



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

La evaluación de la enseñanza de la Plástica-Visual en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires: presupuestos ideológicos y teóricos, criterios, momentos e instrumentos utilizados por los docentes.

Nancy Calviño

Dra. Fernández Fastuca

Julio 2019

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal explorar los diferentes criterios, presupuestos ideológicos, tipos, momentos e instrumentos que utilizan los docentes de Plástica-Visual, de los distintos cursos del nivel secundario de enseñanza en una escuela del Partido de Gral. San Martín durante el año 2017¹. La elección del tema estuvo signada por la importancia que ha adquirido la evaluación en el debate educativo contemporáneo, dado que se “ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX con la escolaridad obligatoria” (Perrenoud, 2008, pp. 7) de allí su trascendencia y la necesidad de constante reflexión por parte de los estados y sus políticas educativas.

Es indudable que evaluar consiste en buscar la mejora del proceso de aprendizaje, sin embargo varias investigaciones recientes indican que la evaluación posee en el sistema educativo, más vinculación con la acreditación -evaluación final- que con el desarrollo del proceso de aprendizaje -evaluación formativa- (Gasparini, 2010) debido a que ha cumplido, históricamente, con la función de certificar los contenidos socialmente relevantes que transmite la escuela, consolidándose de esta forma como un mecanismo que tiene influencia decisiva en el futuro de los estudiantes.

No obstante en estas últimas décadas se advierte una transformación de las concepciones teóricas sobre evaluación que dan inicio a un predominio de la dimensión formativa sobre la sumativa, y que buscan contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos maximizando la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan (Anijovich, 2013), privilegiando una lógica que tiene por finalidad permitir que el docente comprenda el proceso de aprendizaje con el objeto de favorecerlo y mejorarlo.

En el área que nos convoca, la Plástica-Visual, la evaluación tiene mayor importancia que en otros espacios curriculares debido a la propia naturaleza del lenguaje artístico, que trabaja con medios y materiales que privilegian la expresión de sentimientos y buscan el desarrollo de capacidades poéticas y metafóricas, lo que torna difícil la

¹ Siguiendo a Toranzos (2001), es importante aclarar que los procesos de evaluación ocurre en diversos ámbitos, institucionales (aulas, escuelas, sistema educativo, etc.) y de producción (proyectos, programas, etc.). En este trabajo se realizará en la evaluación que se desarrolla en las aulas, donde “el aprendizaje de los alumnos ocupa un lugar privilegiado” como objeto de evaluación (Elola et al, 2010: 28).

valoración, generando que el abordaje y estudio de la temática tenga especial interés para la comunidad educativa. En función de lo expuesto y teniendo en cuenta la relevancia que el campo de la evaluación tiene, no solo en la mejora de los aprendizajes sino también en el desarrollo de la enseñanza, el presente trabajo buscó conocer y analizar las características que toman las prácticas evaluativas en el ámbito de la Plástica-Visual, en una escuela secundaria del Partido de General San Martín, durante el año 2017.

Los objetivos específicos se dirigieron a:

- i- Relevar los distintos presupuestos ideológicos, sobre evaluación, que tienen docentes de Plástica-Visual y que inciden en la enseñanza.
- ii- Establecer los criterios de evaluación utilizados por los docentes, durante las clases de Plástica-Visual, en los distintos cursos de la escuela.
- iii- Identificar los diferentes momentos de evaluación establecidos por los docentes durante las clases de Plástica-Visual.
- iv- Caracterizar los instrumentos de evaluación utilizados durante las clases.
- v- Determinar quiénes son los distintos agentes de la evaluación educativa durante las clases de Plástica-Visual.

Esta investigación tiene una naturaleza descriptiva y se realizó un abordaje desde una metodología cualitativa, con la intención de identificar los rasgos característicos del objeto de estudio. La selección de la muestra se realizó siguiendo un criterio de conveniencia. Se tomó como unidad de análisis, la actividad profesional de ocho docentes de Plástica-Visual con desempeño en una escuela suburbana del Partido de Gral. San Martín.

La elección de la institución se realizó teniendo en cuenta su ubicación dentro del partido y su modalidad, evitando escuelas que por su orientación en arte pudieran propiciar el uso de estrategias de evaluación específicas, ya que el objetivo de esta investigación es analizar cómo se evalúa una disciplina artística en escuelas de educación secundaria a las que accede mayoritariamente la población. Debido a ello se descartaron los establecimientos de educación y formación en arte que tienen particularidades en cuanto a

las estrategias de trabajo, la duración de las clases y la utilización de espacios y materiales que no necesariamente se replican en la enseñanza común.

Por último en la elección se privilegió un instituto que tuviera un número importante de docentes del área de Plástica-Visual, para que la muestra contara con variedad en cuanto a la antigüedad en el ejercicio profesional y la experiencia de trabajo en la institución. Asimismo para realizar esta investigación se efectuaron entrevistas y observaciones de profesores del área de Artes Visuales, tanto durante el transcurso del trimestre como en los periodos de cierre de calificaciones.

Respecto al análisis de los datos se buscó abordar de manera completa la trama del proceso evaluativo, para lo que se cotejó "lo dicho" en la entrevista con "lo realizado" por los docentes durante las clases observadas, triangulando la información obtenida y buscando dar confianza y validez a los datos en su conjunto. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron:

- ¿Qué criterios de evaluación utilizan los docentes de Plástica-Visual?
- ¿Qué presupuestos ideológicos condicionan la evaluación que hacen de sus estudiantes?
- ¿En qué momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje se evalúa en el área de Plástica-Visual?
- ¿Qué instrumentos se utilizan?
- ¿Se realizan autoevaluaciones y co-evaluaciones durante el proceso de aprendizaje?

El trabajo que se despliega a continuación, y que se desarrolla a partir de los datos obtenidos, se estructura en cuatro capítulos: en el primero se aborda el marco normativo, a nivel nacional y provincial, que regula la enseñanza de la Plástica-Visual en el nivel secundario de enseñanza; en el segundo se trabaja con los antecedentes teóricos de la evaluación en el ámbito general y de la Plástica-Visual en particular. Todo el material recabado en estos apartados sirve de insumo para el análisis de las prácticas evaluativas observadas que se despliega en el tercer capítulo en el que se analiza, a la luz de los objetivos planteados, la información obtenida y se desarrollan las conclusiones alcanzadas.

CAPÍTULO 1

MARCO NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA PLÁSTICA-VISUAL

En este capítulo se aborda el marco normativo que organiza y da soporte a las prácticas educativas, y a la evaluación en particular, en el ámbito del territorio nacional y de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de este desarrollo es permitir el análisis de las observaciones y entrevistas realizadas desde un doble eje, “el del deber ser” signado por las propuestas de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Resolución N°111/10 del Consejo Federal de Educación y el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires; y “el del ser”, marcado por la realidad en el ámbito áulico de una escuela de nivel secundario del Partido de General San Martín, en la Provincia de Buenos Aires.

En esta línea se analizan, en primer lugar, los conceptos centrales de la Ley Nacional de Educación vigente (N°26.206), en conjunción con la Resolución N°111/10, con la finalidad de que el lector comprenda los paradigmas centrales que sostienen a nivel nacional la enseñanza de la educación artística, para luego realizar una aproximación a la normativa provincial a partir del examen de los criterios relevantes del Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires y del Marco Curricular Referencial del año 2017.

Finalmente se exploran los Diseños de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, para el área o modalidad de Plástica-Visual, con el objetivo de estudiar los distintos núcleos de contenidos y ejes temáticos propuestos, haciendo especial hincapié en los criterios y en los instrumentos de evaluación planteados dentro del documento curricular.

1.1- Las normas que regulan la enseñanza del arte en el Ámbito Nacional

Para abordar la enseñanza y la evaluación de las Artes en el contexto de los servicios educativos, es necesario conocer el marco normativo que la regula, ya que es el que otorga sentido al desarrollo de las prácticas profesionales docentes y en muchos casos las justifican, explican y analizan. En primer lugar, es necesario mencionar la Ley de Educación Nacional y la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, normativa que enmarca los lineamientos generales de la enseñanza de la Educación Artística en todo el país.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206² establece que las Artes, como “campo de conocimiento”, deberá ser abordado y desarrollado a partir de políticas públicas educativas y culturales. Esto incluye y privilegia la enseñanza de la educación artística en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior.

Asimismo es de singular importancia que todos los alumnos tengan posibilidad de acercarse y conocer todos los lenguajes artísticos y que el contacto se lleve adelante mediante procesos de producción y análisis crítico de los diversos productos artísticos, siempre teniendo en cuenta el entorno social y cultural.

Por ello es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión de la Educación Artística que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, y es en este contexto que la Resolución N°111/10 ordena la enseñanza de las disciplinas artísticas, a lo largo del territorio a nivel nacional, en concordancia con los marcos legales ya establecidos en la Ley N° 26.206 y las normativas derivadas de la misma.

Para entender estos principios normativos es necesario rastrear el origen de la educación artística en Argentina, que es heredera de la tradición europea e hija del

² Artículos de la Ley Nacional de Educación que regulan la Educación Artística en el país. ARTICULO 39. La Educación Artística comprende: a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades. b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla. c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas. ARTICULO 40. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/ as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación. ARTICULO 41. Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

iluminismo y el enciclopedismo, a partir de los cuales lo artístico es visto como un complemento propio de la esfera de lo sensible y como un conocimiento del que se consideran sólo las manifestaciones “cultas” y se privilegia el trabajo que se centra en la copia, la imitación y la reproducción de modelos, siendo estas las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes por excelencia (Res. 111/10 CFE).

En este contexto el reconocimiento de cánones, que acuerdan con criterios de bellezas propios de los siglos XVIII y XIX, dieron marco a la enseñanza del arte y conformaron un paradigma tradicional que ha sido el fundamento de las prácticas educativas en artes visuales, proponiendo el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos de los alumnos, el uso del arte como entretenimiento, complemento terapéutico y área de apoyo a otras asignaturas del currículum.

Asimismo se definió el arte como un espacio que permite el desarrollo de la creatividad individual, que ejercita el desarrollo de las capacidades motrices e individuales y que se centra en la enseñanza de técnicas y destrezas. Además dicho paradigma postuló que la enseñanza de lo artístico debía estar reservada a sujetos que presentaran condiciones para ello, con el objetivo de potenciar sus habilidades y talentos naturales.

Sin embargo, las transformaciones culturales de los últimos años plantearon un contexto distinto del escenario moderno que dio origen al paradigma tradicional, por lo que si bien hoy es posible aceptar la contribución de la educación artística al desarrollo de la sensibilidad, no es posible limitar la enseñanza del arte al desarrollo de lo creativo, que por otra parte no es exclusivo de la educación artística.

En cuanto al desarrollo motriz y al uso del tiempo libre, aunque estas cuestiones se vinculen con el aprendizaje artístico no pueden ser su eje ya que una educación centrada y limitada en lo técnico deja poco margen para el abordaje de aspectos emparentados con la interpretación contextualizada de las manifestaciones artísticas y con el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, objetivos básicos en una cultura de la imagen como la que habitan hoy los estudiantes (Res. 111/10 CFE).

De lo desarrollado surge con claridad que el sentido de la enseñanza de la educación artística debería estar centrado, no sólo en el desarrollo de lo técnico y creativo, sino en la formación de ciudadanos que participen plenamente en la sociedad, siendo sujetos capaces de interpretar la realidad en forma crítica y de operar sobre ella para comprenderla y

transformarla. De esta forma, la Educación Artística debe concentrar su atención, no sólo en los momentos de la producción del objeto artístico, sino también en los procesos de interpretación estéticos.

Asimismo, en la actualidad se reconoce y propone al arte como productor de conocimiento y de imágenes ficcionales poseedoras de sentidos sociales, donde lo metafórico se instala como marco de diálogo y forma de comprensión del mundo y donde los hechos culturales se expresan con distintos formatos simbólicos y cobran sentido en el contexto de una cultura visual.

Debido a las razones expuestas, se considera indispensable que la educación artística esté presente en las políticas educativas para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional como,

área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio - histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano (Res. 111/10 CFE, Pág. 8).

Lo expuesto nos ha conducido, como parte de este trabajo, a querer conocer si las propuestas docentes llevan a las aulas el marco normativo desarrollado, respetando sus objetivos y poniendo en marcha la comprensión crítica y performativa de la cultura visual por parte de los estudiantes.

1.2- El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires

El Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, reformulado por el Marco Curricular Referencial del año 2017, explicita las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que sustentan a los documentos curriculares que son parte fundamental de la política pública en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

Dicha Ley establece que:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación (Ley 13.688).

Asimismo determina que resulta ineludible prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes para lo que elabora diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular, definidos por niveles de Educación (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior) en articulación con las modalidades (en este caso Artística); en tanto que también estas últimas aportan propuestas curriculares.

Además la Ley Provincial de Educación N° 13.688 conlleva la obligatoriedad del nivel secundario para todos los habitantes de la provincia y afirma que: “El Nivel de Educación Secundaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes niveles y modalidades conforme lo establece la presente Ley”. Es por ello que los diseños curriculares garantizan las prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, de los jóvenes, a través de distintos campos y disciplinas.

También estos diseños se caracterizan por ser paradigmáticos, relacionales y con un enfoque intercultural que se fundamenta en la perspectiva de la diversidad. Son paradigmáticos en la medida que centralizan una serie de conceptos que se desarrollan articuladamente, en todas las áreas y disciplinas, por ello las ideas de inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, medio ambiente y saberes socialmente productivos deben ser desarrolladas en todos los espacios curriculares.

En esta línea y siguiendo el perfil que plantea el Diseño Curricular provincial, el Arte tiene el propósito central de construir ciudadanía y formar estudiantes comprometidos con la realidad social, siendo capaces de metaforizar lo literal al construir un mirada artística en el entorno inmediato e indagando en el acervo cultural de su entorno.

El mencionado documento es definido como relacional porque busca que todos los conceptos trabajados guarden vínculos de pertinencia y coherencia entre sí y genere procesos de revisión y desarrollo curricular que estén en un diálogo permanente con las prácticas docentes.

Finalmente, y de especial importancia para el ámbito artístico, es el concepto de interculturalidad que plantean los diseños curriculares y sostienen un posicionamiento pedagógico pensado desde la heterogeneidad cultural que busca identificar y reconocer escenarios escolares, sujetos y modos de conocer diversos, diseñando para ello estrategias

que los pongan en diálogo. Se trata entonces de situar a grupos diversos y desiguales, en contacto con el patrimonio cultural, sin dejar de atender la diversidad.

1.3- Las materias artísticas en el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires

En el Diseño curricular Provincial, las materias de la modalidad de Arte en las escuelas de nivel secundaria comprenden distintas disciplinas tales como: Danza, Música, Plástica-Visual y Teatro, estos espacios se desarrollan en el ciclo básico de dicho nivel. En el ciclo superior no orientado la materia prescripta es Arte (de acuerdo a la orientación), mientras que en las instituciones de formación secundaria orientadas en artística, se dictan otros espacios como Artes Visuales, Música, Danza, Teatro o Literatura.

El Diseño aborda el Arte³ como un saber socialmente valorado y un espacio para la construcción ficcional y poética, por lo que ofrece procedimientos que privilegian el uso de la metáfora, la interpretación de producciones artísticas de diversas épocas y culturas, la experimentación con nuevas materialidades propias del arte contemporáneo, la ejecución, muestra y exhibición de producciones artísticas en la comunidad, entre otras.

En el ámbito de la Plástica-Visual, el documento analizado busca trascender el término visión, ligado al acto fisiológico de “ver”, para recuperar la noción de mirada como construcción cultural elaborada a partir de coordenadas temporales y espaciales. De esta manera, la percepción visual aparece siempre como una constructo complejo y asociado al conocimiento y a la interpretación, por lo que su construcción es producto de un contexto situacional (Diseño curricular de la Escuela Secundaria, 2008).

En esta línea, la enseñanza de la Plástica-Visual compromete tanto al cuerpo humano como al social, por lo que ver no debe entenderse como un acto simple sino como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo. Por ello, “mirar” es una operación de selección y organización de la experiencia y una construcción cultural.

³ El Diseño curricular no concibe esta materia como un espacio de formación de artistas ya que el conocimiento que se construya en la escuela secundaria debe permitir su aplicación, por parte del alumno, a problemáticas y escenarios más amplios que el contacto con una obra de arte.

En el mismo sentido, el documento curricular propone que los estudiantes desarrollen la observación como práctica básica que les permita apreciar de manera sintética y analítica su realidad, es decir, en primer lugar por conjuntos y luego por partes, con el objetivo de desarrollar la capacidad de interpretar su entorno y asignarle un sentido⁴.

1.4-Los ejes temáticos del área Plástica-Visual

El diseño curricular para la educación de nivel secundario organiza los contenidos en torno a núcleos temáticos, que varían en cantidad y carácter según el caso. A su vez, todos los núcleos temáticos se organizan en cuatro ejes que no separan contenidos por tema, sino que constituyen una forma de abordaje de los mismos. Estos ejes indican que se deben tener en cuenta en conjunto las cuatro dimensiones (Diseño Curricular de Escuela Secundaria, 2008).

Los cuatro ejes⁵ de trabajo son: el lenguaje Plástico Visual; la Producción; la Recepción y el Contexto Sociocultural.

En primer lugar está el eje del Lenguaje, que se encuentra por la organización y las funciones de los componentes plásticos visuales dentro de los límites proporcionados por el espacio en dos dimensiones: alto-ancho. Aquí se abordan las actividades vinculadas con diferentes componentes plásticos como la superficie, las figuras y el color, además de los diferentes tipos de formatos, soportes, materiales y herramientas.

En segundo lugar se encuentra el eje de la Producción que propone trabajar con los medios de elaboración de las configuraciones plásticas, permitiendo la interacción entre materiales y soportes, convencionales y no convencionales, articulados a partir del valor subjetivo y la intención plástico-comunicativa. En este punto es fundamental tener en cuenta que los materiales comunican y por ello es importante analizar los criterios de selección de estos, en función de la producción de sentido.

⁴ Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2008.

⁵ El Diseño curricular organiza todos los lenguajes artísticos en torno a núcleos temáticos que se organizan en 4 ejes (Lenguaje, Producción, Recepción- Interpretación y Contexto Sociocultural) que no separan contenidos por tema, sino que constituyen formas de aproximarse al contenido. Los ejes indican que se deben tener en cuenta en forma permanente estas cuatro dimensiones (Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto Sociocultural), como maneras de abordar un contenido para trabajarlo en la clase.

Por su parte el eje de la Recepción contempla los procedimientos de observación y organización de la materia plástica además de su análisis e interpretación, tanto de las producciones de los estudiantes como en otras, de distintos espacios y tiempos. Además se busca trabajar con un mundo vivenciado desde diferentes campos como el audiovisual o las computacionales y a partir del uso de distintos dispositivos (DVD, Internet, teléfonos celulares, etc.).

Finalmente, se debe mencionar el eje del Contexto Sociocultural que pone énfasis en la incidencia de las variables que intervienen en la asignación de sentido de un hecho estético, plástico y visual. De esta manera se privilegia un trabajo que intenta que el espectador-intérprete se sitúe ante el hecho artístico y comprenda las particularidades del contexto social y cultural de referencia.

1.5- La evaluación de la Plástica-Visual en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires

Según el Diseño curricular de nivel secundario, la evaluación en Plástica-Visual es uno de los aspectos más problemáticos y esto obedece a cuestiones vinculadas con distintas concepciones relacionadas con su enseñanza: la que sostiene que el Arte es un asunto innato, por lo que su aprendizaje tiene resultados limitados y por otro lado, aquellos que piensan que su enseñanza se centra en la mejora de las destrezas técnicas, evaluando sólo los resultados observables en la producción lograda.

Estas ideas conducen a acciones de evaluación contradictorias, así mientras que en algunos casos los criterios estarán basados en la creatividad y la expresión, en otros los productos serán considerando solo desde los aspectos técnicos y de la imagen. Para evitar este dilema, el diseño propone tener en cuenta tanto la dimensión productiva como crítica y mientras en la primera se evalúa el uso de materiales y técnicas, la planificación y la realización de las producciones, en la segunda se tiene en cuenta el conocimiento que el estudiante tenga de la terminología específica del área y la capacidad de construir conceptos y relacionarlos con la historia y su sociedad.

Por otra parte el Documento Curricular propone evaluar el cambio conceptual producido en el alumno, para lo que reclama que el docente explicita las dificultades

detectadas durante la evaluación, ofreciendo alternativas para superarlas. En este sentido sostiene que es necesario diseñar instancias de evaluación similares al tipo de planteo de las clases y sugiere criterios de evaluación ordenados por núcleos temáticos. Algunos de estos criterios son:

- Manipulan los objetos tridimensionales cambiándolos de posición y lugar para observar y percibirse del volumen, peso, forma y, probar diversas combinaciones de agrupamientos compositivos.
- Representan con formas geométricas simples (planos verticales, horizontales y oblicuos) la impresión de espacio tridimensional, observado y/o imaginado, utilizando como recurso gráfico la profundidad de campo.
- Diferencian los matices de color en la naturaleza y en los objetos que lo rodean atendiendo a sus propiedades de saturación, valor y tono.
- Comparan obras de artistas en las cuales predomina, por ejemplo, el efecto de claroscuro, la superposición de formas, etcétera, como recurso básico de expresión.
- Muestran constancia en el trabajo, presenta a tiempo y adecuadamente los ejercicios.
- Se expresan de manera creativa utilizando la terminología del lenguaje visual y plástico con el fin de renovar sus posibilidades de comunicación.
- Exponen en el aula los trabajos realizados y explica, verbalmente o por escrito, las técnicas empleadas, la intención expresiva, así como los resultados obtenidos.
- Elaboran proyectos que concretan la actividad en función de la técnica seleccionada, verifica su desarrollo y adecua los esfuerzos y respuestas a la propuesta realizada que se explicita a los estudiantes los criterios con los cuales serán evaluados, ya que esto permite la observación y reflexión sobre los logros (Diseño Curricular de la Provincia de Bs As, 2do año (ES), Educación Artística, pp. 217, 2008).
- Establecen relaciones de tamaño, proporciones y distancias entre el espacio, el/los volúmenes y la circulación.
- Interpretan la relación indisoluble color-luz-textura existente en todo momento en los objetos, con la relación figura-fondo, reforzando el mensaje estético que se pretende expresar.
- Incorporan el concepto de temporalidad a través del recorrido físico y visual en la materialización de una obra.
- Emplean nuevos procedimientos de composición a partir de creaciones más participativas.
- Analizan y reflexionan sobre su trabajo y/o el grupal.
- Generan procesos de autoevaluación y resultados finales.
- Elaboran una síntesis de lo trabajado para ser comunicada a sus compañeros y comunidad educativa, desde los aspectos estéticos, técnicos y artísticos desarrollados.⁶

En cuanto a los instrumentos se propone evaluar el aprendizaje de la disciplina a partir de registro de impresiones; entrega periódica de producciones; exhibiciones individual o colectiva de realizaciones plásticas; exposición de argumentos orales o escritos de los contenidos trabajados en las realizaciones plásticas; correcciones orales del docente y grupales a cargo de los estudiantes; armado de debates referidos a visitas a museos o proyectos; trabajo con memoria o catálogo y trabajo por proyectos.

⁶ Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 3° año (ES), Educación Artística, pp. 229, 2008.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y EN LA PLÁSTICA-VISUAL

2.1- Definiendo evaluación

El término evaluación emerge durante el periodo de industrialización de los Estados Unidos, que obliga a las escuelas a adaptarse a las necesidades del aparato de producción, y al amparo de la Psicología Experimental; es en este marco que comienza a aplicarse el discurso científico al campo de la educación y aparecen los términos de planificación y evaluación. Contemporáneamente surgen especialistas que la definen como una instancia del proceso de aprendizaje y como una herramienta de control de los resultados logrados, concibiéndola además como una actividad sistemática integrada al proceso educativo que tiene por finalidad su optimización (Giroux, 1981, pp.10).

Cuando se trata de definir evaluación, la bibliografía muestra una infinidad de conceptos que ponen el eje en distintas orientaciones dependiendo de los propósitos u objetivos que esta tenga. De esta forma se ponen en juego nociones como: medición, validez, información, rendición de cuentas, toma de decisiones, búsqueda de información y mejora del proceso de aprendizaje.

Si la atención se coloca sobre la temática de la valoración, se observa que varias definiciones presentan una orientación claramente cuantitativa que se centra en la medición del producto. En este sentido se pueden mencionar autores como Scriven y Tyler que piensan que la evaluación constituye la estimación del mérito de un objeto, siendo este último quien la define como “el proceso que determina en qué medida los objetivos se han alcanzado” (1973, pp.109).

En la misma línea se encuentra Mager, para quien la evaluación es el “acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en esa comparación” (1975, pp. 20) y Lafourcade que la define como la “etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con

antelación” (Lafourcade, 1972:21). También Schuman y Bloom ponen el eje de la evaluación en la posibilidad de medir y valor.

Otro grupo de definiciones centra su interés en la propiedad de la evaluación para informar, al docente, sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Dentro de estos autores aparece Pérez Juste para quien evaluar es el

Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (1986, pp.23).

También están Stufflebeam y Shinkfield, quienes la definen como el

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1987, pp. 183).

También en esta línea, que pone su interés en la información para la toma de decisiones, se encuentran autores como Alkin (1969) y Cronbach (1963) que entienden la evaluación como un serie de procesos de reconocimiento de las áreas de decisión importantes, que permiten la selección y el análisis de los datos apropiados para llegar a resoluciones que favorezcan la enseñanza; mientras que Celman la define como el núcleo mismo del trabajo docente, porque el conocimiento obtenido le permitirá al docente “analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones” (2008, pp.38).

Finalmente, si el foco de atención se pone en la mejora del proceso de aprendizaje surge la siguiente definición:

una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico (Duque, 1993, p. 167).

Más emparentadas con este eje de la mejora educativa, también se encuentran las definiciones de Camilloni, Coll y De Ketele. La primera sostiene que la evaluación es “indispensable para el perfeccionamiento de los procesos (...) la enseñanza y el aprendizaje” (2000, pp. 71), por su parte Coll (1994) sustenta la idea de que es una instancia indisociable del resto de los aspectos implicados en la práctica educativa, que concentra su atención en la obtención de informaciones relevantes que permitan valorar el

proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos que realizan los alumnos. Finalmente De Ketele pone su atención en las ventajas que la evaluación tiene “para tomar decisiones pedagógicas” (1984, pp.17).

De lo hasta aquí expuesto es clara la existencia de distintas miradas sobre el hecho evaluativo. Así, mientras por una parte se encuentran quienes entienden la evaluación como un proceso sistemático de obtención de información que permite valorar la construcción de significados que realiza el alumno; algunos priorizan la acreditación de los alumnos, entendida como el evento por el cual se valora o se obtiene una calificación, y otros hacen referencia a la toma de decisiones ya que creen que toda práctica evaluativa debe servir para algo.

Además, es importante tener presente que todas estas definiciones analizadas están teñidas de creencias pedagógicas, disciplinares, institucionales y políticas que están presentes desde el inicio del acto educativo y que solo al explicitarse se transparentan, dejando expuestos los presupuestos ideológicos que los docentes ponen en juego en el momento de evaluar. Por último hay definiciones que tratan de condensar y unificar los ejes anteriores y muestran como la evaluación puede tener un enfoque más amplio y comprensivo que el clásico, restringido a la valoración.

Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa (Cabrera, 1987; pp.101).

Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula. Sobre la base de las cuales se forman decisiones la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículo (Pérez Gómez, 1983, pp. 431).

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formas y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden de corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova, 1995, pp. 55).

Evaluar consiste, en un principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso (Camilloni, 1998, pp. 70).

A los fines de este trabajo y siguiendo a Cabrera, se define la evaluación como

Un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y fracasos en la formación (2003, pp.17).

Defender este concepto significa que la actividad educativa debe responder a los siguientes principios de actuación:

- Ser un proceso sistemático y no improvisado, no pudiendo identificarse con un acto único.
- Asegurar la objetividad de la información obtenida.
- Emitir un juicio de valor o mérito, ya que estos son los componentes nucleares del concepto de evaluación.
- Integrarse a todas las fases del proceso de enseñanza, debido a que no puede ser entendida como una etapa final desligada de la formación.
- Ser un instrumento útil.
- Ayudar en la comprensión de las manifestaciones formativas, éxitos y fracasos del proceso educativo (Cabrera, 2003).

2.2- Algunos estudios sobre evaluación

A continuación se referencian algunos estudios que abordan el tema de la evaluación de los aprendizajes, se plantean en primer término los que tienen su eje de análisis puesto en la educación plástica para luego examinar distintas investigaciones que analizan los procesos evaluativos en otras áreas del conocimiento.

En el ámbito de la enseñanza del arte, Artero (2001) estudia las situaciones que distorsionan el proceso de evaluación, Svoboda y Urbina (2009) exploran los diferentes modos de evaluación en el área, mientras que la investigación realizada por Gasparini (2010) indaga los distintos criterios, supuestos y tipos de evaluación que predominan en las propuestas utilizadas por los docentes de arte en las escuelas secundarias del Partido de Gral. San Martín. Por su parte Menéndez y Gregorí (2015) analizan el tema de la evaluación entre iguales en el ámbito de las artes y, finalmente, Nuere y Obregón (2018)

abordan el uso de rúbricas de calificación en el ámbito de la universidad Politécnica de Madrid.

Artero (2001) desarrolla los enfoques de la educación artística, en España, y detecta que los problemas que distorsionan la evaluación en plástica se deben (i) a la creencia de que el arte se corresponde con un asunto de genio innato, por lo que su aprendizaje es limitado, y (ii) a que la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, lo que torna compleja la evaluación. En último lugar, Svoboda y Urbina (2009) abordan los supuestos y modos de evaluación de los docentes de plástica en escuelas primarias y secundarias del Distrito de Matanza. Estos concluyen que los dilemas planteados por Artero, lejos de estar superados, conviven y confrontan, resignificando las prácticas docentes y proyectándose en la evaluación.

El planteo de Artero (2001) permite delimitar la postura que esta investigación tiene respecto de la naturaleza del contenido a enseñar en el ámbito de las artes, que parte de la idea de que el lenguaje plástico se conforma por una serie de contenidos que pueden ser enseñados, dejando de lado los conceptos vinculados con el genio innato. Este punto de partida habilita la vía de la evaluación, sin perder de vista por ello las cuestiones vinculadas con la creatividad que siempre se ponen en juego al trabajar en las áreas artísticas.

Por su parte, Gasparini (2010) en la investigación sobre la evaluación en Plástica-visual en el nivel secundario analiza los criterios de valoración utilizados por los docentes de escuelas secundarias del Partido de Gral. San Martín, desde una perspectiva cualitativa. Allí plantea un notable desfase entre la teoría que se imparte en las instituciones formadoras y el ejercicio de los docentes de artes visuales. Sostiene que, debido a este factor -entre otros-, la evaluación se ha consolidado como forma rutinaria y estereotipada.

Gasparini (2010) también atribuye estas dos características a otras razones como son: la burocracia institucional, la presión ejercida desde lo normativo, cierta inercia y falta de instancias de actualización y/o capacitación de los docentes, de este modo las prácticas evaluativas responden, según esta autora, a lo instituido y establecido tradicionalmente desde la cultura escolar. De esta manera es posible pensar que las dificultades de la

evaluación, en el área artística, tienen que ver con las características propias del lenguaje y con las particularidades de la institución escolar.

Al mismo tiempo, Menéndez y Gregorí (2015) estudian las ventajas de la evaluación entre iguales en asignaturas obligatorias de arte y destacan los efectos positivos de la incorporación de una actividad compleja y poco familiar como es la coevaluación, ya que esta favorece la reflexión de los estudiantes sobre el aprendizaje. Los autores entienden que este tipo de evaluación es un recurso de interés: 1- porque mejora la comprensión de los objetivos de aprendizaje; 2- porque exige procesos de alto nivel cognitivo; 3- porque traslada al estudiante parte de la responsabilidad de la evaluación y 4- porque enfatiza la dimensión colectiva del conocimiento.

Por último Nuere y Obregón (2018), investigadores de la Universidad Politécnica de Madrid, estudian métodos de evaluación que puedan reforzar la objetividad en las materias artístico-creativas de la carrera de Ingeniería en Diseño. Para la realización de dicho trabajo se contó con dos asignaturas repartidas entre el primer y segundo semestre del curso 2017-2018 del grado de Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto y el Doble Grado en Ingeniería de Diseño Industrial y Mecánica y con la participación de 210 alumnos. Los investigadores proponen la rúbrica de valoración con el fin de facilitar al alumno: 1- los conceptos evaluados y los distintos niveles de adquisición que tendrán que alcanzar para obtenerla calificación; 2- la reflexión sobre lo trabajado; 3- los objetivos que se les demandan y 4- la autoevaluación de los aprendizajes y producciones.

Otras investigaciones, que no pertenecen al ámbito de las artes visuales, pueden ser útiles para pensar cómo la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Analizando la importancia de la evaluación formativa sobre los aprendizajes está el trabajo de Martínez Rizo, “¿Aprobar o reprobar? (2004). El sentido de la evaluación en educación básica”, una indagación documental que cuestiona, la práctica de la reprobación en el nivel primario en México⁷. La investigación sostiene la promoción automática acompañada de evaluaciones, con enfoque formativo, que tengan como objetivo apoyar la atención individual de los alumnos, proponiendo una política de promoción cuasi-automática.

⁷ Este estudio no apoya la idea de reprobar a quienes no obtienen resultados satisfactorios durante el ciclo lectivo, ya que sostiene que recurrir un grado no asegura el rendimiento superior del estudiante.

“La evaluación: del pasado al presente” es un estudio de Figueroa (2007) que busca indagar la evolución histórica de la evaluación en Venezuela. Sostiene que en el pasado el maestro era el único experto que emitía juicios a partir de pruebas, pero en la actualidad se evidencia una evolución hacia nuevos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), además describe la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Entre las estrategias utilizadas por los docentes reconoce la observación, los trabajos de investigación, las exposiciones, las entrevistas y las pruebas escritas. Finalmente afirma que la evaluación deber ser un proceso científico, sujeto a un plan donde se plantee el qué, cómo, con qué, para qué y cuándo evaluar (Torres, Cárdenas, 2015).

“¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero” es una investigación de Herrera y otros (2008) que presentan los resultados de un estudio de caso realizado en dos escuelas públicas de Bogotá. Se centran en la observación participante en torno a las evaluaciones del área de Lengua y tienen por objeto: identificar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas y reconocer las estrategias e instrumentos utilizados en ellas. Entre sus resultados se destaca que:

- para los docentes es central la calificación,
- el 84% usa la tarea como instrumento de evaluación y,
- el 50% usa los mismos parámetros para evaluar a todos sus estudiantes (Torres, Cárdenas, 2015).

Otra interesante investigación, de corte cualitativo etnográfico, es la Rodríguez (2008) que se desarrolla en el Laboratorio de Evaluación de Bogotá y contempla dos grupos de estudiantes, de 5° y 11° año, buscando analizar las prácticas de autoevaluación y co-evaluación en ciencias naturales. Como resultados se menciona la dificultad de los aprendices para expresar por escrito conceptos debido a la falta de una estructura gramatical-argumentativa que les permita realizar una lectura textual inferencial, un desarrollo conceptual fragmentario y una autoevaluación relacionada con la empatía hacia el área. Por último destaca que el grupo siente rechazo hacia las evaluaciones y las considera un trabajo exclusivo de los docentes.

Por otra parte, Ortega Quevedo y Santamaría Cárdbaba, en su trabajo “La evaluación formativa como mejora educativa: Una experiencia en el área de Ciencias Naturales” (2017) presentan una experiencia que busca lograr una mejora educativa a través del logro de aprendizajes significativos. La propuesta se llevó adelante en un 6° grado de una escuela primaria en Segovia y propuso una participación activa de los alumnos, que pudieron reconstruir sus aprendizajes a partir de las intervenciones de sus compañeros o del maestro. Los resultados obtenidos muestran un modelo didáctico que permite mejorar la participación, la construcción de aprendizajes significativos y la capacidad de aprender de los alumnos a partir del análisis de sus propios errores. En síntesis, la propuesta refleja que la evaluación formativa mejora la calidad educativa.

Las investigaciones analizadas sugieren que la naturaleza y forma de las tareas de evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje, ya que estos perciben los requerimientos que la instancia les impone y a partir de allí definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido. Así, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el currículum.

En el caso de la educación artística, es claro que los aspectos educativos cambian en relación a su capacidad para ser medidos, de esta manera algunos objetivos educacionales son más intangibles que otros, lo que los hace más difíciles de medir (lo afectivo o lo creativo); ése es el caso de la evaluación en las artes visuales. Sin embargo las investigaciones abordadas sugieren que las prácticas evaluativas adquieren una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de: la estrategia didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigentes en el sistema, de allí la importancia de su estudio y análisis.

2.3-La evaluación en el ámbito de las artes visuales

Indudablemente toda evaluación de aprendizajes tiene su razón de ser, en primer lugar, en las necesidades del sistema educativo en tanto momento de medición de logros

con acuerdo a fines presupuestados y, en segundo lugar, como instancia formativa que permite reformular procedimientos y adecuar expectativas. Según Sanmarti (1993) para que una evaluación logre su función auto reguladora del aprendizaje es necesario poner énfasis en ella, permitiendo evaluar de forma espontánea y como parte natural del proceso de enseñanza.

Sin embargo, en la enseñanza de lo artístico la evaluación es una de las principales dificultades debido a que el arte es “un lenguaje simbólico cuyos medios y materiales están al servicio de la expresión de ideas, sentimientos y emociones” (Bravo y Errázuriz, 2002, pp. 16) tornando difícil su valoración por estar vinculado con el desarrollo de capacidades poéticas y metafóricas. Estas argumentaciones hacen que prevalezcan criterios en los que el “hecho artístico” se corresponde con un asunto de genio innato y la “creación plástica” es vista como propiedad exclusiva del ámbito de la subjetividad, de allí que se crea que la enseñanza tiene un resultado limitado, ya que las intervenciones pedagógicas son difíciles y el aprendizaje casi imposible.

Por otra parte la idea de que el conocimiento de las artes se corresponde con un saber diferente al de las ciencias, es una cuestión ampliamente reconocida por autores como Efland (1997) y Spiro (1988), mientras que Dewey permite comprender las características específicas de lo artístico y diferenciarla de otros saberes, cuando afirma: “la ciencia afirma significados; el arte los expresa” (citado por Eisner, 1998, pp.47). De esta manera, mientras en el ámbito científico las aseveraciones disponen de condiciones de las cuales se puede determinar si son buenas, efectivas o correctas, no ocurre lo mismo con la expresión artística por tratarse de una representación de símbolos en un discurso visual, no proposicional, que intenta comunicar la experiencia del sujeto situado en un contexto social y cultural determinado.

Además estas características impedirían someter los productos artísticos a procedimientos que lleguen a resultados o evaluaciones únicas, ya que uno de los ejes indiscutidos de la pedagogía del arte es el deber de respetar la individualidad, el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los estudiantes. Así Artero (2001) explica que estos impedimentos, presentes en la educación artística, ya aparecen en la distinción diltheyana entre ciencias de la materia y ciencias del espíritu, donde lo artístico aparece situado entre

las últimas, tornando difícil que se programen objetivos y que se evalúe con procedimientos convencionales los productos artísticos.

Sin embargo la educación artística es una actividad que tiene un marco de significados específicos y utiliza procedimientos concretos con contenidos transmisibles en el proceso de enseñanza, de lo que se infiere que su aprendizaje es pasible de evaluación. No obstante la presencia de distintos presupuestos ideológicos conduce a acciones de evaluación poco claras e incluso contradictorias, de manera que mientras en algunos casos se privilegia la aplicación de criterios basados en la creatividad y la expresión, en otras orientaciones más tecnicistas se trabaja con objetivos mensurables propios de distintos ámbitos de conocimiento, sin considerar la finalidad expresiva propia de las artes plásticas (Artero, 2011).

Empero, la educación artística tiene entre sus logros desarrollos teóricos que le permiten proporcionar criterios para construir valoraciones cualitativas del proceso de enseñanza. Dentro de la gran variedad de autores se pueden mencionar los planteos de Lowenfeld que generaron un modelo de enseñanza centrado en la creatividad y con el eje en la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante y no solo los productos de dicho desarrollo (1973).

También Gardner (1995) y Stufflebeam (1987) abordan el tema de la evaluación en las artes visuales. El primero explica que su perspectiva difiere notoriamente de la forma habitualmente asociada con los marcos escolares, ya que cree que estos enfoques tradicionales y estandarizados no son de utilidad en la enseñanza del arte. Diseña una evaluación en contexto que permite analizar los objetivos planteados en el proceso de enseñanza y los cambios necesarios para su mejorar, para ello programa la incorporación de la evaluación en discusiones regulares, que deben producirse en torno a la producción de obras y a la ejecución de proyectos. Asimismo plantea la necesidad de mantener una perspectiva evolutiva que tenga en cuenta el desarrollo cognitivo de los sujetos y que evalúe las inteligencias múltiples.⁸

⁸ La teoría de las inteligencias múltiples divide la capacidad intelectual en ocho tipos, justificando así, las diferencias individuales. Según Howard Gardner son: Inteligencia Lingüística, Lógico – Matemática, Visual – Espacial, Kinestésica o Corporal-cinética, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista.

Por su parte Stufflebeam (1987) define cuatro aspectos para la planificación del currículo que son aplicables a la evaluación. Estos son la valoración del contexto, del input, del proceso y del producto:

1- Contexto: que remite a las acciones realizadas, en el aula, por el profesor y los alumnos siendo este el ambiente cotidiano en el que transcurren los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje. En este punto es importante tener en cuenta la calidad de las aulas y la diversidad de materiales para trabajar con que se cuenta, además de la extensión y flexibilidad horaria del área artística.

2- Input: donde se valora los resultados por encima del proceso. La inutilidad de esta concepción se presenta en casi todos los ámbitos, pero en la educación artística los procesos son aún más importantes porque son la fundamentación de los métodos didácticos. Por ello toda evaluación cualitativa que se formule debería basarse en el análisis de los factores del nivel de progreso simbólico del estudiante.

3-Proceso: ya que en la enseñanza del arte los elementos creativos y personalizados cobran un papel muy importante y se hace necesario un juicio en función de las características propias de cada situación educativa y de la evolución o desarrollo de cada estudiante.

4- Producto: donde se evalúan los resultados o el grado en que se alcanzaron los objetivos. Aquí se intenta evaluar objetivamente el trabajo, sin perder de vista las características del alumno, su etapa de desarrollo y la coherencia entre técnica y grado de destreza.

En síntesis todos los autores mencionados reconocen la existencia de particularidades en la enseñanza del arte, que tornan más compleja su evaluación y obligan a los docentes a ir más allá de los meros datos para encontrarse con las particularidades de un lenguaje caracterizado por la polisemia y la alegoría (Oliveras, 2007).

Finalmente es relevante tener presente que en la educación artística aparecen implicadas distintas disciplinas⁹, lo que da pie a que en sus procesos de evaluación se utilicen estrategias diversas como -por ejemplo- las de la estética, que tienen capacidad de

⁹ Danza, música, teatro, etc.

emitir juicios que propician prácticas evaluativas de tipo formativa. Sin embargo el conocimiento en el campo del arte es siempre altamente procedimental, por lo que requiere de un monto importante de práctica, instalando el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje en el problema del saber hacer y dificultando la evaluación (Gasparini, 2010).

2.4- Eisner y la evaluación en arte

Eisner define la evaluación como "el proceso de formular juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo"(1998, pp.78) y sostiene que actúa como indicador del estado del proceso de aprendizaje, facultando a analizar si se alcanzaron las metas establecidas y determinando cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes, además de permitir que los profesores tengan información sobre la calidad de su trabajo diario. Por otra parte define la calificación como un proceso de reducción de datos utilizado para simbolizar el mérito del trabajo de los alumnos, aunque considera que los juicios realizados no necesariamente tienen que concluir en una calificación (2002).

En la misma línea de análisis describe las diferencias entre los términos "evaluar", "examen" y "puntuación", así mientras el primero se relaciona con el proceso a través del que se formulan juicios de valor, el "examen" funciona como procedimiento para obtener datos con el objetivo de formular descripciones o valoraciones sobre conductas humanas y la "puntuación", como mecanismo para asignar un símbolo que represente la valoración de la calidad con relación a cierto criterio (Eisner, 1995).

Por otra parte entiende que

En función de las reglas de la gramática, sintaxis y lógica, socialmente definidas, es posible comparar y medir cuantitativamente un error en una frase o en una afirmación matemática. Algunos campos de actividad, especialmente los de carácter cualitativo, no tienen normas comparables y de ahí que sea más difícil realizar una evaluación cuantitativa en ellos. En estos casos, la evaluación no debe realizarse básicamente mediante la aplicación de un patrón socialmente definido, sino elaborando un juicio cualitativo. Se puede esperar de un alumno que conozca cómo extraer la raíz cuadrada correcta y definitivamente, y a través de la aplicación de una norma de medida uno puede determinar si este fin ha sido logrado. Pero solo de forma "metafórica", alguna vez, se puede evaluar la medida en la que un alumno ha podido efectuar una narración expresiva, o ha producido un resultado estético. Aquí el estándar de medida no es aplicable; lo que se requiere en este caso es juicio. El establecimiento de un juicio, en contraposición con la aplicación de un patrón, implica que las cualidades valoradas no se definen sólo por criterios sociales o arbitrarios. El juicio por el que un crítico

valora un poema, novela y obra literaria no se logra simplemente mediante la aplicación de modelos ya conocidos al modelo que se juzga; se requiere que el crítico – o el profesor – contemple el resultado con respecto a las propiedades originales de la obra, y entonces, relacionándolas con su experiencia y sensibilidad juzgue su valor en términos que no puedan ser reducidos a cantidad o normas (Eisner, 1989, pp. 261).

Además describe tres contextos, que se utilizaran en el análisis de la información obtenida en esta investigación, dentro de los cuales pueden operar las valoraciones de los trabajos de los alumnos: el del estudiante con respecto a sí mismo, con respecto a su curso y con respecto al criterio. En el primer caso se refiere a los progresos que ha experimentado un alumno con respecto a un momento anterior de su proceso de aprendizaje; es una instancia de naturaleza individual y requiere de su participación activa y crítica.

En el caso del contexto de evaluación del estudiante con respecto al curso, Eisner hace referencia a las comparaciones entre alumnos, que se dan en los cursos escolares. Comparte con Bloom que este tipo de evaluación afecta de forma negativa las prácticas de enseñanza al instaurar un umbral de normalidad que no contempla las diferencias individuales, por lo que cree que esta es una modalidad de evaluación que deber ser contemplada en todos los casos como un contexto, pero nunca en sí misma. En último lugar, en el caso de la evaluación con respecto al criterio, explica que se construye sobre una perspectiva apriorística donde la comparación resulta del cotejo entre la conducta observada del alumno y la expectativa de logro establecida en los objetivos (Eisner, 2002).

En cuanto a los dominios de la evaluación menciona tres: el productivo, el crítico y el cultural. El primero valora esencialmente la habilidad técnica que se vincula con el manejo de los materiales, el uso del color, de las formas, la expresión y la imaginación creativa. Dada la complejidad de este último ítem, el autor propone una tipología de la creatividad, en la que menciona: la ampliación o redefinición de límites; la invención o reconstrucción de lo existente; la ruptura de límites o revocación de concepciones aceptadas y la organización estética que no presupone la novedad, sino un nuevo ordenamiento armónico de un conjunto de objetos ya existentes (Eisner, 1995).

En lo que respecta al dominio crítico, el autor lo define como la reeducación de las percepciones y busca poner en contacto a los estudiantes con situaciones de apreciación artística, para que logren juicios más reflexivos y puedan realizar manifestaciones

interpretativas de los elementos de las obras. Por último y en referencia al dominio cultural, plantea que es necesario que los alumnos comprendan el papel que el arte desempeñó en los distintos momentos históricos y observen la complejidad en la relación con el artista y la cultura.

En el presente trabajo se utilizarán las aportaciones de Eisner, especialmente las referidas a los contextos de evaluación que hablan del estudiante con respecto a sí mismo, en referencia a su curso y con relación al criterio, para analizar las diferentes modalidades que toman las prácticas evaluativas en el ámbito de la escuela secundaria y durante las clases de Plástica-Visual observadas.

2.5-Los lineamientos de la cultura visual y el portfolio, en la evaluación de la Plástica-Visual.

Los conceptos sobre Cultura Visual permean los Diseños curriculares de Artes de la Provincia de Buenos Aires cambiando la óptica que antaño se tenía sobre la enseñanza de las Artes Visuales, de allí la importancia de tener presente estas nociones en el análisis de la información recogida en este trabajo. En primer lugar es necesario establecer la importancia, para los educadores, del logro de una aproximación al campo de las Artes Visuales que tenga en cuenta que los alumnos se relacionan con artefactos que son representaciones visuales y, en segundo lugar, que constituyen discursos, creencias y valores, o sea que median significaciones culturales.

De esta forma la cultura visual no se refiere sólo a objetos sino a un campo de estudio que emergió de la unión de disciplinas como la historia del arte, la sociología, los estudios feministas y la semiótica, y que se piensa formado por dos elementos próximos: las prácticas de la visualidad y el estudio de artefactos visuales, que van más allá de los presentados en las instituciones de arte, por ello en este punto del análisis es relevante delimitar el concepto de Cultura visual. Se encuentran muchos trabajos y conceptualizaciones sobre la temática, pero a los fines de esta reseña se consideraran dos definiciones que tendrán por objeto clarificar el sentido que este concepto tiene para la

enseñanza de las artes visuales: la de Mierzoeff (2003) y la producida por Walkin y Chaplin.

La primera define la cultura visual como una táctica para estudiar la genealogía y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, dónde el régimen visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia contemporánea a plasmar la vida en representaciones visuales. Por su parte, Walkin y Chaplin definirán la cultura visual como

aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y las actuaciones, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológicos-políticos, y/o para funciones prácticas y que apelan al sentido de la vista de manera significativa (2002).

Asimismo una educación artística comprensiva de los fundamentos de la cultura visual debería contribuir en el replanteamiento de prácticas naturalizadas en la escuela, ofreciendo en cambio una mirada más amplia de la educación artística que permita formar un individuo capaz de descodificar el aluvión mediático que se manifiesta en películas, deportes, música popular, juegos electrónicos, programas de televisión, etc. En este contexto es necesario que el sujeto aprenda estrategias de interpretación que le permitan la comprensión de la cultura visual en la que se encuentra inmerso, que muchas veces determinar sus decisiones como ciudadano, por lo que toma relevancia el nuevo enfoque de los diseños curriculares en arte¹⁰ (Hernández, 2003).

Mejía Echeverri sintetiza las ideas expuestas al sostener que

La educación artística en la actualidad, por lo general está instalada en unos tipos de racionalidad que producen un enfoque “perceptivo”, resultado del cruce entre la revolución cognitiva, las ideas de Piaget sobre el desarrollo y el auge de las corrientes formales en el arte. El enfoque que presentamos se opone de diversas maneras a los perceptivo, comunicativo y expresivo y se fundamenta en las teorías que, surgidas en la década de los '80, plantean una vuelta al significado (Bruner), cuya preocupación no se centra en las reglas del lenguaje sino en la interpretación del discurso (2008, pp.40).

Si bien los aportes de la cultura visual no tienen una incidencia directa en la temática de la evaluación en Plástica-Visual, la mención al portafolio tiene un lugar central entre las propuestas de varios de los autores que enarbolan los principios de esta cultura. De esta

¹⁰ Se puede rastrear en la educación artística si los contenidos apropiados por los maestros han sido valorados como importantes en sí mismos, por pertenecer a un saber legitimado socialmente como es el arte, o si por el contrario, han sido revalorados y reflexionados didácticamente en términos de su importancia para la formación de los individuos, en tanto parte de la humanidad.

forma, Hernández hace hincapié en la necesidad de evaluar dentro del campo de la cultura visual privilegiando para ello el uso del portafolio, ya que entiende que permite la reflexión constante del alumno a partir de la vinculación entre práctica y teoría, además de evidenciar el conocimiento construido en el que se reflejan las características que va asumiendo el aprendizaje durante el proceso de enseñanza (Hernández, 2003).

En la presente investigación se examina el impacto del uso del portafolio en las clases de Plástica-Visual de la escuela secundaria, ello se lleva adelante a partir del análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas a los docentes participantes donde se interroga y se estudian los distintos instrumentos y técnicas utilizadas para evaluar a los estudiantes.

2.6-Elementos de la evaluación

En este acápite se analizarán los elementos más importantes de las prácticas evaluativas: los criterios, tipos, instrumentos y agentes, haciendo especial hincapié en la temática de la retroalimentación de los aprendizajes.

2.6.1-¿Qué es un criterio de evaluación?

El Diccionario de la Real Academia define el término criterio como: “1-norma para conocer la verdad; juicio o discernimiento.”(Real Academia Española: Diccionario de la lengua española [en línea]. Disponible en -www.rae.es. [Consulta 6 de febrero de 2019]. Por su parte Elola y Toranzos plantean que los criterios son “[...] elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o alguna de sus características” (2000, pp. 4).

Por su parte Anijovich delimita los criterios como “señales”, “pistas” o “indicios” que permiten conocer o inferir la existencia de un objeto o proceso y sostiene que definir un criterio implica pensar en lo importante de la producción o el desempeño de un estudiante. Además entiende que estos deben ser transparentes, compartidos, públicos y

específicos de cada situación de aula, con el objetivo de contribuir a la mejora de los aprendizajes y que conocerlos les permite a los alumnos planificar sus recorridos de aprendizaje en forma explícita y favorecer el desarrollo de habilidades metacognitivas, propiciando la autoevaluación y la evaluación entre pares. Además estos criterios se constituyen en un mapa u hoja de ruta que ayuda a determinar donde se quiere llegar en el aprendizaje, por ello al evaluar el docente debe reflexionar y buscar los más adecuados, debido a que no todos son válidos en las distintas situaciones de enseñanza (Anijovich, 2013).

Jiménez (1999) habla de tres tipos de criterios: normativos, individuales y basados en la autoridad. Los primeros sirven para comparar el desempeño alcanzado por el alumno con respecto al grupo-clase (evaluación normativa), mientras los individuales permiten juzgar el desempeño del sujeto respecto de un tiempo o una situación anterior del mismo (evaluación por progreso), finalmente los criterios basados en la autoridad sirven para comparar el desempeño del estudiante en un campo determinado del saber. Estos tres criterios deberían ser utilizados como perspectivas o escorzos a partir de las cuales poder valorar la evolución del desarrollo cognitivo de cada alumno. Hay algunas cuestiones relevantes para analizar las funciones de los criterios:

a-Permiten lograr transparencia y objetividad en el proceso evaluativo, ya que si bien la mirada evaluadora debe ser curiosa, multidimensional y tener en cuenta las particularidades del hecho artístico, no debería transformar la evaluación en un proceso carente de toda objetividad que olvide los contenidos propios del área a enseñar y que se centre solo aspectos actitudinales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b-Exigen reflexión y un alto porcentaje de definiciones que permitan abordar la complejidad de la enseñanza, dado que cada uno de estos criterios deberá soportar distintas ponderaciones y acreditar legitimidad.

c-Deben estar en concordancia con los objetivos previamente definidos evitando ocasionar dilemas entre “rendimiento” y “esfuerzo” que lleven a la pérdida de poder y significación de la calificación. Toda evaluación conlleva la necesidad de

considerar múltiples dimensiones de análisis que van desde lo individual a lo institucional y del estricto contenido del área a lo actitudinal, siendo necesario posicionarse desde la complejidad para indagar y considerar la mayor cantidad de dimensiones posibles en la toma de decisión (Boggino; 2016).

En este sentido, si se tiene presente que la evaluación es un constructo social que encierra mecanismos de poder al establecer diferentes criterios y atribuir procesos de medición y explicaciones causales sobre los mismos, es claro que el uso excesivo de criterios vinculados con dimensiones actitudinales -comportamiento, entrega de material, cumplimiento de plazos, asistencia- solo producirá procesos atributivos adulterados que no permitirán valorar el efectivo aprendizaje de los alumnos y tampoco ayudarán a que el docente analice su proceder y proponga estrategias de innovación o cambio que mejoren sus prácticas áulicas (Santos Guerra, 2017).

Por otra parte, para que la evaluación sea un ejercicio transparente es necesario que se garantice la publicidad y el conocimiento de los criterios por parte de todos los actores que intervengan en la evaluación, además para ser útiles deben permitir obtener información válida y confiable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción (Litwin, 1998, pp.1).

Atento lo expuesto y a los fines de esta investigación se considerarán criterios de evaluación las “señales”, “pistas” o “indicios” que permitan conocer o inferir la existencia de un objeto o asunto presente, o no, en el proceso de aprendizaje y que sea susceptible de ser evaluados.

2.6.2- Los distintos tipos de evaluación y sus funciones

Cuando se habla de tipología se hace referencia al “estudio y clasificación de tipos que se practica en diversas ciencias”. Por su parte el “tipo” puede definirse como el

“modelo, u ejemplar” o como el “ejemplo característico de una especie o de un género” (Real Academia Española: Diccionario de la lengua española-en línea), de esta manera podemos concluir que las tipologías no son otra cosa que construcciones teóricas que tienen por objeto organizar u ordenar un universo. En el caso de la evaluación de los aprendizajes se observa que los diferentes autores proponen un sinnúmero de tipologías según se tengan en cuenta las funciones, los momentos o los agentes participantes.

En educación encontramos una gran variedad de tipologías de evaluación que siguiendo a Casanova se ordenaran según sus funciones, en:

-Evaluación según su funcionalidad: sumativa y formativa. La primera se considera apropiada para la valoración de productos o proceso que se consideran terminados.

-Evaluación según su normotipo: nomotética e ideográfica. El normotipo es el referente que se utiliza para evaluar un objeto/sujeto y según este sea externo o interno al sujeto al sujeto evaluado la evaluación será nomotética o idiográfica, respectivamente.

-Evaluación según su temporalización: inicial, de proceso y final.

-Evaluación según su agente: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Casanova, 2016).

Otra interesante tipología es la que plantea Elola (2010) quien propone tres tipos de evaluación: de orientación, de regulación y de certificación. El primer tipo, la de orientación, es la que se tiene en cuenta a la hora de prever las acciones futuras y es una fotografía del contexto en el que se va a actuar ya permite definir los medios y recursos que se movilizaran para lograr los objetivos propuestos. La autora distingue dos sub-clases de evaluación orientadora: preventiva y predictiva (o pronostica), la primera remite a la posibilidad de anticipar el comportamiento de alguna variable, en tanto la segunda buscará predecir el desempeño futuro del estudiante.

La segunda tipología, la de regulación, busca identificar aquellas características de la acción que no responden a lo esperado con la finalidad de ajustar y mejorar el proceso de aprendizaje sobre la marcha, este tipo de evaluación también es conocida como evaluación

en proceso. Finalmente se encuentra la evaluación de certificación que es la que permite establecer el éxito de una acción o de un sistema de enseñanza o valorar la consecución de un objetivo, esta también puede ser de selección o sumativa, ya que admitirá determinar si un postulante cumple con los requisitos para ser seleccionado o evaluará el final de un proceso.

Por último, Tejada Fernández (1999) relaciona el momento evaluativo y el objetivo de la evaluación, así la evaluación diagnóstica será inicial debido a que permitirá identificar las características de participantes y del contexto educativo, la formativa será continua porque servirá para informar sobre la evolución y el progreso y buscará adecuar la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, y la evaluación sumativa será también final porque valorará la consecución de los objetivos y será el fundamento de la decisión última sobre el grado de conocimiento alcanzado durante el proceso de aprendizaje. Es importante destacar que el análisis de la información obtenida en este trabajo se realizó a partir de dos tipologías: las centradas en la funcionalidad y en los agentes, de allí que sea necesario desarrollar cada una de estas modalidades en particular.

2.6.3- La importancia de la evaluación formativa

La evaluación formativa, también conocida como evaluación de proceso, es la destinada a identificar las cuestiones propias de la situación de aprendizaje que no se corresponden con lo deseado y su finalidad es corregir y ajustar un proceso, por ello se lleva adelante durante la enseñanza. De Ketele y Roegiers la definen como “proceso de evaluación abierto cuya función prioritaria es mejorar el conjunto del sistema o una parte determinada de este” (1994, pp. 52), mientras que Scallón sostiene que

es un proceso de evaluación continua que tiene por objeto asegurar la progresión de cada individuo en el desarrollo de un aprendizaje, con la intención de modificar la situación de aprendizaje o el ritmo de dicha progresión, para aportar, si hubiera lugar, mejoras o correctivos apropiados (2000, pp.155).

La finalidad de este tipo de evaluación es la valoración de procesos y la búsqueda de datos, sobre la situación de aprendizaje, que permitan tomar las decisiones inmediatas para mejorar el proceso y perfeccionar las intervenciones de retroalimentación o

retroinformación que se producen durante la enseñanza. De esta forma mientras la evaluación sumativa asegura el producto logrado y su valoración sin pretender una mejora, la formativa busca garantizar que las estrategias y los recursos utilizados por el docente sean los adecuados para llevar adelante los procesos educativos evaluados (Casanova, 2016).

Hay tres características distintivas de toda evaluación formativa: la recogida de datos concernientes al progreso, las dificultades de aprendizaje observadas y la interpretación de esa información desde una perspectiva que permita inteligir los factores que originan las dificultades detectadas y admitan la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de esos antecedentes (Casanova, 2016).

El principal instrumento de cualquier evaluación formativa es la interacción con el alumno por ello se cree que toda intervención siempre influye en el aprendizaje, sin embargo esto no es así ya que no toda evaluación continua quiere o puede ser formativa. En esta línea, Perrenoud distingue entre las regulaciones directas e indirectas de los aprendizajes, así mientras las primeras buscan actuar sobre el funcionamiento intelectual del alumno y están centradas en la tarea, las indirectas solo buscan influir sobre las condiciones de aprendizaje y se vinculan con la motivación, la participación en clase, la ambientación, la estructuración de la tarea y la situación didáctica en general (1997).

De esta manera a partir de datos y valoraciones permanentes sobre el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes es posible poner en marcha medios y estrategias didácticas que permitan favorecer el desarrollo cognitivo y superar dificultades o disfunciones del proceso de aprendizaje y enseñanza. Por ello este ajuste, que permite tomar medidas inmediatas, debe ser incorporado como parte de continua del proceso.

2.6.4- La retroalimentación de los aprendizajes

En el proceso de construcción de un marco que permita dar nuevos sentidos a la evaluación, es necesario rescatar la función de retroalimentación. Shute la define como:

la información que se comunica al aprendiz para que modifique su pensamiento o conducta para mejorar su aprendizaje ayuda al profesor a tener información sobre los estudiantes para ajustar su enseñanza y a los estudiantes les permite mejorar tanto sus procesos como sus resultados de aprendizaje (2008, pp. 154).

Mientras que Black y William (2009), referentes obligados en esta temática, sostienen que cumple una función de apoyo y soporte para el aprendizaje, no sólo porque permite revisar el trabajo ya finalizado facilitando que se detecten errores y aciertos, sino porque además sirve para orientar y apoyar al estudiante durante su aprendizaje. De esta forma “la retroalimentación es una información importante para el estudiante porque le permite comprender, en qué falló, y cómo corregirlo” (Wabnik, 2018, pp. 113).

Entre los estudios que abordan esta temática se destacan el de Hattie y Timperley (2007) y el de Jorba y Casellas (1997). El primero explora los tipos de retroalimentación y las condiciones en las que esta tiene lugar e identifica cuatro especies centradas en: 1- la tarea, que brinda información sobre logros y errores de los estudiantes; 2- el proceso de la tarea, que se ocupa de la búsqueda de información sobre los estados cognitivos y las estrategias usadas; 3- la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía en el aprendizaje; y 4- en la propia persona que analiza el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje (Canabal, Margaleff, 2017).

Por su parte, Jorba y Casellas (1997) distinguen tres modalidades que puede tomar la retroalimentación durante la regulación del proceso enseñanza y aprendizaje: interactiva, retroactiva y proactiva. La primera ocurre de forma completamente integrada con el proceso de enseñanza, pudiendo ser inmediata gracias a los intercambios comunicativos que se dan entre docente - alumno y su riqueza dependerá de las formas que tomen estos últimos. El docente, para llevar adelante la retroalimentación, podrá hacer uso de estrategias como las confirmaciones, repeticiones, elaboraciones, recapitulaciones o ejemplos e incluso decidirá el uso de distintas estrategias de enseñanza con el objetivo de mejorar la organización de la información o la codificación.

La retroalimentación retroactiva consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación, de esta forma las actividades de regulación se dirigen a reforzar lo que no se aprendió de forma apropiada y tiene como objetivo constituir una nueva oportunidad de actividades de refuerzo para hacer frente a las dificultades encontradas. Finalmente la regulación proactiva se dirige a prever actividades futuras para

los alumnos con la intención de consolidar o profundizar los aprendizajes, o bien para superar a futuro las dificultades que no se pudieron sortearse en momentos previos del proceso de enseñanza.

Perrenoud (1997) sostiene que el mal uso de las regulaciones durante el aprendizaje pueden perjudicar la evaluación formativa por lo que recomienda que los profesores no se encierren en una lógica del conocimiento en lugar de trabajar haciendo eje en el aprendizaje, por otra parte advierte sobre la importancia de no dejar inacabadas o sin profundizar las regulaciones efectuadas en clase, limitándose solo a indicar o aconsejar.

Por último, aconseja no centrarse en la regulación de la tarea y buscar la retroalimentación del aprendizaje, ya que de lo contrario el objetivo estaría puesto en que el trabajo se haga y que se cumpla con el “oficio de alumno” y no en que se aprenda. De esta forma muchas de las intervenciones realizadas por los docentes, al no ser realizadas en los momentos oportunos para incidir en el aprendizaje, permanecen inacabadas generando en el estudiante la idea de una sucesión de ocasiones frustradas (Perrenoud, 1997).

Una ayuda de este tipo brinda a los alumnos la impresión de dominar la tarea, pero entonces no aprenden gran cosa, porque todas las decisiones importantes habrán sido sugeridas por el docente, todos los errores previstos o corregidos muy rápido, todos los cabos difíciles superados “bajo vigilancia (Perrenoud, 1997, pp.112).

San Andrés

Por último es importante advertir que un rasgo distintivo de toda regulación efectiva es que la información generada por dicha intervención debe tener algún efecto sobre sistema cognitivo, con el fin de modificar la distancia entre el nivel actual de conocimiento y el nivel de referencia (Ramaprasad, 1983). Acerca de esto, Sadler señala que

Un importante rasgo de la definición de Ramaprasad es que la información acerca de la distancia o brecha entre el nivel actual y el de referencia es considerada como retroalimentación solo cuando es usada para alterar esa distancia. Si la información solo es registrada, pasada a una tercera parte que no tiene ni el conocimiento ni el poder para cambiar el resultado, o está muy profundamente codificada (como por ejemplo, un resumen de calificaciones otorgado por un docente) para conducir a la acción apropiada, el circuito del control no puede cerrarse y la “información pendiente” no puede ser sustituida por retroalimentación efectiva (1989:121).

En esta investigación se utiliza el término retroalimentación como sinónimo de regulación y se consideran intervenciones de los docentes, con el objeto de regular el proceso de enseñanza, tanto las que buscan dar al estudiante apoyo y soporte, como las que revisan errores y aciertos intentando su corrección para lograr una mejora en el proceso de aprendizaje.

2.6.5-La evaluación sumativa y la calificación: diferencias

Esta evaluación se realiza como parte de la calificación y tiene como objetivo recabar información sobre los conocimientos, capacidades o competencias logradas, al cumplirse una etapa del proceso de aprendizaje, estableciendo el éxito o el fracaso de un sistema de enseñanza o el logro de un nivel de aprendizaje en un sujeto en formación. Es en alguna medida, una retrospectiva de lo sucedido durante el proceso de aprendizaje (Elola, 2010), además de estar asociada al establecimiento de un balance final que pone el acento en la suma de los logros y valora los productos o procesos que se consideran terminados (Ketele y Roegiers, 199, pp. 54).

Los principales propósitos que se persiguen con la evaluación sumativa son:

- Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos.
- Retroalimentar todo el sistema.
- Calificar el rendimiento de los alumnos.

Sin embargo es necesario diferenciar esta instancia de la calificación, por ello el Régimen Académico de la Provincia de Buenos Aires -implementado en el año 2016 por las Resoluciones N° 1057/14 y N° 197/16- define con claridad este concepto. En primer lugar precisa la calificación como el acto institucional por el cual se asigna una nota conceptual o numérica como resultado del análisis de los progresos realizados por el alumno durante el período evaluado.

Desde esta perspectiva, la calificación constituye un derecho, ya que es el acto de comunicar la valoración expresada en una escala numérica o conceptual, que pone a los docentes y a los demás actores involucrados en la experiencia educativa en la necesidad de

tomar decisiones. Esta instancia despierta expectativas en los alumnos, en sus padres, en el sistema y en toda la sociedad y debe ser un espacio para comunicar los fundamentos pedagógicos de la toma de decisiones acerca de los logros de los estudiantes, tomando en cuenta las observaciones y avances hechos durante el proceso de aprendizaje.

Por otra parte calificar es traducir a una escala (que suele ser numérica) un juicio de valor, por lo que la calificación termina siendo un concepto muy parecido al de cuantificación.

Sin embargo, cuando se sustituye evaluación por la calificación, se generan dos hechos discutibles: en primer lugar se obvia la necesaria clarificación conceptual, tergiversando el juicio de valor al reducirlo al dato; y en segundo lugar se soslaya el análisis conceptual de lo que significa adquirir conocimiento en la escuela.

2.6.6-Los agentes de la evaluación

En este punto se aborda la evaluación teniendo en cuenta los agentes que intervienen en ella, por lo que es necesario analizar no solo el proceso de heteroevaluación sino también los de autoevaluación y coevaluación. En la primera es el propio sujeto quien evalúa sus actuaciones, por ello el agente de la evaluación y su objeto se identifican, mientras que en la segunda cada alumno evalúa el trabajo de uno o varios de sus compañeros. En ambos casos la orientación del docente es imprescindible para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación. Por último la heteroevaluación es la que realiza una persona sobre otra y habitualmente la lleva adelante el profesor con los alumnos (Valero García, 2005).

Tanto la autoevaluación como la coevaluación pueden usarse como base para organizar un sistema de evaluación que proporcione información rápida, aunque eso equivalga a renunciar a la precisión y fiabilidad que tiene una heteroevaluación, que siempre es realizada por el docente que es un profesional de la educación. Sin embargo son varias las ventajas que ofrecen las primeras para en el desarrollo del proceso de enseñanza. En primer lugar, mediante estas estrategias los alumnos actúan como colaboradores de la

evaluación y determinan en qué medida el trabajo está bien o mal hecho, debiendo para ello seguir las instrucciones o criterios ya establecidos. Otra virtud es que los estudiantes interiorizan estos criterios de corrección, ajustando sus respuestas a lo esperado por el docente, además ambas evaluaciones desarrollan el hábito de la reflexión, y la identificación de los propios errores.

En lo que respecta a la autoevaluación debe considerarse la conveniencia de introducir su práctica de modo habitual entre los estudiantes, ya que es uno de los propósitos de la evaluación formativa en la medida que aporta comprensión profunda de las tareas académicas (Anijovich y Capepelletti, 2017). Sin embargo hay varios criterios a tener en cuenta:

- todos los alumnos son capaces de valorar su propio trabajo y el grado de satisfacción que le produce, pero es importante darle pautas para que lo haga con corrección y que sepa la influencia que su juicio tendrá en la valoración total.
- al iniciar una unidad didáctica se deberá facilitar a los estudiantes los criterios que le permitan auto observarse y examinar su trabajo en forma continua.
- la orientación del docente es sumamente relevante y evita la excesiva influencia de la subjetividad en la evaluación (Casanova, 2016).

En el caso de la coevaluación, a las virtudes anteriores se suma que los estudiantes se esfuerzan más en sus trabajos impulsados por la motivación de quedar bien ante los ojos de sus compañeros y desarrollan el hábito de criticar de forma constructiva sobre el trabajo de otros. Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar adelante este tipo de evaluación, sin embargo siempre debe comenzarse por valorar lo positivo y dejar las deficiencias o dificultades para ser evaluadas por el docente, ya que en muchos casos, si aún no se ha instalado una visión positiva de las prácticas evaluativas en la clase, esta actividad puede generar la disgregación del grupo o el rechazo de algunos de sus integrantes.

En esta investigación, a los fines del análisis de la información recabada se utilizan dos de los criterios aportados por Casanova: i- los vinculados con la funcionalidad, por ello se habla de evaluación sumativa o formativa y, ii- los establecidos según los agentes participantes: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

2.6.7-Los Instrumentos y las técnicas de evaluación

Muchos autores abordan la temática de los instrumentos y las técnicas de evaluación en el ámbito de la educación, sin embargo no siempre surge con claridad en los textos trabajados la diferencia entre instrumentos y técnicas de evaluación, además muchas de las definiciones propuestas por la bibliografía de rito no acuerdan con los principios que postula y prescribe el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Con el objetivo de organizar esta información, arrojar luz a estas cuestiones y establecer los parámetros con los cuales se maneja la presente investigación, a continuación se transcriben y analizan una serie de definiciones y conceptos sobre la temática.

En primer lugar, al analizar la definición de Huertas Macías se observa que este autor no realiza ninguna diferencia entre los instrumentos y las técnicas de evaluación, definiéndolos en forma conjunta y centrando su atención en el hecho de que ambos son herramientas que permiten obtener información de utilidad sobre el proceso de aprendizaje desarrollado.

Son el conjunto de herramientas y prácticas diseñadas para que los profesores puedan obtener información precisa sobre la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. También se emplean para facilitar el diálogo entre los estudiantes y el profesor referente al proceso de aprendizaje y cómo mejorarlo (1995, pp. 9).

También Brown y Glasner (2003) centran su análisis en los instrumentos de evaluación y enumeran algunos, dentro de los cuales hacen mención a: listados de competencias, proyectos, estudio de casos, cuaderno de notas, diarios, incidentes críticos, portafolios, elaboración de prototipos, informes de los expertos, posters y presentaciones, evaluaciones orales y contratos de aprendizaje, por su parte Álvarez (2003) en su definición hace alusión a técnicas de evaluación y menciona entre las mismas: exámenes, diarios de clase, exposiciones, o entrevistas. De la comparación de ambas posturas se puede observar que los autores utilizan indistintamente en sus definiciones los términos técnicas e instrumentos de evaluación.

Por su parte Castejón (2009) reconoce la dificultad en separar los instrumentos de las técnicas de evaluación, por lo que define solo a los instrumentos realizando la siguiente clasificación:

A-instrumentos con predominio de la expresión escrita (examen, trabajo escrito, ensayo, póster, informe, proyecto, diario, memoria, etc.);

B-instrumentos con preeminencia de la palabra oral: exposición, debate, entrevista, grupo de discusión, panel de expertos, ponencia y comunicación;

C-instrumentos con preponderancia de la experiencia: representación, demostración, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas y prácticas supervisadas.

En la misma línea, Tejada (2010) mezcla las evidencias que se recogen del alumnado con la observación que funciona como técnica para evaluar esas evidencias que se han producido y utiliza las expresiones "dispositivos" e "instrumentos" como sinónimos dividiendo los instrumentos de evaluación en:

- relacionados con el saber, como son las pruebas orales, los ensayos, las evaluaciones a libro abierto, los mapas conceptuales o las pruebas objetivas de múltiples opciones;
- relacionados con la demostración, como las rúbricas y las entrevista;
- relacionados con el hacer como la observación y los portafolios.

Recién en el trabajo de Rodríguez e Ibarra (2011) se definen en forma precisa las técnicas y los instrumentos de evaluación, echando luz sobre las diferencias entre ambos conceptos. Para estos autores las primeras son las "estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la entrevista y el análisis documental y de producciones" (Rodríguez e Ibarra, 2011, pp. 71).

Más allá de la diferencia entre técnicas e instrumentos planteada por la bibliografía consultada, el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires solo hace referencia a instrumentos y propone una larga lista de opciones:

- 1-El registro de impresiones en un cuaderno áulico de reflexiones.
- 2-La Presentación periódica de producciones entregadas por medio de una serie de láminas.
- 3-Un montaje de exhibiciones individual o colectiva de realizaciones plásticas.
- 4-La exposición de argumentos orales o escritos de los contenidos trabajados en las realizaciones plásticas.
- 5- Las correcciones orales del docente.
- 6-Las correcciones grupales a cargo de los estudiantes.
- 7-El armado de debates referidos a visitas a museos o proyectos que involucren trabajos comunitarios (pintura mural, audiovisuales, construcciones de páginas web, etc.).
- 8- La preparación de entrevistas con actores del entorno artístico.¹¹
- 9-El trabajo con portafolio o catálogo confeccionado por el propio estudiante donde se recoge, expone y presenta su proceso personal en la materia. Este puede ser presentado en soporte analógico o digital; (carpeta, cuaderno, sobres, CD, DVD, VHS, etc.), individual o grupalmente. La selección de trabajos debería estar acompañada de una narrativa reflexiva.¹²
- 10- En los trabajos por proyectos: A-Avances de proyectos que contaran con pautas de presentación que previamente acordadas entre alumnos y docente. B-memoria-dossier final que compile los resultados. C-Fichas de autoevaluación después de cada período del proyecto, cada alumno integrante de grupo

¹¹ Diseño Curricular de la Provincia de Bs As, 1er año (ES), Educación Artística, 2008.

¹² Diseño Curricular de la Provincia de Bs As, 2do año ESB, Educación Artística, 2008.

cumplimentará una ficha de autoevaluación sobre los procesos, basados en el análisis diferencial y la comprensión relacional.¹³

Por último es importante destacar que los instrumentos de evaluación utilizados en clase tendrían que ser flexibles y permitir su adecuación a las situaciones a resolver y a las diversas características del alumnado, además de establecer verdaderos desafíos que contribuyan a mejorar el aprendizaje. Así cuando la evaluación no cumple estos requisitos podrá ser útil a los fines de cumplir con el acto administrativo de evaluar, pero no lo será en los compromisos de aprendizaje perdiendo la posibilidad de actuar como estímulo para el desarrollo cognitivo del alumno (Molnar, 2000).



¹³ Diseño Curricular de la Provincia de Bs As, 3er año (ES), Educación Artística, 2008.

Capítulo 3

La evaluación de Plástica-Visual en las escuelas del Partido de Gral. San Martín

3.1-Evaluación y control

La evaluación es un fenómeno que pone en evidencia las distintas concepciones que tienen los docentes sobre lo que es enseñar y aprender. No es un proceso mecánico sino que está mediado por dimensiones psicológicas, políticas e ideológicas. De esta forma, cuando se observa cómo se evalúa es posible comprender qué concepciones de práctica y de enseñanza de la Plástica-Visual se ponen en juego. En las entrevistas realizadas aparecen expresiones como:

Yo tengo la obligación de evaluarlos (Doc. 6. Ent).

Además las prescripciones normativas, las supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas son algunos de los otros factores que condicionan e influyen directa o indirectamente en la labor evaluativa (Gasparini, 2010) llevada adelante por los profesores observados. Lo mismo se sostiene en la siguiente cita:

La evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuela (Anijovich, 2010, pp. 10).

En las entrevistas realizadas aparecen elementos que vinculan el estilo evaluativo de los docentes a una perspectiva clásica donde la retroalimentación específica se realiza sobre los contenidos y no sobre el proceso. Además la evaluación no es planteada como un proceso asociado a la formación, centrado en la mejora de los aprendizajes y medio

efectivo al servicio de la toma de decisiones pedagógicas (Cabrera, 2003), sino como un acto único centrado en legitimar o deslegitimar la producción de los estudiantes.

En la mirada de los entrevistados la función social y disciplinaria de la evaluación tiene preeminencia por sobre los aportes que ésta podría propiciar para mejorar las metodologías de enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos, dejando de esta forma la noción de evaluación exclusivamente ligada a la idea de valor (Chevallard, 2010).

Por otra parte durante las entrevistas, si bien los docentes mencionan conocer y utilizar la evaluación de tipo formativa, cuando son consultados por sus objetivos al evaluar explican que tienen como finalidad, casi exclusiva, la certificación. Así en sus dichos surgen expresiones como “notas”, “aprobación”, “control” y “la necesidad de cumplir con normas institucionales o con la gramática escolar, en términos de Tyack y Cuban (2001).

Asimismo sus expresiones se centran en la idea de “rendición de cuentas”, lo que muestra que proyectan y realizan las evaluaciones teniendo como eje el control y con el objetivo de cumplir con pautas administrativas impuestas por los órganos de control. En este caso la función privilegiada es la sumativa, dejando de lado el rol de regulación o mejora que toda evaluación debería desempeñar. De esta forma no se evalúa para perfeccionar sino para controlar (Casanova, 2016).

Tengo que evaluar porque tengo que aprobarlo. Me gustaría que fuera un taller (Doc.1. Ent.).

Yo necesito una nota que a mí me sirva. En el sentido de que si yo lo mando al pibe y no la levanta nunca, los tengo a todos a fin de año (Doc. 6. Ent.).

Hasta aquí la idea de control tuvo como único objeto a los estudiantes, sin embargo de las entrevistas surge otro escorzo del poder, esta vez dirigido hacia los propios docentes:

Hay una persecución en las notas. Antes no se podía reprobar más del 30 por ciento...Al final es todo un cómo sí (Doc.3. Ent.).

En los dichos transcritos hay dos conceptos en los que los docentes vinculan las instancias de evaluación del alumno con el control de su actividad; en el primer caso aparece la idea de seguimiento o acoso, que el docente N°3 define como “persecución en

las notas” transmitiendo una sensación de asedio por parte de los directivos que genera malestar en los profesores.

El segundo concepto que surge de los dichos del docente, y que además aparece claramente vinculado con la idea de “persecución” ya analizada, es el de “poder” entendido como “dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar a ejecutar algo” (Real Academia Española).

Este último concepto transmite la idea de que el profesor recibe de sus superiores jerárquicos indicaciones que limitan su libertad al momento de decidir la nota de un estudiante y que esas instrucciones no aparecen como producto de un criterio pedagógico negociado y acordado en el ámbito institucional, sino como exhortaciones que imponen decisiones ajenas a la práctica docente diaria. En ambos casos el destinatario de estas medidas no es alumno sino el docente, quien siente que debe rendir cuentas a la hora de evaluar.

Indudablemente al imponer a los docentes un porcentaje de reprobados que no puede superar el 30 por ciento, no siendo este consensado en el proyecto institucional, se pierde de vista la autoridad del profesor como especialista en su área y las particularidades cognitivas o sociales de cada clase y estudiante. Asimismo se dejan de lado los objetivos pedagógicos de la evaluación que no busca crear jerarquías, sino tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de cada alumno para ayudarlo en su proceso de aprendizaje (Huberman, 1988).

Por otra parte, la expresión “cómo sí”, utilizada en el extracto de entrevista transcrito, deja traslucir que los profesores se sienten ante la evaluación como meros instrumentos de una política educativa que no logra transformarlos en actores de sus prácticas. De esta manera el proceso evaluativo es vivido como una instancia obligatoria e impuesta desde las autoridades institucionales y conlleva altas dosis de padecimiento para todos los actores del proceso educativo.

Indudablemente a pesar de ser la educación artística un área que privilegia el desarrollo creativo del estudiante y la libertad de expresión, los docentes aparecen más

preocupados por cumplir con la función normativa de la evaluación que con generar experiencias pedagógicas que promuevan la capacidad de ver puntos de vista, actitudes dogmáticas y soluciones múltiples ante los problemas que la plástica presenta (Eisner, 1972).

3.2-Evaluación y calificación

Dentro del paradigma cualitativo, que es el que propicia el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, la evaluación tiene un enfoque más amplio y comprensivo que aquel clásico que la restringe a valorar y certificar si los objetivos propuestos se cumplieron. Sin embargo los profesores entrevistados subsumen esta instancia a la calificación y en muy pocos casos la utilizan por su naturaleza formativa y pedagógica.

Tres cuestiones, de los dichos docentes, limitan la evaluación a la calificación: 1-que se utilizan para evaluar formas estereotipadas que tienen por único objetivo el proceso de calificación de los saberes de los estudiantes; 2-que no se examina la utilidad que el proceso de evaluación tiene para los estudiantes, y para el propio docente, y se hace eje solo en la calificación y 3-que si bien los entrevistados manifiestan preferir metodologías de trabajo áulico que adoptan la evaluación formativa, en la práctica diaria su preocupación gira en torno a la calificación.

En el primer caso, se observa que se evalúa de formas rutinarias y estereotipadas, porque solo se realizan correcciones de producciones realizadas durante el trimestre, preguntas aisladas y algunos trabajos de búsqueda de información sobre temáticas vinculadas con la historia del arte, de lo que se desprende que los docentes no emplean en su práctica la variada oferta de técnicas que ofrecen los Diseños curriculares de la Provincia de Buenos (2008), como: la exhibición de realizaciones plásticas, la exposición de argumentos o el trabajo con memoria y proyectos.

En segundo lugar, los entrevistados no examinan si el proceso de evaluación emprendido es útil para que los estudiantes identifiquen los aciertos y errores cometidos durante su proceso de aprendizaje y si es técnicamente riguroso o tiene algún impacto en la

mejora de las prácticas educativas. De este modo, se dejan fuera aspectos de la evaluación, que alcanzan tanto al alumno como al docente, que permitirían que esta cumpliera con la función reguladora de refuerzo positivo y correctora del proceso didáctico de enseñanza (Cabrera, 2003).

En tercer y último lugar, los profesores entrevistados manifiestan que las clases de Plástica-Visual deberían tener el formato de taller, lo que permitiría utilizar estrategias: centradas en el intercambio de experiencias, que tuvieran su eje en los intereses de los estudiantes y con una lógica evaluativa no solo puesta en la calificación sino orientada al seguimiento del desarrollo de los contenidos artísticos. Sin embargo entienden que las normativas institucionales y la gramática escolar obstaculizan la puesta en marcha de propuestas pedagógicas más afines para la enseñanza de los contenidos artísticos, además de permitirles guiara los estudiantes en sus desarrollos artísticos sin tener que preocuparse por poner una nota (Heinz Flechsig, 2003).

Asimismo se observa que la gramática escolar propia del nivel secundario y los espacios físicos utilizados para las clases, no cumplen con las necesidades de la enseñanza de un área artística, por lo que condicionan el desarrollo de los contenidos curriculares (sin agua, con una disposición de los bancos que no permite la implementación de una variedad de técnicas por falta de espacio y con un empleo del tiempo propio de otras áreas de conocimiento) propiciando así el uso de estrategias pedagógicas y herramientas de evaluación centradas solo en la calificación.

Sin embargo, más allá de las reflexiones ya explicitadas y de las limitaciones reales para el dictado de la materia y para su evaluación, hay una clara tendencia de los docentes a asimilar evaluación con calificación, lo que desnaturaliza el objeto de esta instancia pues la limita a constatar éxitos y fracasos sin permitir el análisis de los factores que incidieron en los mismos (Araujo, 2006).

La evaluación educativa, y los conceptos que la van definiendo (rendimiento, calificación, acreditación...), es un constructo social y, por lo tanto, un invento, una convención susceptible de cambio, al que se le dan usos ideológicos y políticos confundidos con los usos educativos. Se crea la ilusión de consenso social respecto de los objetivos, los usos y las funciones de la evaluación, hasta el punto que el mismo consenso nos hace pensar y ver que la evaluación no puede ser de otro modo, como si de un artilugio de la “manufactura del consentimiento” de que habla Chomsky (1989, pp. 144) se tratara. Como tal constructo viene a imponer un cierto carácter disciplinar, digamos, respecto de los miembros de la comunidad educativa, estableciendo entre sus miembros una entente cordiales develado entendimiento, más debida a la conveniencia y a la fuerza de la inercia que produce lo consuetudinario que a una voluntad y a unos intereses definidos de dejar las cosas

como están. Esto lleva a una actitud inmovilista y conservadora en las formas de evaluar (Álvarez Méndez, 1995, pp.174).

3.3-La evaluación en el arte: el *back to basis*, la ampliación de la experiencia artística y la cuestión del genio innato

Las artes son disciplinas tradicionales en la educación y han ocupado un lugar en el ámbito pedagógico desde los inicios del sistema educativo. Además es legítimo que se aspire a que la institución escolar amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos dándole oportunidades para conocer y producir desde diferentes lenguajes (Terigi, 2006).

Sin embargo el arte no acaba de encontrar un sitio en la escuela y mientras para algunos es un “adorno”, para otros es un lugar del currículum reservado a la creatividad y a la libre expresión. Además como consecuencia del fuerte peso de la escritura en el desarrollo de la escuela moderna se infravalora el trabajo con los lenguajes expresivos y esto tiene consecuencias evidentes para la educación artística, que pasa a ser estimada solo por su posibilidad de cooperar en el desarrollo de las capacidades que intervienen en la formación de conceptos propios de las áreas consideradas esenciales (*back to basis*), quedando de esta forma en segundo plano la ampliación del horizonte de experiencias de los estudiante que esta disciplina puede propiciar (Eisner, 1987).

Si los ayudamos (a los alumnos) a ponerse de pie frente a un cuadro y mirarlo de manera cuestionadora y cuidadosa, para observar los detalles de la superficie, permitir a sus imaginaciones jugar con esos detalles e integrarlos gradualmente a un todo complejo y palpitante, pueden descubrir algo nuevo sobre el pensamiento, los sentimientos y la imaginación que nunca antes hubieran sospechado (Greene, 1994, pp.106).

A partir de los dichos de los entrevistados se observó que la “ampliación de la experiencia” a la que hace referencia Eisner, y define tan elegantemente Greene en el párrafo precedente, no es un objetivo central en la práctica áulica, ya que los docentes están más interesados en trabajar con el “eje del lenguaje” que en el de la “recepción” (ambos planteados por el diseño curricular). De esta forma se deja de lado la propuesta de

mejorar la comprensión y aumentar el conocimiento del contexto a partir de lo artístico, debido a que estos dos objetivos están mucho más vinculados con el eje de la recepción que queda sin ser abordado en las clases y que tampoco tiene un lugar en la evaluación.

Otra cuestión observada es la existencia de un presupuesto ideológico innatista que impacta y condiciona las prácticas evaluativas. Este supuesto sostiene que la enseñanza y el aprendizaje de las artes es solo para algunos privilegiados, por lo que la evaluación vendría a confirmar la existencia o inexistencia de una habilidad natural del sujeto. Así se presenta una imagen de la enseñanza de la Plástica elitista y reservada solo para ciertos sujetos, ya sea porque son poseedores del “don” o porque debido a su pertenencia social pueden valorar lo artístico como un elemento diferenciador (Artero, 2001).

Al mismo tiempo el desarrollo artístico parece más librado a lo espontáneo y a los talentos naturales que a una teleología susceptible de influencia externa, por lo que cuando las capacidades expresivas han sido estudiadas, lo han sido bajo “el concepto limitado de que la inteligencia solo incluye el razonamiento verbal y matemático, y que las artes se basan en emociones y se encarnan en personas con talentos especiales” (Fischer, 1987, pp. 10), por ello la evaluación se convierte en una instancia administrativa, ante contenidos que no se pueden enseñar y mucho menos evaluar.

No todo el mundo maneja lo que es el arte por cuestiones psicológicas o madurativas. (Doc.3. Ent).

Como resultado de este presupuesto ideológico los docentes comienzan a sentir que evalúan por requerimientos de otros agentes y que todo el proceso evaluativo queda limitado a la acreditación y fijado en un objetivo de control, que tiene su eje en lo cuantitativo y se relaciona directamente con la calificación. De esta manera se pierde de vista el mérito pedagógico de la instancia y se fija al profesor en un rol cuyo único objetivo es certificar el valor del sujeto en sí mismo y no el de sus aprendizajes (Chevallard, 2010).

En conclusión, las situaciones relatadas alejan la evaluación del proceso de enseñanza, dejándola expuesta como una instancia “agregada” en la práctica docente, cuyo

única finalidad es cumplir con demandas administrativas o establecer los saberes y habilidades alcanzados por los estudiantes a los fines de determinar su situación en el sistema educativo. Así queda olvidado el sentido del acto evaluativo como instrumento que transforma las prácticas pedagógicas, dando cuenta del progreso en el aprendizaje y de las dificultades que se presentan en el acto de enseñar (Anijovich, 2013).

3.4-Criterios que privilegian los docentes de Plástica-Visual en la evaluación de sus alumnos

Si la evaluación es la emisión de un juicio de valor sobre información recogida por el docente, es claro que se requiere algún referente con el cuál comparar los datos obtenidos, por ello los criterios de evaluación son componentes nucleares a la hora de evaluar. Además esta selección se debería realizar en estrecha relación con la finalidad de la para enumerar qué criterios utilizaban en sus clases, pudieron mencionar como indicadores evaluables: el esfuerzo, la actitud, la responsabilidad y asistencia a clase, la participación, la presentación de una carpeta y/o trabajo completo, la posibilidad de interpretar consignas, el cumplimiento de plazos en la entrega de los trabajos, los aportes de material, la creatividad, la cantidad y calidad de producción, los fondos pintados, las figuras completas, el respeto por la relación figura-fondo, entre otros.

Dos ejes de análisis se abren a partir de la enumeración anterior: en primer lugar se pone en evidencia una falta de pertinencia y coherencia respecto de los contenidos del área a evaluar, ya que se privilegian criterios actitudinales; y, en segundo término, muestran poca a ninguna vinculación con los criterios que prescribe el diseño curricular para la evaluación de los aprendizajes.

Respecto de la pertinencia y coherencia de los criterios se advirtió que muchos de ellos no se corresponden con los contenidos de Plástica-Visual o solo lo hacen de manera muy lateral, sin abordar los conocimientos básicos que el estudiante debería tener y siendo por ello insuficientes para establecer si se alcanzaron los propósitos que el área persigue.

De esta manera se pudo conocer que una parte importante de los indicadores mencionados por los docentes entrevistados hacen referencia solo a cuestiones actitudinales, como el comportamiento, el esfuerzo o la responsabilidad, que no son elementos que tengan relación directa con el aprendizaje de los contenidos plásticos y que sin embargo aparecen como dirimientes a la hora de evaluar. En este sentido los docentes expresan:

No me fijo si son muy buenos o muy malos. Si se preocupan los ayudo [...] Si están trabajando, los apruebo (Doc. 4. Ent.).

Le subo y le bajo la nota por conducta. Por conducta y por no traer la carpeta. Por faltar también (Doc.6, Ent.).

Asimismo, como se observa en la Grilla de criterios de evaluación (Tabla 1), solo un tercio de los enunciados tienen relación con la evaluación de contenidos artísticos, mientras el setenta por ciento solo menciona cuestiones de tipo actitudinal. Esta selección mina la validez que las calificaciones tienen como indicadores del aprendizaje del estudiante y crea un esquema que, si bien le permite al docente estar informado del trabajo realizado, no evalúa la calidad del contenido aprendido (Shepard, 2008).

Tabla 1. Grilla de criterios de evaluación

	1	2	3	4	5	6	7
Esfuerzo	X			X			
Actitud		X		X			
Comportamiento			X	X		X	
Responsabilidad	X		X			X	
Participación	X						
Respeto	X			X			
Cumplimiento de plazos					X		X
Material		X	X		X		
Trabajo en clase		X			X	X	X

Carpeta completa	X					X	
Interpretación y respeto de consignas		X			X		X
Cantidad de trabajos	X					X	
Nivel de la producción	X						X
Asistencia		X				X	
Trabajos completos (fondos pintados y figuras completas)	X					X	
Relación figura-fondo	X						
Fundamentación	X						
Creatividad		X	X		X	X	

En segundo lugar, los diseños curriculares proponen una serie de criterios que poco tienen que ver con aquellos que los profesores explicitaron durante las entrevistas. A modo de ejemplo se transcriben algunos de los propuestos para segundo año de la escuela secundaria, con el objeto de analizarlos a la luz de los dichos docentes

- Representan con formas geométricas simples (planos verticales, horizontales y oblicuos) la impresión de espacio tridimensional, observado y/o imaginado, utilizando como recurso gráfico la profundidad de campo.
- Diferencian los matices de color en la naturaleza y en los objetos que lo rodean atendiendo a sus propiedades de saturación, valor y tono.
- Comparan obras de artistas en las cuales predomina, por ejemplo, el efecto de claroscuro, la superposición de formas, etcétera, como recurso básico de expresión.
- Muestran constancia en el trabajo, presenta a tiempo y adecuadamente los ejercicios.
- Se expresan de manera creativa utilizando la terminología del lenguaje visual y plástico con el fin de renovar sus posibilidades de comunicación.
- Exponen en el aula los trabajos realizados y explica, verbalmente o por escrito, las técnicas empleadas, la intención expresiva, así como los resultados obtenidos.
- Elaboran proyectos que concretan la actividad en función de la técnica seleccionada, verifican su desarrollo y adecuan los esfuerzos y respuestas a la propuesta realizada.¹⁴

Varias son las inferencias que pueden realizarse a partir de la lectura y comparación de los criterios de evaluación brindados por el Diseño Curricular y los utilizados por los docentes entrevistados:

¹⁴ Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2do año (ES), Educación Artística, pp. 217, 2010.

1-La mayor parte de los criterios del documento curricular no hacen referencia exclusiva a lo actitudinal sino que, por lo contrario, se centran en los contenidos específicos del área.

2- La casi totalidad de los criterios aborda todos los ejes que trabajan los diseños, de esta forma hay una aproximación tanto a las cuestiones del lenguaje y de la producción, como a las de la recepción y el contexto sociocultural. En tanto que los criterios establecidos por los profesores entrevistados solo hacen referencia a uno o dos ejes y el abordaje conjunto de los contenidos de lenguaje, producción, recepción y contexto cultural, nunca aparece.

Estos ejes ayudan a tener presente que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Es decir, los ejes indican que en forma simultánea se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido para trabajarlo en clase (DGCyE, 2008).

Así, el hecho de que los docentes no mencionen criterios de evaluación relacionados con los ejes de recepción y contexto indica que tampoco plantean estrategias didácticas que los atiendan, desestimando el trabajo con los mismos que prácticamente no son abordados durante las clases como hemos podido indagar en nuestras observaciones. Además del análisis de los criterios de evaluación establecidos, se pudo determinar que el mayor porcentaje tiene por objeto evaluar contenidos relacionados solo con el eje de producción (trabajos completos, creatividad, etc.) y con el eje de lenguaje.

Así, el hecho de que los docentes no mencionen criterios de evaluación relacionados con los ejes de recepción y contexto indica que tampoco plantean estrategias didácticas que los atiendan, desestimando el trabajo con los mismos que prácticamente no son abordados durante las clases. Además del análisis de los criterios de evaluación establecidos, se pudo determinar que el mayor porcentaje tiene por objeto evaluar contenidos relacionados solo con el eje de producción (trabajos completos, creatividad, etc.) y con el eje de lenguaje.

De esta manera se olvida que el objetivo de las áreas artísticas no está centrado solo en el hacer sino que también se juega en ellas un proceso de análisis de lo artístico como hecho social y comunicacional, donde lo importante es reconceptualizar el sentido del arte

como presencia y no solo como representación, ya que “el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo” (Efland, citado por Hernández, 2007, pp. 39).

Esta última consideración cobra relevancia si se tiene presente que los diseños del área tienen por objeto que los estudiantes tengan la posibilidad conocer los lenguajes artísticos y que dicho el contacto se lleve adelante mediante procesos de producción y análisis crítico de los diversos productos artísticos, siempre teniendo en cuenta el con el entorno social y cultural.

Si bien la expresión artística se aprende y se comprende haciendo, resulta equivocado pensar que la sola acción resulta suficiente como situación de aprendizaje o expresión. Al conferir al hacer esta capacidad se corre el riesgo de mistificar el accionar creativo como fruto de una visión romántica, de alejarlo de lo que realmente significa en términos de adquisición (Spravkin, 2006).

Dos últimas reflexiones hay que hacer respecto de la cuestión analizada en este acápite, una apunta al hecho de que los profesores no comparten los criterios utilizados para evaluar, lo que genera que los alumnos no conozcan las intenciones de la enseñanza ni los parámetros utilizados en el proceso de evaluación. Además esta situación los priva de información que les permitiría autorregular los aprendizajes y reflexionar sobre sus logros.

Otra de las consideraciones es que fueron muy pocas las ocasiones en que los docentes comunicaron a los estudiantes los aspectos en que sus trabajos se acercaron o alejaron de lo esperado, primando en las evaluaciones las calificaciones y las valoraciones del profesor que poca utilidad tuvieron a la hora de revelar el aprendizaje producido (Stobart, 2010).

En conclusión, cuando los docentes mencionan entre los criterios de evaluación conductas como: el cuidado del espacio de trabajo, la presentación del material y el comportamiento en clase, conforman juicios actitudinales que se tornan relevantes tanto para la evaluación de proceso como para la sumativa. De esta manera se genera un “sesgo de buenos resultado” que desplaza del eje de la evaluación a los contenidos propios del

área, para considerar solo variables vinculadas con el esfuerzo y la capacidad de trabajo (Anijovich, 2010).

Además teniendo en cuenta estos criterios explicitados por los docentes y su excesivo tamiz actitudinal, resulta complejo suponer que la calificación refleje la real apropiación de saberes o de contenidos específicos del área de Plástica-Visual aprendidos por los estudiantes, por lo que la evaluación pasa a ser un apéndice de la enseñanza centrado solo en discriminar y valorar para cumplir con las funciones de clasificar y certificar sujetos dentro del sistema educativo.

3.5-Momentos y contextos de evaluación que utilizan los docentes de Plástica-Visual

Los docentes entrevistados refirieron evaluar en forma constante el trabajo de sus estudiantes y afirmaron que estas evaluaciones se producen durante la ejecución de la actividad.

En este sentido sostienen:

Docente 1: "...Permanentemente evalúo", "Recorro las mesas y pongo notas parciales [...] algunas tienen signos negativos si no trabajan" (Ent. 1).

Docente 2: "...Permanentemente la evaluación. Sí, sí. Es el proceso. Todas las clases evalúas" (Ent. 2).

Docente 3: "Constantemente" (Ent. 3).

Docente 7: "...Mientras están trabajando y cuando está el trabajo terminado. Cada trabajo por separado" (Ent. 7).

Esto deja en claro que durante las clases se realizan evaluaciones formativas o de regulación, cuya finalidad debería ser la de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las estrategias y actividades de enseñanza. Sin embargo es importante analizar qué características toman estas intervenciones, si son de utilidad como instrumento de retroalimentación y si impactan en el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos (Allal, 1979; Jorba y Sanmartí, 1993; Jorba y Casellas, 1997).

En una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las

representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (Astolfi, 1999, pp. 14).

Respecto a los contextos dentro de los cuales pueden operar las valoraciones de los trabajos de los alumnos, Eisner describe tres: el del estudiante con respecto a sí mismo, con respecto a su curso y con respecto al criterio. En el primer caso se pudo observar que el docente valora las producciones siguiendo la evolución del alumno, para lo que toma en cuenta los cambios producidos durante el período considerado.

Esta valoración nunca comprendió la autoevaluación o coevaluación, lo que impide contrastar la opinión que el docente tiene sobre la evolución lograda con la percepción del propio alumno, inhibiendo así la posibilidad de una reflexión compartida sobre los logros alcanzados por falta de participación crítica y activa de uno de los protagonistas del proceso de aprendizaje (Eisner, 1995).

Con respecto a la evaluación del estudiante con relación al curso que propone Eisner, los profesores no verbalizan tenerla en cuenta al momento de evaluar. Sin embargo se deja entrever en las afirmaciones docentes un criterio innatista, que sugiere que algunos sujetos tienen mayores habilidades naturales para las materias artísticas que otros, de manera tal que si bien no se explicita el uso de una evaluación que tenga en cuenta el contexto del curso, es claro que esta existe y condiciona las calificaciones de todos los estudiantes.

Finalmente en el caso de la evaluación con respecto al criterio, que es la que se construye en forma apriorística y que resulta del cotejo entre el producto logrado y la expectativa de logro previamente establecida en los objetivos, se observó que no es utilizada por los docentes. Probablemente porque muchos de los resultados en el ámbito de la Plástica-Visual no pueden ser previstos, de allí que la evaluación no se centre en la comparación sino en el descubrimiento de cualidades valiosas en el trabajo del estudiante (Eisner, 1995).

3.6-La retroalimentación y sus funciones en la clase

Canabal y Margelef analizan diferentes funciones de la evaluación formativa, dentro de las que se destacan la retroalimentación, el fomento de la participación activa del alumnado y la promoción de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje y el ajuste de las estrategias de enseñanza a los resultados obtenidos (2017). Pocas de estas funciones se pusieron en marcha durante las clases observadas, ya que los estudiantes limitaron sus intervenciones a preguntas vinculadas con su producción específica y recibieron, por parte de los docentes, respuestas puntuales sobre aspectos vinculados con dicha ejecución.

De esta forma las regulaciones observadas no buscaron promover la autoevaluación, como tampoco tuvieron por objetivo ahondar en la comprensión del desarrollo cognitivo de los estudiantes para modificarlo, ajustando las distintas estrategias didácticas o mejorando las regulaciones efectuadas de manera que estas pudieran servir de apoyo y soporte durante el proceso educativo. Por ello, a los fines de establecer las características que tornan valiosas las retroalimentaciones docentes, se analizaron dos extractos de observación para examinar las distintas formas que toman durante las clases.

Extracto de observación 1:

Intercambio producido durante una clase ante la consulta de un alumno que le muestra un trabajo al docente y le solicita orientación sobre su avance.

Docente: [...] Sí, acá pintalo mejor. Mejoralo (Doc. 3, Obs.).

Alumno: ¿Si es blanco qué colores debería poner? ¿Le puedo poner negro?

Docente: Violeta le deberías poner (Doc. 2, Obs.).

Este extracto de observación pertenece a una clase de Plástica, de un 6to año y permite analizar algunas cuestiones importantes vinculadas con la retroalimentación:

1-El profesor realiza indicaciones muy concretas: "...píntalo mejor", "...violeta le deberías poner", por lo que las exhortaciones se parecen más a instrucciones que a una regulación compleja que genere un aprendizaje reflexivo.

2-Las regulaciones están más centradas en la tarea que en el proceso de aprendizaje subyacente y brindan información sobre logros, aciertos y errores, pero no buscan indagar en el grado de comprensión alcanzado, ni ahondar en los procesos cognitivos desarrollados o en las estrategias utilizadas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3-Las regulaciones observadas aparecen como parciales, ya que no brindan suficiente información al alumno sobre sus logros o errores. Es claro que toda retroalimentación, para ser eficaz, supone más que una devolución de información ya que tiene la condición adicional de generar un impacto en el futuro mejorando el aprendizaje del estudiante (William, 2011). Además debería facilitar el diálogo, aumentar la motivación y promover que el aprendizaje se mantenga en el tiempo, evitando que la intervención docente quede en una indicación o simple corrección (Hattie y Timperley, 2007).

Este ejemplo de mediación permite pensar la intervención más como indicación o corrección que como verdadera retroalimentación, debido a que no le devuelve al estudiante información que pueda generar un impacto en la mejora de sus aprendizajes. Además las correcciones analizadas se alejan de una retroalimentación significativa al no permitir que el estudiante comprenda el contenido a trabajar, limitándose a actuar como mera indicación o corrección concreta que solo propicia un aprendizaje superficial y se halla dirigida únicamente a las condiciones de avance de la tarea, sin profundizar en el estado del desarrollo cognitivo del estudiante (Perrenoud, 1997).

De esta manera se puede observar que el docente confunde devolución con orientación, ya que si bien brinda al estudiante aprobación y consejos, no incluye en la retroalimentación información que le permita comparar lo que intentó hacer con lo que efectivamente hizo o con lo que se esperaba que hiciera. Así al analizar la observación de clase, se advierte que el profesor brinda mucha orientación y poca devolución, ya que

mientras esta última apunta a analizar el resultado de la acción del alumno en su trabajo, la orientación tiene por objetivo solo mejorarlo.

El riesgo de este tipo de regulación es que se convierta en una cuestión relativa solo al cumplimiento de requisitos para aprobar el trabajo presentado, en lugar de ser una orientación clara hacia la revisión reflexiva del proceso de aprendizaje. La devolución inespecífica que el estudiante recibe durante la retroalimentación analizada no actúa como un instrumento que le permita reflexionar sobre lo que está sucediendo en su desarrollo cognitivo o sobre aquello que puede obstaculizar la mejora de su desempeño, especialmente porque las devoluciones fueron mayormente unilaterales y se enfocaron solo en la revisión de errores.

Finalmente hay una tendencia del docente a centrarse solo en el éxito del trabajo, por lo que dicha regulación no asegura la comprensión del contenido enseñado por parte del estudiante, ni que este entienda el sentido de la evaluación efectuada o pueda considerar la intervención del profesor como una retroalimentación descriptiva que le permita comparar lo que hizo con lo que se esperaba que lograra. Este tipo de retroalimentación parece orientarse a lograr aprendizajes de bajo rendimiento cognitivo, limitando la posibilidad del desarrollo de procesos epistémicos complejos que le permitan al alumno conocer los elementos del lenguaje plástico y operar sobre ellos (Ravela, 2010).

Extracto de observación 2:

La alumna se acerca a la profesora y charlan sobre su trabajo.

Docente: Ah, ya lo fundamentaste. Hay que fundamentar por qué esa obra es cubista y la otra surrealista. ¿Qué sería esto? (le muestra a la alumna otro trabajo).

Alumna: Pop Art.

Docente: ¿Está fundado en Lichtenstein?

Alumna: Sí.

Docente: Podes basarte en el pintor. ¿Qué podes decir?

Alumna: Que la obra es digital.

Docente: No, todavía no. ¿En qué podes basarte? ¿En qué se basa?

(La alumna piensa.)

Docente: ¡En el cómic!

Alumna: Ah, claro...

Docente: Antes me lo habías dicho (Observación Doc. 1).

Análisis de la observación 2:

En este segundo caso la intervención docente se aleja de la mera indicación y se centra en el proceso cognitivo del estudiante ya que no hay una estricta valoración del producto, como si sucede en el extracto anterior. De este modo se genera una regulación que no está centrada solo en el *input* y que permite ver cuál es el camino de aprendizaje desarrollado por el estudiante, posibilitando abordar la subjetividad y la diversidad en el proceso cognitivo (Stuffelbeam, 1987).

En este punto se observa que las preguntas del docente no tienen por objeto solo indicar una línea de acción, sino que buscan lograr reflexión por parte del estudiante. Así en este segundo ejemplo, se advierte una retroalimentación eficiente que no limita el diálogo con el alumno a la tarea y permite ahondar en las concepciones erróneas que este sostiene, siendo más que una serie de consejos prácticos para la tarea, y teniendo influencia en el aprendizaje posterior del estudiante (Stobart, 2010).

De esta forma el diálogo analizado muestra que la posibilidad de establecer relaciones significativas por parte del alumno depende también de la ayuda del docente, que debería permitir recuperar lo que este ya posee, para generar conflictos cognitivos que permitan adaptar los nuevos conocimientos a las viejas estructuras posibilitando el desarrollo cognitivo y abriendo la pregunta y la duda para poner en jaque la certeza de lo conocido. Por otra parte, los estudiantes se implican en la evaluación formativa cuando reciben una retroalimentación significativa, que los ayuda y les permite confiar en la calidad de la misma (Tillema, Leenknecht y Segers, 2011).

Sin embargo de todas las clases observadas, esta fue la única regulación docente que se alejó de la mera indicación, ya que lo habitual es encontrar retroalimentaciones que se centran en el progreso de las actividades y no permiten que los estudiantes profundicen o construyan sus aprendizajes.

3.6.1-La oportunidad y la especificidad en la retroalimentación

Toda retroalimentación para ser de utilidad al estudiante debe ser altamente situacional y contextual, debido a que es de suma importancia la oportunidad en que se realiza, ya que le permite al docente percibir la tarea efectuada e intervenir durante el proceso de motivación y aprendizaje. Gibbs y Simpson (2009) consideran que es importante ofrecer la retroalimentación a tiempo para que sea recibida cuando todavía le interesa a los alumnos y puede ser utilizada en un aprendizaje posterior, por lo que es necesario buscar el equilibrio entre la ocasión y la calidad de la regulación ofrecida.

En esta línea, las regulaciones observadas si bien son prospectivas más que retrospectivas, tienen pocas probabilidades de ser efectivas porque no prestan atención al modo en que el alumno trabaja, ni a los procesos de autorregulación que utiliza obstaculizando la posibilidad de generar cambios de orden cognitivo (Hattie y Timperley (2007).

Del siguiente extracto de observación de una clase, surgen las dificultades de no efectuar regulaciones en contexto:

Alumna: Profe, te dejo estos tres trabajos para evaluar.

Docente: ¿Qué temas trabajaste? Este último es mejor, te voy a poner un 8 (ocho) porque los otros dos están copiados y son estereotipos. Copiaste la lechuga. No busques estereotipos, crea (Docente 3, Obs.).

En este caso, la regulación analizada tuvo lugar durante la última clase del trimestre, cuando los estudiantes entregaban sus trabajos para la evaluación de cierre. Del diálogo transcrito se desprende que no hubo durante las clases evaluación en proceso de las actividades del estudiante, por lo que la retroalimentación llegó con la calificación sin cumplir con los requisitos de situacionalidad y contextualidad, debido a que no se llevó adelante durante el tiempo de producción de la obra (Shute, 2010).

De esta manera la oportunidad de la regulación resulta importante porque insta a la reflexión y en el caso analizado hubiera evitado que el alumno trabajara con estereotipos y en la copia de imágenes. Por otra parte la intervención docente analizada parece ser de tipo

minisumativa, ya que se centrada en la calificación más que en el proceso formativo del estudiante (Stobart, 2010).

Otro elemento importante de las retroalimentaciones observadas es su inespecificidad, ya que muchos de los comentarios docentes se centran en orientaciones generales que poco aportan al estudiante. En el siguiente extracto de observación de clase se puede ver como la falta de precisión en las intervenciones del profesor deja la regulación inacabada y sin sentido para el estudiante:

Alumna: Profe, ¿está bien? (le muestra el dibujo).

Docente: Se me caen las frutas... vení. Dame el lápiz negro.

Alumna: Yo no sé pintar.

Docente: Yo no te hablo de pintura (toma el dibujo de la alumna y comienza a corregir con el lápiz negro (Doc. 3, Obs.).

De la lectura del texto se desprende que la retroalimentación no logra su cometido ya que el alumno no puede entender en qué dirección se dirige el comentario del profesor. De esta forma mientras que este último hace referencia a cuestiones vinculadas con el equilibrio de la composición, el estudiante habla del color; por otra parte se observa una tendencia del docente a centrarse en el éxito del trabajo, lo que lo lleva incluso a intervenir en la obra.

Sin embargo esta intrusión no asegura que el alumno comprenda el sentido de la regulación efectuada, ni que esta pueda ser considerada como una retroalimentación descriptiva que permita la comparación entre lo efectivamente hecho por el estudiante y lo que se espera que logre. De esta forma este tipo de regulaciones parecen orientadas a lograr aprendizajes de bajo rendimiento, limitando la posibilidad del desarrollo de procesos cognitivos complejos que permitan abordar el conocimiento de los elementos del lenguaje plástico y operar sobre ellos (Ravela, 2010).

3.6.2-La clase de Plástica-Visual y los distintos tipos de retroalimentación

Son tres las modalidades que puede tomar la retroalimentación durante la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje: interactiva, retroactiva y proactiva. En las observaciones realizadas se advierte que la mayoría de las intervenciones son de tipo interactivas, ya que ocurren de forma integrada con el proceso de aprendizaje. Sin embargo no en todos los casos son enriquecedoras para el aprendizaje, ya que en muy pocas situaciones logran dar seguimiento a las representaciones construidas por los alumnos debido a las particulares formas comunicativas que asume (Jorba y Casellas, 1997).

De las observaciones transcritas se advierte que los docentes utilizan, para regular los aprendizajes, estrategias sencillas que consisten en confirmaciones, repeticiones y rechazos, careciendo de intervenciones más complejas, como elaboraciones y recapitulaciones que ayuden a la reflexión y metacognición permitiendo desarrollar el juicio evaluativo del alumno. Tampoco se percibe que utilicen formas diferidas de proporcionar retroalimentaciones respecto de una situación inicial de aprendizaje, o sea que apliquen retroalimentaciones retroactivas o proactivas, ya que no programan actividades de refuerzo y no trabajan con aquellos contenidos que no fueron aprendidos de forma apropiada.

Probablemente la falta de regulaciones retroactivas y proactivas se deba a que los docentes no realizaron un seguimiento que les permitiera identificar dificultades o generar oportunidades futuras para que los estudiantes superen obstáculos en el aprendizaje, no sorteados previamente. Además si bien existen otros mecanismos de regulación adicionales a la evaluación formativa, como son la autorregulación y la interacción social con sus pares, no fueron utilizadas durante las clases ya que no hubo situaciones autoevaluación o coevaluación.

Por otra parte, no se trata tanto de incluir todos los tipos de retroalimentación sino que lo más importante es su adecuación a las características y al proceso de cada uno de los estudiantes, además de permitir el desarrollo de ajustes en el plan de estrategias del docentes, teniendo en vistas la mejora en efectividad de la propuesta pedagógicas (Canabal, Margalef, 2017).

3.7-¿Cómo llegan los docentes de Plástica-Visual a la nota?

En la presente investigación pudieron relevarse tres mecanismos por los cuales los profesores llegan a las notas de sus estudiantes: una parte de los entrevistados expresan que esta evaluación es producto de: “notas estimativas o englobe total” (Doc. 2, Ent.); “recuento general” (Doc. 7, Ent.); o “la nota que se merece” (Doc. 5, Ent.) dejando asentado que la modalidad que adopta la evaluación final no es el promedio exacto de las valoraciones de los trabajos realizados por los alumnos durante el trimestre, sino que realizan con las calificaciones un cociente de tipo ponderado que puede ser cercano a la media aritmética y que surge de darle a los datos obtenidos distinta relevancia (Definición. DE, 2013-2015).

Otra parte de los entrevistados saltea estos procedimientos de promedio y deriva las calificaciones de la impresión subjetiva de sus estudiantes que construyó durante el período a evaluar. Es evidente que ambos procedimientos no dejan de ser arbitrarios y poco transparentes para los destinatarios de la información y, en ausencia de descripciones precisas de los desempeños, es casi imposible que las calificaciones tengan un genuino sentido de certificación.

En último lugar están los docentes que utilizan como calificación final el promedio de las notas de cada trabajo realizado por el estudiante durante el trimestre, de esta forma surgen expresiones como:

Les voy promediando” (Doc. 6, Ent.).

Una nota de cada trabajo... y un promedio (Doc. 5, Obs.).

De lo expuesto puede concluirse que los procedimientos esgrimidos por los entrevistados para llegar a la nota final o sumativa son variados, pero en todos los casos son retrospectivo porque miran hacia atrás y se centra en los logros, buscando un balance final que incluya aciertos, errores y productos con el objeto de determinar si el estudiante está en condiciones de ser promovido a la próxima instancia o nivel (Elola, 2010). En este sentido De Ketele y Rogiers precisan la evaluación sumativa como una acción que remite al final de un proceso que “está asociado al establecimiento de un balance final que pone el acento en la suma de los logros” (1995, pp.54).

Sin embargo en lo actuado se pudo analizar que en la mayor parte de los casos los procedimientos carecen de especificidad y claridad, especialmente si se tiene en cuenta que nunca fueron acordados con los estudiantes y, además, que estos desconocen los criterios de evaluación utilizados por el docente, como parámetro para realizar ese procedimiento.

Durante la evaluación sumativa corresponderían establecerse balances fiables de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje, por lo que mediante este procedimiento debería poder medirse y juzgar el aprendizaje para certificarlo; no obstante los dos primeros procedimientos examinados en las entrevistas y observaciones forman parte de una “suerte de hechicería matemática” (Ravela, 2015) que suma y promedia puntos de las distintas actividades, a las cuales se agregan valoraciones de lo más variadas, lo que le quita al procedimiento todo atisbo de objetividad.

Alumno: ¿Cuánto me queda profe?
 Docente: ¡Qué ansioso! Todavía no cerré.
 (Los alumnos hablan entre ellos. La profesora continúa corrigiendo.)
 Docente: Amara... 9. ¿Quién preguntó?
 Alumno: Yo.
 (La docente usa la calculadora y saca promedios.)
 Docente: Álvarez... 7 (siete).
 Alumno: ¿A diciembre?
 Docente: ¡No! 7 (siete).
 Alumno: Profe, ¿cómo le quedó la nota a Correa?
 Docente: Todavía no le cerré (Doc. 6, Obs).

En otro orden de ideas resulta claro el carácter individualista que tiene la evaluación sumativa llevada adelante en las clases observadas, ya que las sesiones de evaluación se centran en lo que hizo cada alumno en forma individual, empero este no tienen ninguna participación en dicha instancia y solo actúa como espectador. Además si se tiene presente que la evaluación no es una mera acumulación de datos y destrezas artísticas, sino que es construcción de una inteligencia creadora y crítica, solo se podría registrar la fragmentación artificial de un continuo (Casanova, 2012).

Asimismo, tampoco se tiene en cuenta la información que brinda el error, que en muchos casos muestra un patrón indicativo de la manera en que está evolucionando el desarrollo cognitivo del estudiante, permitiéndole al docente corregir y regular los

razonamientos y las estrategias puestos en juego y brindándole una nueva oportunidad de retroalimentar el aprendizaje.

De las observaciones y entrevistas efectuadas se pudo advertir que los errores no son tomados como fuente de información por parte de los docentes durante la evaluación sumativa y además es un recurso trabajado en pocas ocasiones durante la evaluación formativa. Además a pesar de ser habitual que los profesores intervengan dando a los alumnos indicaciones precisas sobre la composición, el error no se utiliza como instrumento para efectuar regulaciones que incidan en el proceso de desarrollo cognitivo de los estudiantes, de forma que el error se corrige pero no constituye para los docentes una herramienta de conocimiento sobre la forma en que los estudiantes aprenden o piensan (Calvo, 2018).

Así, la evaluación sumativa no potencia sus funciones más ricas como la mejora, la comprensión, la ayuda y el aprendizaje, sino que amplía las menos deseables como la comparación, la jerarquización y la discriminación (Santos Guerra, 1996).

3.8-Los docentes de arte y las técnicas de evaluación

En esta investigación, como se menciona en el capítulo 2, se definen las técnicas de evaluación como aquellas estrategias utilizadas por los docentes para recoger información sobre el trabajo realizado por los alumnos (Rodríguez e Ibarra, 2011) y a partir de esta delimitación se advirtió que las más utilizadas son: la observación y el análisis de producciones. Además durante las entrevistas se precisó que los entrevistados no diferencian entre técnicas e instrumentos de evaluación, usando ambas expresiones como sinónimos.

Respecto de las observaciones llevadas adelante por los docentes durante las actividades áulicas, se pudo determinar que carecen del requisito de sistematicidad ya que si bien estos realizan un seguimiento de los alumnos en forma de indicaciones y consejos prácticos durante el proceso de producción, no llevan registros lo suficientemente desarrollado de las situaciones de aprendizajes observadas, ni de la evolución de cada

estudiante, utilizando cuadros que funcionan solo como un espacio donde asentar algunas apreciaciones subjetivas.

En cuanto al análisis de las producciones de los estudiantes se pudo establecer que los profesores utilizan distintas estrategias para su evaluación, solo uno de los entrevistados refiere solicitar la carpeta de clase al culminar cada trimestre con el objetivo de realizar la evaluación final, en tanto que el resto de los docentes califican las producciones durante el transcurso de las distintas clases y a medida que los alumnos finalizan los trabajos, realizando para ello evaluaciones minisumativas.

Este último punto marca una diferencia importante con los resultados de otra investigación realizada en el mismo territorio y nivel, en la cual se determinó que la carpeta de Plástica era el instrumento que mejor recogía la información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se constituía en el elemento central del proceso evaluativo (Gasparini, 2010).

En otro orden de ideas los entrevistados mencionan que, además de corregir las producciones gráficas, solicitan a sus estudiantes una fundamentación escrita de las mismas y trabajos prácticos de investigación o cuestionarios sobre temáticas varias. Estas actividades tienen mayor frecuencia en el ciclo superior de la escuela secundaria y buscan sustituir a las tradicionales evaluaciones escritas, además suelen estar vinculadas a la enseñanza de los contenidos de Historia del Arte o Estética.

Pido fundamentación y que expliquen el trabajo y en los terceros años tomo integradora. Empecé a recorrer las mesas y les pongo notas parciales [*sic*]. A veces evalué conceptualmente el trabajo y algunos tienen signos negativos si no trabajan. (Doc. 1, Ent.).

Sin embargo, si se compara las técnicas de evaluación utilizadas por los docentes con las propuestas por el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, puede establecerse que el uso efectuado resulta limitado y estereotipado. De las observaciones de clase y entrevistas a docentes surge que las técnicas manejadas se limitan casi exclusivamente a la presentación periódica de producciones gráficas acompañadas, ocasionalmente, de correcciones orales del docente.

De esta forma se advirtió que para evaluar los docentes no realizan exhibiciones individuales o colectivas, ni exposiciones de argumentos orales o escritos de los estudiantes. Tampoco pudo percibirse que recurrieran a otras técnicas recomendadas por el diseño curricular como las correcciones grupales a cargo de los estudiantes, los debates referidos a visitas a museos o el trabajo con portafolio, que es el modo de evaluación privilegiado del Diseño Curricular para los cursos mayores.¹⁵

Finalmente, en este punto es necesario hacer una referencia al portafolio que, como ya se abordó en el capítulo mencionado, tiene un lugar central entre las propuestas de evaluación de los autores que blanden los principios de la cultura visual en las que se enrolan los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. La falta de uso de esta técnica permite hacer algunas reflexiones en torno a las situaciones de evaluación observadas en la investigación:

1-En ellas no se privilegia la reflexión de los estudiantes ni se potencia la vinculación entre práctica y teoría. Tanto una como otra se verían privilegiadas a partir del uso del portafolio durante las clases, especialmente entre los cursos mayores.

2-No se generan espacios donde el alumno pueda evidenciar el conocimiento construido y en el que se reflejen las características que va asumiendo el aprendizaje. El uso del portafolio es crucial para analizar el proceso de aprendizajes y entender que cuestiones es necesario modificar de las estrategias de enseñanza.

3-No se utilizan estrategias de interpretación que permita que los alumnos comprendan y trabajen la cultura visual en la que se encuentran inmersos, ni puedan analizar sus símbolos e imágenes. En este punto el portafolio funciona como un instrumento de excelencia a partir del cual los estudiantes pueden analizar y cuestionar la cultura visual que los rodea (Hernández, 2003).

¹⁵ Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires; 3° año ES, Educación Artística, 2008.

3.9- Los instrumentos de evaluación y la clase de Plástica-Visual

Siguiendo a Rodríguez Ibarra (2011) en este estudio se definen los instrumentos de evaluación como aquellas herramientas reales y tangibles utilizadas para sistematizar valoraciones. En este sentido los educadores manifiestan hacer uso de grillas en las que normalizan sus valoraciones respecto a los distintos aspectos de la evaluación de cada estudiante, solo uno de los entrevistados afirma no contar con ningún instrumento de evaluación y llegar a la calificación por medio de apreciaciones efectuadas durante las clases y mediante la valoración de la carpeta de Plástica, que solicita al final de cada trimestre.

Yo tengo mi planilla, que es mía, [en la] que voy poniendo todos los trabajos que hacemos (Doc. 2, Ent.).

Yo tengo una planilla que la proceso en una computadora. Y pongo por un lado el nombre de los alumnos y en la otra columna pongo todos los ejercicios que posiblemente dé en el año [...] yo pido las carpetas y miro los trabajos (Doc. 4, Ent.).

Tengo una grilla. (Doc. 5, Ent.).

Estas grillas de evaluación (Formato tipo 1 y 2) empleadas para asentar el desarrollo de las actividades desarrolladas, no cumplen con los requisitos esperables para ser consideradas listas de control y mucho menos para ser escalas o matrices de valoración (rúbricas). Esto se debe a que mientras en la lista se plasman una serie de características sobre el proceso de aprendizaje, en las últimas se registra el grado de desarrollo del estudiante en relación a un producto determinado y la frecuencia y calidad de sus logros. En cambio en las matrices se requiere, además, que su uso sea compartido con los estudiantes para permitir el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación

Si bien los registros observados tienen algunas características de las listas de cotejo (como el hecho de tener el formato de cuadro de doble entrada y ser lugar asiento de una serie de aspectos, cualidades o acciones observadas por el docente durante el proceso de enseñanza), en ningún caso cumplen con la función de instrumento de verificación y de revisión de las tareas, ya que son mayormente valorativas en lugar de descriptivas y no

tienen por objeto transparentar los criterios de evaluación utilizados por el docente para evaluar (Ravela, 2017).

Además los registros utilizados no permiten controlar el grado de desarrollo de la tarea, sino que tienen por finalidad asentar apreciaciones variadas del tipo: B (bien); M (mal); T (trabajó); NT (no trabajó); trajo material; no trajo material; molestó en clase, entre otras. Estas valoraciones solo son patrimonio del docente y monopolizan el poder durante la evaluación al mantener ocultos los criterios utilizados, las expectativas de logro y la calidad de los desempeños y producciones esperadas (Anijovich, 2013).

Nombre de alumno/Fecha	5/6	12/6	19/6	26/6	2/7	9/7
Alumno						
Alumno						

Modelo de grilla de evaluación-Formato tipo 1

Nombre del alumno/Actividad	Collage	Manchas	Trabajo con líneas
Alumno			
Alumno			

Modelo de grilla de evaluación-Formato tipo 2

Si bien es cierto que los instrumentos de evaluación deben ser flexibles, adecuándose a las situaciones a resolver y a las diversas características del alumnado, resulta indispensable que en ellos se establezcan con claridad los criterios de evaluación utilizados para cada actividad, sin embargo las grillas observadas no poseen criterios definidos y están pensadas para calificar en lugar de ser un medio de acompañamiento de los procesos metacognitivos de los estudiantes (Anijovich, 2009).

Si no se quiere caer en la acción por la acción misma es necesario acompañarla de la reflexión, entendida ésta no como una teorización sino como producir conciencia. La acción no es en sí misma conocimiento, pero puede ser considerada como fuente de aprendizaje si se promueven los mecanismos por los cuales los alumnos puedan tomar conciencia de sus intenciones, de las acciones que han elegido en tanto caminos y de los resultados a los que arribaron, estableciendo relaciones entre todos estos aspectos” (Spravkin, 2006, pp. 118).

Además mientras que el Diseño Curricular establece que los docentes deben compartir los criterios de evaluación con sus estudiantes, de las observaciones realizadas surge que en la práctica esto no sucede y que la evaluación siempre se lleva adelante bajo juicios exclusivos de profesor sin que los alumnos puedan participar en la elaboración de los criterios utilizados, ni tengan elementos para comprenderlos y analizarlos.

De esta manera la falta de explicitación de los criterios de evaluación limita la comunicación docente-alumno a la notificación de la calificación y deja de lado los beneficios que el acto evaluativo puede tener para el estudiante en su proceso de aprendizaje. También desaparece la posibilidad de trabajar con el error y la reflexión del alumno sobre su desarrollo metacognitivo.

Saber por qué, para qué, cómo sé si lo hago bien, ayuda a encarar la tarea de un modo más positivo. La comunicación de los objetivos será efectiva si logra que los alumnos comprendan y se apropien de estos (Anijovich, pp. 58, 2017).

Resulta relevante señalar que los docentes participantes siempre evaluaron las ejecuciones de sus estudiantes en forma individual y solo en un caso, una profesora afirmó hacerlo en forma grupal en las situaciones en donde la actividad también era grupal; no obstante es importante destacar que se observó que incluso en este contexto, la calificación siguió siendo exclusiva potestad del docente.

En referencia a este último punto se debe tener presente que de la misma forma en que es imposible pensar la educación por fuera de las relaciones de poder y autoridad, también lo es pensar la evaluación como una instancia neutral, sin tener en cuenta que esta refleja las relaciones de dominio de unos individuos sobre otros. El poder de la evaluación se ejerce de distintas maneras y determina quién es el individuo que sabe, otorgándole las

facultades de determinar qué, cómo, cuándo y a quién se evalúa; en los casos analizados este poder es siempre exclusivo del docente (Freire, 1998).

Además otro de los caracteres centrales que aparece en las interacciones establecidas entre los actores observados es la asimetría que deja al profesor en una posición de privilegio y de control y que hace que sus decisiones no sean cuestionadas, generando que la evaluación no sea vista como práctica democrática o actividad consensuada sino solo como proceso de verificación discrecional de conocimientos del que el estudiante tiene poco o nada que decir (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000).

3.10-En búsqueda de la autoevaluación perdida

Como ya se adelantó, se pudo relevar que los docentes entrevistados no utilizan autoevaluación, ni evaluación entre iguales o compartida durante sus clases y en todos los casos la evaluación estuvo en cabeza del docente que fue, en primer lugar, el encargado de realizar una retroalimentación sesgada a lo estrictamente técnico y luego el agente exclusivo de calificación.

Pongo 80.000 notas (...) Evalúo cada trabajo individual 20 veces (...) Los que son muy buenos, les pongo un 12 (Doc. 3. Ent.).

Al trabajo le pongo la nota que se merece (Doc. . Ent.).

Vos fíjate, hace los trabajos para la próxima, sin falta, pero obviamente más de 7 no te voy a poner (Doc.2. Ent.).

Sin embargo si consideramos las explicaciones del paradigma cognitivista parece inevitable pensar que el estudiante debería intervenir activamente en la evaluación, ya que de esta forma podría regular los aspectos personales que están involucrados en dicho proceso, además de abrir un espacio de reflexión que le permitiría analizar qué y cómo está aprendiendo. De esta manera la autoevaluación ayudaría a los alumnos a interiorizar los criterios de corrección, lo que sería útil para ajustar sus producciones a lo que el profesor espera (Anijovich, 2013).

La docente le pide a una alumna que entregue los trabajos corregidos a sus compañeros. Los alumnos los reciben y miran las notas que puso la docente detrás. Dos alumnos se quejan de la nota.

Alumno: ¡Todo el trabajo para un siete! (Se ríen).

Varios alumnos se acercan al escritorio con sus cuadernos de comunicaciones y lo dejan sobre el escritorio. La docente va tomando los cuadernos. Le pregunta a un alumno si ya le entregó su cuaderno. Un alumno le pregunta si ya completó su cuaderno. La docente le responde que todavía no. La docente mira su grilla y vuelca notas en ella. Otro alumno se acerca al escritorio y coloca su trabajo sobre un pilón de hojas (Doc. 6, Obs.).

En este sentido, si el objetivo es que el propio proceso evaluativo se convierta en un proceso de reflexión y mejora es indispensable contar con la participación de las personas involucradas en la evaluación que se está llevando adelante. Estas deben intervenir en todo el proceso evaluativo: en la determinación de los aspectos a evaluar, en la selección de los criterios, en el uso que se hará de los resultados, en la elección de las técnicas y fuentes de recogida de información, etc. (Cabrera, 2003).

Además la evaluación debería ser una tarea compartida por los distintos actores institucionales que forman parte de la tarea de enseñar, por lo que es relevante tener presente a los estudiantes como figuras principales de esta instancia y como individuos comprometidos y capaces de tomar decisiones acerca de la evolución de su propio proceso de aprendizaje y su desempeño (Posner, 2000).

Asimismo la autoevaluación y la coevaluación permiten un importante grado de descentralización del acto evaluativo que ayuda a que el alumno fortalezca su compromiso y autonomía en el desarrollo de las capacidades de reflexión, autocrítica y autorregulación de sus aprendizajes, empero en las clases se observó que la falta de estas instancias generó que estos no se sintieran parte del proceso de evaluación y no fueran capaces de utilizar sus producciones y las regulaciones del docente para aprender a aprender (Ríos, 1999).

De lo hasta aquí analizado se puede establecer que dos son los elementos que obstaculizan la posibilidad de llevar adelante la autoevaluación y la coevaluación en las clases: el primero es la falta de criterios de evaluación compartidos entre estudiantes y docentes y, el segundo, es el uso limitado de técnicas e instrumentos de evaluación. Ambas situaciones no permiten que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar hacia dónde

va su aprendizaje ni de qué manera pueden intervenir en el mismo, siendo muy difícil autoevaluar o coevaluar un proceso que no pueden controlar y del que no son protagonistas (Shepard, 2008).

Es importante destacar que todo acto de autoevaluación o coevaluación debería permitir que los alumnos analicen las producciones plásticas alejándose de cánones estéticos en los que primen lo “lindo” o lo “feo”, para acercarse a un examen que valore las cuestiones técnicas y expresivas de la obra. Sin embargo para que ambas instancias cumplan sus objetivos debería existir un trabajo previo con los criterios de evaluación que tendrían que ser formulados entre docente y estudiantes permitiendo que, estos últimos, detectaran lo que “falta”, “falla” o “hay que modificar” en su producción, pudiendo plantear intervenciones futuras que les ayuden a ver el error como instrumento privilegiado de análisis de su desarrollo cognitivo (Hernández Nodarse, 2010).

Por otra parte, este tipo de trabajo no puede llevarse adelante sin que el docente ofrezca ejemplos y aspectos a tener en cuenta en el momento de autoevaluación y la coevaluación, siendo necesario que los estudiantes conozcan no solo los criterios de evaluación, sino también los objetivos de la tarea y la demanda cognitiva que implica. Empero, en las clases observadas los alumnos no tuvieron un rol activo frente a la evaluación y solo fueron responsables de resolver las actividades plásticas propuestas por el docente, que en forma exclusiva se encargó de la corrección y de la calificación de dichas producciones (Anijovich, 2010).

Quando el estudiante toma distancia para reconstruir lo que hizo y realiza una producción que ubica lo hecho en otro plano, adopta otro punto de vista, externaliza la producción como obra y puede decidir cambiarla, mejorarla o volver a empezar. Es sujeto y su producción un objeto susceptible de ser modificado, que no lo arrastra ni lo deja a la deriva (Maggio, 2018, pp.97).

De esta manera la falta de instancias de autoevaluación y coevaluación deja al estudiante con menor conciencia de sí mismo y de su trabajo, acercándolo al status de “objeto pedagógico” y cercenando el proceso introspectivo que podría producir. Además, este accionar restringe la variedad de interlocutores que pueden participar en la evaluación y limita las miradas al momento de analizar la enseñanza y el aprendizaje (Bifano, 2012).

Respecto de las técnicas de evaluación se pudo establecer que los profesores solo realizan correcciones de láminas, este punto es relevante si se tiene en cuenta que el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires establece herramientas de evaluación que apuntan a la autoevaluación y coevaluación, como ser: las correcciones grupales a cargo de los estudiantes, el trabajo con portafolio donde cada alumno recoge, expone y presenta su proceso personal y el trabajo por proyectos que comprende el uso de fichas de autoevaluación, pero ninguna de estas técnicas fue utilizada por los docentes observados.¹⁶

Asimismo, en el Diseño Curricular también la muestra de trabajos es considerada una instancia de evaluación, esta herramienta goza de la ventaja de que no solo el alumno y el docente evalúan las producciones logradas sino que otros actores de la institución escolar participan favoreciendo la coevaluación. No obstante ninguno de los profesores entrevistados indicó que utilizara las exposiciones de trabajos como herramientas de trabajo y solo uno relató haber hecho muestras en alguna ocasión.

Es importante destacar que los aspectos logísticos de algunas de las modalidades de evaluación propuestas por el diseño curricular pueden ser complicados debido a que las producciones para ser evaluadas por otros actores, distintos del docente, deben ser redistribuidas y esto podría ser un obstáculo en cuanto al tiempo que insumen y a su organización. Sin embargo estas cuestiones no aparecen mencionadas ni consideradas en el relato de los docentes quienes parecen no hacer uso de estas técnicas por desconocimiento de las prescripciones del documento curricular.

Finalmente es importante mencionar que la autoevaluación continua también debería ser realizada por los docentes sobre sus prácticas diarias, ya que les permitiría la mejora paulatina de los procesos educativos. Además la falta de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes también afectan la eficacia de la autoevaluación docente porque limita y cercena parte de la información con la que este podría contar para la toma de decisiones, ya sea referente al uso de estrategias didácticas, a la selección de materiales o a la necesidad de efectuar adaptaciones curriculares.

¹⁶ Diseño Curricular de la Provincia de Bs As, 1ero, 2do y 3er año (ES), Educación Artística, 2008.

si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes-y previamente establecidos- para todos (Casanova, 2016, pp. 95).

CONCLUSIONES

A través de los objetivos planteados en este estudio, se propuso conocer con mayor profundidad como evalúan los docentes de Plástica-Visual de una escuela secundaria del Partido de Gral. San Martín, caracterizando sus prácticas evaluativas, relevando los presupuestos y criterios utilizados, indagando las técnicas e instrumentos que utilizan y analizando quienes son los agentes que determinan la calificación de los estudiantes. En primer lugar se pudo identificar que los docentes del área tienen en la evaluación como finalidad, casi exclusiva, la calificación. Si bien se muestran reticentes a ser meros instrumentos de la política educativa y en sus discursos plantean las diferencias que deberían existir entre evaluar espacios artísticos y otras disciplinas académicas, en la práctica se adecúan fielmente a la gramática escolar impuesta por la institución respecto de la evaluación.

Por otra parte la evaluación aparece en las prácticas como una instancia “agregada” cuyo objeto es cumplir con demandas administrativas impuestas por las normativas educativas o establecer los saberes y habilidades alcanzados por los estudiantes, a los fines de determinar su situación en el sistema educativo. Todas las prácticas evaluativas observadas tuvieron poco o ningún impacto real en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y en la mejora de las estrategias docentes. De esta manera se pudo advertir que tanto la enseñanza, con sus saberes y prácticas, como la evaluación de las artes, no pueden escapar de la alta dosis de descontextualización que la escuela les impone.

Además es indiscutible que la evaluación y el proceso de enseñanza quedan sumidos a ritmos y rutinas que olvidan los fines formativos y se caracterizan por presentar en todo momento una alta dosis de control y poder. En este esquema el objetivo principal es la calificación y el estudiante un creador de producciones que se realizan de acuerdo a consignas inmodificables, preestablecidas solo por el docente y evaluadas a partir de criterios ocultos que no toman en cuenta la diversidad.

En cuanto a los criterios de evaluación utilizados se observó que no se corresponden con los saberes específicos de la disciplina artística, ya que la mayor parte de los

enunciados de valoración enumerados por los docentes tienen que ver con cuestiones vinculadas con lo actitudinal y no incluyen contenidos del área de Plástica-Visual. De esta forma surgen de los discursos de los docentes criterios de evaluación que se centran en el cuidado del espacio de trabajo, la presentación en tiempo y forma del material requerido y de las producciones gráficas terminadas, el esfuerzo, la responsabilidad y toda una serie de conductas de los estudiantes que poco o nada tienen que ver con la enseñanza de la Plástica y que podrían ser requeridas en cualquier otro espacio institucional, como la matemática o la geografía.

Por otra parte no en todas las instancias de evaluación los criterios son los mismos, privilegiándose los actitudinales durante las prácticas de evaluación formativa y los específicos del área de Plástica-Visual en la evaluación final. Esto es importante ya que dichos criterios permiten establecer que cosas “mirar” en las producciones y en el desempeño de los estudiantes, delimitando las intervenciones y regulaciones posibles durante el proceso de enseñanza. De allí que si solo se atiende a lo actitudinal durante la instancia formativa poca será la intervención sobre el aprendizaje de los contenidos artísticos específicos, dejando las retroalimentaciones que podrían ser valiosas solo para la evaluación sumativa.

Además la falta de una comunicación efectiva entre docente y estudiante impide que este último sepa que debe mirar y valorar en su producción, además de obstaculizar la posibilidad de que comprenda si está llevando su proceso cognitivo en el sentido correcto. Por otra parte la falta de explicitación y transparencia en los criterios permite que las prácticas evaluativas se realicen de acuerdo a intereses estrictamente subjetivos y situacionales, generando desorientación en los alumnos que no logran establecer con anticipación y claridad que se va a evaluar.

Un tema de singular interés es que estos criterios son definidos exclusivamente por del docente, quien no los da a conocer, ni antes ni durante la evaluación. De esta manera no se permite que los alumnos tomen el control de su aprendizaje y formen habilidades metacognitivas, cosa que sería factible si los parámetros evaluativos fueran transparentados y co-construidos por todos los integrantes del proceso educativo. Esto además permitiría

augmentar el interés, la responsabilidad, la actitud reflexiva y el posicionamiento crítico del estudiante ante la cultura visual y la práctica artística.

Permitir que los alumnos conozcan y construyan los criterios de evaluación utilizados modifica la relación perversa entre el sujeto que aprende y el sujeto que evalúa, convirtiendo a ambos en una misma persona y a la evaluación en un instrumento útil y eficaz dentro de un proceso de aprendizaje guiado y coproducido por docentes y estudiantes.

Por otra parte a partir de la explicitación de los criterios por parte de los docentes, se pudo establecer que no incorporan contenidos de todos los ejes curriculares en sus prácticas y que abordan en forma separada los lineamientos referentes al lenguaje y a la producción, sin plantear estrategias didácticas que los contemple simultáneamente. Además, se desatienden los ejes de contextualización y recepción, tanto durante el proceso de enseñanza como en la evaluación, desnaturalizando los fines de la enseñanza de la Plástica-Visual que están centrados en abrir la “mirada” al contexto y a la realidad de cada sujeto.

Respecto a los momentos en que se lleva adelante la evaluación, se pudo advertir que los docentes realizan evaluaciones formativas de manera constante, tanto durante la ejecución de la actividad como una vez finalizada la producción. Sin embargo sus regulaciones son abiertas, centradas en lo actitudinal y dejan en un segundo plano los contenidos específicos del área, por ello toda retroalimentación brindada termina resultando parcial y no ofrece al estudiante suficiente información sobre logros o errores. Además estas intervenciones están más asociadas a correcciones que a verdaderas retroalimentaciones, ya que se limitan a devoluciones o indicaciones procedimentales que se centran en una lógica del conocimiento y dejan de lado el aprendizaje.

Por otra parte, muchas de las retroalimentación observadas quedan inacabadas y no profundizan en el proceso cognitivo del estudiante, de manera que regulaciones que a primera vista podrían ser interpretadas como interactivas porque buscan lograr adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje, terminan siendo solo meras indicaciones centradas en la tarea y que solo aconsejan al estudiante para que evite el error

y logre cumplir con su “oficio de alumno” en lugar de encaminarlo hacia un cambio cognitivo profundo (Perrenoud, 1997).

Otro rasgo de las retroalimentaciones observadas es que se limitan a ser indicaciones técnicas y consejos durante la evaluación se realiza en proceso y simples comunicación de calificaciones cuando la evaluación tiene un objetivo sumativo, olvidando que toda regulación para ser relevante debería responder a las necesidades de los alumnos brindando la posibilidades de reflexión sobre los contenidos aprendidos.

En este punto se debe destacar que los docentes participantes no privilegian el uso formativo de la evaluación, olvidando que esta provee un apoyo para el aprendizaje situado en la zona de desarrollo proximal y que, bien utilizada, puede permitir un avance significativo en el desarrollo cognitivo del estudiante. Además la falta de observación metódica del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por parte de los profesores, impide el ajusten de las intervenciones pedagógicas que podrían optimizar los aprendizajes.

Por otra parte se debe agregar que lo acotado de los diálogos, durante las clases, impide que el docente acceda a diferentes escorzos de la situación educativa, coartando posibles retroalimentaciones y vedando la capacidad del alumno de entrar en diálogo con opiniones formuladas por otros. Si bien es difícil, por cuestiones organizacionales y de tiempo, que los profesores tenga una comunicación intensiva con todos los estudiantes, entendemos que el seguimiento y análisis de sus reflexiones es un insumo privilegiado al momento de ahondar en la comprensión del contenido trabajado y en el estado del proceso de aprendizaje.

En cuanto al cálculo de las calificaciones se relevó que los docentes manejan varios mecanismos para establecer las “notas”, sin embargo ninguno de ellos escapa de la arbitrariedad y la falta de transparencia, especialmente para los alumnos quienes no perciben que la calificación sea un reflejo de sus aprendizajes o de su desempeño y la valoran solo como instancia de certificación institucional, que poco o nada tiene que ver con su desarrollo cognitivo. Además los errores o dificultades detectadas en las producciones durante la evaluación sumativa no son considerados, ni por los docentes ni

por los alumnos, como fuente de información convirtiéndose en meras correcciones que no sirven para conocer la forma en que los estudiantes aprenden o piensan.

En relación a las técnicas de evaluación utilizadas durante las clases se pudo determinar que los profesores se manejan, casi exclusivamente, con la observación y el análisis de producciones. En cuanto a las observaciones mencionadas se advirtió que carecen de sistematicidad debido a que los registros de información utilizados (grillas) para el seguimiento de las producciones no son metódicos y solo contemplan impresiones generales de los estudiantes sin especificar los criterios de evaluación utilizados, ni los indicadores de avance establecidos.

Lo más interesante de este punto es el uso restrictivo que los docentes realizan de la oferta de técnicas de evaluación de los diseños curriculares. Esto no es menor si se tiene en cuenta que estos documentos brindan esa variedad de herramientas, no solo por respeto a la diversidad cognitiva del alumnado, sino porque tienen su interés puesto en la ampliación de la cultura visual de los ciudadanos. Lograr el desarrollo de esta última requiere de reflexión y análisis por parte del estudiante y las técnicas de evaluación propuestas por el diseño (portafolio, memoria y proyecto) van en ese sentido; sin embargo su falta de utilización en las aulas obstaculiza la consecución de uno de los objetivos centrales de las políticas educativas: el acceso a una verdadera cultura visual.

En la misma línea el no uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación durante las clases deja la evaluación formativa y la calificación como potestad exclusiva del docente, restringiendo la participación de los estudiantes y limitando su rol como constructores de cultura. En síntesis los datos recabados revelan que todos los docentes, aún con diferentes marcos teóricos, sostienen prácticas evaluativas similares que respetan la gramática escolar y responden a expectativas institucionales, de esta forma las características del contenido enseñado parecieran no tener incidencia ni en las prácticas áulicas, ni en la evaluación.

Además al analizar conjuntamente los criterios de evaluación y las técnicas utilizadas para calificar, resulta complicado establecer que contenidos aprendieron los estudiantes y que temas se propuso enseñar el docente. Esta dificultad posiblemente tenga

su fundamento en que una gran parte de los criterios esgrimidos son de tipo actitudinal, y poco tienen que ver con el área artística, y que las técnicas elegidas son poco fiables a la hora de dar cuenta de los aprendizajes producidos.

En este punto es interesante retomar los principios que se ponen en juego a partir de la definición de Cabrera¹⁷(2003) que plantea el cumplimiento de ciertas particularidades que permiten hablar de un proceso de evaluación válido y eficaz. Entre estas se menciona la necesidad de que la evaluación sea siempre un proceso sistemático y no improvisado, que no debe subsumirse en un acto único sino que tiene que integrarse en el proceso de enseñanza, para asegurar la objetividad de la información obtenida y emitir a partir de ella un juicio de valor útil.

Sin embargo, en las situaciones de evaluación analizadas no se cumplen los requisitos mencionados por la definición precedente, ya que si bien hay cierta organización en las prácticas evaluativas estas no se perciben como parte de un proceso sistematizado que tenga un objetivo distinto a la calificación, además la ausencia de criterios claros mina la objetividad del docente e impide la emisión de un juicio de valor útil. Por ello, no podemos decir que los docentes de Plástica-Visual observados realicen evaluaciones válidas y eficaces de los aprendizajes de sus alumnos.

Para terminar, es importante destacar que un proceso de cambio en la evaluación sólo puede realizarse alterando los límites estrictos de la gramática escolar, ya que todas las instancias del proceso de aprendizaje están conectadas entre sí y solo a partir de propiciar estrategias áulicas más diversas y espacios curriculares que dejen de lado los cerramientos disciplinares estancos, se podrá pensar en un proceso evaluativo que favorezca el aprendizaje. No hay soluciones mágicas para este cambio de las prácticas evaluativas, solo se puede producir si existe en la mirada institucional la idea de un trabajo conjunto de los docentes y un esfuerzo sostenido que permita revisar las estrategias utilizadas y proponer prácticas innovadoras.

¹⁷ “Un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y fracasos en la formación” (2003, pp.17).

Por otra parte de la investigación realizada podríamos suponer que en la escuela secundaria, la enseñanza de la artes no se asume como un aprendizaje relacionado con el desarrollo de un modo de pensamiento que entraña un cambio gradual y profundo del sujeto, sino como un aprendizaje vinculado con la manipulación de un lenguaje visual desligado de significado y ajeno a las prácticas culturales y artísticas de la contemporaneidad.

Si bien la Plástica-Visual planteada en el marco de la política educativa actual busca generar un cambio en el pensamiento y la cultura del sujeto, no se observa que la modificación de dicho paradigma impacte en las estrategias docentes o en las evaluaciones propuestas durante el proceso de enseñanza del arte en las escuelas secundarias. Esto nos sitúa frente a un problema que debemos asumir desde la formación inicial de los docentes, para que las prácticas de enseñanza de las instituciones formadoras se inscriban en nuevos modelos educativos y evaluativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Gonzalez, C. 2010. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique.
- Anijovich, R. (Comp.) 2013. *La evaluación significativa. Voces de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Alkin, C. (1969). "Evaluation Theory Development", en *Evaluation comment*, Vol.2, pp.2-7.
- Allal, L. (2014), "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en *Infancias y aprendizaje*. Vol.3, pp.4-22.
- Artero, J. (2001). "*La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*". Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. España. En línea. Disponible en: WWW.dialnet.unirioja.es/servlet/tesis (consulta: febrero de 2016).
- Astólfí, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada.
- Álvarez Méndez, J. (2000). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid, Miño y Dávila.
- Black, P. y Wiliam D. (2009). "Developing a theory of formative assessment", en *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol.21, pp. 5-31.
- Bifano, J. (2012). "An Approach to the Study of Systems of Equations with GeoGebra: Learning Opportunities Provided by the Integration of CAS View: Story of a Workshop Experience with Teachers", en *International Journal for Technology in Mathematics Education*. Vol.22, pp.141-146.
- Bloom, B. (1968). "Learning for Mastery", en *Evaluation Comment (ucla-csiep)*. Vol.1, pp.1-12.
- Bogino, N. (2015). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Bramley, P. (1996). *Evaluation of Training Effectiveness: Benchmarking Your Training Activity against Best Practice*. Londres, McGraw-Hill.
- Bravo, L. y Errazuriz, L. (2002). *¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la enseñanza de las Artes Visuales a nivel escolar: Práctica, Mitos y Teorías*. Santiago de Chile. Memoria Chilena.

- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en La Universidad Problemas y Nuevos Enfoques*. Madrid, España. Narcea Editorial.
- Bourdieu, P. y J. Passeron (1998): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia.
- Bravo, L., Errázuriz L. (2002) *¿Cómo evaluar el arte?* Santiago de Chile. Ministerio de Educación, Gráfica Andes.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid. Síntesis Educación.
- Calvo, L. (2018). “Study of an Interdisciplinary Didactic Model in a Secondary Music Class. Music Education Research, Oxon”, en *Routledge journals*, England, pp.1-18.
- Camilloni, A., Celman, E. y Palou de Maté (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. 19 Y 20 de enero.
- Camilloni, Celman, Litwin, Palau (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Canabal, C., Margalef, L. (2017) “La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje”, en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Universidad de Granada, España. Vol. 21, núm. 2, julio, pp. 149-170.
- Cardinet, J. (1988). “Objectifs éducatifs et évaluation individualisée”, en *Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques*, Vol.5, pp.77-89.
- Celman, S. (2008). “Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario”. II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de la Ciencias Agropecuarias, Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER, 4 y 5 de setiembre.
- Coll, C., Pozo, J, Vals, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana.
- Cronbach, L. (1963). “Course improvement through evaluation”, en *Teachers College Record*. Vol.64. pp. 672-683.
- Casanova, M. (2016). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.

- Catejón, J, Santos Pastor, M. (2009). “Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación”, en *Estudios pedagógicos*, Vol. 44, Nº. 2, pp. 111-126
- Chevallard, Y. (2010). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- De Ketele, J. y Roegiers, X. (1995) *Metodología par la recogida de información*. La Muralla, Madrid.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte- Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. México. Buenos Aires. Paidós Arte y Educación.
- Eisner E. (1997). *Educación la visión artística*. Paidós, Buenos Aires.
- Elola, N, Toranzos, L. (2011). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Aique Educación.
- Figuroa, M. (2007). “La evaluación: del pasado al presente”, en *Educere*, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, pp. 419-426.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México. Segunda edición, Siglo XXI editores.
- Gasparini, M. y otros. (2010) *La evaluación en Plástica-visual en el nivel secundario. Criterios que privilegian los docentes del Distrito de Gral. San Martín en las prácticas evaluativas*. Proyecto 1050. INFOD.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Buenos Aires. México, Paidós educador.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures; selected essays*. New York. Basic Books.
- Gipps, C. (2009). “Alternative assessment”, en *Kellaghan y Stufflebeam*, pp.549-575.
- Giroux, H. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. Nueva York. Londres, Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). “The power of feedback” en *Review of educational research*, Vol. 77, Nº1, PP. 81-112.
- Heinz Flechsi, K. (2019). “20 Modelos Didácticos para América Latina”, en *Portal Educativo de las Américas*. OEA.

- Hernández, F. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”, en *Educacao y Realidade*, Jul/dic. Vol. 30, pp.34-45.
- Hernández Nodarse, P. (2010). “La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza?” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 38 N°1, pp. 1-9.
- House, E. *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid. 1994.
- Huberman, M. (1985). “La pédagogie de maitrise: une évaluation instructive au niveau gymnasial”, en *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 8, N°3, pp.43-81.
- Jiménez, J. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje: una disciplina científica emergente*. Madrid, Letras Universitarias.
- Jorba, J., Casellas, E. (1997). “Estrategias y Técnicas Para La Gestión Social Del Aula”, en *La Regulacion y la Autorregulación de los aprendizajes*. Vol. I, pp.55-76.
- Jorba, J.; Sanmartí, N, (1992). “L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic”, en *Guix*, N° 182, pp. 39-48.
- Kvalf, Steinar. *La evaluación y la descentralización de los conocimientos*. Monografía. 2002.
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cincel.
- Le Boterf, G. (1985). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España, Gestión.
- Litwin, E. (2010). “Los desafíos y los sin sentidos de las nuevas tecnologías en la educación”. En línea: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos8.asp> (consultado sep. 8-10).
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del SXXI. Cuando el futuro es hoy. XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires. Santillana.
- Mager, R. (1982). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Martínez Rizo, F. (2004) “¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Octubre-diciembre. Vol. IX, núm. 23, pp. 817-839.
- Mejía Echeverri, S. (2012) “Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas”, Universidad de Antioquia, en *Cómo hacemos lo que hacemos en Educación Superior*, Vol. 12, 2.

-Menéndez, Gregori (2018) *La carpeta de aprendizaje y la evaluación entre iguales de los estudiantes*. Resultados de una innovación docente en los estudios universitarios de las artes. Universidad de Barcelona.

-Molnar, G.(2004).“Evaluación criterial y normativa”. Disponible en URL: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluación%20educativa/evaluación.03.html>. 6 de Enero, 2004.

-Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.

-Nuere, S y Obregón, M. (2018). “La rúbrica como herramienta de autoevaluación, proceso permanente, participativo y reflexivo para la mejora continua en la formación del alumno, un caso práctico”, en *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 30, N°. 3.

-Olivera, E. (1999). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires. Emece arte.

-Ortega Quevedo, V. (2015). “La evaluación formativa en una secuencia de enseñanza aprendizaje de Ciencias Experimentales”, en *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 3, N° 2 (edición especial), pp. 203-209.

-Pérez Gomez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

-Pérez Juste, R. (2002). “La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad”, en *Revista de Educación*, pp. 43-76. Universidad de Huelva.

-Perrenoud, Philippe (1991). “Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative”, en *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 13, N°4, pp. 49-81.

-Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

-Posner, G. (1998). *Análisis del curriculum*. Colombia, McGraw Hill.

-Ramaprasad, A. (1983). “On the Definition of Feedback”, en *Behavioral Science*, Vol. 28, N°1, pp. 4-13. <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830280103>.

-Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Documentos de Trabajo 47*. Santiago de Chile. PREAL.

-Rodríguez, G. e Ibarra, M. (Eds.) (2011). *e- Evaluación orientada al e- Aprendizaje estratégico*. Madrid, Narcea.

-Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires. Lumen Humanitas.

-Sadler, R. (1989). “Formative assessment and the design of instructional systems”, en

Instructional Science, Australia, Vol. 18, pp. 119-144.

-Sacristán, G., Pérez, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

-Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, Graó.

-Sanmarti, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona, Graó.

-Santos Guerra, M. (1991) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela.

-Santos Guerra, M. (1996). “Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica”, en *Revista Investigación en la Escuela*, N° 30, pp. 5-1.

-Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

-Scallon, G. (1988). *Evaluation formative des apprentissages*. Quebec. Presses de l'Université Laval.

-Scriven, Michael (1967). “The methodology of evaluation”, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.).

-Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado. Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport.

-Spravkin, M. y otros (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós.

-Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid, Ediciones Morata.

-Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. España, Paidós Ibérica.

-Svoboda y Urbina (2009). *La evaluación en Plástica visual: modos y supuestos. Análisis de las prácticas en EP y ES* (Documento final de trabajo de investigación). Programa: conocer para incidir en los aprendizajes escolares. Convocatoria 2007. CEDOC-Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires.

-Tejada Fernández, J. (2016). “Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior”, en *Retos e implicaciones. Educación XXI*, Vol.19, N°1, pp.17-38.

-Terigi, F. (comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

-Tyack, D. y L. Cuban (1995). “*En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*”. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

-Tyler y Scriven (eds.) (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand McNally.

-Trillo Alonso, F.; Porto Curras, M. (2002).” La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades”, en *Revista de Educación*, N°. 328, pp. 283-301.

-Torres y Cárdenas (2016). *Aprendizaje y evaluación auténtica: experiencias y perspectivas de aplicación*. Bogotá, Universidad de la Salle.

-Valero-García (2005). *Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada*. Dept. d’Arquitectura de Computadors Escola Politècnica Superior de Castelldefels, Universitat Politècnica de Catalunya. Actas del Simposio Nacional de Docencia en la Informática, pp.25-32 .

-Vargas Melgarejo, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Madrid, Alteridades.

-Wabnik, M. (2018). “Las colgadas o enchinchadas como herramienta de aprendizaje significativo en las carreras de diseño”, en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N°XXXV. Año XIX, Vol. 35, Buenos Aires, Argentina.

-William, D. (2010). “An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment”, en *Andrade y Cizek*, pp: 18-40.

DOCUMENTOS

-Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.

-Diseño curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Educación Plástica –Visual (2008).1°, 2°, 3° año.

-Resolución 111/10. Consejo Federal de Educación.

ANEXO
ENTREVISTA

Nombre:.....

Antigüedad en la docencia y en la escuela:.....

Preguntas:

- 1-¿Cómo podría definir la evaluación en el área de Plástica-Visual y cómo la caracterizaría?
- 2-¿Cuándo evalúa a sus estudiantes?
- 3-¿En qué momentos del trimestre evalúa?
- 4-¿Qué criterios utiliza para evaluar?
- 5-¿Qué cosas observa en el trabajo de sus estudiantes?
- 6-¿Qué criterios toma en cuenta para establecer la calificación?
- 7-¿Quién o quiénes evalúan?
- 8-¿A quién o quienes se evalúa?
- 9-¿Evalúa en forma individual, grupal o ambas?
- 10-¿Cómo llega a la nota?
- 11-¿Qué dificultades encuentra para evaluar?
- 12-¿Qué técnicas o instrumentos de evaluación utiliza?
- 13-¿Dónde vuelca las notas de sus estudiantes?
- 14-¿Me permite ver libreta o cuaderno de calificaciones?
- 15-¿Qué aspectos cree que se pueden mejorar en de formación docente respecto de la evaluación?
- 16-¿Cuáles son las características personales que lo benefician al momento de evaluar y cuáles lo limitan?
- 17-¿Qué aspectos de su tarea de profesor de Plástica-Visual le gustan más y cuáles menos?

ANEXO

REGISTRO NARRATIVO

Hora	Descripción	Inferencia subjetiva	Hipótesis o conjetura inicial