también cabe destacar que un primer análisis del grupo no asegura que la ausencia de situaciones donde se dé un giro a lo planeado; pues así como se puede encontrar un grupo que supere las expectativas iniciales, también puede hallarse uno que no alcance los objetivos planteados inicialmente, además de otras consideraciones extra - musicales que intervienen en los procesos de formación.

Respecto a la evaluación que se realiza al artista formador, convendría también darle a conocer, los criterios de evaluación que se utilizan para el análisis de objetivos y procesos; a la

vez, creería conveniente una retroalimentación para el artista, frente a las posibles “fallas” o aciertos que considera el artista formador principal, o sus compañeros o desde la coordinación, como una práctica que permita a los artistas formadores, reconocer e identificar particularidades que no le son evidentes en su práctica educativa.

Ya que, para fomentar la práctica de una evaluación de carácter formativo, sería conveniente que el artista formador pueda experimentar en sí mismo, los beneficios que puede traer ella a su quehacer profesional, el reconocer sus habilidades y fortalezas a partir de la autorreflexión, autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, con miras a ser mejor cada día en su práctica educativa y frente a las necesidades del proyecto.

Referencias

- Acuerdo 71 de 1967. Por el cual se crea la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Concejo de Bogotá D.C.
 Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2099>
- Álvarez Méndez, (s.f.). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán, j. (Comp.), (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pág. 355-370) Madrid: Morata.
- _____ (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata. En: Sacristán, J. (comp) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.
- (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Allal, L. y Mottier Lopez, L. (2005). “Formative of learning: A review of publications in French”. En Anijovich, R. [Comp.] (2010), *La evaluación Significativa*. (pp. 44-45). Buenos Aires: Paidós.
- Amaya, J., y Rubio, J. (2015). *Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto*. Bogotá: Serie Investigación IDEP . Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Jornada%2040%20x%2040.pdf>
- Amigues, R., y Zerbato, M. (2004). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D. F. Fondo de Cultura Económica. CFE.
- Anijovich, R. [Comp.] (2010), *La evaluación Significativa*. (pp. 44-45). Buenos Aires: Paidós.
- Arancibia, J. (2015). *La estandarización de la evaluación Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación?*. Noruega. Internacional de la Educación para América Latina.
- Arias, M. (2011). *Los lineamientos curriculares de educación musical en la perspectiva crítica de evaluación de programas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Babolin (2005, pp.39-40). Producción de sentido. Bogotá: San Pablo. En: Skriagina, S & Pineda, A. (2019). *Formas tonales de pequeñas dimensiones. Análisis musical*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Baquero, G. C. (2019). La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva. (tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Bonal, X. (2002). Globalización y Política educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 64, n. 3, pp. 3-35.
- Boud, D. (1995b). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Londres: Kogan Page. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brufal, J. (2013). Los principales métodos activos de la educación musical en primaria. Diferentes enfoques, particularidades y directrices para el trabajo de aula. *Revista Artseduca*, 5,7. Recuperado de www.artseduca.com. En Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. En: Anijovich, R. [Comp.] (2010). *La evaluación Significativa*. (pp. 43-61). Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, España. Paidós.
- Choksy, Abramson, Gillespie y Woods (1986). Teaching music in the twentieth century. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Comas, A. (2009). Tendencias curriculares en la postmodernidad. Barcelona, España. *Revista Praxis*. Vol. 5, nº. 1, 2009, pp. 48-62.
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Convención Internacional sobre los derechos de los niños (1990). Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/08/Ley-23849.pdf>

- Creswell, J. 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage. En: Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A. (pp. 23-30).
- Cuellar, J., Effio, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Díaz Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En: Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 79-95). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Díaz Barriga, A. (1987). “Problemas y retos del campo de la evaluación educativa” *Revista Perfiles Educativos*, n.º. 37, pp. 3-15. Distrito Federal, México.
- _____ (2004). Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas educativas y evaluación en la era neoliberal. *Revista Opciones pedagógicas de la Universidad Distrital*. Núm. 29 y 30.
- _____ (2005). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. *Revista Opciones pedagógicas de la Universidad Distrital*. Núm. 39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). *La Globalización Neoliberal y sus repercusiones en Educación. Electronica Interuniversitaria de Formación del profesor*. Vol. 13 (02), pp 239-287. En: Díaz Ballén, J. (2013). Nuevos sentidos de la evaluación educativa: ¿La estandarización del conocimiento o la formación de sujetos autónomos y críticos? En: Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 79-95). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- Díez, P. (2005). Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano. En: M. J. McCausland, *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes Estudio de caso en el colegio Simón Rodríguez de Bogotá D.C.* (p. 24). (Trabajo de grado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Decreto 153 de 2018. Recuperado de:

<https://www.dropbox.com/s/r4cpklz4je1kypp/Decreto%20153%20de%202018%20-%20jornada%20unica.pdf?dl=0>

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. 1994. «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, California, Sage Publications. En: Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A. (pp. 23-30).
- Despins, J. (1989). *La música y el cerebro*, Ed. Gedisa, Barcelona. En: Pascual, p. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Dopico, I. (2003) Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 23, N° 3, pp. 43-58. Universidad de la Habana Cuba.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- _____ (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu editores.
- Estrada, L. (2001). Informe que se presenta en el marco del Programa para la Promoción de la Educación Artística a nivel escolar: Primaria y Secundaria, de la UNESCO. México. En McCausland, M. (2015). *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes*. (Tesis de grado). Bogotá: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18444>
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (p. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad. En: Baquero, C. (2019). *La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva*. (tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- García, L. S. (2013). La calidad educativa y los resultados en las pruebas de Estado: una relación controvertida. En: Niño, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- García, M. (2010). ¿Ciudadanía avergonzada? Democracia local y construcción de ciudadanía en Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. En: Niño, L. S. (2013). *Currículo y Evaluación*

críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.

- Gimeno Sacristán, J. (Comp.), (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Gómez, A. (2016). *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: apropiaciones de los docentes en la educación básica secundaria y media experiencia en una institución educativa del distrito.* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Graetzer, G. & Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk.* Buenos Aires, Argentina: BARRY.
- Heritage, M. (2007). "Formative assessment: What do teachers need to know and do?", Phi Delta Kappan, Octubre: 140-145. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula.* Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hounsell, D. y Velda McCune. (2003). "Students' experiences of learning to present", en *Improving student Learning Theory and Practice-Ten Years On*, editado por Chris Rust. Oxford: Centre for Staff and Learning Development. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula.* Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- IED Liceo Mercedes Nariño. (s.f.). Recuperado de: <https://lifemena.jimdo.com/>
- IED Enrique Olaya Herrera. (s.f.). Recuperado de: <http://www.colegioenriqueolayaherrera.edu.co/>
- Jauset, J. (2008). Música y neurociencia: la musicoterapia. [En red] Disponible en: <http://books.google.com.gt/books?id=zPrrM9AlvrMC&pg=PA26&dq=musica+definicion&hl=es&sa=X&ei=vQDyUejNMYjy9gTv-4CgBQ&ved=0CF8Q6AEwCTgy#v=onepage&q=musica%20definicion&f=false>. En: Vides, (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje.* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Járdányi, P. (1975). Música folklórica y educación musical. En *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía.* Bogotá: Editorial Magisterio. UPN. (pp. 33-48).

- Kodály, Z. (1989). *Las corales infantiles*. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN. (pp. 33-48).
- Kroupensky, M. (2011) Por qué el arte es fundamental para el desarrollo humano, social y económico. Podcast del programa Red de Radio Red, México. En: M. J. McCausland, *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes Estudio de caso en el colegio Simón Rodríguez de Bogotá D.C.* (p. 24). (Trabajo de grado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata S. L.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Revista Educatio*, n.º 20-21, pp. 213-226. Universidad de Murcia, España.
- Ley N° 115. Ley General de Educación. Colombia, 20 de julio de 1991.
- López. D., Imen, P., Gallo, M., Brito, G., Mendoza, T. y Caruso, P (2016). *Neoliberalismo y educacuión, Análisis crítico de las Metas 2021*. Buenos Aires : Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- McCausland, M. (2015). *La formación artística y musical en la educación integral y la comunicación de los niños y jóvenes*. (Tesis de grado). Bogotá: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18444>
- Malaver, G. (2018). La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional”. *Revista Educación y cultura*. número 124, pp. 21-27.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid, España: EDICIONES RIALP, S. A.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. En: Guevara (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad* N°33, pp. 159-170.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas. S. A. de C. V.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). Lineamientos curriculares para la Educación artística. Bogotá, Colombia.

- _____ (2002). Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2009). Fundamentaciones conceptuales y orientaciones pedagógicas para la implementación del decreto 1290. En: Ministerio de Educación Nacional (2010) *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. (pp.73-77). Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y Media*. Bogotá. Colombia.
- _____ (2010). Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en saber 2009. *Revista Altablero No.55*. 2010. Bogotá, Colombia.
- _____ (2014). *Documento 21. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. I, núm. 115, 13-34.
- Moreno, T. (2010a). *la evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*, Pachuca: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. En: Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma metropolitana.
- _____ (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Naciones Unidas, A. G. (1989). Convención Internacional sobre los derechos de los niños. Argentina: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación de docentes. Colombia. *Revista opciones Pedagógicas*, V. 24., pp.45-74. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Niño, L. (2013). *Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.

- _____ (2013). *Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones, medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2014). Ruta de investigación: perspectiva cualitativa. En: Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. & Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* (pp. 49-55). Bogotá: CIUP.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gama, A. (2014). *Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- _____ (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela.* Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE, C. d. (s.f.). La OCDE Organización para la Cooperación. Mexico D.F.: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- OCDE-MEN. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. París. OCDE. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Orquesta Filarmónica de Bogotá (s.f.). Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-filarmonico-escolar-profe/>
- _____ (s.f.). Proyecto Músicas de la OFB para la Jornada Completa. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ofb-preseminario.pdf>
- _____ (2019). Proyecto Educativo Orquesta Filarmónica. Bogotá. Recuperado de: <http://fomento.ofb.gov.co/proyecto-educativo-orquesta-filarmonica-de-bogota/>
- (2019). <http://fomento.ofb.gov.co/centros-filarmonicos/>
- Palacios, S. (2012). *La musicoterapia para el tratamiento educativo de la diversidad.* [En red] Disponible en: http://books.google.com.gt/books?id=qJCpY_cUgssC&pg=PA22&dq=elementos+de+la+música+y+su+influencia+musicoterapia&hl=es&sa=X&ei=QFrwUcvTFILQ9ATo8IDQCA&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=elementos%20de%20la%20música%20y%20su%20influenca%20musicoterapia&f=false. En: Vides (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje.* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.

- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pascual, p. (2002). *Didáctica de la Música para primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Perrenoud (1991, 1993). “Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative”, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13, pp. 49-81. -(1993), “Touche pas á mon évaluation! Une approche systémique du changement”, *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, pp. 107-132. En: Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Jussara, R., y Mottier, L. (2010). *La evaluación Significativa*. [Comp.] (p. 49). Buenos Aires: Paidós.
- Pinilla, A. (2003). El taller. En: Reflexiones sobre la educación universitaria. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. En: Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. & Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* (pp. 49-55). Bogotá: CIUP.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019). Guillermo Gaviria. Recuperado de: <https://artes.javeriana.edu.co/documents/3270783/3271715/Guillermo+Gaviria.pdf/666d65a8-3608-45a8-934e-451a7a938f83>
- Rey, D (s. f.). ¿Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Recuperado <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf>
- Rincón, J. & Barreto, I. (2013). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En: Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rodriguez, J. (2016). *Evaluación del programa tiempo escolar complementario en la educación básica secundaria: perspectiva crítica*. (tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Samper, A. (28 de septiembre, 2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana [Publicación en FLADEM. Foro latinoamericano de Educación musical.]. Recuperado de https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI

- Santos Guerra, M. (Coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Muralla. En: Niño, L. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CIUP.
- Sandoval, B. (2016). *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes, según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un colegio distrital*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Cultura Recreación y Deporte (SCRD) (2009). *Estado del arte del área de música en Bogotá D. C.:* Bogotá D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____ (2015). Documentos de interés. Recuperado de:
<https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/ii-seminario-las-artes-la-canasta-familiar/documentos-de-interes>
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral-Lineamientos para el área de Educación Artística*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2014). *Currículo para la excelencia Académica y la formación integral: Orientaciones para el área de Educación Artística*. Bogotá, Colombia.
- _____ (2015). Orientaciones del área integradora de educación artística para la implementación de la jornada Completa. Bogotá D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____ (2017) *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una Ciudad Educadora*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Secretaría de Educación Pública, 2012, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F.*
- SIEL (2016). Sistema de Evaluación Liceista. Bogotá. Recuperado de:
<https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/siel/>
- Skriagina, S & Pineda, A. (2019). *Formas tonales de pequeñas dimensiones. Análisis musical*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Soler, G. (2013). Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación. En: L.S. Niño Zafra, *Currículo y evaluación críticos* (pp. 59-75) Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación* (págs.135-167). Madrid, España: Morata.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en evaluación de docentes y alumnos; Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Hungría. Editorial Corvina.
- Tamayo, A., Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá, Colombia: serie investigación IDEP.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, G. (2018). Evaluación Formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Revista Educación y cultura*. No. 124, pp. 10-20.
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa: UNESCO.
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Valencia, G. & Martínez, M. (1993). Estudio de la Estructura Académica de los Centros de Educación Musical no formal, a nivel privado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5747>
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- Vides, A. (2014). Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza- aprendizaje. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción.
- Winner, E., Goldstein, T. y Lancrin, S. (2014), *¿El arte por el arte? La influencia de la Educación Artística*. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Premio%20de%20Ensayo/Documents/arte-x-arte/el-arte-x-el-arte.pdf>.
- Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos A.
- _____ (1966). *Educación musical I guía didáctica para el maestro*. Bueno Aires, Argentina: Ricordi Americana S. A.

- _____ (1979). *El ritmo musical* (2.^a ed.). (trad. V. Hemsy de Gainza). Buenos Aires: Edutorial Universitaria. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.
- _____ (1981). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1989). *El valor humano de la educación musical*. México. Editorial Paidós Mexicana, S. A. En: Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio. UPN.

ANEXOS

Anexo 1. Formato entrevista al Asesor General de Fomento y Desarrollo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB). Maestro Guillermo Gaviria



Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Postgrados - Maestría en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa
Grupo Evaluando_nos 2019
Instrumento No. 1. Entrevista a profundidad dirigida a: Maestro Guillermo Gaviria

Apreciado Maestro.

Reciba un cordial saludo. Atentamente lo invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como fin, indagar y conocer el contexto del Proyecto Educativo (ProFE) que imparte la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) que caracteriza la práctica educativa musical en instituciones distritales de la ciudad de Bogotá.

La información que se propone recoger hace parte del desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada **“La educación musical y la evaluación escolar: de la cuantificación a las prácticas formativas. Estudio de caso en instituciones distritales con Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)”**.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha: ____/____/____ **Años de docencia:** _____

Cargo que desempeña: _____

Estudios de posgrado: Si No **Cuál:** _____

Tiempo que lleva en el proyecto ProFE: _____

1. Contexto Proyecto ProFE

1. ¿Cuándo se inicia el Proyecto Filarmónico y cuál ha sido el devenir, desde esa fecha hasta ahora?
2. A su juicio, ¿cuál es el nivel actual en que se encuentra el proyecto? Inicial__ Medio__ Avanzado__
¿Por qué? Señale algunas razones para esa decisión.

2. Política Educativa y Secretaría de Educación

3. ¿Cuál es la relación del proyecto ProFE con la Secretaría de Educación? Señale aspectos positivos o por mejorar en esta articulación. Argumente su respuesta.
4. ¿Qué problemas se han podido generar en el proyecto al contar con varias instancias de dirección?: Secretaría de Educación, Proyecto Filarmónico Escolar e Instituciones Educativas.

5. Evaluación y Educación musical

5. ¿Qué importancia ha tenido la evaluación en la dinámica del Proyecto Filarmónico Escolar? Amplíe su respuesta.
6. ¿Qué criterios evaluativos se han utilizado en el proyecto, para los artistas formadores, para los directivos y estudiantes?
7. ¿La ausencia de formación pedagógica en la práctica del trabajo en el aula, podría considerarse una dificultad en el desempeño de los artistas formadores?

IV. Generalidades

8. ¿Por qué se utiliza la denominación de Artista Formador y no se habla del docente de música en el proyecto?
9. A su juicio ¿Cuáles han sido los problemas más significativos en el desarrollo del proyecto? Y ¿Cómo los han abordado?
10. ¿Qué acciones quedarían por emprenderse para el fortalecimiento del proyecto?

Muchas gracias por su participación

Anexo 2. Formato de entrevista a la Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos. Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI). Maestra Sandra Patricia Rodríguez.



Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Postgrados - Maestría en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa
Grupo Evaluándonos 2019
Instrumento No. 2. Entrevista en profundidad dirigida a: Maestra Sandra Rodríguez

Apreciada Maestra.

Reciba un cordial y atento saludo. Seguidamente la invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como fin indagar y conocer el proceso del desarrollo del área coral que se efectúa en el Proyecto Educativo (ProFE) de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB).

La información que se propone recoger hace parte del desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada **“La educación musical y la evaluación escolar: de la cuantificación a las prácticas formativas. Estudio de caso en instituciones distritales con Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)”**.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha: ____/____/____ **Años de docencia:** _____

Cargo que desempeña: _____

Estudios de posgrado: Si No **Cuál:** _____

Tiempo que lleva en el proyecto ProFE: _____

I. Contexto Proyecto ProFE en el área coral	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál y cómo considera usted que ha sido el suceder y avance del proyecto ProFE desde su inicio hasta ahora en el área coral? 2. ¿Cuál considera usted que es el nivel actual del proceso coral del proyecto ProFE y del coro Filarmónico Infantil (COFI) de la OFB?: inicial__ medio__ Avanzado ¿Por qué? Señale algunas razones para esa decisión. 	
II. Política Educativa y Secretaría de Educación	
<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Considera usted que podrían existir problemas en la articulación Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) que afecten académica y/o administrativamente el área coral? SI__ NO__ ¿Por qué? 4. ¿Qué problemas se han podido generar en el proyecto al contar con varias instancias de dirección?: Secretaría de Educación, Proyecto Filarmónico Escolar e Instituciones Educativas. Argumente su respuesta. 	
III. Evaluación	
<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué importancia ha tenido la evaluación en la dinámica del Proyecto Filarmónico Escolar en el área coral? Amplíe su respuesta. 6. ¿Cuáles son los criterios evaluativos de los procesos y resultados pedagógicos de los artistas formadores corales? 7. ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los grupos corales a los cuales se les realiza acompañamiento o visita en las diferentes instituciones del proyecto ProFE? 	
IV. Educación musical	
Coro Filarmónico Infantil (COFI)	
<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuáles son los criterios para la selección de los integrantes del coro Filarmónico Infantil de la OFB? 9. En la práctica coral, es necesaria la distribución de las voces para el buen funcionamiento del coro: ¿Cuál es la distribución de las voces que usted maneja para el coro y cuál es la razón de ésta? 10. ¿Cuáles son las características vocales, académicas y sociales de los coristas del COFI? 11. ¿Tiene mecanismos de evaluación para la distribución y funcionamiento del COFI? 	
Coros Proyecto Filarmónico Escolar	
<ol style="list-style-type: none"> 12. ¿Cuáles son los criterios para la selección de quienes pueden ser integrantes de coro en las diferentes instituciones educativas que imparten el proyecto ProFE? 13. Según lo expuesto acerca de la distribución de las voces para el coro, ¿Cuál es la distribución de las voces que se aconseja a los Artistas Formadores del área coral y cuál es la razón de ésta? 14. ¿Cuáles son las características vocales, académicas y sociales de los que integran los diferentes coros en las instituciones educativas en el proyecto ProFE? 	

V. Generalidades

- 15.** ¿La ausencia de formación pedagógica en la práctica del trabajo en el aula, podría considerarse una dificultad en el desempeño de los artistas formadores?
- 16.** A su juicio, ¿Cuáles han sido los problemas más significativos en el desarrollo del proyecto en el área coral? Y ¿Cómo los han abordado?
- 17.** ¿Cuál es el propósito que se busca en el área coral, respecto a lo social, académico y en el contexto educativo?
- 18.** ¿Qué acciones están por emprenderse para el fortalecimiento del área coral en proyecto ProFE y en el Coro Filarmónico Infantil COFI?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 3. Formato de entrevista al Artista Formador Principal. Maestro Luis Carlos Danilo Jiménez



Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Postgrados - Maestría en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa
Grupo Evaluando_nos 2019
Instrumento No. 1. Entrevista a profundidad dirigida a: Artista Formador Principal

Apreciado Artista Formador Principal.

Reciba un cordial saludo. Atentamente lo invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como fin, indagar y conocer el contexto del Proyecto Educativo (ProFE) que imparte la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) que caracteriza la práctica educativa musical en instituciones distritales de la ciudad de Bogotá.

La información que se propone recoger hace parte del desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada **“La educación musical y la evaluación escolar: de la cuantificación a las prácticas formativas. Estudio de caso en instituciones distritales con Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)”**.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha: ____/____/____ **Años de docencia:** _____

Cargo que desempeña: _____

Estudios de posgrado: Si No **Cuál:** _____

Tiempo que lleva en el proyecto ProFE: _____

I. Contexto Proyecto ProFE

1. ¿Cuándo se inicia el Proyecto Filarmónico y cuál ha sido el devenir, desde esa fecha hasta ahora?
2. A su juicio, ¿cuál es el nivel actual en que se encuentra el proyecto? Inicial__ Medio__ Avanzado__
¿Por qué? Señale algunas razones para esa decisión.

II. Política Educativa y Secretaría de Educación

3. ¿Cuál es la relación del proyecto ProFE con la Secretaría de Educación? Señale aspectos positivos o por mejorar en esta articulación. Argumente su respuesta.
4. ¿Qué problemas se han podido generar en el proyecto al contar con varias instancias de dirección?: Secretaría de Educación, Proyecto Filarmónico Escolar e Instituciones Educativas.

III. Evaluación y Educación musical

5. ¿Qué importancia ha tenido la evaluación en la dinámica del Proyecto Filarmónico Escolar? Amplíe su respuesta.
6. ¿Qué criterios evaluativos se han utilizado en el proyecto, para los artistas formadores, para los directivos y estudiantes?
7. ¿La ausencia de formación pedagógica en la práctica del trabajo en el aula, podría considerarse una dificultad en el desempeño de los artistas formadores?

IV. Generalidades

8. ¿Por qué se utiliza la denominación de Artista Formador y no se habla del docente de música en el proyecto?
9. A su juicio ¿Cuáles han sido los problemas más significativos en el desarrollo del proyecto? Y ¿Cómo los han abordado?
10. ¿Qué acciones quedarían por emprenderse para el fortalecimiento del proyecto?

Muchas gracias por su participación

Anexo 4. Formato de entrevista a los Artistas Formadores del Proyecto ProFE.

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Postgrados - Maestría en Educación
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa
Grupo Evaluando_nos 2019
Entrevista aplicada a los Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)

Apreciado Artista Formador

Reciba un cordial saludo. Atentamente lo invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como fin recolectar la información necesaria para el desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación, titulada: **“La educación musical y la evaluación escolar: de la cuantificación a las prácticas formativas. Estudio de caso en instituciones distritales con Artistas Formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE).”** De antemano, quiero agradecerle por su tiempo y participación en el desarrollo de esta propuesta de investigación.

A.F.: #_

I. DATOS GENERALES⁸⁴

Fecha en que diligencia el cuestionario: ___/___/___

Nombre del Artista Formador:

Nombre de la Institución Educativa en la que laboral:

Área en que trabaja: Iniciación: ___ Coro: ___ Sinfónico ___

Estudios realizados: Pregrado ___ Especialización ___ Maestría: ___

¿Posee título de Licenciatura, Pedagogía o énfasis en Educación Musical? SI ___ NO ___

Otros títulos o estudios: _____

Años de docencia: ___ Tiempo laborando en el Proyecto ProFE: ___

⁸⁴ * Los datos personales y la información aquí consignada son de carácter confidencial. Por lo tanto, se garantiza al docente participante que el contenido desarrollado en la encuesta será utilizado con fines exclusivamente analíticos dentro del esquema metodológico de la investigación referenciada.

A continuación, *marcando con una "X"* seleccione la opción que más se ajuste a su juicio y por favor responda las siguientes preguntas de acuerdo con su experiencia como Artista Formador en el proyecto ProFE.

I. POLÍTICAS EDUCATIVAS	
1. De acuerdo a su conocimiento y experiencia, señale ¿cuál de los siguientes ítems define la acción de una política pública educativa?	
(a) Controla, regula y mide, los resultados de los colegios, con el fin de conocer la eficacia en los contenidos educativos, para analizar e implementar nuevas estrategias que permitan llegar a una educación de calidad.	<input type="checkbox"/>
(b) Genera reformas en la educación, en la búsqueda formar a los sujetos como mano de obra, respondiendo a las necesidades y exigencias del mundo globalizado.	<input type="checkbox"/>
(c) Orienta el desarrollo de diferentes proyectos políticos y educativos de un país, con el fin de mejorar aspectos económicos y culturales, como aporte a las mejoras de la sociedad.	<input type="checkbox"/>
(d) Ajusta el modelo de escuela, el prototipo de docente, el tipo de currículo y el modelo de evaluación a implementar, con el fin de que, sean solo unos pocos los privilegiados con una educación de calidad.	<input type="checkbox"/>
(e) Otro: _____	
2. ¿En el tiempo de permanencia en el Proyecto ProFE, ha participado en jornadas de capacitación para abordar los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del MEN⁸⁵ y la SED⁸⁶ como referente para la elaboración y/o modificación del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE)?	
SI ___ NO ___	
Si su respuesta es SI, mencione posibles fechas y actividades donde ha participado. Y ¿qué acciones ha llevado a cabo con estos lineamientos? Y si es NO, justifique su respuesta.	

⁸⁵ Ministerio de Educación Nacional

⁸⁶ Secretaría de Educación Distrital

II EDUCACIÓN MUSICAL

- 1. ¿Cuál de los siguientes métodos de pedagogía musical reconoce y en qué nivel los maneja en su práctica educativa?**

	Alto	Medio	Bajo
1. Dalcroze			
2. Kodály			
3. Willems			
4. Orff			
5. Martenot			
6. Ninguno			

Si utiliza otro por favor indique cuál: _____

- 2. ¿Cree usted que su práctica educativa se vería favorecida si manejara más de dos o tres métodos de los mencionados?**

SI__ NO__

Si su respuesta es SI, mencione ¿en qué forma podrían influir para su práctica educativa? Si su respuesta es NO, ¿cuál es la razón de ello?

- 3. Según los métodos de pedagogía musical del siglo XX (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot) la enseñanza de la música ha de considerar como importante en ella:**

- (a) El aprendizaje teórico de la música, sin que este implique la práctica de ella, pues es fundamental para la comprensión y creación de la misma, abordar en primera instancia sus conceptos, teorías y elementos.
- (b) El goce y disfrute del aprendizaje musical, permitiendo un desarrollo integral, intuitivo y una participación activa de quien aprende; así, logra reconocer sus procesos, avances y dificultades, con el fin de trabajarlos y/o mejorarlos.
- (c) La búsqueda del resultado exitoso (muestra y/o concierto), ya que será por medio de éste, que se evidencie el trabajo del docente y los aprendizajes de sus estudiantes.
- (d) La acción activa y participativa del estudiante, pues será por medio de ella que éste pueda disfrutar y gozar de lo musical, sin necesidad de reconocer sus habilidades en ésta.

(e) Otros: _____

III EVALUACIÓN

1. ¿Desde su experiencia docente, señale ¿cuál de los siguientes ítems considera que define un concepto de evaluación?

- (a) Instrumento que mide los contenidos aprendidos y el logro de los objetivos planteados, a través de la cuantificación del nivel alcanzado.
- (b) Proceso formativo que apoya y permite la reflexión y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a trabajar en la modificación y mejora de los desarrollos que se hayan dado en el transcurso del periodo escolar.
- (c) Proceso sumativo: etapa secuencial en que se define una calificación, para la toma de decisiones, como promoción o reprobación del grado cursado o los aprendizajes adquiridos por el estudiante.
- (d) Análisis de los procesos que se llevan a cabo, para medir y controlar su eficiencia y así modificarlos, con el fin de lograr el resultado y/o objetivo previamente establecido.
- (e) Otro: _____

2. ¿Desde su experiencia docente, cuál considera qué es el objetivo de la evaluación en la enseñanza de la música?

- (a) Medir y controlar los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase, de los diferentes campos de acción de la enseñanza musical. (iniciación, teoría musical, instrumento, etc.)
- (b) Herramienta que sirve para analizar y reconocer los procesos que se llevan a cabo en el aula de clase; con el fin, de obtener información que permita considerar nuevas estrategias en la clase de música.
- (c) Juicio de valor representado en un signo numérico, que cumple con los lineamientos de calificación que dispone la institución educativa donde imparte su clase de música.

(d) Análisis y selección de estudiantes con mejor desempeño según su área (iniciación, coro, instrumento, etc.) para la participación en conciertos y/o muestra.

(e) Otro: _____

3. ¿En su práctica educativa en el Proyecto ProFE, cuál es la incidencia de la evaluación en sus procesos de educación musical?

(a) Herramienta para cumplir el requisito de calificación, que dispone la institución educativa donde ejerce su acción pedagógico-musical, de los avances en el trabajo con sus estudiantes.

(b) Condición de medición y control del trabajo realizado con estudiantes, a partir de las evidencias (muestras) que provee de sus procesos musicales, como rendición de cuentas a los altos mandos.

(c) Proceso que le permite analizar y reflexionar acerca de su práctica educativa, con el fin de mejorar los métodos de enseñanza que lleva a cabo con sus estudiantes, en la búsqueda de mejores rendimientos.

(d) Acción que permite la reflexión y selección de estudiantes con los que puede reforzar sus contenidos y mejorar sus procesos y calidad de habilidades, con el fin de hacer evidente en una muestra, el resultado exitoso de su trabajo.

(e) Otro:

4. ¿Considera usted qué es fundamental la evaluación en su práctica pedagógico-musical?

SI_ NO_

Si su respuesta es SI, mencione el porqué de ello. Si su respuesta es NO, ¿cuál es la razón?

Muchas gracias por su participación.

Anexo 5. Sistematización de la entrevista realizada a los coordinadores del Proyecto Filarmónico Escolar 2019.

**ENTREVISTA
FICHA TÉCNICA**

LUGAR: Oficina de Fomento y Desarrollo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB)

FECHA DE REALIZACIÓN: mes de agosto de 2019

TIPO DE ENTREVISTA: En profundidad, abierta

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: Norma Natalia Quijano Huertas

NOMBRE DE ENTREVISTADOS: Guillermo Gaviria, Asesor General de Fomento y Desarrollo de la OFB; Sandra Patricia Rodríguez, Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos. Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI); Luis Carlos Danilo Jiménez, Artistas Formador Principal.

Los directivos consultados fueron:

Guillermo Gaviria⁸⁷

Asesor General de Fomento y Desarrollo de la OFB

Realizó sus estudios musicales en la Universidad Nacional de Colombia y la Juilliard School (Teoría, Composición, Orquestación, Dirección Coral y Orquestal, 1982-1985, New York, USA); adicionalmente, en Duquesne University (Pittsburgh, USA, 1990) y Texas Christian University (Forth Worth, Texas, USA, 1997). En 1998, fue invitado como compositor y educador, a “The Art of Composition - Towards the 21st Century - International Symposium” (Jerusalem, Israel).

Inició su vinculación con la Universidad Javeriana como Director del Coro Javeriano en 1980. Después de un receso por sus estudios en Nueva York, se vinculó nuevamente en agosto de 1985 y a partir de entonces su trabajo como profesor y su gestión académica dieron impulso a la creación del Departamento de Música en 1990, la Carrera de Estudios Musicales en 1991, la Facultad de Artes en 1995, el Departamento de Artes Visuales en 1995, el Departamento de Artes Escénicas en 1995 y la Carrera de Artes Visuales en 1997. Ha sido

⁸⁷ Recuperado de: <https://artes.javeriana.edu.co/documents/3270783/3271715/Guillermo+Gaviria.pdf/666d65a8-3608-45a8-934e-451a7a938f83>

director del Departamento de Música, Decano de la Facultad de Artes y Miembro del Consejo Directivo de la Universidad Javeriana. Como reconocimiento a su labor, en el año 2002 fue condecorado por la Universidad Javeriana con la Cruz San Francisco Javier y en 1996, fue distinguido como Mejor Docente de la Facultad de Artes.

Como compositor sus obras han sido interpretadas dentro y fuera del país. La Orquesta Sinfónica de Colombia grabó su obra para orquesta en el Segundo Tono, bajo la dirección de Federico García Vigil. Recientemente, su música fue incorporada como banda sonora de El Tigre de Papel de Luis Ospina, película que ha obtenido el Premio Nacional de Documental 2007, el Premio Especial del Jurado en el 20º Rencontres Cinemas d'Amérique Latine (Toulouse-Francia), el Best Documentary, Second Prize - Lima Film Festival y el Special Jury Mention - Miami Film Festival.

Ha participado en diversos festivales musicales entre ellos, el Festival Internacional de Música de San Petersburgo, y en varias ocasiones en el Festival Latinoamericano de Caracas. Ha sido Asesor Musical de Colcultura (1991-1992) y del Ministerio de Cultura (1998), Miembro de la Junta Artística de la Orquesta Sinfónica de Colombia (1991-1992) y Asesor de ICETEX. Jurado de las Nominaciones de Latin Grammy Awards (2001, 2002 y 2003).

Sandra Patricia Rodríguez⁸⁸

Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, y es la Directora del Coro Filarmónico Infantil (COFI).

Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional con énfasis en Canto. Especializada en Dirección de Coros Infantiles y Juveniles de la Pontificia Universidad Javeriana (primera Cohorte). Estudió Canto en el Conservatorio de la Universidad Nacional con las Maestras Elsa Gutiérrez y Carmiña Gallo. Es Especialista en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario. Ha realizado cursos de especialización en Terapia Vocal y como Vocal Coach en el Centro de Formación de Estudios de la Voz y la Comunicación Humana COMUNIKARTE de CHILE. Ha realizado estudios de profundización en Dirección sinfónica y coral con maestros nacionales e internacionales.

⁸⁸ Recuperado de: <https://filarmonicabogota.gov.co/sandra-patricia-rodriguez/>

Ha sido Directora Coral para coros infantiles, juveniles, de adultos y de tercera edad. Ha dirigido montajes sinfónico-corales en la Universidad El Bosque y en los programas de formación de la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Tallerista en pedagogía coral y vocal de proyectos corales con el Ministerio de Cultura en diferentes regiones del país. Conformó el Coro Filarmónico de Bogotá dirigido por la Mtra. Carmiña Gallo y formó parte del elenco de “Las Clásicas del Amor”. Soprano titular en la Sociedad Coral Santa Cecilia desde 1996. Cantante solista, productora musical y directora general del Show “Noches de Gala” en el Castillo Marroquín con la escuela de canto ESCA del Colegio Reuven Feuerstein. Ha participado como corista y directora en varios eventos corales tanto nacionales como internacionales. A partir de 2016 es la Coordinadora del Componente Coral de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en el Proyecto Escolar y Centros Filarmónicos, y es la Directora del Coro Filarmónico Infantil, el cual se ha convertido en el coro base para obras sinfónico corales que realiza la OFB, además de ser invitados a diversos eventos musicales importantes de la ciudad de Bogotá, con la Ópera de Colombia, la Embajada China y Caracol Televisión, entre otros. Desde febrero de 2015 es la presidente de la Corporación para el Fomento de la Música Coral – CORFOCORAL- y directora titular del Coro de la Corporación.

Luis Carlos Danilo Jiménez

Artista Formador Principal de la IED Grancolombiano de Bosa

Inicia sus estudios como Tenor lírico, con los Maestro Bennig Rumayor, Ramón Calzadilla y con la Soprano Colombiana Marta Gutiérrez.

Egresado de la Universidad Central como músico profesional -Oboísta- Tenor Lírico. En el 2006 es declarado Ciudadano de Honor de su ciudad natal por el maestro Rafael Escalona, con motivo del éxito nacional con el dúo Guille y Danny con su producción musical “El Reto de Amar” su primer álbum discográfico. Ha trabajado como profesor catedrático de la Universidad Central, también como Director Asistente del Coro Filarmónico de Bogotá 2010-2011-2012-2013. Compositor y autor de canciones en salsa flamenco, tropical, balada y composiciones instrumentales clásicas y populares.

Se encuentra vinculado a la Corporación Carmiña Gallo desde enero del 2007 como tenor solista del Coro Filarmónico de Bogotá y el espectáculo musical las “Clásicas del

Amor”, desde el año 2009 forma parte del Coro Base del Teatro Bellas Artes como tenor solista. En el año 2010 ingresa a la Fundación Jaime Manzur, donde ha sido tenor solista en títulos como Luisa Fernanda, la flauta Mágica, La viuda Alegre y la Tabernera del Puerto, entre otros. Ha sido solista de la Gran Rondalla Colombiana, Sintónica ensamble, Prolífica y la Opera de Colombia entre otras agrupaciones del país.

Desde 2013 ingresa al proyecto de la OFB como artista formador para más adelante asumir el cargo de artista formador principal y hasta el momento en diferentes instituciones dentro del proyecto.

1. Contexto del Proyecto Educativo de la Orquesta Filarmónica de Bogotá

1. ¿Cuándo se inicia el Proyecto Filarmónico y cuál ha sido el devenir, desde esa fecha hasta ahora?

Guillermo Gaviria:

El proyecto como tal se inicia en el 2012, que hace parte de lo que se llama la Jornada Única de la Secretaría de Educación, entonces, todos estos desarrollos de la formación artística en los colegios, tiene que ver con la ampliación de la jornada. Y la ampliación de la jornada tiene una orientación nacional, porque hay una ley que dice que para el 2030, todos los colegios del país deberían tener jornadas extendidas, jornadas únicas. Y uno entiende que eso se va aplicando progresivamente y el Distrito ha avanzado mucho más que otras regiones en la implementación de la jornada única.

Dentro de esa jornada única, al ampliar la jornada, -- recordemos que durante algún tiempo estuvimos con dobles jornadas, todavía hoy en muchas partes hay doble jornada-, 6:00am a 12:00m y 12:00m a 6:00pm --, porque no teníamos suficiente infraestructura para darle formación a todos los niños que había; entonces toco implementar las dobles jornadas, simplemente para que todos los niños pudieran tener acceso a la educación; esto es en la educación pública.

Entonces a medida que la tasa de natalidad ha ido bajando y nuestra ciudad ha tenido mayores recursos, se han construido más colegios y eso ha permitido extender la jornada en algunos colegios, porque ya la infraestructura alcanza.

En Bogotá hay más o menos 800.000 niños en el sistema público, en 483 colegios (si me acuerdo bien). Entonces cuando empieza la jornada única, existe la opción de que los niños tomen cosas distintas a las que ya veían, ya no seguir más matemáticas, más sociales, más lenguaje, no porque eso ya estaba; lo que había salido de los pensum cuando se hacen las dobles jornadas son: las artes, el deporte, otras cosas, las que no se consideran como esenciales. “nosotros creemos que esto es esencial, no todo el mundo.”

Ahí aparece la posibilidad en que la orquesta empiece hacer formación musical en los colegios. Eso es en el 2012, en el 2013 realmente empieza con más fuerza y arranca en los colegios que se interesaron por el asunto y estuvieron dispuestos a acoger el proyecto.

En el 2016 cuando yo llegué a la orquesta, yo encontré que había mucha actividad, pero poca organización y poca proyección, pero había actividad. Ya se había iniciado la actividad en los colegios, el primer año creo que se atendieron 3.000 niños o algo así, eso ya venía creciendo. Para finales de 2015, yo creo que la población que se estaba atendiendo, era más o menos unos 17.000 niños ya. Que es un número grande, no solo entre el ProFE, sino lo que llamamos los Centros Filarmónicos, los CeFis también.

De ahí a acá pues ha habido cambios, pero digamos que los cambios más importantes han sido en la estructura, en la organización y en la proyección; pero la actividad ya se había iniciado en la administración anterior, y yo creo que es una de las fortalezas del proyecto, que se inició en una administración con unas tendencias políticas distintas a la administración actual, que tiene otras tendencias políticas y el proyecto pudo sobrevivir el paso entre una administración y otra. Que eso siempre en la ciudad es muy complicado, sí, porque lo que hizo el otro más o menos el siguiente quiere negarlo.

Aquí logramos que el proyecto continuara y se fortaleciera, entonces yo creo que eso le da un futuro importante al proyecto, que el proyecto seguramente va a ser acogido por la siguiente administración, porque ya es un proyecto más de ciudad que un proyecto de una tendencia política específica.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

En el proyecto filarmónico escolar yo llevo alrededor de 5 años pero el proyecto lleva mucho más tiempo, de hecho llevaba creo que 2 años antes de que yo entrara debe llevar alrededor de 7 a 8 años no estoy seguro; comienza con la iniciativa de las 40 horas de la Secretaría de Educación el famoso “40X40” eso significa que querían crear un proyecto para que los estudiantes tuvieran diferentes alternativas de educación que complementaran la educación general que ellos recibían, entonces estas 40 horas adicionales se podían repartir con entidades aliadas a los colegios para complementar la educación por ejemplo deportes, artes, natación y música.

La filarmónica de Bogotá tan pronto supo de esta iniciativa se sumó instantáneamente, fue de los pioneros en arrancar esto, pero arrancaron poquitos colegios. Inicialmente fue algo muy pequeño, después fue cogiendo fuerza, porque ya muchos colegios se querían sumar.

Cuando filarmónica inicio, lo hizo con un componente coral y un componente rítmico en los colegios, no lo hizo con uno sinfónico; esta iniciativa arranca como a los 2 años, pero lo impresionante es que cuando comienza, la secretaría dio muchas dotaciones instrumentales para los colegios y ahí fue donde se volvió una realidad el proyecto.

Originalmente el proyecto arranca de esa manera, eso se va desarrollando y va cogiendo mucha fuerza hasta el punto que en este momento estamos tratando de hacerlo “obligatorio” en el pensum del colegio como en los proyectos institucionales para que sea un eje transversal en cada colegio donde esté.

Esto, ha ido evolucionando con directores que han dirigido la Orquesta Filarmónica de Bogotá desde sus inicios, la que comenzó se llamaba Amparo, dirigía fomento y desarrollo, ella inicia con todo lo que era componente coral y componente rítmico en los colegios, con Tupac Mantilla y con María Olga, ellos fueron los que pusieron las bases para eso.

Ya después vienen otras personas, van cambiando los componentes, aparece el componente sinfónico, de cuerdas pulsadas y Orff entre otras. Ese es como el orden y ahorita lo que se está creando es que, cada una de estas cosas tenga un espacio que todo esté; pero como un eje que agarre la parte instrumental que es lo más importante para la filarmónica.

Lo más fuerte que se ha constituido son coros e instrumentos, de hecho, el componente rítmico se volvió una cosa asociada a todas las formas de hecho no existe un componente coral porque ya se convirtió en un área coral.

Sandra Patricia Rodríguez:

1. ¿Cuál y cómo considera usted que ha sido el suceder y avance del proyecto ProFE desde su inicio hasta ahora en el área coral?

En el 2013 OFB, en el primer momento se abren esas dos corrientes y obviamente todo lo coral es lo más importante en ese instante porque no hay instrumentos, entonces, para otros ojos de otras personas, en ese momento (yo estaba fuera y recibir esa información era), como la orquesta filarmónica no tiene instrumentos le toca hacer coro, pero eso era lo que la gente veía afuera y realmente no; obviamente no hay instrumentos y también se quiere lo sinfónico pero está claro que lo coral es una base fundamental para todo el trabajo musical; y entonces desde ahí empieza a tener una importancia el coro y el hecho de cantar dentro de todos los colegios y de todo lo que nosotros podíamos hacer.

Entonces comienza con la maestra María Olga Piñeros, en el sentido de darle estructura, de plantear una metodología, de orientar a los artistas formadores de cómo hacer coros, porque aunque en ese momento se contrataron personas que sabían hacerlo, habían otros que no sabían mucho, pero pues como era necesario, pues llegaron un montón, ¿no?, y lo hicieron a través de esa asesoría a cada colegio, que se hace siempre y de talleres de formación, ella creó el Coro Filarmónico Infantil por iniciativa de ella, o sea, no existía, aunque habían coros no existía un coro de selección, ella dijo no, no puede ser; entonces, comienza ahí y ella empieza a trabajar y pues a centrarnos en un día y a darle las pautas y hacer presentaciones con lo que ella tenía, ese es el primer momento, que se hace en el año 2013-2014.

En el año 2015, ahí entra Diana Cifuentes, María Jimena Barreto y Sergio Martínez, lo que yo creo y veo de su informe final es que intentaron mantener la visión, hicieron su propio documento para el área; en ese momento se llamaba como componente coral porque había componente rítmico, etc. Ahora no, ahora se llama área coral, pero igualmente como María Olga tenía una manera de ver y hacer ellos tenían otra manera de ver y hacer, como yo tengo otra manera de ver y hacer, es lógico porque, primero María Olga no siendo directora coral tenía clarísimo como hacerlo porque viajó con Alejandro por todo el país haciéndolo, y obviamente, vocalmente como no va a saber formar si ella enseña a cantantes a cantar.

En el caso de ellos 3, sé que ellos 3 visitaban al tiempo los colegios, pero no sé de qué manera evaluaban, no sé intimidades de ellos, y en el caso cuando yo llego en el 2016, en ese momento yo tenía el apoyo de María Olga, ella sí en ese instante como asesora y yo era, en ese

momento no se llamaba apoyo coral, digamos que la coordinadora coral, lógicamente quien tenía el peso sobre todo era yo, pero en este caso por ser María Olga la pionera ella iba a estar ahí como asesora, fue el año en que me acompañó, -menos mal-, con Claudia Grenier, fue cuando trabajamos las 3, lo que empezamos a hacer fue a verificar de qué manera se estaba haciendo el trabajo y que era lo que había, porque ¿cómo evalúas una cosa que no has visto?, o ella se había alejado un año y el proyecto ya había crecido, porque cuando ella empezó había solo 12 colegios y tal vez crecería a 15, y al siguiente año se duplica a 31, entonces tocaba revisar eso.

Cosa que fue un “se le dio a donde era”, porque la gente creía que ya lo sabía hacer y que no había nada que ellos podían corregir, eso fue un choque terrible y ahí me gané enemigos, porque ellos no concebían que yo les estuviera evaluando algo que ellos dominaban, pero que no era cierto, esa fue la conclusión, que al verificar eso no era verdad, habían muchas cosas que estaban mal.

Luego entonces, debo proponer una estrategia para mejorar el trabajo, entonces esa estrategia sale de mi experiencia, porque igual he trabajado en colegio distrital, en colegio privado, en academias, en universidades, y todo ese bagaje y además porque he creado mi propio estilo, mi propia escuela, por decirlo así, tuve un coro durante 15 años, fue desarrollarlo desde nada hasta llevarlo internacionalmente por ejemplo, entonces yo tenía clarísimo qué funcionaba y que no, y trabajé música en los templos, con la misma población, porque tal vez este colegio tiene población de casi todos los estratos, donde yo trabajé, pero música en los templos no, son los mismos niños de los que nosotros trabajamos, entonces era sacarlos de ese barrio, digámoslo así, sacarlos y mostrarles otro mundo diferente a través del canto coral, entonces tenía clarísimo qué era lo que yo quería, qué debía hacer, qué no debería hacer y qué consideraba que no podía permitir que eso pasara, porque la experiencia me había dicho que no funcionaba o que sí porque la experiencia me había dicho que sí.

De ahí es que sale la estrategia para trabajar, entonces empezamos a consolidar la metodología, qué se hace y cómo se hace, igual fue aprender a conocernos, “yo conocí un colegio tal”, “yo tengo buena memoria”, “yo estuve allá”, “allá hacen no sé cómo”, etc., y pues como aquí cada colegio es la locura, en el sentido no que sea desordenado, sino “este trabaja así por esto y esto, pero este trabaja así, etc.” entonces es acomodar, digamos que la metodología que es solamente una, acomodada a cada uno y entender que así funciona, que hay

cosas que no cambian, hay ideas para todo el mundo, hay cosas que son para todo el mundo y estábamos ahí enmarcados que eso no significa ser cuadrículado sino ser ordenados, tenemos una visión clara de qué, hasta dónde, porqué, etc., y hay otros momentos en que hay libertades porque cada colegio y cada CeFi es diferente, entonces consolidamos esto.

Otro punto importante para mí, digamos que a lo largo de este tiempo ha sido, unificar el lenguaje, o sea que todos hablemos de la misma manera, pues obviamente María Olga posición 1,2,3 y la mano digamos una cantidad de cosas que hacen que todos ya entendamos eso y cada vez se consolida más, obviamente. Unificar las bases del área coral, qué es lo que creemos y cómo lo hacemos, entonces “la u, la o”, tomamos de lo que hemos vivido, de lo que ha funcionado y lo aplicamos para todos.

Las visitas, sin duda son el medio para saber la realidad del proyecto, eso ha estado siempre y se ha mantenido porque es la única manera en que tu veas qué pasa, o sea, tu podrías contarme, lo que tú me estabas contando ahora, y yo ya me lo imagino porque ya yo conozco el colegio, me puedo imaginar un salón donde pueda estar, pero no es lo mismo cuando yo voy y los veo trabajar y veo las circunstancias en las que les toca, entonces algunos en el ruido, en la oscuridad, en el poco aire, etc., y eso es lo que lo hace único y por eso lo hace tan valioso y el esfuerzo es tan importante, porque puede ser que otros estén en situaciones físicas mejores, pero no estén mejor porque hay algo que no les ayuda y otros pueden ser que estén en circunstancias físicas no tan favorables pero tienen un rector que les ayuda con todo, mientras que al otro no, entonces es “miti, miti”.

La visita me permite encaminar hacia lo que se va necesitando, por ejemplo en el “Fleming” no tenían sillas, los niños no conocían la posición 1 y 2, bueno y 3, porque no tenían donde sentarse, en serio!, “párense y al piso, párense y al piso” no tenían más, y dije no puede ser!, y obviamente hablé con el maestro y se consiguieron las sillas y ahora por lo menos tienen sillas, y cómo es un salón tan chiquito tocaba sillas sin espaldar, entonces ellos no conocen la posición 3,- no conocen entre comillas,- porque no pueden, pero si pusiéramos esas sillas que son más grandes y ocupan más campo y entonces ahí tenemos un problema. Entonces esa es como la visión más o menos general de ese primer punto.

2. A su juicio, ¿cuál es el nivel actual en que se encuentra el proyecto? Inicial__ Medio__ Avanzado__ ¿Por qué? Señale algunas razones para esa decisión.

Guillermo Gaviria:

El proyecto se encuentra en un punto más o menos que yo llamaría medio, porque si bien ya está totalmente estructurado, ya tenemos un modelo educativo, tenemos programas, videos, material didáctico, tenemos una metodología, tenemos una organización, una estructura que funciona ya.

Creo que el proyecto necesita una expansión, porque estamos en 25.000 niños, de un potencial de niños muy grande, porque son 800.000 niños en la ciudad en colegios públicos, que uno no diría que tendrían que tener los diez años de música, pero digamos que pudieran tener dos años. Eso nos da un potencial más o menos de unos 160.000 niños, en el proyecto; estamos en 25.000 tenemos mucho para donde crecer todavía.

Yo llamaría que, si el proyecto lo que busca, es que todos los ciudadanos como un derecho, tengan formación musical como parte de su formación integral, ¿sí ese es nuestro objetivo?, que es el que yo creo que es, entonces estamos en un punto medio, es cuando tenemos un modelo, tenemos todo para replicarlo y ahora nos toca expandirlo.

¿Cuándo podremos tener, el proyecto en un punto avanzado?, cuando tengamos por lo menos la mitad de ese potencial en el proyecto, o sea cuando tengamos por lo menos unos 80.000, 70.000 niños, o sea el doble o el triple de lo que es ahora; si me preguntas cuando tengamos 70.000 niños ¿en qué punto está el proyecto? yo te digo que estamos en un punto avanzado.

En este momento es más por el número de niños que lo toman, que por el punto de desarrollo académico en que está el proyecto, en este momento el desarrollo académico del proyecto está avanzado, tenemos casi que un piloto, de lo que debería ser; porque yo creo que, nosotros tenemos el ProFE y los CeFis, Proyecto Filarmónico Escolar y los Centros Filarmónicos Locales; el ProFE, es un derecho, ahí es que, la música se enseña a todos los ciudadanos, independientemente de su talento, independientemente de su condición, todos los ciudadanos tienen derecho a tener una formación musical; entonces es un derecho.

Los CeFis son, aprovechamiento del tiempo libre, que es una modalidad distinta al derecho, es para los niños que salen una vez terminado el colegio, es voluntario y sus papás y los niños están interesados en desarrollar con mayor profundidad, su formación musical,

extenderla más de dos años, etc., ir más allá, por eso, uno es un derecho y el otro es aprovechamiento del tiempo, son dos modalidades del proyecto.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Yo pienso que estamos en un nivel de exploración un nivel de expansión, estamos ampliando, estamos en un nivel de consolidación, en todos los colegios se ve claramente hacia a donde se apunta, aquí en este colegio lo vamos a tener para siempre como un colegio coral, este como un colegio rítmico, y en un nivel de consolidación y nivel de fortalecimiento. ¿Porque le llaman nivel de consolidación desde fomento y desarrollo desde la cabeza que es Guillermo Gaviria y de Camilo Bustamante?, porque ahora están buscando que estemos articulados en los colegios de tal manera que filarmónica sea parte vital de la enseñanza misma de los colegios. Si filarmónica se va el colegio no va a ser el mismo, por eso entra secretaría de educación con la iniciativa de los acuerdos interinstitucionales, ellos también quieren ser parte de esto, quieren que sea muy claro de acá para allá, o sea filarmónica para los colegios y de colegios para la filarmónica, que sea una cuestión siempre reciproca en la que las entidades estén totalmente complementadas con una función para el desarrollo de la OFB y el desarrollo mismo de la educación en el país, que todo tenga una coherencia absoluta, por eso se ha hecho un énfasis terrible en lo que se está enseñando; todo tiene que estar sistematizado para que los formadores puedan encontrar la obra que se está enseñando en cada uno de los otros colegios, por eso el fortalecimiento de AIDA, los catálogos, todo eso tiene que estar totalmente sistematizado, la idea es que nos convirtamos en una especie de empresa musical que la tiene clara en todo nivel incluido que es lo que queremos de nuestros estudiantes, que es lo que queremos con los colegios, que es lo que queremos con el distrito, todo debe estar estructurado y claro. Ese el legado de Guillermo Gaviria digámoslo así.

Sandra Patricia Rodríguez:

2. *¿Cuál considera usted que es el nivel actual del proceso coral del proyecto ProFE y del Coro Filarmónico Infantil (COFI) de la OFB?: Inicial__ Medio__ Avanzado__ ¿Por qué? Señale algunas razones para esa decisión.*

Yo creo que a nivel coral, como área, estamos en medio, yo creo que hemos logrado, avanzado un montón y hay claridad de muchas cosas y no solamente es, -mejor dicho, es que

son varios aspectos,- el primero que sea cualificados los maestros y hay una razón muy importante para que eso suceda y es que todos los que yo veo, con los que hablo y me saludo, los veo siempre con actitud dispuesta, siempre quieren aprender, no hay ninguno que diga “no sé, otra vez con esto”, o nunca me han hecho, este grupo jamás me han hecho una mala cara, en ningún momento, no siempre una visita es “ay, que chévere que viniste”, entonces esa disposición ha hecho que todo se eleve, porque al ver las falencias y al atacarlo a través de los talleres la gente se dispone para aprender, porque sabe que tiene una falencia o porque no es tan fuerte en algo, entonces eso ha hecho que suba y si el docente o el artista sube, sin duda suben los coros, entonces no estamos en nivel inicial, no somos novatos, estamos en medio, como área.

En el COFI, definitivamente ya es un nivel avanzado, o sea la diferencia es bien grande, entre coger un niño COFI de hoy y coger un niño de un coro cualquiera, es abismal, por eso se creó el pre-COFI, porque cada vez la distancia era más lejos y los niños llegan con una disposición hermosa, pero cuando ellos se sienten y ese coro canta, ellos nada más voltean como “¿y esto que fue?”, ¿porque? porque es otra cosa “saque la partitura, por compás tal...” empezando por el tamaño, todo es nuevo, le vieras la carita como “¿y esto qué es?”, todo el mundo abre la partitura, todo el mundo lee, todo el mundo hace una cantidad de cosas, solfean; ya te voy a explicar cómo, todo el mundo lo hace, entonces, terrible.

Entonces por eso se usa la carpeta, por eso las partituras, por eso la gramática, porque si no, cómo, estamos haciendo cotorros “repita ahí, después y ya...” no. “que es esto? blanca, redonda, respiramos en blanca, respiramos en tal..., leemos este ritmo, ¿qué dice ahí?”; es mover toda la música y meternos en sintonía con la música, para que hablemos de música, si no, repetimos como cotorros y pues, esa no es mi visión, y esa ha sido la visión que les he impartido, como llevarlos más adelante, entonces ese sería el nivel que tendrían los dos.

Y lógicamente hemos dado un paso super importante en este semestre, porque este en semestre otros grupos del área van a estar cantando con OFI, con BAFI, con la prejuvenil y con la OFB que canta COFI, eso no había pasado nunca. Desde que yo llegué se hacen montajes sinfónico-corales y COFI está ahí, eso habla muy bien, del nivel y del trabajo y de lo que hoy es, y el poder que otros también se hagan partícipes con montaje sinfónico-coral, es muy chévere.

2. Categoría de Política Educativa y Secretaría de Educación

1. *¿Cuál es la relación del proyecto ProFE con la Secretaría de Educación? Señale aspectos positivos o por mejorar en esta articulación. Argumente su respuesta.*

Guillermo Gaviria:

Digamos que hemos mejorado mucho la relación con la Secretaría de Educación, nosotros al principio intentamos y no lo hemos podido lograr todavía, tener un convenio macro entre la Secretaría y la Filarmónica, eso no se ha logrado todavía, pero hemos encontrado formas de cooperación y colaboración.

La diferencia de la Orquesta con algunas de las entidades aliadas que trabajan también las áreas de deportes o de cultura con la Secretaría, es que los recursos con que se hace el ProFE y con los que se hacen los CeFis, provienen todos de la Secretaría de Cultura, no de la Secretaría de Educación. La Secretaría de Educación no pone un peso para lo que nosotros hacemos. Entonces eso es una diferencia fuerte, con otras entidades que tienen convenios o contratos con la Secretaría para hacer este trabajo; la Orquesta no, la Orquesta tiene sus propios recursos, que vienen de la Secretaría de Cultura, la secretaria de cultura es la que asigna el presupuesto con el que nosotros trabajamos.

Entonces eso marca una diferencia, porque ellos tienen unas relaciones más estrechas, pero también de mayor dependencia, con Compensar u otras entidades que trabajan en el área de centros de interés con la secretaria, la Orquesta Filarmónica, en cierto sentido es un poco independiente de la Secretaría de Educación, por dónde vienen sus recursos.

Nosotros tenemos una relación con la Secretaría de Educación, por ejemplo, un aspecto que antes no se hacía y que ahora, gracias a la gestión nuestra con ellos, la tenemos, es que nos apoyan en toda la logística que tiene que ver con los conciertos distritales. Eso nos ha permitido hacer lo que venimos haciendo, que es; crecer el número de niños participantes en los conciertos distritales.

Nosotros en el año 2016, hicimos un concierto que era COFI que era un coro selección y OFI que era una orquesta selección, eran 200 niños en la escena en el León de Greiff, y 500 padres de familia, eso fue en diciembre de 2016. Para el año 2017, hicimos un concierto en el Mayor,⁸⁹ a mitad de año, distrital en junio; hicimos dos conciertos distritales en el Jorge Eliecer

⁸⁹ Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo

a final del año. Y ahí, tuvimos ya 500 niños en cada concierto, y ahora te digo por qué subimos el número.

Entonces, ese año ya 1.500 niños se presentaron en concierto; en el año 2018, el año pasado, hicimos dos conciertos en el Mayor, a mitad de año y cuatro conciertos en el Jorge Eliecer al final de año. O sea, tuvimos 3.000 niños presentándose en concierto. Y este año, hicimos seis conciertos en el mayor, ya hicimos 3.000 niños en concierto, y vamos para otros 3.000 ahorita en el Jorge Eliecer, o sea este año vamos a ser 6.000.

Entonces pasamos de 200 a 1500 a 3.000 y a 6.000 este año, en cuatro años hemos progresado enormemente en eso; porque consideramos fundamental que los niños toquen en concierto y en estos escenarios. Entonces, el apoyo de la Secretaría nos ha permitido avanzar mucho en esto, porque la logística de estos conciertos es una logística muy costosa, porque tenemos que reunir niños de toda la ciudad, entonces los transportes, tienen que ir a todas las 18 localidades de la ciudad, y los refrigerios, y los almuerzos, y todo ese sistema logístico, toda la producción, es compleja pero además es costosa, por eso requiere recursos que no tenemos en la orquesta para eso. Sí, nosotros hiciéramos con nuestros propios recursos, podríamos hacer un concierto a mitad de año y dos al final, o algo así.

Entonces, el número de niños ha crecido, porque hemos logrado el apoyo de la Secretaría, y la Secretaría nos ha apoyado con la parte logística, no nos da recursos económicos, sino le decimos necesitamos tantos buses, tantos refrigerios y ellos nos ponen eso, eso ha sido muy importante.

De todas maneras, nosotros además hacemos unos desayunos con todos los rectores cada semestre y con los alcaldes⁹⁰, y a esos desayunos asiste la secretaría; y la secretaría escucha los comentarios de todos, las solicitudes, todo esto. La Secretaría en el año 2017, invirtió casi 3.000 millones en las dotaciones de los colegios, que no tenían todavía una dotación orquestal; esos son recursos de la secretaría, la secretaría invirtió toda esa plata, nosotros los asesoramos, los apoyamos, pero la secretaría hizo. Entonces nosotros tenemos una relación estrecha con la secretaría, una buena relación, somos buenos aliados con la secretaría, no tenemos un marco de referencia de nuestra relación, que es lo que yo hubiera querido, pero eso no implica que no tengamos esa relación, como yo les digo coloquialmente, tenemos una relación “de hecho”.

⁹⁰ Se hace referencia a los alcaldes locales de las 18 localidades de Bogotá.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Básicamente la SED tiene como unos ejes transversales que ellos consideran lo que debe ser el ideal de la enseñanza en los colegios, en estos ejes transversales como ser, saber ser y otros, se requiere de otras cosas y parámetros que no se están enseñando en los colegios actualmente que hay que fortalecerlos, que no ven a los estudiantes como seres humanos sino como solo estudiantes, entonces ¿en dónde entra la filarmónica de Bogotá?, cuando la secretaría de educación saca este tipo de ejes transversales, entre ellos el ser humano, el del ser en sí, ya es que somos humanos, que no somos unas maquinillas para aprender sino que estamos configurados en tres dimensiones importantísimas que son cuerpo, mente y emociones y eso sin conocer si existe el espíritu y eso no desde la ciencia sino desde esta parte.

Entonces, si nosotros tenemos emociones tenemos que educarlas también tenemos que trabajar con eso, sí tenemos mente, la mente son muchas cosas, y ahora que en el diplomado que está haciendo la filarmónica de Bogotá en asociación con la UNAD⁹¹, uno de los módulos es que uno tiene que darse cuenta de eso, ¿quién tiene mente?, ¿qué es mente?, empezamos por estudiar eso, ¿qué es emoción? ¿de dónde viene la emoción?, ¿la emoción se educa no se educa?, con eso nos damos cuenta que hay un montón de investigación sobre eso, que no es empírico, si no que está totalmente estudiado; y filarmónica se ha metido mucho con eso, ya puede demostrarle a la secretaría de educación que nosotros venimos justo a eso, a ser que los estudiantes se revaloren como seres humanos integrales, a ver a los chicos de una forma en que ellos puedan poner sus emociones en la música al servicio del desarrollo emocional, del desarrollo psicológico, del desarrollo humano, que cuando ellos integren un grupo se den cuenta que son parte de algo importante, proyectarse como en un concierto, esto le está trabajando un montón de cosas a nivel psicológico, mental, emocional y espiritual que los está llevando a un progreso en ese nivel que quería la SED del ser y saber ser.

Sandra Patricia Rodríguez:

1. ¿Considera usted que podrían existir problemas en la articulación Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) que afecten académica y/o administrativamente el área coral? SI__ NO__ ¿Por qué?

⁹¹ Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Yo noto solo dos razones, si ello llegara a pasar. La orquesta es autónoma, pero supongamos que la Secretaría mandara en la orquesta -justamente porque trabajamos en colegios-, entonces si la Secretaría dijera -en este momento tenemos 3 énfasis el área de iniciación, coral y sinfónico-, si la Secretaría dijera que no va lo coral, ahí me afectaría, obvio, pero como la orquesta es autónoma pues no puede hacer eso. Y lo otro sería que no apoyara el proyecto en los colegios, o sea que la Secretaría dijera, “No, sálganse de acá porque ustedes no”, pues terrible, nos afectaría a todos y afectaría directamente al área coral pero yo veo que esas serían las únicas razones, que fuera algo radical que viniera de allá hacia nosotros pero realmente eso no se da, porque la orquesta es autónoma, lo que ofrece, lo que considera, por eso tenemos planes, programas, todo, como creemos en esto, y ya, eso es lo que ofrecemos y así lo ponemos frente a los colegios, a los rectores, eso es lo que debo decir de este aspecto.

2. *¿Qué problemas se han podido generar en el proyecto al contar con varias instancias de dirección?: Secretaría de Educación, Proyecto Filarmónico Escolar e Instituciones Educativas.*

Guillermo Gaviria:

Realmente, conflictos de dirección con la secretaría no, no porque nosotros también, hemos sido cuidadosos en seguir las orientaciones de la secretaría con relación al trabajo que nosotros hacemos; hay un Decreto que es el 153, que es un marco de referencia para nuestra acción, no es una relación particular entre la orquesta y la secretaría, pero si nos da un marco de referencia.

Entonces nosotros estamos actuando dentro de este decreto y, en este momento estamos trabajando, en acuerdos, lo que nosotros llamamos, “acuerdos interinstitucionales” con cada colegio; en donde establecemos las responsabilidades del colegio, las nuestras y un *modus operandi*, cómo podemos funcionar. Además, estamos buscando que todos los colegios en los que estamos, incluyan el proyecto de la orquesta, dentro de su Proyecto Educativo Institucional, eso lo tenemos avanzadísimo.

Estamos ahorita revisando todos esos acuerdos que ya los tenemos, junto con la secretaría precisamente, porque hay aspectos de esos acuerdos que tocan a la secretaría; como tiene que ver con los mantenimientos de los instrumentos, hay una cantidad de cosas que corresponden a la secretaría pero que están en los acuerdos. Entonces, la secretaría quiere

evaluar y valorar, cuánto le cuestan esos acuerdos que estamos haciendo a ella, de qué manera está. Y al final vamos a firmar esos acuerdos orquesta, colegio y secretaría como avalando esos acuerdos.

Entonces digamos que hay un marco de referencia que es éste “Decreto 153 de 2017”, no es un acuerdo entre la secretaría y la Orquesta, pero si nos da un marco de referencia.

Nosotros estamos en este momento trabajando en esto que se llama, “La operatividad⁹² de la jornada única”, en donde estamos trabajando en el punto dos, que se llama “acción interinstitucional”, donde dice cómo se podrán llevar a cabo todas las actividades de Jornada Única, todas estas actividades, artes, deportes y todo lo demás y una de esa manera de hacer eso es, por acuerdos interinstitucionales, que dice: Podrán operar a través de la acción interinstitucional, con las diversas entidades distritales en especial la secretaría distrital de cultura, recreación y deporte y sus entidades adscritas, IDRD, IDARTES, OFB y el Instituto de Patrimonio Cultural.

Entonces nosotros estamos enmarcados en eso, por eso lo que nosotros estamos haciendo, que fue una iniciativa nuestra, es, unos acuerdos de acción interinstitucional con cada colegio porque no teníamos un marco de referencia. Estos acuerdos nos permiten establecer ese marco de referencia, con cada colegio porque cada colegio tiene sus particularidades. Esos acuerdos nos han permitido, limpiar un poco las relaciones con los colegios y aclararlas; ya hicimos una primera etapa y ahora que revisemos los acuerdos con la secretaría, seguramente vemos una segunda etapa; y eso nos va a dejar en una condición mucho mejor con los colegios, porque le va a dar claridad a la relación que nosotros tenemos con los colegios.

Entonces aquí, las dificultades que hemos tenido se producen generalmente porque no hay un marco de referencia; entonces el colegio cree que nosotros debemos hacer unas cosas, nosotros creemos que el colegio debe hacer otras y entonces ahí estamos mal; pero aclarando nuestra relación a través de estos acuerdos, eso va a permitir, primero, la consolidación del proyecto en los colegios, porque al estar en el PEI. Para uno estar en el PEI de un colegio, tiene que estar de acuerdo el consejo directivo del colegio, y el consejo directivo del colegio implica a representantes de las distintas comunidades que están ahí; están los docentes del colegio, está el rector, están los padres de familia, están los niños y está la comunidad.

⁹² Decreto 153 de 2017. Artículo 14.

Entonces estos acuerdos interinstitucionales, realmente no es que sean una herramienta legal, pero si son un modo de validación social; porque nosotros estamos acá, mire ésta es la Orquesta, éste es nuestro proyecto, éste es nuestro modelo educativo, ¿ustedes están de acuerdo con que nosotros estemos acá?, entonces ellos dicen si, nosotros queremos y estamos interesados en que estén en el plan de estudios y que estén en el PEI.

Entonces una validación de la comunidad que dice, nosotros los queremos a ustedes acá; y si la comunidad nos quiere y nosotros que queremos estar, firmamos un compromiso; esa validación es la más importante, es una validación social, no importa si eso no tiene una implicación legal, a nosotros no nos interesa, nos interesa la validación social; que la comunidad diga, nosotros los queremos acá, y eso es lo que hemos visto en todas partes.

Entonces hemos avanzado, claro que hemos tenido y tenemos conflictos con colegios, en algún colegio hemos tenido que irnos del colegio, porque simplemente las condiciones no son las más adecuadas, ni las menos adecuadas, o sea no existen. Por ejemplo, había un colegio, donde teníamos que dictar todas las clases en carpas, al aire libre, con unos calores tremendos cuando hace calor, con unas lluvias terribles, no teníamos ni sillas para sentar los niños, o sea una cosa espantosa.

Entonces, no se puede, y una vez hechas las charlas con los rectores, con todo esto, se ven que no hay posibilidades, porque el colegio no está realmente interesado, porque tiene otro enfoque.

¿Por qué apareció ese colegio en el mapa de la orquesta?, porque cuando se inició el proyecto, a todo el que levantó la mano y dijo más o menos yo quiero, allá fuimos. No hubo un proceso de selección, ni un acuerdo formal, de qué, requerimos para estar acá ni nada, porque lo importante, y yo estoy de acuerdo con que eso estuvo bien hecho así, fue empezar, como todo en nuestro país. Entonces yo no estoy en contra de cómo se inició, no.

Yo reconozco que el hecho de haberlo iniciado es una cosa muy valiosa, y que había que iniciarlo con el que medio dijera, y luego por el camino, vamos ajustando las cargas, que eso es lo que hemos venido haciendo.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Yo pienso que uno de los aspectos más problemáticos que todos lo hemos experimentado, es la entrada a los colegios, de lleno no es fácil, porque el colegio está

institucionalizado por años de una forma y que lleguen entidades aliadas y que nos tienen que dar salones y un montón de cosas para los profesores es como, me están corriendo la butaca de un momento a otro. Lo difícil es por eso, que hay que trabajar muchísimo en eso de los acuerdos interinstitucionales y hay que trabajar un montón en la armonización curricular que es una parte muy importante, armonizar todo esto que traen las entidades y toda la idea de renovación de la secretaría de educación con todo el trabajo tradicional, por eso la secretaría ha tenido que trabajar primero con los profesores de colegio, aparte con los formadores y ahora está haciendo un trabajo de reconexión a través de los acuerdos interinstitucionales que fue una iniciativa de la filarmónica pero que la secretaría ahora se apropió de eso.

Buenísima esa pregunta, me encanta, porque me trae muchos recuerdos. Vamos a hacer algo, y estamos haciendo una cosa en el colegio, empezamos en el Tomás Carrasquilla hacemos no sé qué, firmamos un montón de inventarios, cuando llegan y nos dicen, ¿cómo es posible que ustedes hayan firmado inventarios? si nosotros no podemos hacer eso; ¿y quién nos dijo que nosotros no podíamos hacer eso? y después preguntábamos ¿qué hacemos? Y hablamos con el jefe supremo de la filarmónica de Bogotá y nos decían, es que ese punto no lo habían pensado, es como ir construyendo sobre la marcha y no fue fácil porque en todos los colegios se construyó sobre la marcha inicialmente.

Ahora se está haciendo un poco lo que se debió haber hecho al comienzo, aunque sí, no niego que hubo una investigación previa e importante, pero no con este nivel que ya lo da el trabajo de campo, el momento del desarrollo de las cosas, ya nos da un montón de problemáticas que nos muestra principalmente eso; a veces no se sabía qué hacer, porque no sabíamos en donde estábamos trasgrediendo una regla o una ley de uno de los sitios, entonces si yo hago lo que filarmónica me dice, estoy rompiendo reglas en el colegio, y si hago lo que el colegio me dice, rompo reglas de la filarmónica, y resulta que a veces estamos haciendo cosas que es equilibrado para los dos entonces estamos en contra de una ley de la SED, de la secretaría de educación distrital; nos acaba de pasar, que yo pongo en mi acuerdo en el colegio Grancolombiano la firma que se recibió el inventario y me llega el mensaje de Laura, que es la jefe directa y me dice: que yo no puedo firmar inventario de ninguna clase porque desde la secretaría de educación nosotros no estamos autorizados y punto, ese fue el detonante para que no se firmaran los acuerdos entre colegios.

Entonces yo le dije ¿qué hago? porque si no se firma eso, no recibo el instrumental y no hacemos clase, y en el colegio me dicen: “usted tiene que firmarlo porque usted lo recibe”; sí, pero es que no podemos hacernos responsables y si lo recibe otra persona yo tengo que estar acudiendo a esa persona para que me abra y me cierre, es complicado; entonces quedamos así. Echemos esto para atrás que secretaría se va a meter a revisar todos los acuerdos de los colegios, y eso fue lo que paso.

Entonces ¿qué pasa? que ahorita no hemos firmado eso, se proyecta firmarlos en octubre con un análisis minucioso de cada acuerdo a través de secretaría de educación. Y creo que se va a llegar a que cada colegio tenga una autonomía; y que la filarmónica no tenga exactamente la misma regla en tu colegio que en el mío, sino que haya una flexibilidad según el colegio, eso sería lo ideal para mí.

Sandra Patricia Rodríguez:

2. *¿Qué problemas se han podido generar en el proyecto al contar con varias instancias de dirección?: Secretaría de Educación, Proyecto Filarmónico Escolar e Instituciones Educativas.*

Argumente se respuesta.

Realmente, el pro de tener varias instancias, es que de todas formas hay apoyo; por ejemplo, en el semestre anterior la Secretaría nos da unos transportes y unas cosas que uno dice “bueno, ok”, y que obviamente cada vez estamos buscando que más colegios estén involucrados y que estén con esto que estábamos haciendo del acta de estar en el PEI, esto es importante; es decir, que estén otros es como bueno, Secretaría ayude aquí o Batuta; batuta contrata, pero es que batuta tiene una biblioteca, tiene un conocimiento, entonces eso ha sido importante, no estar solos sino que los tengamos a ellos como apoyo y de alguna manera nosotros para ellos.

Lo malo es que si ellos se comprometen a dar algo y no lo hacen, ahí tenemos problemas, ya nos pasó con la Secretaría, se comprometió a algo y no funcionó y alteró todo, estábamos confiados de que lo iban a hacer, entonces está bien sí ellos se comprometen y lo hacen porque tenemos apoyo, mal si se comprometen y no lo hacen porque nosotros podemos hacerlo bien y no esperar al otro; es decir, la Orquesta es tan autónoma y tan capaz que puede hacer todo. Claro, si nos van a dar es bueno, porque nos sirve para otras cosas, pero en lo general ayuda.

3. Categoría de Evaluación y Educación Musical

1. *¿Qué importancia ha tenido la evaluación en la dinámica del Proyecto Filarmónico Escolar?*

Amplíe su respuesta.

Guillermo Gaviria:

Lo que nosotros primero hicimos, fue un estudio, que era una evaluación del estado pedagógico del proyecto. ¿Cómo lo hicimos?, contratamos creo que 20 o 30 músicos profesionales, que no eran de la Orquesta, muchos eran de la sinfónica, de universidades y todo, hicimos un estudio de observación en todos los colegios donde estábamos y en todos los CeFis, armamos unas herramientas para hacer encuestas y revisar y anotar todo lo que pasaba.

Y estos observadores que fueron a todos los colegios, hicieron un levantamiento de las cosas positivas y las cosas por mejorar en el proyecto, en cada uno de los aspectos con instrumentos, iniciación, todo. Con ese estudio, que fue lo primero que hicimos, ese estudio estuvo terminado a finales del año 2016, con ese estudio trazamos las líneas de trabajo que hemos desarrollado. Porque ese estudio nos dijo las fortalezas y las debilidades, entonces hemos trabajado en organizar todo lo que nos dijo ese estudio.

Entonces, la evaluación es fundamental, si nosotros no hubiéramos hecho ese estudio, probablemente hubiéramos hecho quizás cosas parecidas a las que estamos haciendo hoy, porque cuando uno tiene años de experiencia en el sector educativo y en el de la música, pues conoce lo que está pasando, entonces más o menos no es que esté perdido.

Pero, de todas maneras, la validación con instrumentos académicos, de las percepciones que uno tiene, son fundamentales. O sea, yo no puedo solamente actuar por mis percepciones, las tengo que corroborar, y entonces tengo que hacer encuestas, tengo que hacer todo esto, para validar lo que yo estoy pensando, eso fue lo que hicimos.

Y a partir de eso, todo lo que hemos hecho ha sido evaluado, hicimos, por ejemplo, un estudio de impacto social, con la universidad de los Andes, de ¿cuál es el impacto del proyecto en los niños?, eso es una evaluación.

Entonces, validamos lo que nosotros pensamos, y es que la importancia que tiene la música en los niños y en las comunidades y en los colegios y en todo, pero eso lo validamos a través de una herramienta académica, de un estudio con una universidad respetable, que nos apoyó en el estudio. Y siempre hemos hecho lo mismo en todo; evaluamos a los artistas

formadores, evaluamos todos los proyectos de formación a formadores⁹³, siempre hacemos evaluación y siempre tomamos en cuenta el resultado de las evaluaciones, eso es lo que nos permite formular y corregir nuestro rumbo.

La evaluación nos dice, estamos desviándonos, nos falta esto, nos falta aquello, entonces con la evaluación vamos apuntando, afinando. Pero absolutamente es indispensable, totalmente indispensable.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Básicamente la evaluación es un arma de doble filo para mí, si supuestamente somos un centro de interés, algo de que los chicos van a desestresarse, van aprender, no debería haber evaluación, pero si no hay evaluación hay anarquía; y en los colegios del distrito hay que entender que, si no se aplica un tipo de corrección no funciona, porque los chicos ni van, un centro de interés, me interesa quedarme mirando la televisión en la casa, no voy a ningún centro de interés, así es la realidad, debe haber una obligatoriedad del colegio para que los niños estén en el centro de interés; si hay una obligatoriedad en los niños para que vayan y no hagan absolutamente nada, porque quieran ir a hacer mala cara, se pierde todo el trabajo y la mística que les queremos dar, entonces ¿qué requiere?, algo más que los amarre a trabajar, porque estamos en Colombia y esa es la realidad, entonces aparece un sistema de evaluación, en cada colegio se permite que sea algo libre por eso en los acuerdos interinstitucionales aparece el ítem “evaluación abierta” no es una ley ni nada, sino como se va a manejar en el colegio.

Se pide que estemos en el currículo de los colegios, para que hagamos parte del colegio, que haya un incentivo negativo, digamos para que los estudiantes hagan las cosas porque hay una evaluación, entonces ahí ya aparece el sistema de evaluación.

A mí no me parece tampoco que sea tan malo, porque si todo se va evaluar si estamos en el colegio y allá me evalúan, entonces que haya una coherencia y todo se evalúe y también se evalúe filarmónica; sin embargo, yo no considero que deba evaluarse por las cualidades que tenga el chico, por la capacidad, ni siquiera por las competencias, porque hay unos que no logran las competencias y no tienen las cualidades, entonces para mí debería evaluarse simplemente por la puntualidad, la asistencia; que son cosas que todos debemos aprender en la vida y que nos van a servir para todo.

⁹³ Espacios de capacitación para los artistas formadores, en las temporadas de vacaciones escolares.

Yo soy puntual, trato de hacer las cosas, y la atención que haya en el trabajo, pero si no puedo hacerlo porque no es mi campo no todos pueden pintar. La competencia es que llegue a cantar muy bien una quinta justa, o que llegue a ser una sincopa bien hecha, esa puede ser la competencia, pero si un chico no logra esa competencia pero se ha esforzado, es porque esas competencias no están dentro de sus posibilidades reales, por ejemplo: una persona que en su familia hay alguien que está enferma que tiene un problema mental y no pueda con las matemáticas o con la música, de hecho conozco una persona, estoy dando un ejemplo real; jamás pudo hacer la carrera musical porque no puede conseguir una sincopa a nivel mental a nivel cerebral, no podemos calificar por competencias; de entrada digo yo que eso sería ser no sé, eso no está bien, “logró o no logró la competencia”, porque si no la logró es que no tiene las cualidades para hacerla seguramente, tendríamos que calificar más por disposición, por ganas, por estar ahí, etc.

Según lo que yo estoy diciendo, tendría la incidencia en el sentido en que nos permite por lo menos que ellos tengan que estar ahí por la evaluación, para que asistan a las clases, que lleguen puntuales, pero no en el nivel que sirva o no sirva para esperar que un niño cante o que un niño haga bien una cosa de esas eso depende de él y si le gusta y también del artista formador, por eso el artista formador debe ser bueno y tener muy buenas estrategias pedagógicas que motiven.

Sandra Patricia Rodríguez:

1. ¿Qué importancia ha tenido la evaluación en la dinámica del Proyecto Filarmónico Escolar en el área coral? Amplié su respuesta.

Tenemos una evaluación de los mismos artistas formadores, yo te evaluó, tú me evalúas, y eso nos permite crecer como compañeros, sea de corales o no; entonces hay una evaluación que tú mismo te haces y que también es ver cómo estoy, que me hace falta, o que yo te haya dicho pilas en esto.

Una evaluación que hace el artista formador a ti y que tú debes conocer esa respuesta también, no sé cómo lo hablan, pero el artista formador principal te evalúa a ti, es una manera de evaluar lo que tú estás haciendo en el área coral, para mí, porque yo puedo ver esas respuestas, - ¿qué opinan de los artistas formadores? -, mira este artista principal piensa qué.

Y hay una evaluación directa que yo te hago a ti, a través de tu trabajo, a través de lo que pasa en los videos y las visitas, es decir, así yo te vea una vez, yo sé cómo estás y eso me lleva a decir: ha crecido, se ha mantenido, se ha estancado, bajó el nivel, ¿qué pasó?

Es como la retroalimentación, esa evaluación nos permite crecer y evidenciamos lo que no ha estado bien y mejoramos y reforzamos todo lo bueno que tenemos. Son los diferentes momentos de evaluación, en el cual todo redunda para que haya crecimiento, no para aplastarte, sino al contrario, para decirte, mira en esto muy bien, cuidado con esto, es la visión de la Orquestas.

Si alguien sale de la Orquesta es por un problema muy difícil para que salga, de resto no. Tenemos artistas formadores que hay factores que no funcionan mucho, pero que si uno les habla ellos se ponen las pilas, no se trata de sacarlo, se trata de que mejore. Y salen cuando definitivamente no hacen nada.

2. *¿Qué criterios evaluativos se han utilizado en el proyecto, para los artistas formadores, para los directivos y estudiantes?*

Guillermo Gaviria:

Ahí tenemos unos instrumentos, donde depende de lo que sea se evalúa la calidad de la información que imparte un artista formador, el progreso de sus estudiantes, cuántos estudiantes tenemos, por ejemplo en COFI, en OFI, en las orquestas selección, para saber cómo nos están aportando los colegios en eso; nosotros sabemos exactamente eso, nosotros sabemos éste colegio nos puso cinco niños en el COFI, aquel tiene tres, estos tres o cuatro colegios no han aportado ninguno, quienes son los artistas formadores allá, qué es lo que está pasando con los coros en ese colegio, porque tenemos unas agrupaciones selección. Por ejemplo, eso es una de las herramientas, ahí sabemos eso.

Evaluamos también el cumplimiento en los reportes y labores administrativas, eso es muy importante, porque nada de lo que hacemos, sino tiene un registro estadístico, existe. Tu dictas clase, pero si tú no reportas la asistencia, no la dictaste, es terrible, y nosotros tenemos entes de control, contraloría, auditoría y todo eso. Ahorita tenemos una visita de dos meses de la contraloría, vinieron a AIDA, a mirar las asistencias una por una, porque ellos dicen, esta es la plata que se gasta en esto, nosotros queremos ver sí esto es de verdad; porque puede ser que

ustedes están diciendo que se gastan esa plata y aquí no hay niños, entonces a ver cuáles son las asistencias, una por una, todos los registros de asistencia.

Entonces, digamos que el trabajo de la parte administrativa, en el sentido del reporte de las asistencias es una cosa fundamental; los planes de trabajo, la planeación, la nivelación de los niños en AIDA para saber cada niño en qué nivel está en su desarrollo instrumental, tenemos una herramienta, este artista formador hizo esa evaluación, tenemos a todos los niños que tiene a cargo nivelados o no; entonces todas las herramientas que tenemos nos sirven de mecanismos de evaluación, para los artistas formadores.

Y los directivos, tienen una evaluación de parte de la organización de la orquesta, que es común para todos los funcionarios de la orquesta, que tienen compromisos y tienen que registrarlos; estos son mis compromisos para este mes o para este semestre, y tienen que registrarlas y se les hace seguimiento, usted tenía esta tarea, usted tenía esta otra; fuera de eso nosotros tenemos metas, que la secretaría de planeación de acá, tiene todas las metas, metas de cumplimiento de asistencia, nosotros decimos, proyectos de investigación ¿cuántos tenemos que hacer?, tantos y tenemos que hacer esto, lo hicimos, no lo hicimos, todo está medido.

Entonces todos esos son mecanismos de evaluación, está cumpliendo o no está cumpliendo, entonces acá todo está medido, prácticamente todo.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Criterio de evaluación de competencias⁹⁴, vuelvo y digo, no estoy muy de acuerdo con ese criterio, a no ser que tengamos un coro seleccionado de niños que son buenísimos para cantar, entonces evaluémosles a qué nivel de competencia del Bel canto, del estudio, de la partitura, ahí podríamos porque estamos ya escogiendo un semillero de personas que se van a dedicar a la música, de resto ese nivel de competencias para mí, deberían sacarlo, la evaluación debería ser lo que te digo, de cumplir con las cosas generales, con la pulcritud, si te dicen que seas organizado con las partituras hay que serlo, si hay que llevar carpeta, llevar tu carpeta, ese tipo de cosas que son realmente evaluables que son posibles.

Los criterios que se han utilizado son los se ha utilizado el de competencias, y no estoy de acuerdo y ha sido el que más se trabajó, recién la armonización curricular y el trabajo se calificaba por competencias. Afortunadamente con la llegada de Guillermo Gaviria eso se

⁹⁴ Saber, Saber hacer, Saber ser.

mandó a recoger en todas partes hasta donde yo sé, él fue el que acabó con el tema de las competencias, entonces, sí se evalúa, pero ya a los coros selección, ahí sí se trabaja por competencias (musicales), desde la selección rítmica, vamos a trabajar por competencias, porque sabemos que son los mejores en esto, o les aumentamos una calificación extra.

Otro criterio de evaluación que se ha trabajado es ese, el de poner una nota apreciativa por la cantidad de compromiso que tiene el estudiante en el trabajo.

Con los artistas formadores, se supone que estamos dedicados a la música todos, ahí tiene que ser un poco más riguroso, el criterio de evaluación es a nivel pedagógico desde el artista formador principal; digamos, que el artista formador principal revisa y está todo el tiempo pendiente del cumplimiento tanto de los aspectos generales de trabajo, puntualidad, como del aspecto pedagógico del formador, un músico no le cuesta mucho darse cuenta cuando un formador tiene una pedagogía adecuada, porque funciona el equipo porque se ve en el trato de sus estudiantes, la organización cuando entra a la clase, en ese aspecto es fácil de detectar; esa ha sido una de las formas.

Y otra forma que se ha aplicado y se ha implementado arto, ha sido la autoevaluación, a todos nosotros nos evalúan y la coevaluación, porque la famosa coevaluación es eso, saber que si tú eres un formador y estás dentro del proyecto, tienes que tener la capacidad de ver a tus compañeros y poderlos evaluar, la coevaluación es muy chévere porque digamos que tiene menos sesgo que la evaluación del artista formador principal, porque el formador principal está en un aspecto donde se debe encargar, más de la parte como administrativa del asunto, entonces muchas veces no está en todas las clases, no está observando el día a día de cada formador, tendría que estar en todas las clases.

Mientras que la coevaluación con tus pares, ellos te van a evaluar de una manera diferente porque ellos tienen diferentes puntos de vista y no es solo una persona que te evalúe, digamos que haya 6 formadores y uno que tenga un problema personal contigo, los otros cinco no lo van a tener ellos dicen que tú eres juiciosa que llegas temprano y el otro va decir que no, simplemente anula la evaluación de uno porque sabes que está sesgada, entonces por eso es chévere la coevaluación de los pares.

Los criterios de evaluación para directivos, digamos solamente podemos evaluar a los asesores del proyecto y a las personas que están haciendo un trabajo como formación a formadores; y ustedes los formadores pueden evaluar a los artistas formadores principales, pero

a partir de ahí no se puede evaluar el trabajo de directores, jefes, por ejemplo, a Guillermo Gaviria o Bustamante, en ese sentido a ellos no nos hacen evaluarlos, pero a los asesores del proyecto sí.

Sandra Patricia Rodríguez:

2. ¿Cuáles son los criterios evaluativos de los procesos y resultados pedagógicos de los artistas formadores corales?

Yo diría que hay 3 grandes medios de evaluar: 1. Sin duda, mi coro es mi mejor evaluación porque es la muestra de lo que tú eres, así lo decía Alejandro Zuleta “todo lo bueno que haga un coro es porque te has esforzado para que sea así” y todo lo malo es tu responsabilidad. Así, el mejor termómetro para evaluar el trabajo de alguien es eso, lo que hace. sí es mesa, la mesa, sí es coro, coro.

En la manera como se evalúa es eso, viendo el coro, viendo trabajo, viendo si está bien clasificado, si están en una posición estética bonita, sí los movimientos están parejos, o si todos están “chuecos” y le importo poco, sí están afinados, pero si le da lo mismo pues eso es problema. Si tiene dominio del grupo.

La semana pasada les envié un documento sobre los aspectos en los cuales tú debes evaluarte y mejorar, en ese documento yo hablo de liderazgo como primer aspecto, si tú tienes liderazgo, tú tienes un coro que está claro con lo que es, a la hora, cómo entra; por ejemplo, Maribel en el Carbonell⁹⁵, un colegio muy difícil, ella los hacía formarse afuera y los dejaba entrar si estaban en fila, cada quien pone las normas, no importa, es que a veces se cree que pobrecitos, como les exijo si ellos no dan más, eso no es verdad, no; mis normas son estas y se cumplen y listo, claro cosas lógicas.

Pero a veces no les importa, no importa como lleguen, como tiene la maleta, como mueven las sillas, entonces no puede ser, porque nosotros estamos a otro nivel, y otro nivel significa entrar en orden, implica dejar la maleta donde tiene que ser, sentarse en la silla de acuerdo a como el maestro lo ha puesto, entonces -yo soy soprano, yo soy banano, etc., pero ellos saben que hacen parte de un grupo que suena diferente y que le toca ahí. Eso es importante, el coro mide quién eres, como es el coro si eres tú. Si empiezas un ensayo con mugre, así eres tú.

⁹⁵ IED José María Carbonell.

Cada detalle que hay en el coro demuestra quién eres, si te importa o no, si te importa el ruido o no, etc., esa es la primera medida. En la segunda medida directa son los vídeos, el vídeo me muestra a mí qué trabajo hiciste, si cambiaste las melodías, si diste el sostenido que había, si pusiste la corchea, si vio el texto, la guía, cómo está la técnica de dirección, si el coro está bien parado, tiene una buena postural bucal, si están haciendo los gestos igual, el video me muestra todo, así se haya editado varias veces para verse bien, en el video yo espero ver lo mejor, y así los mido.

Es el único medidor “igual” para todos ahí no hay excepciones y basados en eso decidimos quien va, porque musicalmente hay detalles que pueden estar en el uno, pero en el otro uno puede decir qué desorden de coro, ese coro podría sonar mejor, me pasó con un colegio, está desordenado, pero está sonando, ok, dejémoslo, pero hay que ir a arreglarlo porque algo no funciona y es la posición del coro, eso es clave. Entonces el video me muestra la técnica de dirección, la técnica vocal, me muestra la expresión artística, si conoces el repertorio, ese es el segundo medidor.

Y el tercero, que es el que en el momento estamos trabajando que es el SARPEE, la idea es que lo escribas en el tablero siempre, para que tu digas (cuestiones) cómo está el sonido, está brillante, abierto, brusco, etc., estoy dejando cantar unos bananos que no deben cantar en esa nota aguda que no la tienen; obviamente, en el video deben cantar y deben estar los que realmente son, esos que aún les digo haz esto, no están todavía, se están cocinando, depende de cómo se maneje y así, y vas verificando, es clave.

Y básicamente se demanda que el artista formador sea una persona ejemplar, porque eso de mandar es muy fácil, pero ser ejemplo es muy complicado, esos son los criterios de evaluación para los artistas formadores.

2.1 ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los grupos corales a los cuales se les realiza acompañamiento o visita en las diferentes instituciones del proyecto ProFE?

Nosotros hacemos un acta, tiene 3 aspectos: 1. El espacio (la silla, el ventilador, el salón limpio y organizado, el tablero, el orden de las maletas, carpetas, partituras, cartuchera y el agua, etc.), obviamente un coro que lleva más tiempo, pues el nivel que se exige es cada vez más, ese es el ideal.

Con respecto al Director, (la postura corporal, gesto de dirección, el molde, si la voz está sana, como maneja el grupo, la motivación, la energía, los recursos metodológicos, si escucha y corrige, el gesto vocálico, la fluidez del cuerpo, si es concreto al hablar, organización del coro, si tiene la carpeta y toma agua), eso es super importante y eso se trabajará en octubre porque encontré un problema y lo vamos a abordar,

El coro, el SARPEE (cómo está la afinación, el sonido, la respiración, el falseo, el apoyo, la postura corporal y de los pies, vocal, la energía del coro, lo cual hay que trabajar mucho porque los niños no tiene foco de energía, la expresión artística y el cuidado de la voz, el texto y la dicción se tienen que entender, la disciplina coral, la gramática de solfeo y la anatomía y fisiología, es decir hablar de lo mínimo, el diafragma, saber dónde, la laringe, son cosas básicas); esto es lo que nosotros hacemos.

3. *¿La ausencia de formación pedagógica en la práctica del trabajo en el aula, podría considerarse una dificultad en el desempeño de los artistas formadores?*

Guillermo Gaviria:

No, yo no lo veo como una dificultad, yo lo veo como la realidad. Y hemos venido trabajando en mejorar esa formación pedagógica, por eso tenemos formación a formadores, por eso tenemos un diplomado, por eso tenemos una profesionalización; todo está orientado a fortalecer esas herramientas pedagógicas. Ahorita estamos terminando el diplomado, que lo van a cursar 350 artistas formadores y ese diplomado lo que busca es eso, está apuntándole a eso. Entonces, digamos que esa es una herramienta muy formal, lo del diplomado. Pero aparte, tenemos formación a formadores, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con multi-instrumentalismo, eso no lo enseñan en ningún lado; nosotros estamos haciendo ese trabajo, el multi-instrumentalismo, porque sabemos cómo es el proyecto y cómo es que la gente tiene que trabajar.

Y digamos qué, la experiencia de los artistas formadores es la base nuestra, contamos, aunque no tiene formación pedagógica, tiene experiencia, ha ido desarrollando una experiencia en la educación. Y, por otro lado, hay otras maneras de ayudar a fortalecer, el tipo de formación que estamos dando; programas unificados, eso no lo tiene nadie, material didáctico, videos que orientan, -eso no lo tienen nadie- unas metodologías.

Tú puedes ir a mirar, por ejemplo, ningún proyecto de estos, se puede mirar sin pensar en Venezuela, en cualquier sitio del planeta que tu hagas un proyecto de formación musical en orquesta, inevitablemente sale del sistema. Mira ver si el sistema tiene programas, mira a ver si el sistema tiene material didáctico unificado, mira a ver si el sistema tiene una metodología, no.

Entonces el hecho de tener programas, tener material didáctico y tener una metodología unificada, eso es lo que nos permite funcionar, o sea el modelo educativo nuestro. El modelo educativo nuestro, ayuda a suplir muchas de las carencias pedagógicas de los artistas formadores, porque no estamos dejándolos, hagan ahí lo que ustedes puedan, no.

Acá, este es el programa, está es la guía de aprendizaje, y el modelo educativo tiene, programas, material didáctico, guías de aprendizaje, repertorio distrital, repertorio local; el repertorio distrital es importantísimo, porque cuando nosotros decidimos en el 2017, montar el repertorio distrital, eso es lo que no ha permitido tener 3.000 o 6.000 niños en concierto, porque al tener un repertorio que todo el distrito monta, ¡claro! Graduado por niveles y por grados, o sea no es que todo el mundo tiene que montar la misma obra, sino que hay obras para cada nivel, entonces cuando tú tienes eso, nosotros podemos, por ejemplo, juntar tres coros, uno que bien de ciudad Bolívar, otro que viene de barrios unidos y otro que viene de Usaquéen, los juntamos todos, hacemos tres ensayos y en concierto los tenemos y suenan maravillosamente; ¿por qué?, porque además hemos trabajado con los artistas formadores corales, en el desarrollo de una técnica común, que nos unifica el sonido; entonces nosotros no tenemos problemas para unificar tres coros, porque la calidad de sonido es la misma, es similar, entonces fácilmente podemos hacer eso.

Cuando vamos a trabajar, por ejemplo, en la OFI, los niños se presentan a la OFI, no con cualquier obra, sino con las obras que están en el repertorio distrital, entonces, ellos ya vienen con un trabajo y entran ahí; el repertorio distrital no solamente se utiliza en los conciertos distritales, es que cada colegio y cada centro filarmónico, puede utilizar ese mismo repertorio en sus presentaciones, entonces ellos utilizan ese repertorio también, pero además también está el repertorio local, que le da la opción a cada colegio y a cada centro filarmónico, debe montar un repertorio que consideren que es adecuado para sus agrupaciones, más adecuado o porque tiene un interés particular de acuerdo a la localidad, o a lo que los niños

quieren, o a lo que los profes quieren, entonces el cuento del repertorio, es una cosa absolutamente clave; eso tampoco es que todos los sistemas lo tienen.

Entonces el hecho de construir un modelo educativo, es una herramienta que facilita el desarrollo pedagógico de los maestros, de los artistas formadores.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Ha habido problemas de eso, como manejo de grupo y no creo que sea como una problemática porque es algo que se ha podido manejar, ¿cómo se ha manejado? Con la formación a formadores en primer lugar, si vemos que un formador está con dificultades en algún aspecto, lo que se hace es que se le coloca en esa formación a formadores que va a fortalecer esos aspectos del trabajo que no maneja bien.

Sandra Patricia Rodríguez:

Total, sin duda una persona que ha estudiado, que ha hecho la licenciatura tiene más herramientas que el que no, y tiene más manera de llegarle a los niños. Entonces, tenemos el director coral, que es más director, el que es más cantante, y tenemos el pedagogo que a veces ni es director, ni es cantante, es otro instrumento: guitarrista, flautista y así; pero ¿cuál es la idea?, que tenga estos 3 para que sea mejor director, porque si ahonda y trabaja en la parte pedagógica tiene más posibilidades de abordar la música desde muchos más aspectos, que si solamente lo hace con la técnica de dirección, si es que tiene pedagogía coral, porque puede ser que dirija lindo pero no sabe cómo resolver el problema que tiene ahí, puede ser que cante precioso y como solista sea fantástica, pero en cuanto arreglos musicales tiene dudas.

Un pedagogo hace un mejor trabajo que uno que no lo sea, sin embargo, también tiene que tener experiencia; es decir, con qué tipo de coros ha trabajado, que repertorios canta, si solamente es lírico, o solamente es popular, como aborda el repertorio desde su propia voz, si entiende fisiológicamente qué pasa para que pueda saber porque se hace determinada acción y pueda corregir, si es la lengua, que son cosas de anatomía y fisiológicas que hay que aprender. Es decir, son varias cosas.

3.1 ¿Cuáles son los criterios para la selección de los integrantes del coro Filarmónico Infantil de la OFB?

Son 6:

1. Debe ser de un coro de ProFE o de CeFi, para estar ahí, debe ser del coro de selección, debe ser especial, demostrar que tiene una capacidad especial, debe ser responsable, debe ser comprometido, debe ser afinado, tener un buen rango vocal, rítmicamente bueno y artísticamente destacado (como los niños que brillan solos).
2. El artista formador lo postula, porque puede ser que haya varios pero puede que los papás digan que no, entonces los elige y habla con los papás, si los papás dicen que sí, lo prepara con el repertorio y después de que ha entrado a COFI lo alimenta, vela por él, es decir “cómo te ha ido, en qué te puedo ayudar” no lo dejan solo, algunos lo ven así, “ya entró, ya me desentiendo de ese niño”, no. Ahí los necesito, necesito de la ayuda de los formadores, si no lo ayuda cómo mejoramos.
3. Luego los niños se mandan a audición, se les envía el PDF, el audio de estudio y la obra, que debe llevarla en solfeo, entonces eso es lo que prepara con su artista formador. Cuando llega a la audición, el artista formador lo acompaña, pero no entra, no está bien. Ellos deben hacer una vocalización individual. Les hago una vocalización, unas secuencias rítmicas corporales que las hace Natalia⁹⁶, y luego empezamos con el examen de la obra que han venido a audicionar. Por ejemplo, desde noviembre del año pasado quienes entraron a COFI para este año tuvieron que hacer una obra de alto nivel, es una obra que está por encima de ellos, pero yo necesito mandarlos por encima, yo no puedo preguntarles – del repertorio del colegio tráeme cualquiera – no, no puedo, necesito llevarlos al nivel a donde van a ir, entonces adicionaron con la Condenación de Fausto, y para que yo tuviera el grupo listo tuve que empezar en el año pasado y quedó listo el grupo que se iba a la Condenación de Fausto, la obra que mandé ahorita tiene compases de 10, 5, 4 eso era muy, yo sé que es difícil, el momento de la audición yo ayude en muchas cosas para que fuera más fácil, porque sé lo complejo que es; pero lo que tenían que estudiar, lo tenían que hacer.

⁹⁶ Natalia Lozano Artista Formador Coral

4. Ese examen les da la oportunidad de estar en COFI si son realmente fantásticos, si su examen fue realmente limpio, impecable. En pre-COFI, sí tienen buen rango, si fueron rítmicos, si en general tenían la idea, pero no estaban tan perfectos y sí llegan algunos desafinados entonces no pueden estar.

Y luego deben estar en permanente crecimiento en el COFI para quedarse ahí, no es ir cuando se quiera, o con la actitud que quiera, si yo veo que no reacciona no va ahí, pero ellos mismos salen por alguna razón, algunos están con tarjeta amarilla y por fin mejoraron.

5. Académicamente, ellos deben dar su reporte, no es que no pierdan ninguna materia para estar en COFI, pero hemos tenido casos tenidos casos en que han perdido 7 materias, y obviamente cuando uno ahonda aparecen cosas que están sucediendo, entonces se habla con los padres, puede haber problemas en la parte intelectual, entonces necesitan más tiempo, pero esa presión ayuda para que ellos se responsabilicen y mejoren. En general siempre mejoran porque la amenaza es que se van, pero no es nuestro interés hacerlo, porque soy consciente de que puede ser un niño musicalmente bueno, y no en otras materias, pero eso no significa que no pueda pasar el año. Un niño que pierda el año sale de COFI, eso sí está claro.
6. O, por ejemplo, si yo digo que para la obra tal solamente participan los que vayan en limpio, ahí si no hay nada que hacer. En esta ocasión yo permití que habiendo perdido una, cantaran porque habían sido solistas de la Opera del Arca de Noe, por ejemplo; entonces, valoro tu trabajo, entregaste todo, por eso estás aquí, y se los hago ver a ellos a los padres. Y siempre les hago sentir que ellos se lo ganaron, no que se lo regalé, porque no hay nada más miserable que eso. Que yo pueda decirle – agradece no, que yo te dejé entrar- no. Tú estás aquí porque te lo ganaste. Tu diriges porque tú te lo ganaste, siempre, porque así he sido yo, todo me lo he ganado con esfuerzo y trabajo y es grato, no me aplauden porque yo les caigo bien, me aplauden porque hemos hecho un buen trabajo, y les digo lo logramos, valió la pena el esfuerzo, y les enseño eso, no quiero que los aplaudan por misericordia, entonces eso es.

Estar en el coro selección, si se salen del CEFI o del colegio no pueden estar en el coro, eso es radical.

3.2 En la práctica coral, es necesaria la distribución de las voces para el buen funcionamiento del coro: ¿Cuál es la distribución de las voces que usted maneja para el coro y cuál es la razón de ésta?

Antes de COFI hablaré del Cero, todos sabemos que todos tenemos manzanas, peras y bananos, y ya sabemos que las manzanas siempre van al centro cuando tiene un coro de unísono, de voces blancas, los bananos dependen de la proporción, pueden ir a un lado o al frente para que yo pueda estar atenta, y las peras al otro lado, pero las manzanas siempre van ahí, si tengo un coro de niñas y niños las manzanas van aquí, las peras irían aquí y en este otro lado irían los cambiantes, igual los cambiantes manzanas o bananos o lo que sea. El centro es lo mejor, es la manera como se tiene que ubicar un coro. Si son a 3 voces, un mixto meter a los hombres en la mitad suena bien, porque no se pegan, se mantienen independientes y las 3 voces suenan perfecto.

En el caso del COFI cantamos a 4 voces, soprano 1, soprano 2, alto 1 y alto 2; en el caso de pre-COFI cantan a 2 voces sopranos y altos, aquí todos están afinados, todo el que entra a pre-COFI está afinado, igual que en COFI, y el prejuvenil tienen obras a 4, a 3, dependiendo del tipo de obra que tengan. Esa es como la estructura.

Según Alejandro Zuleta, quien se inventó lo de las manzanas, peras y bananos, porque es obvio que hay niños que afinan muy bien, es obvio que unos afinan a veces y otros no, y es obvio que hay gente desafinada, en esa metodología el país entero trabajó, entonces María Olga Piñeros trabajó con Alejandro y yo soy alumna de Alejandro, la usamos porque funciona.

En el COFI todos son manzanas, y tengo manzanas tipo exportación, preciosas. El rango de la soprano uno puede ir de un Sol (3) hasta un Si (5), Do, y las altos tiene un Fa (3) a un La (5), es decir el rango es enorme, en general el rango de COFI podía ser perfectamente La, La, pero quienes son más soprano pueden subir más y pueden tener más sonoridad en los grados. Tengo todas las edades en las 3 voces, y suena bello porque hay niños y adolescentes, esa mezcla es preciosa a mi gusto.

3.3 ¿Cuáles son las características vocales, académicas y sociales de los coristas del COFI?

Vocales, todos son afinados, todos son rítmicos, y en general todos poseen una buena coordinación corporal, musicalmente esas son sus características, pueden cantar lo que sea. Académicamente, deben entregar el boletín, debemos negociar para que ellos puedan mejorar,

y en determinados momentos el estar académicamente limpio les da oportunidad de estar en los montajes, si perdieron una materia hay oportunidad si participaron en otras obras, pero si perdieron 2 no van en el montaje.

Los que van a cantar Carmina Burana, la condición era de estatura; tener 1,50 de estatura o por debajo de eso, porque los trajes tienen esa medida; las Danzas Polovtsianas, vamos a ser los 100, los de Bla 1 se eligieron por excelente nivel vocal, y los de Bla 2, remanentes de Bla 1 y se retira por razones académicas o no tenían CEFI, y agregué a otros para darles la oportunidad, es decir dar el concierto.

Todo esto influye para que estén ahí. Socialmente, para mí son niños comunes y corrientes, si COFI está lleno de niños comunes y corrientes y COFI es capaz de hacer lo que hace, todos son capaces, depende de mí, de a donde los llevo, por eso no puedo permitir cualquier cosa, tiene que estar bien. Yo parto de ahí, todos son iguales. Eso es importante.

A nivel social, estos niños de COFI tienen claridad de lo que quieren y lo que les gusta, o sea, si están en COFI es porque les encanta cantar, porque les gusta la música, porque quieren ser músicos, no hay un niño que no quiera, y si no quiere, ese se va por voluntad propia por otros gustos.

Otra característica de los que están ahí es porque aman cantar, no aman tocar, aman cantar, aunque hay de ambos. Han entendido el valor de la disciplina, el esfuerzo, la exigencia, el respeto por el público y el valor del aplauso, eso lo han aprendido, son cosas que hablan de otro tipo de niños, sí, son niños comunes y corrientes pero que su trabajo y la exigencia del COFI los ha llevado a otro nivel. Son niños que llegan una hora antes de lo que tienen que estar, son pocos los que llegan tarde, llegan angustiados si eso sucede, eso me parece que es muy valioso; pero igual son niños que viven algunos con papás, algunos con mamás, con problemas familiares duros, de peleas, golpes, maltrato físico, escases económica, algunos sin amor y otros niños muy bien cuidados en su familia, hay de todo.

3.4 ¿Tiene mecanismos de evaluación para la distribución y funcionamiento del COFI?

Tengo muchas, en logística ellos deben llegar siempre faltando 20 min de la hora en que llamo lista, a las 8 se cierra la puerta. Natalia está pendiente si llegó tarde porque fue, ella

resuelve esas cosas con los papás. Los casos de impuntualidad son muy pocos, lo que quiere decir que el nivel de puntualidad es muy alto y eso está muy bien.

Lo otro es que, cuando no vienen los padres deben avisarme por chat y las razones, han llegado enfermos, hay un nivel de compromiso que ellos no se quieren perder el ensayo. Otros han pedido permisos para vacaciones que han sido negados, porque tenemos compromisos y es el ensayo con orquesta, es el último ensayo, no se lo puede llevar, se lo llevan no canta, eso está claro. Eso pasa en la OFI también, el nivel de compromiso es altísimo, o estás o no estás, o te tienes que ir; o si los tienen que sacar de ensayo, yo digo si se pueden sacar o no, y las condiciones. Y todo el mundo respeta, y me he ganado un lugar, estoy jugando mi profesionalismo, como entrego todo tengo el derecho a exigir.

La inasistencia al coro los saca. Ellos entregan un tiquete en la entrada que dice si llevaron tareas, cuadernos, agua, carpeta, lápiz, ellos deben chulearse o marcarse con si o con no, como son 100, no tengo tiempo para calificarles, entregan el tiquete y luego se busca otra manera, se organizan y la calificación entre la tabla es mucho más fácil. Si hay tarea de investigación se tiene que hacer. Las maletas las dejan en parqueadero, se corrige el desorden que haya en el parqueadero.

Respecto al repertorio, el concierto distrital de las Danzas Polovtsianas la cantan los 100, las Carmina la cantan 30, el réquiem lo cantan 60, y bla 2 que es el último grupo que aplicó son 44, entonces hay varios niños que están en todo. Y hay momentos en que alguno se queda en algún montaje por alguna razón. Cantamos a 2, a 3, a 4 voces, cantamos en inglés, en francés, en alemán y ahora en ruso. El logro que considero más importante ha sido hacer el coro base de la orqueta, si antes la orquesta pagaba para contratar un coro infantil ya no lo tiene que hacer, desde el 2016 no lo tiene que hacer.

En este momento haber quitado a las mujeres del coro juvenil para meter los niños, porque se va a cantar a 4 voces con los hombres, no con las mujeres por sugerencia de Valeriano Lanchas que lo había visto en Europa, las niñas cantando con hombres.

Fueron a mi ensayo y aprobaron que fuera así y se lo ganaron. Haber pasado en la Luis ángel Arango de 323 candidatos solo pasamos 23, eso demuestra muchas cosas, alegría, logros. Hacer muchos montajes sinfónico-corales, estar en producciones de ópera, los del caballero de la rosa estaban en el top, y los trataban muy bien, todo era precioso. Carmina Burana es una producción que tiene vestuario, que implica ciertas cosas. Ha sido hermoso. La princesa y la

Arveja, los 2 solista hombres eran de COFI, solo que pasaron al prejuvenil, pero eran de COFI, habían salido de ahí. Y las dos niñas eran de COFI, lo hicimos nosotros, es decir, la Orquesta.

La metodología que uso para el solfeo, empiezo con palabras auxiliares, (queso, pan, chocolate, salto, tozal, la casa, casa-casa-la), que estoy diciendo con esto, por ejemplo, dictado de entrenamiento, se interroga, cuantos compas hay aquí, cuantos compases hay, quien el compositor, etc. Los llevamos a la parte histórica, a la parte de la música, ¿qué dinámica hay ahí?, eso se quiere. Ritmo real, solfeo hablado, solfeo cantado, lululu y texto, no importando el idioma, por ejemplo, las danzas empezamos con lululu, y el sábado metemos el texto.

Ellos tienen MIDIS de estudio, que los hace Jesús, y es problema de ellos si estudian o no, yo empiezo.

Y la expresión corporal, es muy importante, se ha avanzado en esto, siempre les digo que me hablen con los ojos, que me digan, que nos comuniquemos, no los quiero quietos, inexpresivos, les demuestro, los confronto, no permito que la vida les pase, ahí sin darles nada.

Ayer hubo mucho trabajo y lo logramos, yo tenía una carga grande, pero salió y les agradecí que no pusieran mala cara, aunque madrugaran, por la buena disposición, hay una relación muy cercana, los consiento, pero igualmente muy estricta, eso está claro. Y eso hace que el trabajo fluya y cuando hay un musical se corrige constantemente para que sea preciso y no les dejo pasar cualquier cosa porque se deben grabar eso, entonces se debe limpiar desde el principio. Soy muy exigente en eso. Ellos tienen un signo para ir al baño, y más si son 100, y funciona. Hay un momento en que todos tomamos agua, descansamos.

Ahora están firmando un récord de asistencia mensual, el director escribe vino esta fecha, la otra, y yo verifico que semanalmente este en el ensayo y no que aparezca cada 15 días, o llega un lado y al otro no, no. Los conciertos que hacemos son: los distritales, al festival de coro como coro invitado, las invitaciones que le hacen a la maestra Sandra Meluk⁹⁷, las invitaciones que llegan y se dedique quien va, o que grupo va, si COFI; o BLA, a qué horas es, que funciona mejor, dependiendo. O de la ópera que pidieron 7 niños, o de Carmina que pidieron 30, depende las invitaciones, o algo con la orquesta china llevamos un coro pequeño, no se lleva a todo el mundo, como 40, entonces depende de lo que pidan se hace audición y se seleccionan. Y los conciertos con la OFB como el Réquiem.

⁹⁷ Sandra Meluk. Directora general de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.

Los padres no están cerca a los niños en los ensayos, ni en los conciertos, yo no tengo padres conmigo, solo tengo a mi equipo, eso ha sido un principio que aprendí de un rector, y es el mejor concejo que me ha dado. También se les atiende cuando están esperando a sus hijos, pero esa es la norma, no están en esos espacios. Sus hijos son también mis hijos.

En las reuniones explico todo, y soy tan clara como lo estoy siendo aquí, no les doy oportunidad de que me ensucien la información, a que acomoden cosas, sobre los niños no hay preferencias, si se merece el regaño se lo doy con todo el amor, si se merece una felicitación también. Y nos mantenemos en contacto con los padres por chat o por correo.

3.5. ¿Cuáles son los criterios para la selección de quienes pueden ser integrantes de coro en las diferentes instituciones educativas que imparten el proyecto ProFE?

3.6 Según lo expuesto acerca de la distribución de las voces para el coro, ¿Cuál es la distribución de las voces que se aconseja a los Artistas Formadores del área coral y cuál es la razón de ésta?

3.7 ¿Cuáles son las características vocales, académicas y sociales de los que integran los diferentes coros en las instituciones educativas en el proyecto ProFE?

Básicamente que afinen. Pero eso depende del tipo de coro, si es un coro de selección pues tiene que afinar, si es un coro de aula están todos, si es un coro semillero todos bananos, lo mejorcito al centro y voy solucionando, estos tienen problemas de ritmo, estos esto otro, porque es otro tipo de coro, pero siempre lo mejorcito va en el centro para que haya un referente.

El nivel de afinación en el profe, generalmente yo afinó entre Do y Do, luego me subo do, re, mi y luego empiezo a decir, este es soprano, primera voz, estas otras son las recontra-manzanas, que su rango es ligero. Si tengo que audicionar 60 niños, voy subiendo los niveles de las notas y voy diciendo quienes van en qué lugar.

Básicamente cantamos en unísono y cantamos a 2 voces, ya son excepciones cuando hay grupos que cantan a 3, pero en general ya se puede cantar a 2 voces y eso es un avance. Académicamente, deben estar en ProFE y en CEFI. Y todos estamos en pro de que todos los niños estén académicamente bien, pero también analizamos el aspecto de su casa, los problemas, y no es eso una razón para no estar, al contrario, muchos necios, terribles llegan al coro y se transforman y los otros profesores se asombran. Porque la música es así. Sí influye, pero no es un factor decisivo para estar o no.

En lo social es igual, son los mismos niños; la diferencia que tienen ustedes con respecto a COFI es la discapacidad, ustedes tienen que tener niños con diferentes tipos de discapacidad. Yo no tengo ciegos, por ejemplo, pero hay coros que los tienen, y está bien. Los sordos del colegio de San Carlos también hacen parte del proyecto. O algunos que tienen falta de atención, de esos tengo y me toca estar atenta e insistir en la instrucción, otros con hiperactividad, de esos no tengo o el COFI los controla. Pero sé que ustedes luchan más con ese tipo de casos.

4. Categoría de Generalidades

1. Por qué se utiliza la denominación de Artista Formador y no se habla del docente de música en el proyecto?

Guillermo Gaviria:

La denominación Artista Formador, no es un invento local, eso existe en el mundo y se llama “*Teaching Artist*” en inglés, un artista profesor, y tiene que ver con que, en nuestro medio también pasa, no tanto, pero yo creo que sí pasa bastante, y es que, la mayoría de las personas que están en el proyecto, tienen una vida artística, sí?, así sea en una agrupación de cámara que toquen, en nuestro argot en “*chisgas*”, pero tiene una vida práctica, independiente de su labor de profesor, tiene una vida artística; está en una orquesta, está en un grupo de cámara, toca con compañeros; entonces tiene una vida artística, y junto a esa vida artística, tiene un proyecto de formación, de enseñanza también, su único trabajo no es estar dedicado a la docencia; que es lo que pasa por ejemplo, cuando uno tiene un docente de los que están en los colegios tradicionalmente, un docente de música, que es una persona que está en el colegio 24 horas, o 18 o 12, yo no sé cuántas; y que entonces tampoco tiene tiempo de desarrollar su actividad. Aquí un artista formador tiene medio tiempo en realidad de docencia, que son entre 20 y 24 horas; Así que, de todas maneras, le queda tiempo para practicar su instrumento, para desarrollarse como artista, para cantar. Y si tú miras, la cantidad de permisos, que solicitan los artistas formadores, por razones artísticas, podrías darte cuenta que un buen porcentaje de los formadores, tienen una vida artística, cantan, tocan, van para un lado, van para el otro, viajan fuera del país, etcétera. Entonces, eso es un artista formador.

2. A su juicio ¿Cuáles han sido los problemas más significativos en el desarrollo del proyecto? Y ¿Cómo los han abordado?

Guillermo Gaviria:

Digamos que un problema o una cosa gruesa, era la forma de contratación, porque cuando llegamos, del 2016 para acá en esta administración, a los artistas formadores se les contrataba por prestación de servicios; y cuando a mí me invitaron a trabajar acá, mi única condición fue esa; yo voy, me encantará, pero no acepto que los artistas estén contratados por prestación de servicios, sino están contratados laboralmente, no voy a trabajar allá.

Llevo cuarenta años en esto, como lo viste, entonces he ayudado a cambiar la educación musical en el país, he trabajado mucho por la educación musical en el país a nivel universitario, por la profesionalización, por todo eso; no me parece razonable, que una persona que tiene un trabajo que no es, ocasional, esté contratado por prestación de servicios; tiene que tener un contrato laboral, que tenga una estabilidad, que le permita organizarse, planificar su existencia, tener una familia, o sea vivir una vida como cualquier otro ciudadano. Entonces, digamos que esa era un primer problema grueso, y la solución de eso fue hacer un convenio con batuta, que es una empresa de economía mixta, que es estatal y es privada, y eso le permite contratar laboralmente. Y como es una empresa que está en el sector nuestro, que tiene una actividad similar, pues podíamos también contar con otros apoyos de parte de batuta, que son importantes para nosotros, como contar con una biblioteca, por ejemplo, una buena biblioteca, como la que tiene batuta, nos permite tomar mejores decisiones, acerca de cuál repertorio se va a implementar en este caso o en el otro. Porque es una biblioteca especializada, que tuviéramos, por ejemplo, unas guías para el bodegaje de los instrumentos, que ellos ya habían construido, que nosotros no sabíamos cómo se deben guardar los instrumentos; guías de mantenimiento de los instrumentos. Una serie de apoyos, de ese tipo, que batuta por su experiencia de 30 años, pues ha desarrollado y que nosotros no teníamos, entonces al hacer un convenio con batuta, eso nos permitió tener estos apoyos, y además poder contratar a los artistas laboralmente.

Para mí, ese es el mayor logro y quizás el problema más significativo que había. Porque todas las otras cosas unos las puede hacer, los programas los hicimos con todos los artistas formadores, los videos los estamos haciendo con los artistas formadores y con los músicos profesionales de la Orquesta, la metodología, la estamos desarrollando conjuntamente con la Escuela Nueva-Activa, entonces digamos que todas esas cosas se pueden hacer; pero el

problema de resolver la contratación, ¿cómo se contrataban los artistas formadores? Sí era difícil. Y ese se logró resolver de esa manera, y eso nos ha permitido, que los artistas formadores tengan una estabilidad, un compromiso también con su trabajo, distinto a cuando uno lo contratan por servicio, y una planeación de su existencia, que eso se va volviendo normal, y está bien, al principio todo el mundo agradece y todos los días ruega y da gracias a Dios que esto apareció, con el tiempo se va volviendo normal, pero es que eso es normal, de todas maneras es bueno agradecerlo, pero eso se va volviendo normal, y nosotros vemos por ejemplo, cuántas familias han tenido niños acá, muchos niños, por qué, porque hay salud, porque hay cubrimiento, porque hay estabilidad, porque hay todo, la mayoría de nuestros artistas formadores están entre 30 y 40 años, la mayoría; luego el siguiente grupo está entre 25 y 30, ahí está el 70 u 80% de nuestros artistas tienen esas edades, entonces, es gente que está formando una familia, se está estabilizando y todo, y eso es justo que los músicos también podamos tener una vida como cualquier otro ciudadano; entonces digo que ese es uno de los elementos fundamentales, todo lo demás se soluciona. Este era un problema muy grueso y se logró solucionar, de hecho, por eso estoy acá, sino se hubiera podido solucionar no estaba.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

Los más significativos han sido por el lugar donde se implementan, por decir algo, de que llegamos a un colegio y el colegio, del rector para abajo manejan las cosas de una forma, entonces filarmónica tiene una idea de que se debe manejar de otra, ese punto siempre ha sido, es el que más hay que trabajar, los problemas que mencionaba anteriormente, como los problemas personales entre algunos formadores por el tema del ego de la experiencia personal, un formador que haya logrado muchas cosas a nivel musical, como son artistas formadores, a nivel artístico pues tienen un ego alto entonces que le vayan a decir las cosas no es tan fácil, sin embargo no siento que no se haya solucionado sino que al contrario cada vez hay menos problemas de tipo personales y de articulación en los colegios gracias a todo el trabajo que se está haciendo con los acuerdos interinstitucionales, en general esos son como los lunares más fuertes que ha habido en los colegios, pero también se han solucionado muy rápido.

Hemos tenido apoyo de directivas de la OFB, hay un comité que se encarga de esos aspectos, por ejemplo: se reúne Laura que es como la jefe directa de los principales con las orientadoras y algunas personas encargadas del trabajo psicológico y se hace un estudio que las

personas hablen, que se descarguen, y se les da una orientación, una ayuda, se guían, si ven que es una cuestión irreconciliable pues se cambia al formador de colegio y si es un problema del formador ya a nivel psicológico se le hace un trabajo, una ayuda, y si ya no funciona probablemente se va del proyecto, pero hay un seguimiento importante que va primero que las partes dialoguen.

El primer trabajo en ese sentido lo tiene el principal, él es el encargado en que las relaciones en ese colegio funcionen, que si hay disparidad en algún caso que pueden haberlas, no estamos exentos, si hay disparidad, el principal tiene que gestar los espacios para que haya comunicación, que ahí mismo en el colegio se pueda solucionar los problemas, y que las cosas funcionen y anden bien, si a esa instancia no funciona, se recurre a una ayuda psicológica aquí en filarmónica.

Sandra Patricia Rodríguez:

2.1 A su juicio, ¿Cuáles han sido los problemas más significativos en el desarrollo del proyecto en el área coral? Y ¿Cómo los han abordado?

El primer problema que yo noté, recién llegué eran las relaciones interpersonales, era una rivalidad ridícula, uno creerse que era más que los demás, enemistades, egos y realmente no hay, claro, hay momentos en que el ego sale, pero creo que el área está llena de gente linda, nos podemos comunicar, se han sentido cómodos conmigo para poder equivocarse, solucionar. Hemos encontrado que las decisiones que se han tomado propenden al éxito, al crecimiento. Creo que el punto de las relaciones, mejoró. Y no es fácil pararse a dirigir a los demás, justamente por el ego, pero esto no es solo de la OFB sino es general, pero hemos superado eso, y todo el mundo ayuda para que se esto se vea bien.

Los diferentes niveles de formación, de experiencias no centradas en una línea metodológica, cada quien tiraba para su lado, eso era un problema, pero ya no, ahora todos lo hacemos de la misma manera. ¿Cómo se ha solucionado?, poniendo una línea y limpiando, - no, no hagas esto -. Tu eres autoridad para los otros, pero uno no se lo cree.

Otra cosa que había como problema era la falta de claridad de las bases del trabajo, para hacerlo, para cumplirlo y para seguirlo.

2.2 ¿Cuál es el propósito que se busca en el área coral, respecto a lo social, académico y en el contexto educativo?

En lo social académico y educativo, en lo social hay niños más felices, que se les muestra posibilidades de otra vida, les enseño a servir a los demás, en COFI eso está claro, las niñas grandes no están para que se luzcan y sean las divas, están para servir a los chiquitos perdidos. Hacer todo con amor, cantar con amor, y todo en orden, no puede ser de cualquier manera. El orden te limpia.

Académicamente, apropiarse de todos los aspectos musicales y ponerlos en práctica en el contexto académico, te ordena. La idea es que los niños metan el rigor, la exigencia, la excelencia y el esfuerzo en su vida académica, que les sirva para que eso pase.

Y en lo educativo yo hablo de ciudadanos íntegros, les hablo mucho de la honestidad, como una reflexión a los valores. Hay un slogan y es que, “un buen corista es un buen ciudadano.”

3. ¿Qué acciones quedarían por emprenderse para el fortalecimiento del proyecto?

Guillermo Gaviria:

Yo creo que el proyecto está, como te digo en un punto medio, pero por el nivel de implementación, en la cobertura numérica; por ejemplo, nosotros estamos con los CeFis, en 17 localidades de las 20 que tiene la ciudad; de las 20 realmente, tendríamos que estar en 18, nos falta solo Usme en realidad, por qué, porque Sumapaz, es una localidad rural, allá estamos en un colegio, y como los CeFis son después de las jornadas de los colegios, en Sumapaz realmente no tiene mucha validez eso, porque la mayoría de los niños, tienen labores agrícolas y relacionadas con el apoyo a sus papás en sus fincas, en sus labores; entonces allá el aprovechamiento del tiempo no es lo mismo que en la ciudad. Entonces, los CeFis allá, no tienen razón de ser, esa no está.

La otra localidad donde no estamos, es Puente Aranda, en Puente Aranda está Batuta, desde el principio les dijimos que nosotros no íbamos a ir por una razón, porque en Puente Aranda nos han pedido siempre, desde el principio nos dijeron y quisieron que estuviéramos, pero querían que tuviéramos también primera infancia, nosotros no tenemos cubrimiento en primera infancia, no tenemos formación, que va a ser una de las cosas que hay que hacer.

Una de las cosas que nos falta, es extender el proyecto a primera infancia, porque la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Educación, la ciudad misma, tiene eso como una prioridad. Nosotros hemos consolidado de 7 a 17 años, pero nos falta primera infancia, entonces digamos que esa es una de las cosas que habría que hacer.

Y lo otro que habría que hacer, entonces como te digo, Puente Aranda ya, salió; nos queda Usme, es la única que no hemos firmado, entonces el próximo año seguramente, Usme tendrá un convenio también, y estaremos en todas las localidades, con los CeFis, y estamos en todas las localidades con colegios; entonces ya tenemos el modelo, tenemos todo; y es replicable y es sostenible, sabemos cuánto cuesta un niño, todo.

Sabemos cómo hacer los procesos de formación de formadores, todo eso lo tenemos ya organizado. Entonces ya aquí, es el problema de expandirse, es crecer, pero también crecer razonablemente dentro de las posibilidades, porque no es un problema solamente de recurso económicos, sino de personas, porque ¿dónde están los artistas formadores?, ósea, nosotros a veces, encontrar un artista formador para un área específica, no es tan sencillo, nosotros tenemos por ejemplo, 70 u 80 artistas formadores corales, no es tan fácil encontrar más gente especializada en eso; entonces toca a lo que va produciendo, las universidades, la formación y todo.

Entonces el crecimiento, es relativamente, de hecho, ya estamos pidiendo más presupuesto para el año entrante, la administración que llega va a encontrar probablemente si nos lo aprueban, más presupuesto que el que nosotros tenemos para poder crecer, porque eso ya es lo que hay que hacer, ya estamos en ese punto.

Entonces, la próxima administración, debería hacer un esfuerzo grande para llegar al final de los próximos 4 años, por ahí a unos 40.000 niños, que sean unos 35.000 o 40.000 niños, no es fácil, porque cada año vas a tener que crecer, entre 2.500 o 3.000 niños; es un 10% de lo que tenemos, y lo cual implica que tienes que contratar 35 artistas formadores nuevo cada año, no es fácil encontrarlos.

Entonces digamos que, eso es normal, en el desarrollo del proyecto, y que ahora el desarrollo progresivo y el crecimiento progresivo, que para el 2023 tengamos 40.000, por ahí, para el 2030, estemos en el avanzado, que tengamos 70 u 80.000 niños en el proyecto, en unos diez años; eso sería un gran logro para la ciudad.

Entonces, tenemos que entrar en primera infancia, tenemos que crecer en el próximo cuatrienio por ahí a unos 35 o 40.000 niños atendidos, tenemos que, los distritales llevarlos a un festival, porque ya no podemos más conciertos el mismo día, sino hacer una semana por ejemplo de conciertos, porque el resultado, el logro de eso es enorme; hay que tener en cuenta siempre, que cada vez que nosotros hacemos un concierto, esa es una evaluación y esa es una rendición de cuentas, porque nosotros rendimos cuenta tocando, no hay otra forma, por ejemplo, yo no puedo poner en el papel que están tocando muy bien.

Si nosotros tenemos 25.000 niños y 6.000 niños van a concierto, esto es el veinte-pico por ciento de los niños en concierto, o sea de cada 100 niños son 25 niños en concierto, esa es una medición de calidad tremenda; porque no son 200 niños, no son el COFI y la OFI, el grupo selección de acá y de acá, que de 25.000 niños tenemos una orquesta buena y un coro excelente, no, no, no, no. Es que el 20% de esto, lo podemos presentar en un escenario como el Mayor, o como el Jorge Eliecer y con calidad como lo hemos hecho.

Porque ahí están las pruebas, tu asistes o ahí están los videos, está todo; pero tú puedes asistir a eso conciertos, y, por ejemplo, los 6 que hicimos en el mayor, yo estuve en los 6 conciertos, y no escuche nada que uno dijera, esto no lo deberíamos haber presentado.

Porque tenemos mucho cuidado también, de que los niños se sientan bien, o sea no tenemos que presentarlos por presentarlos y hacer un ridículo, por ejemplo, o una presentación que no amerita presentarse, porque los niños también lo tienen que aprender y lo aprenden; que cuando uno se para allá es porque la calidad es óptima, y porque está haciendo lo mejor que se puede hacer, y los padres de familia también, porque una de las condiciones para que esto tenga el impacto social que debe tener, es la calidad música, a mayor calidad musical, mayor impacto social. No puede uno poner el impacto social por delante, no; acá la calidad musical, va por delante ´porque eso es lo que produce el impacto social.

Cuando la música se hace con calidad, con perfección, todo el mundo se queda en silencio, porque la transformación, la sensación que cada uno tiene de armonía interior, que se armoniza con la música que está oyendo, le dice esto es perfecto, esto es una maravilla, esto es magnífico; y eso es lo que enaltece a la gente y a lo que la gente la transforma; música desafinada, música de mala calidad no transforma a nadie.

Entonces eso de los conciertos es una cosa fundamental, entonces tenemos que ampliarlo, más niños, más niños en concierto. Uno aspiraría también en esto a que, no sé el 40% de los niños que están, se puedan presentar en concierto.

Cuatro de cada diez niños, eso es un número bien alto, para hacerlo con calidad, porque si yo tengo 25.000 niños y presento 200 niños, 100 en el coro y 100 en la orquesta, es fácil, porque eso no es ni el 1%, bueno es casi el 1%, uno de cada 100 niños, nosotros estamos presentando 25 de cada 100 niños, entonces eso es un riesgo muy grande, pero ese es el trabajo de todos los artistas formadores, ese es el resultado de tener un modelo educativo, ese es el resultado de todo el sistema como lo hemos organizado; que se puede con esa calidad.

Entonces tenemos que ampliarlo, los conciertos, si tuviéramos 12 conciertos, lograríamos tener 6.000 niños en una semana, entonces ya nos toca es hacer un festival; esa es otra de las áreas que tenemos que crecer, pero claro eso necesita más recurso, y la producción es más compleja.

Pero digamos, si lo vas haciendo progresivamente se puede, y nosotros hicimos 1, 3, 6, 12, ahí vamos, ahí se va aprendiendo, es una curva de aprendizaje y la estamos haciendo bien.

Luis Carlos Danilo Jiménez:

La acción principal en este momento, es la firma de los acuerdos interinstitucionales entre el ProFE y el IED, el Proyecto Filarmónico Escolar y el IED, estuvimos a punto de firmarlos, pero ahora ese será un acuerdo de instituciones entre el ProFE, secretaría de educación y el IED. ¿qué significa? Que ahora debe haber un acuerdo en todos los aspectos metodológicos, de aplicación, pedagógicos entre las instituciones la filarmónica de Bogotá y la secretaría de educación, no puede haber un punto de disparidad, todo tiene que estar claro reglamentado escrito y firmado por todas las partes, eso es lo que se está implementando ahora aparte de la creación del catálogo de fichas institucionales de fichas de repertorio, ese catálogo es espectacular porque permite a la filarmónica que todos los formadores tengan acceso desde AIDA que es otro de los logros importantes del proyecto; porque AIDA nos sirve para organizar todo.

Y otro proyecto interesante a nivel de formación de los formadores, es la creación del diplomado para que todos los artistas formadores tengan bases pedagógicas fuertes, eso se está mejorando y ahora se proyecta que la filarmónica pueda patrocinar postgrados a los

formadores, es una proyección de la que apenas se está comentando pero casi siempre este tipo de comentarios se van volviendo realidad, desde que está Guillermo Gaviria y él es el que tiene la intención, con la misma UNAD de hecho.

Sandra Patricia Rodríguez:

3.1 ¿Qué acciones están por emprenderse para el fortalecimiento del área coral en proyecto ProFE y en el Coro Filarmónico Infantil COFI?

En el COFI, seguir manteniendo al coro infantil juvenil voces blancas, como un coro de alto nivel, quisiera que quien llegará pudiera mantener eso que hemos logrado, porque ellos mismos dicen que su vida se ha transformado. Si alguien baja el nivel de eso, y ya no le importa, sería terrible, muy triste.

En pre-COFI, prepara a los niños para entrar, ya pasó, acaban de empezar, acaban de pasar 2 de pre COFI a COFI, por remplazo de otros que no fueron. El pre- COFI, tiene su propia identidad de sonido, porque va a funcionar como un coro que tiene un repertorio y hace parte de un nivel avanzado.

El prejuvenil ha abierto un camino para los cambiantes y los jóvenes, se les transformó la vida vocal y de sensaciones y de sentir que mi amigo también canta; y espero que se mantenga y crezca aún más.

El nivel avanzado, debemos trabajar en ese nivel porque solo hay 2 coros, 1 de Mercedes Nariño y el pre-COFI.

El medio, fortalecer el nivel medio, seguir haciendo obras inéditas sinfónico-corales con COFI, con BAFI, etc., todo esto tenemos que seguir haciéndolo, y el nivel de cada integrante, de cada artista formador y de cada uno de sus coros, tenemos que seguir trabajando por eso.

Cada uno tiene que pensar como si tuviera un COFI al frente, de ese nivel. Si pensamos menos que eso, nos estamos pobreteando. Si los pensamos como niños de proyección sería fantástico. La vida es otra.

Anexo 6. Formato de Seguimiento del Proceso con los Grupos

DIARIO DE CAMPO ARTISTA FORMADOR 201__

Docente:		Fecha:	
Colegio:		Localidad:	
Área: Iniciación: __ Coro: __ Sinfónico: __ cuerdas pulsadas: __ otro: __		Nivel del grupo:	
Curso:	N° de estudiantes:	Hora:	
Actividades realizadas:			
REPERTORIO TRABAJADO			
1			
2			
3			
4			
Objetivos:	Avances:	Dificultades:	Observaciones:
Estrategias:			

Anexo 7. Taller de evaluación formativa para los Artistas Formadores de la OFB

TALLER ¿UN CAMBIO FORMATIVO EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN?
PROPÓSITOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los significados dados a la <i>Evaluación</i>. 2. Caracterizar las implicaciones y consecuencias que la evaluación tiene en la práctica pedagógica musical dentro del proyecto ProFE.
CONTENIDOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Taller ¿Qué es la evaluación formativa? 2. Textos de los autores mencionados en el taller.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del taller ¿Qué es la evaluación Formativa? 2. Inicio del taller por grupos de Artistas Formadores, según el área, grados y niveles, a partir del material propuesto para la sesión.

Actividad n.º 1.
<p>Lectura de la postura de Álvarez Méndez sobre el sentido dado a la evaluación en el contexto educativo y algunas razones por las cuales se considera un cambio en la práctica de ésta. A la vez, una lectura de Tamayo, L., Niño, L., Cardozo, L. & Bejarano, O., (2017) donde exponen el carácter cualitativo de la evaluación en el contexto educativo y la importancia de ésta en la práctica evaluativa.</p> <p style="text-align: center;">¿Evaluación o calificación?</p> <p>La evaluación del aprendizaje ocupa un lugar destacado en el currículum. No es exagerado pensar que, en las prácticas habituales, más que en las explicaciones conceptuales, lo marca de cerca, incidiendo en el programa y en el valor de lo que entra o no en él, de lo que vale y de lo que no, de lo que cuenta y de lo que es simple relleno. Se habla de la evaluación, que es proceso, pero en realidad, la evocación es al examen, que es acción puntual y aislada, convertido de un modo impropio en sinónimo, recurso de que se vale. Se confunden así la parte con el todo, el instrumento con el objeto de conocimiento, lo anecdótico con lo sustantivo, lo enseñado con lo aprendido, lo medido con lo evaluado, lo que más puntúa con lo que más vale, hasta convertirse en <i>leitmotiv</i> del proceso educativo. El examen y con él la calificación al final del curso, más que la evaluación, marca y conforma el currículum. Viene a desempeñar funciones sobrevaloradas que desbordan los objetivos para los que está pensado como simple recurso auxiliar. Sólo cuando se reduce a una</p>

simple materia técnica la evaluación puede verse como un asunto sencillo. Pero la reducción es un engaño. La práctica de la evaluación es mucho más compleja de lo que pueden abarcar los recursos y las técnicas al uso. Como señala NORRIS (1998, pág.216), refiriéndose a la evaluación curricular, los recursos “son simplemente instrumentos rudimentarios en comparación con las complejidades del aprendizaje, de la enseñanza, de las aulas y de las escuelas”. Una cuestión central y básica para conocer y comprender en su complejidad lo que es la evaluación y cómo proceder con ella es saber cuál es el conocimiento que merece la pena aprender, y por consiguiente, qué conocimiento merece la pena enseñar. La pregunta inevitable desde esta visión es: ¿qué y con qué fin enseñamos? La pregunta remite a lo que entendemos por conocimiento valioso, y por tanto, merecedor de ser enseñado, lo que conlleva como corolario que es la parte de cultura que merece la pena ser aprendida. Es una cuestión que nos abre el camino al entendimiento de lo que puede ser evaluado y cómo hacerlo, y, sobre todo, nos pone en la dirección de entender el para qué sirve la evaluación, a qué fines sirve. Son preguntas-clave de reflexión que llaman la atención sobre el valor de la evaluación en sí misma en su función formativa y abren el camino para entender que la evaluación no es un fin en sí misma sino que es un elemento que debe permanecer integrado en el currículum, que debe actuar al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan y al servicio de la acción didáctica, porque ella misma es recurso valioso de aprendizaje, que asegura aprendizaje (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001).

Es evidente que hay otras finalidades a las que sirve la evaluación, hay otras funciones que debe desempeñar, que en la práctica actúan de un modo antagónico entre sí. Se derivan de la función sumativa que por razones ajenas a los intereses formativos se le exige a la evaluación educativa (certificación, promoción, selección, exclusión). La cuestión importante es saber por cuál de ellas apuesta cada proyecto curricular, con cuál se compromete cada docente, a cuál se le da más peso en las disposiciones administrativas y en las prácticas docentes y en qué momento del proceso adquieren importancia. (Méndez, 2011, citado en Sacristán, 2010, pp. 355-356).

¿El carácter cualitativo de la Evaluación?

...la perspectiva cualitativa asume la evaluación como un proceso, que posibilita interacciones entre los sujetos involucrados, dinamiza la escuela. Contribuye a la formación de los actores educativos. Proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal. Lo cualitativo significa, además la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo

vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista. Entonces, priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación.

La evaluación como proceso requiere permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores, reconociendo los avances y dificultades, dando cuenta de la evolución de los aprendizajes.

Además, se identifica desde las investigaciones que la evaluación desde la perspectiva cualitativa se constituye en procesos de deliberación, de diálogo entre los actores educativos y que incluye la dimensión axiológica del ser humano. En este respecto, la evaluación es un acto de justicia, de ecuanimidad, que tiene en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano.

En la evaluación, desde la perspectiva de lo cualitativo se identifican modelos relacionados con la crítica del arte, en el que se observan las características del objeto evaluado y posibilite a los demás tener una mirada sobre este objeto; el modelo respondiente apunta a la comprensión que de la evaluación tenga el destinatario, complementado con la mirada sobre sí mismo y el modelo estudio de caso, la evaluación democrática, constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa. (Tamayo, *et al.* 2017, p. 142).

Actividad n.º 2.

Reflexiones iniciales alrededor del concepto de *evaluación*, según se haya trabajado o no en el proyecto ProFE.

Si se ha abordado, cuál ha sido la experiencia en la conceptualización e implementación de la evaluación en el proyecto:

1. Colectiva
2. Individual
3. Área, ciclo o nivel

Si no se ha abordado, ¿qué concepto le merece la evaluación en la educación musical?

Actividad n.º3.

Trabajo en subgrupos para la lectura de diversos conceptos sobre evaluación formativa.

Conceptualización de la Evaluación Formativa

La evaluación desde el enfoque formativo

Secretaría de Educación Pública de Argentina (SEP) (2013)

“La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora. De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: a) proporciona información que no se había previsto para ayudar a mejorar, y b) provee información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias interesadas (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares). En consecuencia, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Funciones de la evaluación

La función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo. La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del

siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento al progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Desde este enfoque, una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2011).” (SEP, 2013, pp. 23-24).

La psicología del aprendizaje para pensar la evaluación formativa

Anijovich, et al. 2010

El primer desarrollo, siguiendo las propuestas de Bloom, abrevia en las teorías psicológicas del aprendizaje. En un artículo muy importante, Allal (1979) contrasta la concepción neobehaviorista de Bloom con el abordaje constructivista y cognitivista que lleva a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no solo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. Esta contribución muestra las implicaciones importantes del abordaje psicológico adoptado y las consecuentes diferentes estrategias de evaluación formativa. Múltiples investigaciones han proseguido esta conceptualización, interactuando con el desarrollo de los trabajos en psicología del aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación formativa fue pensada respecto de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje. Al referirse al concepto de mediación social propuesto por Vygotsky, los autores Allal y Pelgrims Ducrey (2000) formulan la idea de que la evaluación formativa interactiva provee un apoyo para el aprendizaje situado en la zona de desarrollo proximal del alumno.

Abordajes pluridisciplinarios para pensar la evaluación formativa

...Los artículos de Perrenoud (1991, 1993) sitúan la evaluación formativa en la intersección de varias perspectivas teóricas. Para el autor, es menester articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de regulación. Obsérvese que varios autores, refiriéndose a los trabajos de la psicología social, insisten en la dimensión comunicacional de la evaluación escolar. Cardinet (1988), por ejemplo, presenta la evaluación formativa como un proceso de *comunicación lograda* entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje, especialmente. Bonniol y Vial (1997) explotan diferentes implicaciones de las teorías cibernéticas, sistemáticas y de la complejidad para pensar la evaluación formativa. Muestran las implicaciones teóricas y a veces prácticas de las diferentes orientaciones de los modelos. (Anijovich, et al. 2010, pp. 46-49).

Un nuevo enfoque en la evaluación formativa
Tiburcio Moreno, (2016)

Como ya se ha mencionado anteriormente la evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica. Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

Hay quien plantea que las actuales prácticas de evaluación tal vez representan el principal impedimento para moverse hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esta afirmación se basa en la evidencia de que la evaluación sumativa, tal como opera actualmente, en ocasiones termina convirtiéndose en un dispositivo que inhibe muchas características de la sociedad del conocimiento. La evaluación se transmuta en un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento (maestros, instituciones educativas, organismos profesionales y organizaciones ocupacionales) sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación (alumnos, novicios y empleados más jóvenes). La responsabilidad de formular juicios de valor acerca de su actuación o desempeño se deposita fácilmente en manos de otros, socavando de este modo la capacidad de los alumnos para ser eficaces, a través de disfrazar los criterios y las normas de desempeño que se consideran válidos, mientras se les convence que sus intereses están siendo atendidos mediante el incremento de sofisticados mecanismos de evaluación.

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

A medida que las sociedades actuales se han obsesionado por la certificación, la clasificación, las mediciones públicas del rendimiento y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se ha visto eclipsada por la evaluación sumativa. Ya sea que opere con referencia a la norma o en un marco

basado en nuevos estándares, la preocupación por el etiquetado ha sido fundamental (Moreno 2010c; Perrenoud 1996).

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios que deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa, qué duda cabe, influyen en el aprendizaje. La evaluación sumativa lo hace aportando de facto la agenda para el aprendizaje. Proporciona una declaración de autoridad de lo que cuenta y dirige la atención del alumno a esas cuestiones. Nos dice qué aprender. Desafortunadamente, no se comunica de forma directa o inequívoca: utiliza una forma de código que sólo los alumnos más eficaces pueden decodificar.

En cambio, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más sutil, aunque no menos profunda. Ésta provee la puesta a punto de un mecanismo de qué y cómo aprendemos. La evaluación formativa nos guía en la forma de aprender lo que queremos aprender, y nos dice lo bien que estamos haciéndolo en el camino para llegar ahí.

Paradójicamente, la evaluación sumativa conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado sobre el que aprende. ¿Cómo sustituir esta imagen engañosa por otra que coloque a la evaluación en manos de los alumnos, al tiempo que se reconoce la función legítima de la certificación de los demás? Si bien no es posible ni deseable eliminar los juicios sumativos de los demás, es necesario un cambio significativo de equilibrio, a fin de capacitar a los alumnos para que se mantengan a sí mismos como evaluadores a lo largo de la vida. Antes de identificar lo que sería posible para la evaluación sostenible, primero se tiene que ver cuidadosamente lo que la evaluación formativa requiere.

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de

que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competición con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a). (Moreno, 2016, pp. 161-164).

Actividad n.º4.

Después de realizada las lecturas comente sobre lo siguiente:

¿Qué concepto le merece la evaluación formativa?

Identifique los aspectos comunes y las diferencias en los conceptos presentados.

¿Qué herramientas de la evaluación formativa considera usted que pueden ayudar a la práctica educativa en la enseñanza musical en el proyecto ProFE?

¿Qué posibilidades o limitaciones considera que puede generar la evaluación formativa en la clase de música y dentro del proyecto ProFE?

Muchas gracias por su participación