



“EVALUACIÓN FORMATIVA:
CONCEPCIONES Y PRÁCTICA ASUMIDA
POR LOS DOCENTES DE UNA FACULTAD
DE ARTE Y DISEÑO DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

NAOLLY JASINE CASAS TOLENTINO

LIMA – PERÚ

2023

ASESORA

Mg. Liliana Aidee Muñoz Guevara

JURADO DE TESIS

DRA. EMMA MARGARITA WONG FAJARDO

PRESIDENTE

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

VOCAL

DR. HERBERT ROBLES MORI

SECRETARIO

DEDICATORIA.

A mi familia.

AGRADECIMIENTOS.

A Dios, por ser la fuente de toda sabiduría.

A mi asesora Liliana Muñoz por su asesoría y acompañamiento.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

EVALUACIÓN FORMATIVA: CONCEPCIONES Y PRÁCTICA ASUMIDA POR LOS DOCENTES DE UNA FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

2

www.slideshare.net

Fuente de Internet

<1%

3

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1%

4

www.revedumecentro.sld.cu

Fuente de Internet

<1%

5

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

6

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1%

7

doczz.es

Fuente de Internet

<1%

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO II	10
MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO	10
2.1 MARCO REFERENCIAL.....	10
2.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES Y NACIONALES.....	12
2.2.1 Antecedentes internacionales	12
2.2.2 Antecedentes nacionales	14
2.3 BASES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES	17
2.3.1 Enfoque sociocultural	17
2.3.2 Enfoque de formación por competencia	18
2.3.3 Enfoque sociocultural en la de formación por competencia	20
2.3.4 Evaluación Formativa como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje	22

2.3.5 Estrategias que forman parte de la evaluación formativa	27
2.3.6 Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa.....	31
2.3.7 Práctica docente en la evaluación formativa	32
2.3.8 Concepciones de los docentes	33
2.3.9 Actitudes de los docentes hacia la evaluación formativa.....	34
CAPÍTULO III.....	35
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	35
3. MÉTODO	35
3.1 TIPO Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.3 DEFINICIÓN DE LOS INFORMANTES DEL ESTUDIO	36
3.3.1 Procedimiento de selección.....	37
3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	39
3.4.1 Definición de ejes temáticos	39
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	40
3.5.1 Entrevista semiestructurada	41
3.5.2 Revisión de documentos	42
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS	43
3.7 PLAN DE ANÁLISIS	44
3.7.1 Preparación de datos: Digitalización, organización de los datos y formato de documento	44
3.7.2 Análisis interpretativo de los datos	44
CAPÍTULO IV	47
RESULTADOS.....	47

4.1	RESULTADOS	47
4.1.1	Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes	47
4.1.2	Actitud de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes..	61
4.1.3	Prácticas, evaluativas, de los docentes	68
4.1.4	Concepciones, actitudes y la prácticas evaluativas en coherencia con la evaluación formativa	127
	CAPÍTULO V.....	141
	DISCUSIÓN	141
	CAPÍTULO VI.....	148
	CONCLUSIONES.....	148
	CAPÍTULO VII.....	150
	RECOMENDACIONES.....	150
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
	ANEXO	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Cuadro que representa el marco general de la evaluación formativa ..</i>	31
Tabla 2 <i>Ejemplos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación</i>	32
Tabla 3 <i>Tabla de los criterios de inclusión para el muestreo intencional.....</i>	37
Tabla 4 <i>Registro de identificación y organización de los informantes</i>	38
Tabla 5 <i>Ejes temáticos y categorías</i>	39
Tabla 6 <i>Matriz de categorías y subcategorías</i>	40
Tabla 7 <i>Concepciones, actitudes y prácticas en coherencia con la evaluación formativa</i>	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Evaluación bajo el enfoque de formación por competencias</i>	22
Figura 2	<i>Componentes de la Evaluación Formativa</i>	24
Figura 3	<i>Enfoques de la Evaluación Formativa</i>	26
Figura 4	<i>Intervención continua de la evaluación</i>	49
Figura 5	<i>Evaluación centrada en el estudiante y sus particularidades</i>	51
Figura 6	<i>Evaluación para el aprendizaje y progreso de cada estudiante</i>	53
Figura 7	<i>Reconocimiento del rol activo y autoregulador de los estudiantes</i>	55
Figura 8	<i>Reconocimiento de la evaluación para medir el nivel de logro</i>	57
Figura 9	<i>Evaluación para la mejora continua del proceso formativo</i>	59
Figura 10	<i>Marco conceptual sobre la evaluación de los docentes</i>	61
Figura 11	<i>Actitudes de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes</i>	67
Figura 12	<i>Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.1.A</i>	68
Figura 13	<i>Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.3.A</i>	70
Figura 14	<i>Gráfica del proceso de evaluación del informante DO.INF.4.A</i>	72
Figura 15	<i>Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.5.B</i>	74
Figura 16	<i>Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.6.B</i>	76
Figura 17	<i>Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.8.C</i>	78
Figura 18	<i>Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.9.C</i>	79
Figura 19	<i>Principales prácticas evaluativas identificadas desde la autopercepción de los docentes informantes</i>	82
Figura 20	<i>Práctica basada en elementos curriculares por competencias</i>	85
Figura 21	<i>Práctica de evaluación diagnóstica</i>	87

Figura 22	<i>Prácticas para la orientación y autogestión del estudiante</i>	91
Figura 23	<i>Práctica basada en el seguimiento durante todo el periodo de E&A</i>	94
Figura 24	<i>Prácticas evaluativas con predominio del uso de bitácoras</i>	96
Figura 25	<i>Prácticas retroalimentativas</i>	102
Figura 26	<i>Estrategias colaborativas y coevaluaciones</i>	107
Figura 27	<i>Prácticas con predominio de autoevaluaciones formativas</i>	110
Figura 28	<i>Evaluación calificativa basada en la valoración del logro integral</i>	115
Figura 29	<i>La evaluación formativa no estructurada</i>	121
Figura 30	<i>Dificultade en el manejo de instrumentos de evaluación</i>	123
Figura 31	<i>Búsqueda de información para la mejora de la práctica</i>	125
Figura 32	<i>Concepciones en coherencia con el marco de evaluación formativa</i>	131
Figura 33	<i>Actitudes de los docentes en coherencia con la EF</i>	133
Figura 34	<i>Prácticas en coherencia con la evaluación formativa</i>	138

RESUMEN

El principal propósito de la nueva ley universitaria es promover la mejora continua del servicio educativo hacia una educación de calidad, que permita brindar una formación integral centrada en un desempeño profesional competente. Esto implica que el sistema evaluativo responda a una pedagogía integral y de orientación formativa. En ese sentido, el objetivo de este estudio fue comprender las concepciones y la práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima. Mediante un estudio de corte cualitativo con enfoque fenomenológico, el cual consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a nueve docentes. Los hallazgos permitieron visualizar que las concepciones y las prácticas de los docentes yacen en el enfoque de evaluación formativa, pero muchos no son conscientes de ello, solo los docentes con mayor grado capacitación en pedagogía comprenden el alcance e importancia de esta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, las estrategias (retroalimentaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones) se realizan generalmente sin la articulación de instrumentos de evaluación claramente definidos, sumado a la falta de definición de los criterios asociados a las artes plásticas. Estos hallazgos sugieren, que los docentes necesitan profundizar en los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación formativa, reconocer una mayor diversidad de instrumentos de evaluación, esclarecer las dimensiones disciplinares inasibles y, reflexionar sobre el énfasis en cuanto a los objetivos de cada asignatura para aplicar la evaluación formativa de manera pertinente y adecuada.

Palabras clave. Evaluación formativa, práctica docente, formación de arte y diseño, evaluación, enfoque por competencias, educación superior.

ABSTRACT

The main purpose of the new university law is to promote the continuous improvement of the educational service towards a quality education, which allows providing comprehensive training focused on competent professional performance. This implies that the evaluation system responds to a comprehensive pedagogy and formative orientation. In this sense, the objective of this study was to understand the conceptions and practice of formative evaluation assumed by the professors of a faculty of art and design of a private university in Lima. Through a qualitative study with a phenomenological approach, which consisted in the application of semi-structured interviews to nine teachers. The findings allowed us to visualize that the conceptions and practices of teachers lie in the formative evaluation approach, but many are not aware of this, only teachers with a higher degree of training in pedagogy understand the scope and importance of this in the teaching process. and learning. However, the strategies (feedback, peer evaluations and self-evaluations) are generally carried out without the articulation of clearly defined evaluation instruments, added to the lack of definition of the criteria associated with the plastic arts. These findings suggest that teachers need to delve into the theoretical and methodological foundations of formative assessment, recognize a greater diversity of assessment instruments, clarify elusive disciplinary dimensions, and reflect on the emphasis regarding the objectives of each subject to apply. formative assessment in a relevant and appropriate manner.

Key words. Formative assessment, teaching practice, art and design training, assessment, competency approach, higher education

INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa como tema central en la presente investigación se abordó desde el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, el cual plantea que el proceso formativo se desarrolla en un contexto de interacción social, de manera colaborativa, progresiva y según el potencial de cada persona (Tobón, 2017); por ello, la evaluación adquiere una importancia sustancial en la optimización de dicho proceso, exento de prácticas de memorización o repetición (López Pastor, 2012).

Esta investigación se realizó con el objetivo de comprender las concepciones y la práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de cursos de formación de arte y diseño de una universidad privada de Lima. Ahondando en sus concepciones, actitudes, prácticas y la coherencia de estas con el enfoque de evaluación formativa.

Dado que, en los últimos años las universidades se vienen adaptando a los lineamientos de la nueva ley universitaria, lo que ha generado múltiples necesidades de cambio y mejoras en los procesos educativos con el designio de promover una educación de calidad. Por su parte, las facultades de arte y diseño también están incrementando sus esfuerzos para promover una educación que integre sus disciplinas con las demás carreras bajo el enfoque por competencias y así adquirir los mismos beneficios del sistema educativo, y que sus profesionales puedan adaptarse al campo laboral globalizado de la sociedad del conocimiento.

El despliegue de estas acciones también suscita esfuerzos de parte de los docentes, mediadores directos del proceso de enseñanza y aprendizaje, para el fortalecimiento de sus concepciones y la adaptación de sus prácticas hacia diseños

que promuevan el rol activo del estudiante, lo hagan partícipe de su proceso de evaluación y promuevan la mejora continua de sus aprendizajes, capacidades y habilidades con responsabilidad social y la ética.

En ese sentido, la evaluación formativa se ha propuesto como un enfoque evaluativo que resulta coherente con enfoque de formación por competencias y, en este estudio, se entiende como un proceso de obtención de evidencias de aprendizaje, que posibilite el análisis del estado de desarrollo de los estudiantes y la consecuente toma de decisiones sobre los pasos que permitan reajustar y mejorar las actividades. Dichas acciones permitirán la mejora del desempeño y motivación de los estudiantes y, la mejora de la función y práctica del docente.

Los hallazgos de este estudio permiten visualizar que los docentes, aun sin tener un manejo conceptual explícito sobre la evaluación formativa, son conscientes de la propiedad inherente de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, desde ese enfoque, la consideran oportuna para el desarrollo de los estudiantes de arte y diseño, la cual además, es favorecida por el contexto práctico en el cual tiene lugar. Sin embargo, se develan dificultades que, yacen en la sistematización de la evaluación, en la adaptación de instrumentos y la definición clara de los logros esperados, debido a la naturaleza abstracta y compleja de algunos cursos. No obstante, los docentes muestran una actitud crítica y consciente que favorece la cultura de mejora de su propia práctica.

A continuación, se presentan brevemente los diferentes capítulos de este estudio.

En el primer capítulo se plantea la problemática: se contextualizan las situaciones identificadas en la universidad e investigaciones previas. En este

apartado también se abordan los objetivos y la justificación que plantea la importancia de abordar a profundidad la evaluación formativa en este campo de formación poco estudiado en el contexto peruano.

En el segundo capítulo se muestra el marco referencial nacional e internacional que permitieron contrastar los hallazgos obtenidos, y las bases teóricas y conceptuales que orientaron este estudio desde el principio de su desarrollo.

En el tercer capítulo, se muestra la tipología, nivel y el diseño de la investigación; se señala la muestra de los docentes informantes, se presentan las categorías y subcategorías que guiaron la construcción y aplicación de los instrumentos y, finalmente, se describe el procesamiento de los datos cualitativos y el análisis interpretativo realizado con el apoyo de la herramienta ATLAS.Ti 9.

El cuarto capítulo integra todos los resultados obtenidos en el análisis descriptivo e interpretativo de los datos cualitativos, los cuales están organizados según los cuatro objetivos específicos de este estudio.

El quinto capítulo presenta la discusión, basada en la contrastación de los hallazgos más representativos de esta investigación con las manifestaciones de estudios anteriores. Finalmente, se plantea una postura propia y los aportes más significativos de este estudio.

El sexto capítulo contiene las conclusiones a partir de los objetivos planteados, y las recomendaciones orientadas a la búsqueda de mejoras del proceso evaluativo, y otras, para la complementación y continuación de esta investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.2 Planteamiento del problema

En el contexto actual se demandan profesionales con competencias que les permitan adaptarse a los cambios constantes de la información y a las estructuras laborales emergentes, por ende, las universidades peruanas, a través de la Ley Universitaria N° 30220, vigente desde el año 2014, tienen como propósito promover la mejora continua del servicio educativo hacia una educación de calidad; ofrecer una educación integral y de perfeccionamiento continuo enfocado en el logro de un desempeño profesional competente; además de, impartir valores ciudadanos que permitan una reflexión académica, a través de la investigación. (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE], 2017).

Cumplir dicho propósito, requiere que las universidades se involucren y afronten un proceso de renovación constante en busca de la consolidación de la

enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, hacia la convergencia del espacio de formación por competencias. En ese sentido, la evaluación formativa constituye una propuesta coherente con el enfoque de formación por competencias, dada su propiedad de mejora continua y progresiva de los aprendizajes y la práctica docente, pero su aplicación representa un reto para los docentes e implica un cambio sustantivo en su accionar y pensar para aportar idóneamente al propósito final de la educación.

Además, la evaluación formativa proporciona un balance frente a las prácticas evaluativas realizadas solo con el fin de certificar el éxito o fracaso al final del proceso, las cuales permanecen arraigadas e internalizadas en diversos campos de estudio, sobre todo aquellas que se centran en la verificación de la adquisición de contenidos cognitivos y no en la formación de la persona y su desempeño durante el proceso (Dávila, 2019); estas prácticas de evaluación tradicional perduran pese a que, como sostienen algunos autores (Andrade y Heritage, 2017), limita el cierre de brechas en el aprendizaje y tiene efectos negativos en la actitud y motivación del estudiante.

Por otro lado, no siempre hay conciencia de parte de los docentes de los principales aspectos conceptuales o prácticos para aplicar la evaluación formativa de manera efectiva, y esto puede conducir a esfuerzos de intervención y procedimentales que carezcan de la solidez necesaria para dar frutos en la educación (Martínez-Miguel et al., 2018).

Como sostienen algunos autores, en el campo de la educación de arte y diseño, los docentes enfrentan diversos retos respecto a la manera adecuada de ejecutar la evaluación, y confusiones respecto al alineamiento constructivo de la

evaluación en coherencia con el perfil que se desea lograr en los estudiantes; otros docentes continúan centrándose en prácticas tradicionales del estudio del arte basadas en una evaluación subjetiva. Ante esto, Cáceres (2016), señala su preocupación por el nivel de subjetividad existente en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ya que un producto podría tener un significado para el docente y otro para el estudiante cuando no se tienen los objetivos claros. Por su parte, Ginocchio (2017) y López-León (2017) señalan que los docentes de arte encuentran difícil definir los criterios adecuados para evaluar a un artista en formación.

Lo mencionado líneas arriba, muestra algunas brechas e interpretaciones variadas sobre la evaluación y muestra la necesidad de conocer y profundizar las concepciones de los docentes, puesto que, estos componen las posturas sobre su práctica y condicionan la forma de abordar sus actividades (Dávila, 2019).

Además, la falta de investigaciones disponibles devela el poco conocimiento que se tiene sobre las concepciones de los docentes y la práctica de evaluación formativa en educación de arte y diseño, lo que impide y limita tener una mirada cercana de su naturaleza y la posibilidad de generar opciones de mejora en las prácticas de los docentes.

Ante lo precisado, comprender las concepciones y la práctica de evaluación asumida por los docentes de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima es pertinente, mediante un acercamiento interpretativo y reflexivo, con la finalidad de acceder a los significados, actitudes y principios que sustentan sus prácticas evaluativas. Por lo tanto, se plantea la siguiente:

Pregunta general: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de evaluación formativa asumida por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad privada de Lima?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Comprender las concepciones y la práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad privada de Lima

1.2.2 Objetivos específicos

- a. Develar las concepciones sobre evaluación formativa que asumen los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima.
- b. Develar las actitudes respecto a la evaluación formativa que sostienen los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima
- c. Describir la práctica evaluativa manifestada por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima
- d. Analizar las concepciones, actitudes y las prácticas evaluativas en coherencia con la evaluación formativa de los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima

1.3 Justificación de la investigación

Esta investigación responde a la necesidad de aportar y ampliar los conocimientos sobre la evaluación formativa que conciben los docentes de artes visuales y diseño, ya que sus enfoques y comprensiones en relación con su ejercicio profesional son determinantes y profundamente significativos en el proceso de articular las estrategias hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, pues, los docentes son los mediadores y gestores de dicho proceso, además, se conoce que sus saberes prácticos y concepciones pueden condicionar, potenciar o limitar la ejecución de su práctica evaluativa, y en consecuencia, afectar el logro de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, a pesar de la importancia de dicha relación, no se encontraron estudios que profundicen estos aspectos o sobre el rol del docente en el contexto de enseñanza de arte y diseño.

En ese sentido, este estudio brinda un aporte social con información confiable y relevante que subsana la carencia de conocimiento sobre las concepciones, actitudes y las prácticas evaluativas de docentes de arte y diseño en el contexto peruano, y permite trascender más allá de comentarios que suelen existir en el contexto de la práctica cotidiana.

Por ende, este estudio representa una base sólida para futuras investigaciones, contribuye a orientar las acciones de formación continua de los docentes, propiciando la reflexión de estos, y sobre todo, promueve la cultura de calidad en la educación superior y en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, de cara a consolidar las carreras artísticas en el espacio de formación por competencias.

Por otro lado, el desarrollo de la presente investigación, a través del método cualitativo, fenomenológico y la aplicación de entrevistas semiestructuradas y herramientas gráficas prospectivas, permitió acceder a la información desde la expresión espontánea de los docentes, develar lo que realmente piensan y los significados conscientes que le dan a la evaluación formativa.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

2.1 Marco referencial

En el presente siglo XXI, el impacto de la sociedad del conocimiento y las políticas neoliberales han influenciado en cambios educativos yuxtapuestos al enfoque por competencias mediante proyectos globales que favorecen las relaciones interinstitucionales y las evaluaciones masivas (Garzón, 2016). Entre estos, el Proyecto *Tuning*, en el cual se consensuó el concepto de competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de una escala masiva (Moreno, 2010), con énfasis en verificar lo que los estudiantes son capaces de hacer con el conocimiento adquirido y énfasis en el desarrollo de la autonomía para aprender a lo largo de su vida (Zabalza y Lodeiro, 2019).

El enfoque por competencias, a partir del Proyecto *Tuning*, fue implementado por 135 universidades europeas con la finalidad de llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia entre los académicos (González et

al., 2004). Más adelante, entre los años 2004 y 2006 surge el Proyecto Tuning-América Latina cuya finalidad era formar en los profesionales:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Lo cual supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Moreno, 2010, p. 85)

En los últimos años, las universidades peruanas están atravesando un proceso de adaptación a la Ley Universitaria N° 30220 vigente desde el año 2014, cuyo principal propósito es brindar una formación educativa de calidad en los estudiantes que aporten en su incorporación en el mercado laboral, como respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento e información y ante el impacto de las políticas neoliberales (Garzón, 2016).

En este contexto educativo, los programas que fundamentan la enseñanza del arte y diseño, han empezado a adecuar sus propuestas curriculares en coherencia con el enfoque educativo basado en competencias, como un replanteamiento a los modelos tradicionales y la necesidad de formar profesionales interdisciplinarios, integrales, creativos, y éticos con competencias aplicables en el campo laboral (Cáceres, 2016). En primera instancia, promoviendo la implementación de nuevas metodologías, estrategias y sistemas de evaluación con enfoques formativos que se articulen con los elementos curriculares (niveles de competencias), cuyos resultados se vea reflejado en el desarrollo progresivo de los aprendizajes y la mejora de los resultados de los estudiantes y la práctica de los docentes.

2.2 Antecedentes internacionales y nacionales

A continuación se muestran estudios nacionales e internacionales que desarrollaron investigaciones que refuerzan el presente estudio. Este marco permitió visualizar qué tanto se ha estudiado y aquello que debe ser abordado a mayor profundidad, además permitió reconocer la problemática tratada, los alcances, limitaciones, recomendaciones, y sirvió como recurso informativo para la interpretación de los resultados y la redacción de las discusiones.

2.2.1 Antecedentes internacionales

Guillén y Alanís (2019) realizaron un estudio que tuvo como objetivo diseñar un modelo para evaluar formativamente los procesos creativos de manera objetiva con un sentido crítico, y evitar la evaluación de productos y resultados de manera subjetiva. Para ello, desarrollaron una metodología cualitativa mediante el modelo metodológico de la teoría fundamentada, el cual consistió en la exploración y análisis de investigaciones previas, la observación participante en talleres y entrevistas a expertos. Los hallazgos permitieron visualizar que los criterios suelen reducirse a percepciones personales, técnicamente se limitan al uso de rúbricas proporcionadas por el programa; se observa, además, resistencia a la evaluación sumativa, ya que la consideran como una legitimación arbitraria que excluye propuestas nuevas y limita la expresión creativa de los estudiantes, lo que les permitió proponer un modelo flexible para la evaluación.

Así también, López-León (2017) realizó un estudio que tuvo como objetivo reflexionar acerca de la evaluación en la educación del diseño. Para ello desarrolló un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, llevado a cabo en dos fases (2013 y

2016). La primera fase consistió en la realización de un estudio de campo y la aplicación de entrevistas a profundidad a tres estudiantes del último año y a cuatro docentes; en la segunda se aplicaron encuestas a 210 estudiantes de segundo a noveno año. Sus hallazgos indicaron que todavía hay una necesidad de llegar a un consenso respecto a lo que se espera que los estudiantes logren y sobre los objetivos de las asignaturas; además, resultó evidente la necesidad de conocimiento sobre instrumentos de evaluación que sean fieles a las disciplinas del diseño y al proceso de creación, y la necesidad de conocimiento de enfoques pedagógicos y evaluativos, y la falta de conciencia acerca del enfoque de evaluación formativa.

Pérez et al. (2017) realizaron un estudio que tuvo como objetivo reflexionar sobre cómo aplicar la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello realizaron una revisión documental de actas de reuniones departamentales y de colectivos de asignaturas y otras formas de trabajo metodológico. Sus resultados mostraron que los principales problemas se asocian a la implementación y el reconocimiento de la evaluación formativa, tales como el reduccionismo conceptual y metodológico y la subordinación a demandas externas al proceso pedagógico. Concluye, por tanto, que es indispensable disponer de docentes competentes con una concepción integradora de la evaluación, ya que, una adecuada intervención asegura que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación para alcanzar nuevas metas en su propio aprendizaje.

Del mismo modo, Cáceres (2016) realizó un estudio que tuvo como objetivo disertar acerca de la aplicación del enfoque educativo basado en competencias en la enseñanza del arte. Para ello realizó un diseño bibliográfico y una revisión documental abarcando como ejes temáticos la formación por competencia y la

enseñanza de arte a nivel universitario. Sus resultados indicaron que existe la necesidad de replantear el currículo para la formación de profesionales integrales, creativos, innovadores, éticos capaces de desempeñarse de manera interdisciplinaria en el campo empírico. Propone además, que los docentes adopten dicho enfoque con actitud crítica y creativa.

Hamodi et al. (2015) realizaron un estudio que tuvo como objetivo analizar las terminologías que se utilizan en diferentes estudios cuando se habla de evaluación formativa y, según ello, proponer terminologías propias que permitan unificar las revisiones realizadas. Para el cumplimiento de sus objetivos realizaron una revisión bibliográfica de las publicaciones más relevantes. Los hallazgos indicaron que existe una confusión en el uso de los términos y es difícil encontrar una diferenciación clara respecto a los conceptos de “instrumentos”, “técnicas” y “medios” de evaluación del aprendizaje, por ello, presentaron una propuesta de marco conceptual unificador para hacer referencia a dichas herramientas.

2.2.2 Antecedentes nacionales

Mollo y Medina (2020) realizaron un estudio que tuvo como objetivo analizar aspectos significativos de la evaluación formativa que la impliquen como una propuesta pedagógica integral. Para ello desarrollaron un proceso hermenéutico sobre la base del análisis documental. Los hallazgos permitieron apreciar la necesidad de potenciar docentes reflexivos, con capacidad de adaptación constante, un sentido de autoconciencia sobre su rol formador y como agente de cambio, y que promuevan la evaluación como propuesta pedagógica integral.

Fernández (2019) realizó un estudio que tuvo como objetivo analizar el estado actual de la evaluación en un taller de arquitectura. Para ello desarrolló un modelo metodológico cualitativo a través de un estudio de caso, aplicando las técnicas, entrevistas semiestructuradas y observación participante a docentes y estudiantes. Los hallazgos permitieron visualizar que existe una marcada disconformidad con la valoración objetiva (mecánica) y la incompatibilidad de las rúbricas en el ambiente del taller debido a que la subjetividad prima en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un curso de diseño.

Por su parte, Dávila (2019) realizó un estudio que tuvo como objetivo comprender las concepciones y práctica de evaluación que han asumido los docentes en una facultad de educación y analizar la coherencia con el perfil de egreso. Para ello, desarrolló un modelo metodológico cualitativo con diseño hermenéutico y aplicó la entrevista como técnica de recogida de datos. Sus resultados permitieron develar que el perfil de egreso, no forma parte del componente orientador del proceso formativo asumido por los docentes, lo que devela que estos conocimientos aún están en desarrollo y construcción. Sostiene, además, que la evaluación sigue siendo un tema complejo de abordar.

De igual forma, Álvarez y Vilca (2018) en su investigación plantearon el objetivo de evaluar el efecto de la coevaluación sobre la motivación de los estudiantes. Para ello, desarrollaron una metodología con diseño cuasi experimental de pre y post-prueba, y aplicaron un cuestionario sobre la motivación del logro con la Escala Atribucional de Motivación de Logro: EAML desarrollada por Manassero y Vázquez (1998). Seleccionaron una muestra experimental y de control de 20 alumnos. Sus resultados indicaron que entre las metodologías didácticas se

debe incluir la coevaluación, ya que tiene un efecto estadísticamente significativo como herramienta de reflexión y motivación en estudiantes de arte y diseño.

Samanez (2015) realizó un estudio que tuvo como objetivo demostrar cómo el enfoque de evaluación formativa y las estrategias colaborativas fomentan el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los estudiantes de artes. La experiencia se sustentó en el modelo de investigación-acción del método cualitativo comprensivo, y se desarrolló por un equipo de docentes en dos cursos de dibujo geométrico consecutivos del primer año del programa de estudio. Los resultados obtenidos indicaron que la evaluación formativa colaborativa a través de la crítica fundamentada e interdisciplinaria, promueve la autonomía de juicio de los estudiantes y construye una actitud tolerante a la opinión ajena; mientras que las TICs permiten gestionar la autorregulación y crea un espacio dinámico de encuentro entre estudiantes etéreos.

Los estudios mencionados destacan el potencial de la evaluación formativa para fomentar los aprendizajes artísticos en un contexto de formación por competencias (Fernández, 2019; Álvarez y Vilca, 2018; Samanez, 2015). Por su parte, Guillén y Alanís (2019) y López-León (2017) develan el temor de parte de los docentes de crear un sistema rígido o estandarizado de evaluación que limite la libertad creativa. Asimismo, Fernandez (2019) sostiene que la disconformidad se acentúa en el ambiente del taller, en donde debe primar la interacción y el diálogo, por sobre lo textual y los procesos de evaluación mecánicos.

Mollo y Medina (2020), Pérez et al. (2017) y Cáceres (2016) añaden la necesidad de que los docentes de arte refuercen sus conocimientos sobre los enfoques pedagógicos socio-formativos, evaluativos y sus instrumentos. Al

respecto, Dávila (2019) señala que la evaluación sigue siendo un tema difícil de abordar por los docentes, cuya confusión se ve reflejada en la manera de plasmar sus concepciones y su práctica.

Por otro lado, se destacan los aportes de Hamoni et al. (2015) al señalar que existe mucha confusión en la utilización de términos técnicos en la evaluación y proponen un marco conceptual unificador. Mientras que, Álvarez y Vilca (2018) proponen la coevaluación como técnica adecuada para la motivación de los estudiantes de arte y diseño.

2.3 Bases teóricas y conceptuales

2.3.1 Enfoque sociocultural

La base teórica que orientó la presente investigación fue el enfoque sociocultural o enfoque social del constructivismo establecido por Lev Semionovich Vygotsky. Este concibe el aprendizaje como un proceso de interiorización en un contexto de interacción entre el sujeto que aprende y su medio; pues, plantea que las funciones mentales superiores se desarrollan inicialmente en un ámbito social (adquisición de habilidades inter-psicológicas) y después de manera personal (adquisición de habilidades intra-psicológicas). Así mismo plantea el concepto de zona de desarrollo próximo como el potencial de desarrollo de las habilidades psicológicas donde el individuo tiene la máxima posibilidad de aprender a través de la interacción con los demás. Y sostiene que, el acceso al objeto de aprendizaje es posible gracias a la mediación de las herramientas psicológicas, como el lenguaje y la mediación de la cultura en que se vive.

En ese sentido, este enfoque promueve en el estudiante un rol protagónico y activo en la adquisición de sus aprendizajes en un entorno de interacción social que median la internalización y el desarrollo de conocimientos que deberán ser utilizados de manera autónoma por el estudiante. (Basulto-Gonzales, 2016 citado en Arocho, 2011)

Por su parte, el docente se convierte en un agente de transformación social y cultural, que media e interviene significativamente en la situación social de desarrollo donde se evidencian las capacidades en maduración de los estudiantes y las necesidades que emergen durante las vivencias. En tal sentido, deberá proponer iniciativas que creen condiciones que mejoren el estado de desarrollo de las capacidades del estudiante en relación con las capacidades ideales. La evaluación mediada por el docente se desarrolla desde una perspectiva evolutiva y progresiva suscrita en el historial de desarrollo del estudiante, y considerando la compleja relación entre este y su entorno como una unidad dinámica. (Ortiz, 2015)

Por lo tanto, la educación yace en la articulación de la filosofía educativa, la enseñanza, la evaluación y el contexto físico de las actividades, e implica la intervención e intercambio de todos los miembros en espacios que incluyan, la exposición a situaciones significativas, experimentales y culturales para promover el desarrollo de las funciones mentales superiores (formas particulares de pensar y actuar) del sujeto que aprende. (Arocho, 2011)

2.3.2 Enfoque de formación por competencia

Comprendiendo enfoque como una impronta o guía que establece una manera de concebir la educación que, al estar fundamentada en una o más teorías

del aprendizaje, orienta la forma en que se organizan y aplican las prácticas de enseñanza y determinan qué elementos educativos son aplicables a cada escenario en particular. (Perilla, 2018)

En ese sentido, el enfoque de formación por competencias se entiende de acuerdo al concepto de competencia. Esta no solo se basa en la formación de capacidades según las demandas del mercado laboral como se planteó en sus inicios, y no solo se basa en la formación de habilidades, conocimientos y valores. La competencia se comprende como aquellas operaciones mentales complejas que permiten movilizar, articular e interrelacionar conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (saber ser), para determinar y realizar una acción relativamente adaptada a una situación problemática con el fin de darle solución. (Perrenoud, 2004; Coll, 2007; Zabala, 2008 citados por Trujillo-Segoviano, 2014)

Cada individuo se va a desempeñar en contextos particulares a lo largo de su vida; el campo laboral es parte de, pero no el único, por ende, el enfoque por competencias debe abordar el desarrollo de la integralidad (ciudadano-profesional) de la persona.

Formación por competencia en el enfoque sociocultural.

La educación desde este enfoque permite tener como punto de partida y de llegada el desarrollo humano, el cual se va desarrollando progresivamente según el potencial de cada persona y en cooperación con otros.

El proceso educativo, en ese sentido, debe fomentar el desarrollo de la toma de decisiones complejas en un contexto de acción y situación cercanamente relacionado con situaciones reales donde los estudiantes puedan activar sus

procesos cognitivos y adoptar un rol activo y reflexivo. El docente, por su parte, debe fomentar la acción del estudiante y no debe valorar los contenidos cognitivos ante los valores o lo socio afectivo (Tobón, 2017).

Por ende, la universidad debe plantear aspectos curriculares y procedimentales que permitan la formación integral y holística, lo cual acentúa los valores, la autonomía, la integridad y el compromiso ético, fundamentados en el enfoque de formación por competencias (Marín, 2017).

Los principios planteados toman forma en el currículo, el cual muestra la orientación general del sistema educativo y se concretan y tienen valor formativo en el aula. Los planes de estudio se desarrollan bajo este constructo a través de la articulación de aspectos macro y micro-curriculares, la definición de hitos, niveles de competencia y la generación de sistemas de seguimiento y registro, centrado en un perfil de egreso, con un fin organizador de titulaciones y un fin certificador. Esto implica una acción pedagógica que permitan articular y concretar dichas pretensiones de manera idónea y obtener resultados favorables.

2.3.3 Enfoque sociocultural en la de formación por competencia

El enfoque socioformativo plantea que el proceso formativo se debe desarrollar en un contexto social y de manera colaborativa, considerando el potencial y desarrollo progresivo de la persona (Tobón, 2017).

En ese sentido, se deben construir contextos de aprendizaje considerando las particularidades y la diversidad de los estudiantes, incorporando estrategias innovadoras para la resolución de problemas en donde los estudiantes puedan

aplicar sus saberes de manera crítica y fundamentada. Y considerando las competencias específicas del perfil que se desea lograr.

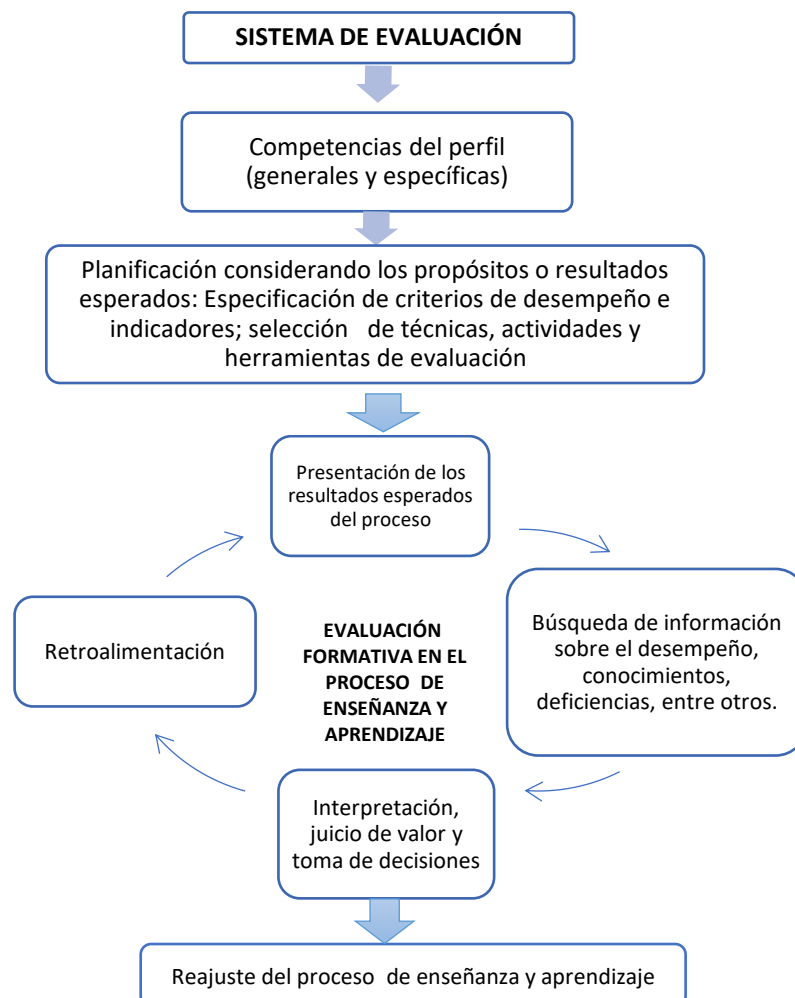
La evaluación adquiere una importancia sustancial en la formación de competencias y la persona, puesto que, implica considerar que las competencias evolucionan y son de carácter dinámico; la evaluación exige hacer visibles los aprendizajes planteando situaciones problemáticas reales donde los estudiantes puedan transferir sus aprendizajes en la acción y valorar el grado de dominio alcanzado en coherencia con los objetivos planteados.

Se percibe la evaluación con un enfoque formativo, integrada al proceso de enseñanza y que complementa el proceso de formación de competencias figura 1 (Echeverría y Martínez, 2018); se entiende como un proceso que se basa en la vinculación de la acción, la situación, el conocimiento, la actitud, el recurso, la graduación de exigencia en el aprendizaje, el acompañamiento y la evidenciación, como elementos indisociables para la activación de los procesos cognitivos. (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2015).

Por lo tanto, la evaluación dependerá del diseño de entornos de aprendizaje que incluyan la interacción social, el diálogo y el intercambio activo entre sus miembros; la introducción de objetos de aprendizaje a través del lenguaje, la experiencia de casos reales, la exploración y la investigación.

Figura 1

Evaluación bajo el enfoque de formación por competencias



Nota. Elaborado a partir de la propuesta de Pastor (2012).

2.3.4 Evaluación Formativa como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje

Partiendo del concepto de evaluación como “un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos o escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (Hamodi et al. 2015, p. 149). En este proceso de constatación,

valoración y toma de decisiones se realiza con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, con una postura humanizadora (Pastor, 2012).

En la evaluación formativa se añade el énfasis por la consideración de los intereses de los estudiantes, sus saberes previos, los problemas del contexto, la actitud colaborativa y la autoevaluación (Tobón, 2017). En la actualidad, la evaluación formativa se ha convertido en una alternativa, exenta de tradicionalismo o de la valoración de los contenidos sin considerar la capacidad para aplicarlos.

En tal sentido, la evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya principal finalidad es mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es un proceso que consiste en la recolección de evidencias sobre las necesidades y logros de los estudiantes para formarse un juicio de calificación razonada que posibilite la toma de decisiones de reajuste y mejora, mediante estrategias variadas. (Pastor, 2012)

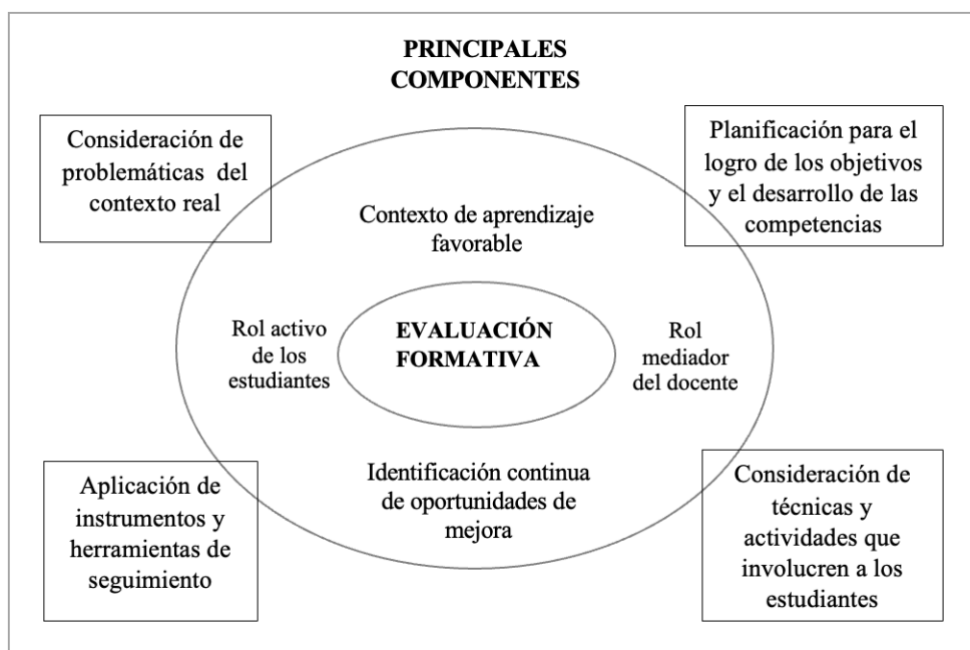
Esta es formativa en la medida en que el docente, los estudiantes (individualmente o entre compañeros) obtienen, interpretan y utilizan la información sobre el rendimiento alcanzado como precedente para la toma de decisiones sobre los pasos siguientes en las actividades, con la finalidad de que estén mejor fundamentadas. Los resultados de las acciones correctivas tomadas se manifiestan en la mejora del desempeño del estudiante, su motivación y sus resultados, y en la mejora de la función docente, las características de la planificación y la metodología. (Black y William, 2009)

Así también, es mediado y diseñado por el docente, a partir de las evidencias sobre los conocimientos previos del estudiante y en coherencia con los propósitos o competencias preestablecidas por la institución (Tobón, 2017). El estudiante, por

su parte, tiene un rol protagónico, activo y participativo mediante la autoevaluación y coevaluación, y además, se involucran en ambientes de reflexión y metacognición para el desarrollo de la autonomía y el coaprendizaje (Pérez et al., 2017). Los componentes y características que se pueden asociar a la evaluación formativa se muestran en la siguiente figura.

Figura 2

Componentes de la Evaluación Formativa



Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Black y William (2009).

La evaluación formativa se enfoca en valorar el desempeño y la acción en la práctica y en la resolución de problemas que se aproximen a problemas reales del contexto. Está diseñada para brindar evidencias o información que demuestren lo que el estudiante puede hacer con sus conocimientos y qué tan bien está aprendiendo. Se plantea como una evaluación que ofrece una mayor posibilidad de medición de los aprendizajes relevantes. (Pastor, 2012; Andrade y Heritashé,

2017). Además, puede tener un diseño con propiedades auténticas, que evalúa los desempeños en un entorno de aprendizaje con situaciones vinculadas con el mundo real y con problemas de naturaleza compleja.

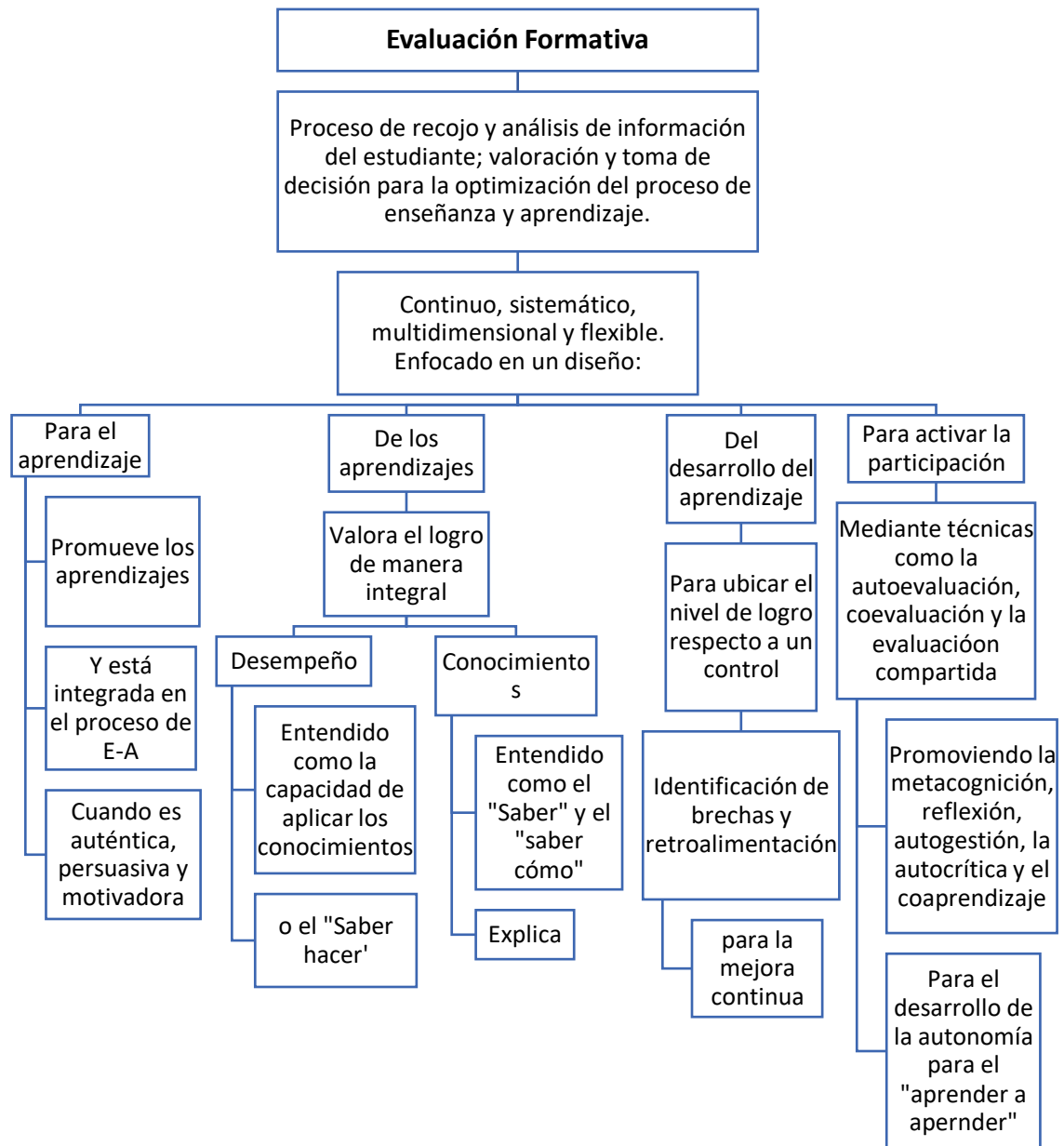
Se enfoca en fomentar los aprendizajes, también denominada “evaluación para el aprendizaje”, es decir, se integra el proceso de enseñanza y aprendizaje con la evaluación, haciendo que esta última sea motivadora y persuasiva (Ahumada, 2005, citado en Black y William, 2009). Se basa en el modelo de alineamiento constructivo de Biggs, el cual concibe la enseñanza y aprendizaje como un sistema integrado e interconectado donde el docente mediador crea un entorno de aprendizaje apoyado en actividades que propician el aprendizaje y donde el estudiante construye de manera autónoma el suyo. Además, evalúa el desarrollo del progreso con el propósito de obtener una estimación del estado y ubicación del estudiante, que permite identificar brechas en el aprendizaje respecto a lo que se desea lograr o la expectativa predefinida. (Tobón, 2017)

Por consiguiente, alienta el compromiso del estudiante en la evaluación distinguiendo las siguientes estrategias: la autoevaluación, la coevaluación (entre pares) y la evaluación compartida o confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno, también denominada heteroevaluación o coevaluación. Siendo el propósito fomentar la autocrítica, la autonomía y el aprender a aprender para toda la vida.

En la Figura 3 se describen los distintos enfoques claves de la evaluación formativa, los cuales constituyen aspectos básicos para la planificación del proceso de evaluación.

Figura 3

Enfoques de la Evaluación Formativa



Nota: Elaborado a partir de lo establecido por Black y William (2009) y Tobón (2017).

2.3.5 Estrategias que forman parte de la evaluación formativa

La evaluación formativa, en este estudio, se abordó desde los postulados de Black y William (2009), Pastor (2012), Tobón (2017) y Cañadas (2020); dicho marco permitió ubicar prácticas formativas en el actual sistema de educación por competencias.

Dichos autores, proponen estrategias clave que caracterizan a la evaluación formativa (EF), estas son: planificar para garantizar que se valore y se mida lo que realmente queremos evaluar; diseñar actividades que permitan verificar que el estudiante ha comprendido; emplear variedad de técnicas e instrumentos; aclarar y compartir los criterios de éxito con los estudiantes; así como retroalimentar, fomentar la instrucción entre pares y activar al estudiante como responsable y dueño en la adquisición de sus propios aprendizajes.

Estas estrategias desarrollan la autonomía del estudiante o la capacidad de aprender a aprender. Para ello, la evaluación formativa establece dónde se encuentran los aprendizajes de los estudiantes, hacia dónde se dirigen o quieren llegar y qué se debe hacer para lograrlo (Ramaprasad, 1983; William y Thompson, 2007, citado en Black y William, 2009).

Puesto que, la confiabilidad y la validez de la evaluación de los aprendizajes según Stock (2001) citado en Ferreyra (2013) yace de la fundamentación de esta en los resultados de aprendizajes planteados, los criterios de desempeño, los niveles de logro, la diversidad metodológica de la evaluación aplicada y la coherencia entre la enseñanza y la evaluación.

A continuación se detallan estas estrategias y su rol en la evaluación:

2.3.5.1 Evaluación durante la planificación: Diagnóstica.

Al inicio de todo proceso de evaluación es necesario identificar las necesidades de aprendizaje, intereses, características, potencialidades, oportunidades y saberes de los estudiantes. Además, conocer las demandas y problemáticas del contexto sociocultural (Cañadas, 2020).

Para establecer donde se encuentran los aprendizajes se introduce la concepción de evaluación diagnóstica, con el mismo propósito de determinar el nivel o grado de preparación del estudiante antes de iniciar una unidad de aprendizaje, a su vez, visualizar cuáles podrían ser las dificultades y aciertos en el futuro. De igual forma, cuando sea necesario, determinar las causas subyacentes de ciertos errores o dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Dolin et al., 2018). La información obtenida permitirá asegurar su pertinencia.

La planificación implica diseñar tareas, situaciones, secuencias de actividades, estrategias o experiencias de aprendizaje articulado y alineados con los objetivos de aprendizaje y el marco micro y macro curricular, que permitan obtener evidencias para inferir en qué nivel de desarrollo de competencias se encuentran los discentes. Las evidencias pueden ser producciones y/o actuaciones, por ende, ser recogidas a través de técnicas de observación cotidiana (Cañadas, 2020). En definitiva, la planificación es la preparación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para garantizar que los objetivos se logren y para verificar que los objetivos sí se han logrado.

2.3.5.2 Evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este punto es necesario que los discentes comprendan cuáles serán los aprendizajes que desarrollarán durante su proceso y cómo serán evaluados, es decir,

explicar los niveles de logro esperado y los criterios con los cuales serán evaluados o se utilizarán para evaluar sus evidencias. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente monitorea, recoge, registra y valora las evidencias. El docente observa permanentemente para identificar oportunidades de mejora que son compartidas mediante la retroalimentación, además, promueve la reflexión y metacognición del estudiante sobre el desarrollo de su propio aprendizaje (producciones y actuaciones) para autoevaluarse y realizar coevaluaciones (Cañadas, 2020).

2.3.5.3 Retroalimentación.

La retroalimentación, independientemente del medio, es formativa cuando está orientada a mejorar un aprendizaje durante el proceso, lo cual se evidencia en la mejora de los resultados esperados (Black y William, 2009). Para que la retroalimentación sea efectiva, debe estar orientada hacia “la tarea” más que a una recompensa emocional, excepto que el resultado esperado sea una actitud positiva (Hattie y Temperley, 2007 citados por Black y William, 2009).

El docente no les da la respuesta, el docente guía a los estudiantes para que estos mismos descubran cómo mejorar su desempeño. La retroalimentación puede ser individual o grupal y no se restringe a situaciones específicas, sino que debe darse en el momento oportuno. También implica la identificación de oportunidades de mejora en la práctica del propio docente, es decir, evaluar la efectividad de sus estrategias para mejorar continuamente su práctica.

2.3.5.4 Activación de la participación del estudiante en la evaluación.

Esta se da mediante dos tipos de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación. La primera, referida a la realizada por un estudiante sobre su propio

rendimiento, a través de la activación de la autorregulación, autocrítica y reflexión, metacognición que se orienta hacia la formación de la autonomía de los estudiantes para la adquisición de sus propios aprendizajes. Y la segunda, es aquella realizada entre iguales o entre compañeros. Estos procesos promueven la toma de conciencia de los estudiantes sobre su aprendizaje, la valoración de la calidad de un trabajo y su posible mejora. Más aún, la aplicación de instrumentos de autoevaluación y coevaluación, permiten obtener más información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Pastor et al., 2005)

2.3.5.5 Evaluación al final del proceso: calificativa y acreditadora.

Evaluación de tipo formal que permite determinar e informar el nivel de logro esperado de cada estudiante en un periodo y decidir sobre la promoción, continuidad, repetición o terminación de la formación; resultados que proyectan propósitos para un nuevo periodo y brindan sugerencias para mejorar (Tobón, 2017). De esa manera, los exámenes finales también pueden ser usados para guiar la revisión del estudiante hacia la mejora de su propio aprendizaje (Dolin et al., 2018); convirtiéndose así, en un proceso cíclico.

En este apartado es pertinente argumentar sobre la valoración en la evaluación, la cual, es el acto de asignar o atribuir valor a un resultado o producto. Esto implica necesariamente tener en cuenta las condiciones concretas en que se valoran y los elementos que intervienen en la valoración; entre estos, el valor atribuible o juicio de valor, el objeto valorado y el sujeto que valora. El valor atribuible puede tener múltiples significados según los criterios, los hitos o puntos de referencia, ya que de este modo se pueden medir los grados de lejanía o cercanía entre un objetivo y el estado actual (los resultados).

Tabla 1.

Cuadro que representa el marco general de la evaluación formativa

Marco general de la evaluación formativa	
Según el momento de evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Diagnóstica- Continua- Al final del proceso
Según el enfoque de la evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Para fomentar el aprendizaje (formadora)- Del aprendizaje- Para la mejora continua de proceso de enseñanza y aprendizaje (reguladora)- Para fomentar la autonomía en el aprender a aprender
Estrategias de evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Planificación para garantizar y verificar los logros- Retroalimentación- Activación de la participación de los estudiantes- Coevaluación- Evaluación auténtica
Medios, técnicas e instrumentos de gestión y evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Medios: Productos y actuaciones.- Técnicas: Observación, encuestas y análisis de producciones o análisis documental- Instrumentos: Lista de verificación, escalas de estimación, rúbricas, entre otros.

Nota. Aspectos multidimensionales que se consideran en la evaluación formativa.

2.3.6 Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa

Los medios, técnicas e instrumentos de evaluación se comprendieron según la propuesta de Hamodi et al. (2015) quienes establecen lo siguiente:

Los medios de evaluación son todas las evidencias y producciones de los estudiantes los cuales son recogidos por los docentes. Estos productos que van a servir para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes pueden ser prácticos, escritos u orales.

Las técnicas de evaluación son estrategias utilizadas para recoger información de los medios; si este es práctico u oral se pueden utilizar técnicas de observación, o análisis de videos o audios. Cuando el estudiante participa en la evaluación las técnicas pueden ser: de autoevaluación, evaluación entre pares o coevaluación y evaluaciones colaborativas o compartidas.

Los instrumentos de evaluación, por su parte, son las herramientas usadas tanto por el docente como por los estudiantes para organizar la información recogida. La siguiente tabla 2 muestra algunos ejemplos de instrumentos.

Tabla 2

Ejemplos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa		
Medios	Técnicas	Instrumentos
Cuaderno de campo		
Diario reflexivo	Análisis documental	Diarios del profesor
Portafolio (electrónico)	Observación directa	Rúbricas holísticas o analíticas
Proyecto, ensayo, informe	Observación sistemática	Ficha de observación
Exposición, discusión	Autoevaluación	Ficha de autoevaluación
Práctica supervisada	Evaluación entre pares	Fichas de seguimiento
Pruebas, entre otros.	Evaluación compartida	Escala descriptiva

Nota. Elaborado a partir de la propuesta de Hamodi et al. (2015).

2.3.7 Práctica docente en la evaluación formativa

El docente de educación superior es facilitador, guía del proceso de enseñanza y aprendizaje y, quien emite juicio de valor sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes, acercándose a la objetividad y respetando los derechos individuales de los estudiantes. El docente se adecua a las nuevas ideas,

novedades técnicas, alternativas tecnológicas, a los enfoques, normas y políticas de las universidades y, sobre todo, busca perfeccionar su práctica y conocimientos para cumplir su función con creatividad. (Zabalza y Lodeiro, 2019)

Asimismo, promueve espacios para la reflexión e interacción que permiten a los estudiantes demostrar lo aprendido, identificar y comunicar sus necesidades, dificultades y errores, plantear cómo superarlos para mejorarlo; además, muestra confianza en las potencialidades de los estudiantes, teniendo en consideración sus intereses y características propias; por su parte, el docente también reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y plantea mejoras para su fortalecimiento. Si bien los docentes deben considerar las características, opiniones y comentarios de los estudiantes, es importante que se mantenga la disciplina en la creación del entorno de aprendizaje para no caer en prácticas de abdicación de las responsabilidades del docente. (Black y William, 2009)

Por ende, la contingencia o la posibilidad de que ocurra o no la evaluación formativa va a depender de las consideraciones de diseño instruccional, plan de estudios, pedagogía, psicología y epistemología de los docentes.

2.3.8 Concepciones de los docentes

Da Ponte (1994, citado en Bohórquez, 2014) sostiene que las concepciones pueden ser vistas como estructuras mentales generales constituidas por cuadros conceptuales o mini teorías; son un punto de vista o sustento que agrupa diversos significados, creencias y conocimientos teóricos y/o empíricos que cumplen un rol fundamental en el pensamiento y la acción, condicionando, por tanto, la forma de

abordar una tarea; ligadas a estas están las actitudes del sujeto, sus expectativas y el entendimiento que tienen sobre su rol en una situación dada.

Para complementar, las creencias son componentes del conocimiento relativamente poco elaboradas y subjetivas, no fundamentadas en lo racional, sino sobre experiencias y sentimientos, lo que las hace duraderas. Estas influyen en los individuos, fundamentalmente en la generación de pensamientos, opiniones, aptitudes y actitudes (Bohórquez, 2014). Ello no implica, necesariamente, un error, sino el resultado de la realidad empírica. Mientras que, los conocimientos provienen de experiencias tempranas del sujeto, de la actividad profesional a la que se dedica y de la cultura a la que pertenece (Da Ponte, 1999, citado en Ferreyra, 2013).

2.3.9 Actitudes de los docentes hacia la evaluación formativa

Este estudio comprende la actitud como una reacción favorable o desfavorable ante un aspecto en particular o la postura física y mental de los individuos en estudio frente a un saber, un contexto específico e incluso frente a unos sujetos determinados (Anastasi, 1973, citado en Garzón, 2016).

Si bien, las actitudes se componen de aspectos complejos (componentes cognitivos, afectivos y conductuales), estas originan actitudes favorables o desfavorables (positivas o negativas) hacia una situación u objeto. Las actitudes positivas están asociadas con la manera sana y efectiva de enfrentar la realidad, mientras que las negativas obstaculizan la relación del individuo con ese entorno. En ese sentido, observar las actitudes también es un modo de prever y comprender el accionar de los individuos (docentes), no obstante, las actitudes no solo dependen de él, sino del medio que lo rodea y las situaciones vividas. (Garzón, 2016)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. Método

3.1 Tipo y nivel de la investigación

La presente investigación está enmarcada bajo los fundamentos de la investigación cualitativa. Según Flick (2015) es un método naturalista que pretende acercarse, entender y explicar fenómenos externos desde la perspectiva de los individuos, analizando sus experiencias, y comprendiendo cómo los individuos construyen el mundo a su alrededor y el significado que le dan.

Es de tipo descriptivo ya que busca especificar características, propiedades y perfiles de sujetos, grupos de estos, o cualquier fenómeno sometido a un análisis; es de nivel básico e interpretativo, porque amplía el conocimiento, genera nuevas ideas y permite conocer mejor una circunstancia. (Dankhe, 1989, citado en Hernández et al., 2014)

3.2 Diseño de la investigación

Se utilizó el enfoque fenomenológico, el cual aborda el significado que el individuo le da a su experiencia consciente, mediante la interpretación y comprensión de sus constituciones subjetivas (Fuster, 2019). El diseño es circular, abierto y sigue un camino que constituye un proceso principalmente reflexivo (Denzin, 1970), cuya actitud del investigador es siempre vigilante hacia las cuestiones que emergen durante el proceso (Pla, 1999).

Para reforzar la credibilidad (valor de verdad de los hallazgos), la transferibilidad (del proceso investigativo) y fiabilidad (neutral sin sesgos en los resultados) se consideraron aspectos clave en las diferentes etapas del diseño: desde la selección de la muestra intencional, la categorización: establecimiento de unidades de análisis apriorísticas (Cisterna, 2005); la utilización de diferentes fuentes de recolección de datos (entrevista semiestructurada, documentos y representaciones esquemáticas); la transcripción textual de las entrevistas; la codificación mediante la herramienta ATLAS-Ti.9 y, principalmente, la triangulación o contrastación de la congruencia de las distintas fuentes de información. (Denzin, 1970 citado por Flick, 2015; Corral, 2016)

3.3 Definición de los informantes del estudio

La selección de los informantes fue no probabilística, es decir, no buscó tener una representación estadística sino que se centró en una representatividad profesional de un grupo de docentes que se desempeñan en un contexto académico determinado. Al respecto, Rodríguez et al. (1996) citado por Jiménez-Marín y Silva (2011) sostienen que el individuo en estudio y los datos que proporciona están

vinculados con el contexto y el momento determinado, por ende, la elección de los informantes, considerando su medio, fue esencial en este estudio.

Así pues, la muestra estuvo conformada por 9 informantes, los cuales fueron seleccionados intencionalmente considerando los criterios de inclusión (tabla 3) formuladas a partir de determinados intereses y facilidades, que permitieron formar un grupo heterogéneo de participantes con distintos matices que garantizaron la cantidad y la calidad de la información desde una perspectiva cualitativa.

Tabla 3

Tabla de los criterios de inclusión para el muestreo intencional

Criterios de inclusión
Docentes de cursos generales de la FAD
Docentes de cursos de especialidad de la FAD
Docentes implicados en los talleres (Principal o de práctica J.P.)
1 año o más de experiencia como docente

Nota. FAD: Facultad de Arte y Diseño.

3.3.1 Procedimiento de selección

Previa autorización de la universidad, los docentes fueron identificados, seleccionados y contactados por correo electrónico. A través de este medio, se les invitó a participar voluntariamente, y posteriormente se les compartió el consentimiento informado, el cual leyeron y firmaron.

Cada docente informante fue registrado en la ficha de identificación y codificación (tabla 4). Esta información fue manejada cuidadosamente para respetar los principios de confidencialidad.

La codificación se realizó de la siguiente manera: DO (Docente), INF (informante), un número que indica el orden en que se le realizó la entrevista (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) y una letra que los organiza por grupo según algunas características en común. Grupo A: Docentes de un curso general tipo 1, Grupo B: Docentes de general tipo 2 y Grupo C: Docentes de alguna especialidad.

En el estudio se identificaron informantes con maestría orientada a la educación superior. Informantes con pocos años en la facultad y otros con aproximadamente 15 años de experiencia en docencia y en su disciplina.

Tabla 4

Registro de identificación y organización de los informantes

Docente	Cursos	Código asignado
DO.INF.1	A	DO.INF.1. A
DO.INF.2	A	DO.INF.2. A
DO.INF.3	A	DO.INF.3. A
DO.INF.4	A	DO.INF.4. A
DO.INF.5	B	DO.INF.5. B
DO.INF.6	B	DO.INF.6. B
DO.INF.7	B	DO.INF.7. B
DO.INF.8	C	DO.INF.8.C
DO.INF.9	C	DO.INF.9.C

Nota. A: Docentes de un curso general tipo 1; B: Docentes de cursos general tipo 2; C: Docentes de alguna especialidad.

3.4 Categorías de análisis

3.4.1 Definición de ejes temáticos

Los ejes temáticos y las categorías de análisis que se consideraron para cada uno de los temas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5

Ejes temáticos y categorías

Ejes temáticos	Categorías
Evaluación formativa	Concepciones sobre evaluación formativa
Planificación de la evaluación	
Estrategias y métodos para la evaluación formativa	Práctica de evaluación formativa
Articulación entre de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Coherencia de las concepciones, prácticas con la evaluación formativa
	Actitud de los docentes

Asimismo, se establecieron unidades de análisis denominadas categorías y subcategorías, en primera instancia apriorísticas las cuales constituyeron el medio para delimitar las preguntas del instrumento “guía de entrevista” (Cisterna, 2005). En la tabla 6 se presentan dichas categorías y subcategorías establecidas en coherencia con los objetivos de la investigación.

Tabla 6*Matriz de categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías	Preguntas guías
Concepciones sobre evaluación formativa	Marco conceptual de la evaluación	1, 2, 3, 4, 5
	Rol e importancia de la evaluación	
Práctica de evaluación formativa	Proceso de evaluación de acuerdo con lo graficado	6
	Planificación en coherencia con el enfoque por competencias:	7
	Instrumentos, herramientas de seguimiento	
	Estrategias y metodologías de evaluación	8, 9,
	Retroalimentación	10, 11,
	Activación de la autoevaluación y la coevaluación	12 13
Evaluación acreditadora		
Contingencia de la evaluación formativa	Interpretación e identificación de los logros de aprendizaje para la toma de decisiones	6, 7, 8, 9, 10, 11,
	Identificación de oportunidades de mejora (por el docente)	12, 13, 14
Actitud y creencias de los docentes	Actitudes favorables o desfavorables	5, 13 y 14
	Toma de conciencia de limitaciones y posibilidades	

3.5 Técnicas e instrumentos

La técnica principal para la recolección de datos de fuentes primarias fue la entrevista semiestructurada cuyo instrumento fue la “guía de entrevista”. También se realizó una revisión de documentos personales e institucionales, los cuales se

organizaron en una ficha de registro (anexo b). Esta última información también fue manejada cuidadosamente para respetar los principios de confidencialidad de la institución. A continuación se describe cómo se trabajó con estas fuentes de información:

3.5.1 *Entrevista semiestructurada*

Se aplicó una entrevista semiestructurada, puesto que, mediante las preguntas y consecuentes respuestas se logra una comunicación flexible y versátil que posibilita la generación de espacios para el diálogo y la construcción conjunta de significados respecto a un tema; donde la persona que entrevista tiene la libertad de añadir preguntas nuevas que ayuden a precisar ideas, conceptos y obtener información a mayor profundidad (Hernández et al., 2014).

La guía de entrevista (anexo a) se construyó en coherencia con las categorías y subcategorías preliminares, y consta de un conjunto de “preguntas abiertas” orientadas a la profundización de las experiencias conscientes y fomente la narración de conocimientos episódicos: situaciones concretas sobre su práctica y experiencia; “preguntas proyectivas” para develar argumentos sobre su conocimiento semántico: conceptos y sus relaciones (Flick, 2015) y, la realización de “esquemas” que describen su práctica desde sus conocimientos episódicos. Todo ello con el propósito de ahondar en realidades conscientes, evitando así los sesgos hacia respuestas preferidas por el entrevistado o una construcción consciente o inconsciente de una versión que no corresponda con sus propias opiniones o experiencias (Díaz-Bravo et al., 2013).

La guía de entrevista fue perfilada durante el proceso de su aplicación (por su carácter semiestructurado y flexible), sin embargo, ésta fue sometida a una prueba piloto: una entrevista a dos docentes externos (de cursos de artes plásticas y con conocimiento sobre evaluación formativa), con la finalidad de realizar modificaciones a las preguntas poco entendibles y a las que predecían respuestas.

La entrevista, fue realizada individualmente mediante la plataforma *Zoom*, al respecto Puga y García (2022), sostienen que no existe una ruptura de la naturaleza de la entrevista en el cambio de modalidad y la profundidad con la que los individuos hablan del tema no varía significativamente; incluso, al encontrarse en el espacio de su elección hace que se expresen con mayor facilidad.

Así pues, cada entrevista duró aproximadamente 1 hora y 30 minutos. Inició con la realización de una gráfica sobre el proceso de la evaluación que realizan en su práctica, la narración de la misma y, posteriormente se realizaron las respectivas preguntas abiertas y proyectivas.

3.5.2 Revisión de documentos

Se realizó una revisión de documentos para reconocer antecedentes del fenómeno estudiado, así como su funcionamiento cotidiano y anormal (Hernández et al., 2014). Se analizaron documentos auténticos personales e institucionales proporcionados por los informantes de manera voluntaria con la condición de ser manejados de manera anónima (anexo b). Entre estos están: instrumentos y guías de evaluación que usan los entrevistados, guía de los cursos implicados, planes de estudio de las carreras implicadas y el modelo educativo de la institución.

3.6 Consideraciones éticas

En el presente estudio se tuvo en cuenta las consideraciones éticas establecidas en los reglamentos y normas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Autonomía. Cada informante tomó la decisión de participar en el estudio de manera voluntaria, tuvo la libertad de retirarse del estudio si así lo consideraba conveniente, o no responder algunas preguntas sin perjuicio alguno. Para cuidar su autonomía se contó con un consentimiento informado en el que se especificó el propósito del estudio, se explicó en qué iba a consistir su participación más una aclaración de la ausencia de riesgo después de finalizar el estudio. El Consentimiento informado fue firmado por cada docente informante y revisado por el Comité de Ética de la UPCH para su aprobación.

Confidencialidad. La información proporcionada fue manejada de manera confidencial, mediante el uso de códigos de identificación del informante, sus archivos y la institución, de tal manera que los mismos no puedan ser identificados si los resultados del estudio son publicados. Los archivos generados no fueron mostrados a personas ajenas al estudio sin el consentimiento previo del informante.

Beneficio. Como agradecimiento por su participación, los informantes recibirán un texto informativo sobre evaluación formativa que profundizará sus conocimientos sobre este tema. Además, recibirán una retroalimentación en base a los resultados de la investigación que orientará y aportará a la mejora de su práctica.

Justicia. Ningún docente que cumplió con las características y criterios de selección fue discriminado, y pudo participar y compartir su experiencia.

3.7 Plan de análisis

El plan de análisis se realizó considerando que es “un proceso cíclico mediante el cual se organiza y manipula la información recogida para establecer relaciones, interpretar y extraer significado y conclusiones” (Spradley, citado por Rodríguez et al., 2005, p.135). A continuación se describen los pasos seguidos:

3.7.1 Preparación de datos: Digitalización, organización de los datos y formato de documento

Digitalización. Se realizó una transcripción textual (en un documento *Word*) de cada entrevistas a partir de las grabaciones (9 audio/video) con la finalidad de optimizar la lectura. Lo mismos se hizo con las narraciones y explicaciones de las gráficas elaboradas por cada informante.

Organización de los datos. De dicha transcripción textual se desplegó la información con la finalidad de aprovechar mejor los significados y hallazgos; se identificaron las respuestas haciendo énfasis en aquello que se consideró más relevante con relación al tema estudiado y las preguntas formuladas, además de toda la información adicional que se consideró pertinente y relevante.

Formato de documentos. Cada documento (entrevistas en *Word* y gráficas en PDF) se identificó con el mismo código del informante para ser cargados y procesados en la herramienta comercial ATLAS.Ti 9.

3.7.2 Análisis interpretativo de los datos

El análisis interpretativo de los datos se desarrolló con el apoyo de la herramienta informática ATLAS.Ti 9 siguiendo las indicaciones de Chacón (2004)

y considerando los planteamientos de Fuster (2019) para la interpretación fenomenológica; que consistió en:

Reducción y transformación de datos. Toda la información relevante de las fuentes de datos: entrevistas, documentos y gráficas, organizadas en sus respectivos documentos, se analizaron de forma descriptiva e interpretativa estableciendo relaciones en distintos niveles de la siguiente manera:

Un primer nivel de transformación, mediante la generación de códigos (unidades temáticas), considerando la siguiente pregunta: ¿Qué palabras, frases, párrafos o dibujo se consideran reveladoras o fundamentales acerca del fenómeno estudiado?

El segundo nivel de categorización consistió agrupar un conjunto de códigos que respondían a ciertas características, compartían un significado o por su incidencia en la categoría. El análisis se desarrolló respondiendo la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que parece revelar esta frase o grupo de frases acerca del fenómeno estudiado?.

El tercer nivel de formación de familias de códigos permitió formar una estructura general para determinar el tema central de cada unidad aclarando su significado.

Organización y presentación de datos. Para su desarrollo se interroga sobre cada tema central y lo que revela acerca del tema investigado y la respuesta se expresa en un lenguaje científico. La conceptualización y las relaciones se fueron formando mediante vínculos (de causa efecto, similitud, contradicción) entre los diferentes códigos y categorías que permitieron descubrir elementos centrales,

visualizados a través de redes o *Networks*; lo que permitió una mejor interpretación de los hallazgos.

Interpretación y verificación (Triangulación). Se realizó una triangulación de las diferentes fuentes de datos, puesto que, esta técnica permite reinterpretar el fenómeno en estudio a la luz de evidencias que provienen de todas las fuentes de información utilizadas (Corral, 2016), los cuales, permiten alcanzar un máximo beneficio en la recolección de datos, la categorización y permiten formar una estructura general y más consistente del fenómeno estudiado (Denzin, 1970 citado por Flick, 2015).

La triangulación, por tanto, consistió en contrastar y comparar los hallazgos e interpretaciones de las entrevistas de 9 informantes, las gráficas de 6 informantes y los documentos, mediante el manejo de las tablas de ocurrencias entre códigos y documentos, a partir de los cuales se pudo realizar una interpretación global. (Cisterna, 2005)

Cabe señalar que, el propósito de la triangulación no se limitó a obtener resultados similares en los grupos estudiados, sino, ampliar la perspectiva en cuanto al fenómeno estudiado y señalar su complejidad.

Finalmente, después de los ciclos de revisión —hasta conseguir un marco de categorización potente— se redactaron de manera resumida los principales hallazgos, los cuales también permitieron elaborar las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados

El objetivo general de la presente investigación fue comprender las concepciones y la práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad privada de Lima. Para el cumplimiento de este y los objetivos específicos planteados, a continuación se presentan los principales resultados obtenidos.

4.1.1 *Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes*

El primer objetivo corresponde a develar las concepciones sobre evaluación formativa que asumen los docentes, es decir, los significados (conocimiento y entendimiento) que los docentes le dan a la evaluación formativa y que podrían sustentar su práctica. Para ello se plantearon preguntas proyectivas y abiertas sin anteceder la temática de evaluación formativa.

4.1.1.1 Marco conceptual sobre evaluación

a. Evaluación continua durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los docentes informantes caracterizan y conciben la evaluación como un proceso continuo y permanente dado que comprenden el carácter progresivo de los aprendizajes, motivo por el cual consideran que se debe hacer un seguimiento continuo de estos. Además, conciben la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como procesos integrados, a través de la instrucción, el acompañamiento, la verificación continua y la retroalimentación durante el proceso.

Es continua, cada clase debería medirse, hay que medir un progreso continuo. “[...] El logro es el aprendizaje que se quiere adquirir, pero es el resultado de muchos pequeños aprendizajes, es por eso que, para mí debe ser continuo y progresivo porque van sumando para alcanzar este mayor.

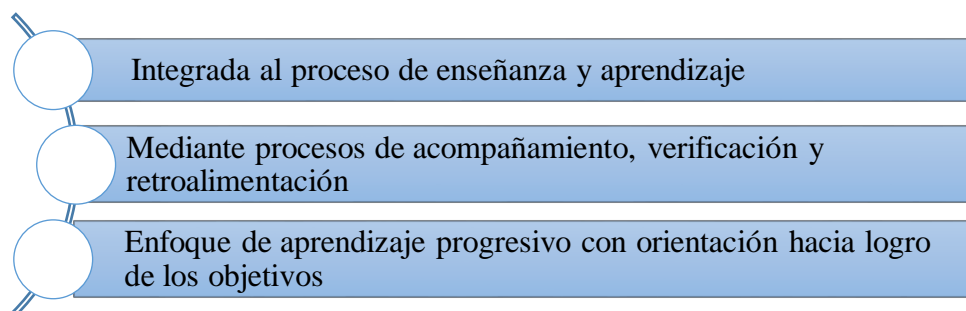
(DO.INF.2.A)

[...] la evaluación o el proceso en sí es más que nada un acompañamiento; es estar ahí para el estudiante. [...] el ver que está bien, fluye solo, no necesita mayor cuidado, sin embargo, igual tiene su proceso de retroalimentación por más que sea para felicitarlo. (DO.INF.3. A)

[...] tiene que ser permanente, o sea, la evaluación formativa es parte de la enseñanza y aprendizaje. [...] la evaluación es continua, o sea no hay momentos de evaluación, sino que uno tiene que tener conciencia de que este proceso implica un aprendizaje y tienen que ser escalonado, es decir, tienen que ir progresivamente, llegando hasta un objetivo de aprendizaje final con el que debe salir; sea por competencia o sea por construcción de algún tipo de programa. (DO.INF.4. A)

Figura 4

Intervención continua de la evaluación



b. Evaluación multidimensional, holística e integral

Los docentes conciben la evaluación como un proceso de análisis que integra múltiples aspectos para tener una visión holística del progreso del estudiante, cuya información les permite intervenir para orientar al estudiante hacia la mejora de su desempeño y tomar decisiones finales. En definitiva, para los informantes, el proceso de evaluación no se desarrolla en un marco limitado de parámetros puntuales e involucra a más de un docente en el proceso de orientación.

Es abierta, que puede recoger aspectos para mejorar y orientarse de fuentes distintas, o sea que no es un entorno cerrado en el que se evalúa algo muy puntual, sino que se evalúa también a partir de diferentes aspectos.

(DO.INF.1. A)

[...] tiene que ser 360, no es de una sola dirección; [...] tiene que ser permanente desde todos y hacia todos los ángulos y lados. Ser 360 es como decir de una manera integral y que no involucra a una sola persona.

(DO.INF.4. A)

Esta concepción de los docentes plantea el seguimiento de los estudiantes en el marco de diversos ejes centrados en su desarrollo integral, pero no especifican cuales son esos ejes o la importancia de la intencionalidad de los ejes que consideran.

c. Evaluación flexible e ideográfica: centrada en el estudiante y sus particularidades

Los docentes informantes conciben la evaluación como un proceso de acompañamiento que se enfoca en reconocer las características particulares de los estudiantes, sus motivaciones, sus intereses e incluso sus limitaciones personales para brindarles una orientación adecuada. Por lo señalado, los docentes consideran que la evaluación formativa brinda posibilidades para el desarrollo de las competencias artísticas, dado que permite respetar la heterogeneidad en el aprendizaje del grupo de estudiantes, la libertad de pensamiento y promueve, por tanto, el desarrollo de una personalidad artística en cada uno de ellos.

Es esencial en los cursos de formación artística justamente porque estos pueden llegar a ser muy variados porque también depende mucho de cada estudiante, de los enfoques que cada estudiante tiene sobre su propio aprendizaje; en ese caso, los profesores tenemos que estar atentos también a las motivaciones de cada estudiante, y de sus propios procesos, para ayudarlos a alcanzar su objetivo. (DO.INF.1. A)

Pienso que el acompañamiento está en discernir y comprender cuál es el grupo humano con el que estás trabajando. (DO.INF.3. A)

Por tal motivo, los docentes reconocen que evaluar respetando las particularidades de los estudiantes, en el contexto amplio de la formación de aprendizajes artísticos, supone la toma de decisiones de manera flexible: que no se

enmarca de manera absoluta en parámetros rígidos de evaluación que consideran a todos los estudiantes como capaces de lograr los mismos objetivos y al mismo ritmo, sino que respeta las diferencias en el aprendizaje; sobre todo en los primeros años de formación.

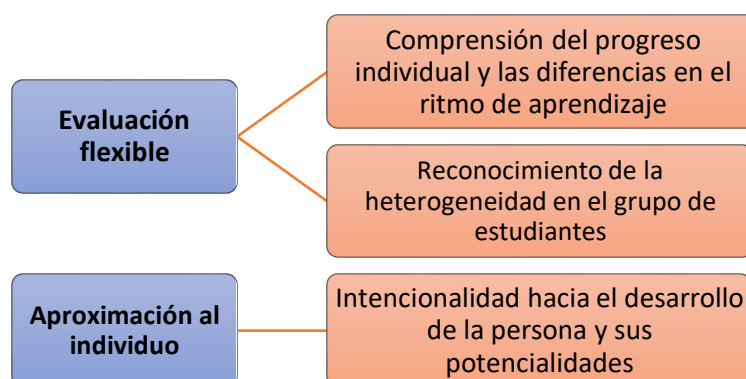
Yo creo que cuando son los primeros años hay que ser mucho más flexibles porque los chicos vienen con un esquema del colegio súper fuerte. Yo creo que esa flexibilidad en los primeros años los ayuda a sentir más confianza, entonces ser tan estricto en los cursos de formación me parece innecesario porque son de formación, no es academia militar. (DO.INF.3. A)

Cada situación es diferente, hay estudiantes que tienen un bagaje cultural, también hay muchos que no tienen bagaje, entonces, yo considero que no se puede evaluar con una misma vara a todos, uno tiene que entrar en esto de considerar cada caso. (DO.INF.5. B)

Nuevamente, los docentes enfatizan la evaluación abierta dejando en claro la intención de que los estudiantes desarrollen sus habilidades, y su personalidad en el abordaje y desarrollo de sus demás aprendizajes.

Figura 5

Evaluación centrada en el estudiante y sus particularidades



4.1.1.2 Concepciones sobre el rol de la evaluación

a. Evaluación para el desarrollo de los aprendizajes

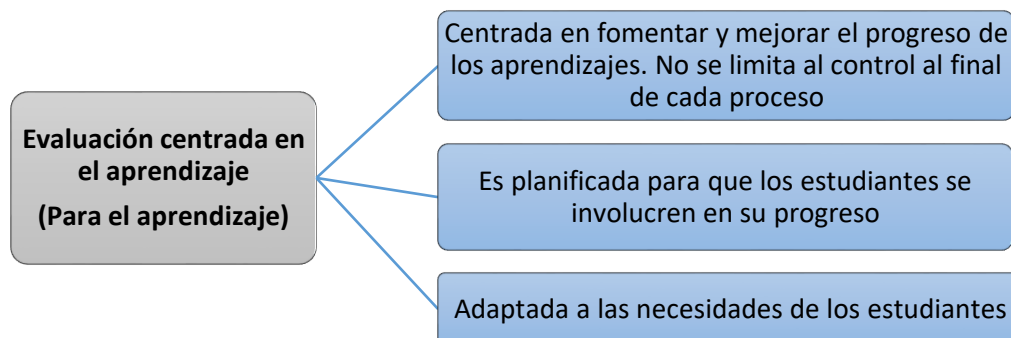
Según las manifestaciones, la evaluación se concibe como un proceso que se planifica y se construye para favorecer el desarrollo de los aprendizajes y las competencias, a través de distintas estrategias formativas que permiten identificar brechas en el aprendizaje, especialmente aquellas denominadas estrategias auténticas que se adaptan al contexto de formación artística. En otras palabras, el proceso de evaluación y sus estrategias no se limitan al control o a la asignación de una calificación cuantitativa al final de cada proceso.

Para el aprendizaje, o sea, para aprender. Es auténtica. Auténtica porque hay tipos de evaluaciones donde uno va por la nota y hay otros tipos de evaluaciones donde la nota deja de importar y te encuentras con aprendizajes en el proceso, pero esa es una situación a la que los estudiantes son expuestos cuando se planifica una evaluación que se preste a esas situaciones. (DO.INF.8.C)

Al final, el verdadero resultado es cualitativo en cuanto al individuo, al final lo que tú logras es que ese chico esa chica haya mejorado, haya conocido más sus fortalezas y debilidades, y que esté sacando la mejor expresión de sí mismo, que tú lo hayas intentado acercar a ello, y sobre todo que se emocione con la idea. (DO.INF.9.C)

Figura 6

Evaluación para el aprendizaje y progreso de cada estudiante



b. Evaluación formadora para fomentar la autorregulación y autonomía

Los docentes consideran que el proceso de evaluación debe promover entornos para el autoaprendizaje y la autorregulación que favorezcan el desarrollo progresivo de la autonomía para aprender a aprender.

Los informantes consideran que el rol no es decirles a los estudiantes qué hacer, sino que éstos deben descubrirlo progresivamente. Y parte de su estrategia es aceptar el error como parte del aprendizaje y el desarrollo de la confianza.

Autonomía, porque pienso que el proceso de evaluación es enseñarles a los estudiantes también a ser críticos con sus propios procesos; [...] ellos también tienen que saber, a partir de los criterios o de los objetivos qué es lo que se busca. Formar, es un proceso de desarrollar al estudiante autonomía, de desarrollar la capacidad de análisis para que genere su propio conocimiento, pero no solo, es un proceso de acompañamiento. Pienso que el rol, muchas veces del docente es decirle al estudiante qué hacer; pienso que ese es un enfoque que en las carreras de arte no funciona porque el estudiante tiene que descubrir qué hacer; y pienso que el docente

en estos aspectos en la evaluación tiene que dar la posibilidad del error.

(DO.INF.3. A)

[...] tenemos que hacer que los estudiantes aprendan realmente por sí mismos, pero no necesariamente solo las competencias que nosotros decimos sino sobre todo tener una visión más abierta; ese aprender a aprender es clave; entonces en otros casos, en otros tipos de cursos sí se mide esta motivación personal, sobre todo para los cursos que son del último año. (DO.INF.4. A)

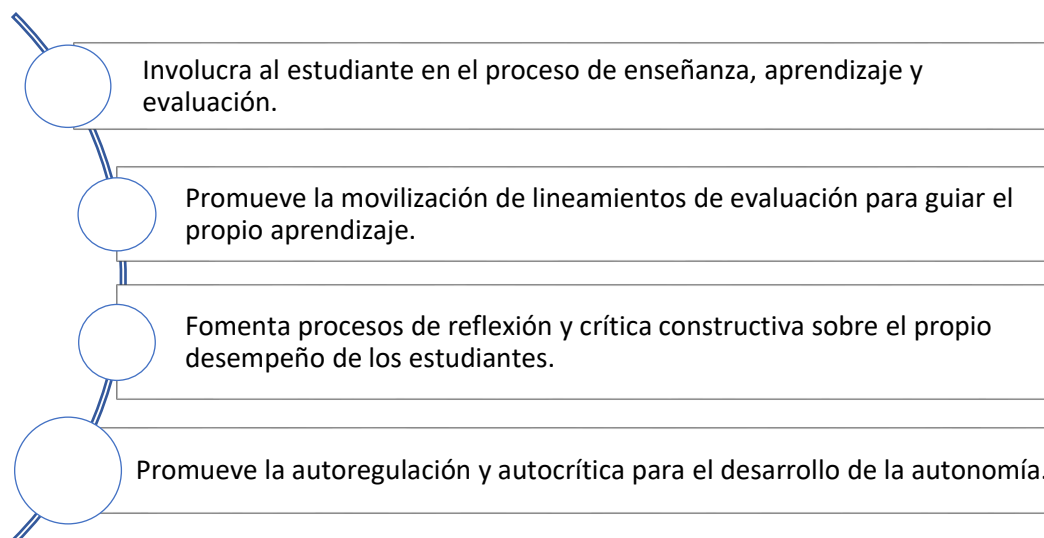
Por el contrario, enfatizan que la finalidad es que el estudiante sea consciente de cómo aprende, de sus necesidades y qué tiene que hacer para seguir mejorando; fomentando procesos de reflexión que le permita a cada estudiante aprender a ser crítico de su propio desempeño, discernir entre lo que está desarrollando bien o necesita mejorar y/o reconocer sus fortalezas y debilidades.

[...] si bien son cursos de formación general, es como un nivel inicial de propiciar la autorregulación, o sea, de que el estudiante vaya descubriendo qué cosas le sirven y qué cosas no le sirven, que se dé cuenta de qué cosas está haciendo bien, qué cosas no tanto a partir de las retroalimentaciones, pero también a partir de las reflexiones que se les pide. (DO.INF.8.C)

Por lo tanto, los informantes reconocen la importancia de propiciar el rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de evaluación, promoviendo procesos de reflexión y la autocrítica.

Figura 7

Reconocimiento del rol activo y autoregulator de los estudiantes



c. Evaluación acreditadora para medir el nivel del logro con finalidad

acreditadora

Los docentes también conciben la evaluación como una toma de decisión y consecuente calificación del nivel de logro; conciben el acto de valorar y asignar una calificación como un aspecto formal del sistema de evaluación, que va a dar cuenta, finalmente, del paso o no del estudiante al siguiente nivel. Es llevada a cabo sobre la base de criterios generales preestablecidos y desde una mirada integral para medir el nivel de logro alcanzado al final de cada proceso formativo.

Medir el nivel alcanzado del logro. Si yo tengo un logro X en el curso, voy a dividirlo para alcanzarlos por pequeños objetivos, supuestamente las clases o las sesiones van a ser para ir alcanzando cada uno de esos hitos que me van a ayudar a lograr el logro mayor. (DO.INF.2. A)

Análisis formal. Creo que el punto es saber si el alumno está preparado para continuar con el siguiente paso que siempre va a ser más complicado que el otro; si el primero no está bien entendido entonces, el segundo paso va a ser mucho más complicado, va a comenzar con un paso en falso, esa creo es la función de la evaluación. (DO.INF.6. B)

Para los docentes, el uso de criterios preestablecidos como puntos de referencia para las calificaciones permite canalizar el proceso de evaluación hacia la objetividad. Sin embargo, reconocen la complejidad que implica objetivar la evaluación a través del uso de criterios concretamente definidos, principalmente en los cursos de artes plásticas. En tal sentido, destacan la importancia de una apropiada interpretación objetiva de parte del docente para mediar el proceso de evaluación con transparencia y equidad.

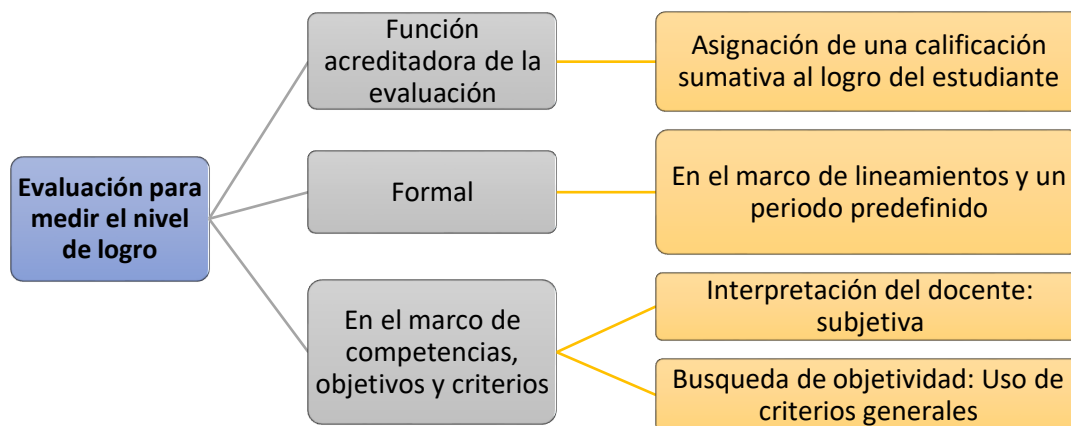
Objetividad: uno tiene que separarse; realidad, puntos básicos de referencia, análisis formal. [...] es otra discusión eterna en las artes, sobre todo en las artes plásticas porque en el diseño, como es específico, que va dirigido al uso específico, entonces tiene que cumplir unas reglas específicas; en las artes plásticas, por en contrario, es un poco más difícil de expresarlo. (DO.INF.6.B)

No obstante, otros docentes consideran que la subjetividad es parte inherente al proceso evaluativo y el acto de interpretación y no debería ser mal vista.

[...] siempre existe esta subjetividad porque estamos enseñando arte no estamos enseñando matemáticas, porque es parte del campo de la enseñanza. [...] Simplemente he dicho que hay subjetivismo en la evaluación de arte, pero yo creo que eso es inevitable. (DO.INF.5.B)

Figura 8

Reconocimiento de la evaluación para medir el nivel de logro



d. Evaluación reguladora para la mejora continua del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Los docentes informantes conciben la evaluación como un recurso que permite mejorar continuamente el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, puesto que, en primer lugar, brinda información sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes en su aprendizaje, lo que en consecuencia guía las retroalimentaciones orientadas a disminuir esas debilidades, además de motivar a los estudiantes a reflexionar y seguir mejorando.

Es perfectible, flexible en el sentido de que siempre se puede mejorar, que tiene la capacidad de perfeccionarse. Yo considero que el rol de la evaluación en el curso es que los estudiantes sean conscientes de que su proceso de trabajo es importante y que es posible mejorar sus trabajos en el tiempo, que cualquier producto u obra o actividad que realicen siempre tiene esta capacidad de ir mejorando a medida que se va aprendiendo y se va creando nuevo conocimiento. (DO.INF.1.A)

[...] yo creo que la evaluación formativa sí es importante, [...] sobre todo en este contexto de evaluación por competencias, le permite al alumno entender cuáles son sus fortalezas y debilidades, eso me parece fundamental. (DO.INF.9.C)

En segundo lugar, manifiestan que la información obtenida durante el proceso o ver el estado y resultado global del grupo de estudiantes, también les permite gestionar mejor su práctica evaluativa, en el sentido de mejorar la planificación de las actividades para el siguiente periodo formativo. Pero este aspecto es reconocido de manera consciente solo por algunos docentes.

[...] el proceso de evaluación formativa no solo va en evaluar al estudiante, sino en evaluarnos nosotros y evaluar nuestros propios procesos; si las expectativas que tenían al inicio se cumplieron o se superaron o más bien no se superaron; entonces, es mirarnos a nosotros desde mirarlos a ellos. (DO.INF.3.A)

“[...] siempre es perfectible, es perfectible de año en año, siempre hay que hacer digamos una autoevaluación del propio proceso, una reflexión para seguir avanzando, siempre. Entonces, seguiremos evaluando los resultados y mejorando para el futuro. Yo creo que la clave es la planificación. (DO.INF.4.A)

Figura 9

Evaluación para la mejora continua del proceso formativo

En síntesis, los hallazgos muestran que la mayoría de los docentes mencionan conceptos y opiniones que se ajustan y enmarcan dentro del enfoque de evaluación formativa (como se muestra en la figura 10), pero solo los docentes con mayor grado de capacitación (maestría en educación) tuvieron mayor manejo conceptual y conciencia sobre esta y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En las demás manifestaciones se identificaron aspectos formativos, pero estos informantes no vinculan dichos aspectos como parte de la evaluación, por el contrario, cuando se les preguntó por la evaluación formativa, la relacionaron con la evaluación acreditadora. Esto permite inferir que existe una brecha en el conocimiento de los fundamentos de la evaluación, que genera una oscuridad en la manera de entenderla e interpretarla.

Pese a dicha oscuridad, los docentes comprenden la evaluación como un proceso de intervención flexible que brinda la posibilidad de tomar decisiones

adaptadas a las particularidades de cada estudiante, puesto que, reconocen la existencia de heterogeneidad y la necesidad de que estos desarrollen una personalidad artística propia. Desde esta concepción, los docentes señalan que la evaluación es adecuada para verificar y orientar el desarrollo de las competencias artísticas.

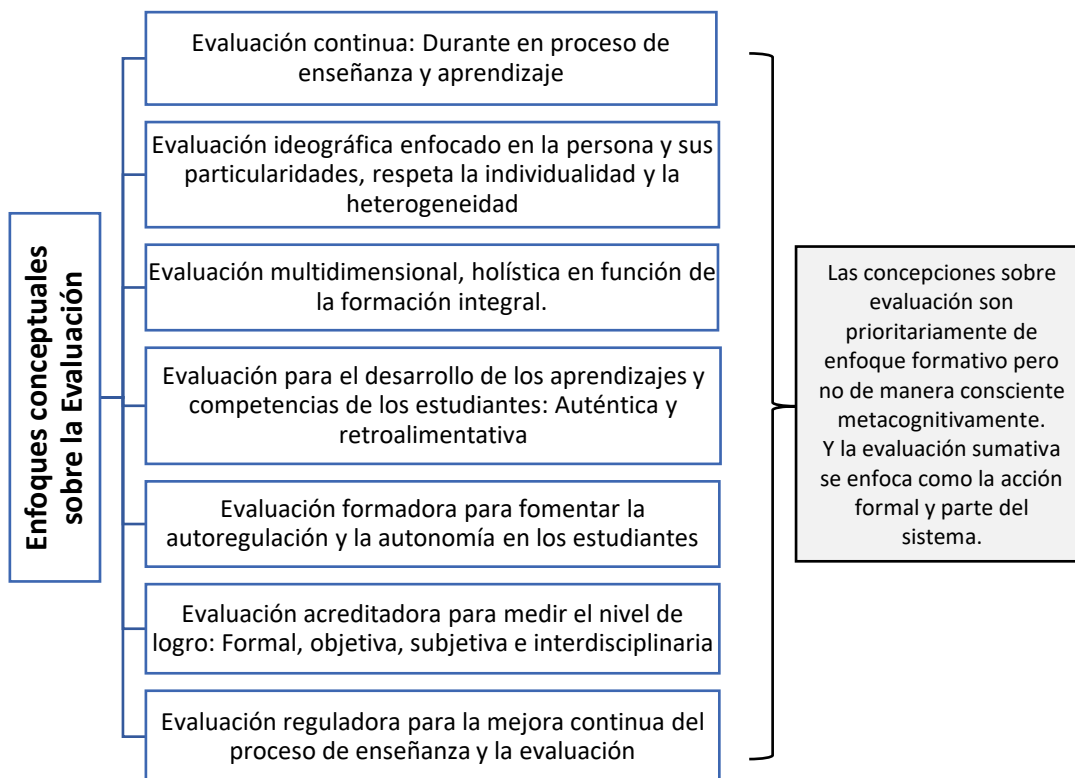
Por otro lado, los docentes que conciben la evaluación como un proceso de verificación de las competencias para asignar una calificación, destacan la complejidad en la identificación de los niveles de logro de cada estudiante, pues, sostienen que estos no logran los objetivos de la misma manera, y por ende, no se pueden aplicar los mismos criterios para todos, y proponen por tanto, que la observación y evaluación deben considerar múltiples aspectos y ser multidimensional.

No obstante, destacaron que la aplicación de la evaluación acreditadora, denominada formal y técnica, le da mayor objetividad a su proceso de evaluación, pues, en años anteriores —antes del enfoque de formación por competencias— no se manejaba de manera estricta ni sistemática, orientada hacia un perfil como en la actualidad.

Para terminar este apartado, se destaca que, no se manifestaron aspectos relacionados con la planificación de las sesiones o la articulación de las estrategias con los medios e instrumentos de evaluación.

Figura 10

Marco conceptual sobre la evaluación de los docentes



Nota. El siguiente esquema presenta los principales ejes temáticos identificados en las manifestaciones de los docentes.

4.1.2 Actitud de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes

Para el cumplimiento del segundo objetivo de develar las actitudes respecto a la evaluación formativa que sostienen los docentes de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima, en este apartado se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de las declaraciones, expresiones y reflexiones de los docentes. Utilizando como base aquellas actitudes favorables o desfavorables para el desarrollo de la evaluación o los procesos de aprendizaje.

Actitud positiva frente a las evaluaciones ideográficas

Los docentes entrevistados muestran una actitud positiva de aceptación y confianza frente a los aportes de la evaluación ideográfica enfocada en las necesidades de cada estudiante, pues, la consideran una práctica esencial para la formación artística para fomentar el desarrollo de la personalidad artística, la confianza, y por ende, las competencias creativas e innovadoras.

[...] es esencial en los cursos de formación artística justamente porque los cursos de formación artística pueden llegar a ser muy variadas porque también depende mucho de cada estudiante, de los enfoques que cada estudiante tiene sobre su propio aprendizaje; en ese caso, los profesores tenemos que estar atentos también a las motivaciones de cada estudiante, y de sus propios procesos, para ayudarlos a alcanzar su objetivo.
(DO.INF.1.A)

En el caso de las carreras artísticas creo que es esencial porque de lo contrario no crearíamos personas creativas, no desarrollaríamos la creatividad sino fuera un proceso de evaluación bastante más de formación de personas. (DO.INF.3.A)

La mayoría de docentes muestra seguridad y confianza en considerar que las evaluaciones se deben adaptar hacia la intencionalidad de guiar al estudiante dejando abierta la posibilidad del desarrollo de las potencialidades de cada estudiante y no fomentar la estandarización ni comparar los niveles de logro.

Actitud negativa frente a las evaluaciones cuantitativas

Algunos docentes mostraron una actitud de desconfianza hacia las evaluaciones cuantitativas cuando estas no aportan al desarrollo de los estudiantes. Los informantes asocian la evaluación acreditadora como una evaluación estandarizadora, que implica implantar en instrumentos, las capacidades y competencias; lo cual, supondría limitar el desarrollo de los estudiantes de artes.

[...] yo soy de la idea de que no deberíamos poner nota, pero bueno, la ponemos porque el sistema lo exige. (DO.INF.3. A)

Lo expuesto, se contrasta con las manifestaciones que plantean prácticas poco estructuradas, el manejo de criterios subjetivos y la dificultad que presentan para traducir sus interpretaciones en notas cuantitativas.

Se considera que la rúbrica bate subjetividades [...]; pero siempre existe esta subjetividad porque estamos enseñando arte no estamos enseñando matemáticas, porque es parte del campo de la enseñanza. [...] Simplemente he dicho que hay subjetivismo en la evaluación de arte , pero yo creo que eso es inevitable; es muy difícil de decir que este trabajo es bueno, es malo; pero los profesores trabajamos en la facultad con lo que se llama el ojo entrenado que es una expresión artística, es decir, es una persona que tiene muchos años en el tema y sabe reconocer un trabajo que está bien logrado y uno que no está bien hecho, pero es muy difícil definir eso de manera empírica [...]. (DO.INF.5.B)

Buena predisposición frente a las oportunidades de mejora

Los docentes mostraron resistencia frente a la estandarización de las capacidades, sin embargo, son conscientes de la falta de consolidación de las capacidades que se desean lograr en cada etapa formativa y esto representa una oportunidad de mejora en la planificación de la evaluación, como el diseño de instrumentos, definición de criterios y pautas para el seguimiento, la autoevaluación, coevaluación y, el diseño de estrategias, que promuevan un contexto formativo y motivador.

Yo creo que hace falta un debate serio y desapasionado sobre qué vamos a evaluar, qué criterios; si el proceso, el resultado, la combinación de los dos; también hace falta discutir seriamente el enfoque que vamos a tener hacia los alumnos que tienen más talento o menos talento porque hay gente que considera que esto es injusto, o que todos deben tener las mismas posibilidades. [...] Yo he pedido hace tiempo, es que haya una especie de reuniones para discutir la evaluación; [...] hacerlo con cuidado y evaluar realmente cómo va a ser la evaluación, qué criterios vamos a usar porque los criterios siguen siendo muy personales o distintos para cada curso.

(DO.INF.5.B)

Los docentes destacan el factor “tiempo” que requiere la planificación del proceso de evaluación, no obstante, se muestran optimistas frente a sus necesidades y creen que se puede lograr mediante un análisis consensuado y el compromiso individual de cada uno de ellos.

Algo que considero que se podría mejorar es, quizás, darnos un tiempo para poder desarrollar mucho mejor las rúbricas que manejamos, o sea, nosotros siempre evitamos estandarizar los aprendizajes de los alumnos porque sabemos que sus ritmos son muy diversos y sus motivaciones también son muy distintas entre uno y otro y también sus habilidades, pero sí sería bueno, establecer al menos una media para poder determinar mucho mejor y con más eficiencia, los niveles de logro de cada criterio que se utiliza al evaluar. (DO.INF.1.A)

[...] en las especialidades artística de todas maneras a veces van a haber choques o discrepancias que podrían estar mucho mejor manejados si es que se construyeran de manera conjunta y consensuada instrumentos que luego de todas maneras se van a aplicar de manera consciente. [...] también consensuar los instrumentos, los parámetros, los criterios las modalidades. (DO.INF.8.C)

Algunos docentes creen que la motivación hacia ellos es un factor importante para que estos se actualicen y se comprometan de manera individual y grupal a planificar e implementar mejor las innovaciones.

La dificultad está en que, puede ser de repente más tiempo el que inviertas en elaborar las herramientas, porque incluso deberías hacer una prueba previa, digamos piloto para medir si realmente esa prueba que has diseñado es la ideal; [...] pero entonces, yo creo que la clave es la planificar. [...] esa implementación tiene que pasar por activar la motivación de cada uno de los actores; y en este caso de la evaluación formativa es el profesor el

que debe de incentivan digamos en su equipo docente primero y con los docentes aplicarlo, ahora es todo un proceso y hay que trabajarlo con la motivación. (DO.INF.4.A)

Buena predisposición frente a las necesidades de mejora de la evaluación en el entorno virtual

Los informantes sostienen que no se puede realizar un seguimiento continuo cuando los estudiantes son poco participativos sobre todo en el entorno virtual; sin embargo, son conscientes de las mejoras que necesitan implementar para fomentar dichos entornos participativos.

[...] mejorar técnicamente todo lo que implica una evaluación; [...] empezando por la revisión de los sílabos y la alineación de las competencias, resultados y evaluación, y que la evaluación determine un montón las actividades que se van a realizar y evaluar. [...] implementar dinámicas de autoevaluación, de coevaluación, para fomentar la participación activa; la coevaluación creo que puede, o sea, dependiendo de cómo uno la piense creo que puede ser una herramienta para generar participación, que siempre la esperamos. (DO.INF.8.C)

Figura 11

Actitudes de los docentes frente a la evaluación de los aprendizajes

En síntesis, los docentes muestran una actitud positiva y abierta a un enfoque de evaluación que sea flexible, que permita tomar decisiones respetando la heterogeneidad en el aula, y que promueva una cultura de mejora progresiva de las competencias de los estudiantes, pero rechazan las prácticas estandarizadoras. No obstante, son conscientes de sus necesidades, y consideran de manera reflexiva que los cambios para mejorar sus prácticas se pueden lograr mediante el trabajo en equipo y de manera consensuada. Finalmente, creen que la motivación de parte de la institución, podría ser un factor clave para fomentar la mejora del proceso de la evaluación.

4.1.3 Prácticas evaluativas de los docentes

Para cumplir el tercer objetivo específico de describir la práctica evaluativa manifestada por los docentes de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima, estos realizaron esquemas para describir su práctica evaluativa. La información obtenida a partir de estos medios se contrastó con sus manifestaciones en la entrevista.

4.1.3.1 Prácticas y apreciaciones sobre sus experiencias evaluativas

A continuación, se presentan los esquemas realizados por los docentes para describir y/o representar su práctica evaluativa y sus respectivas explicaciones. Finalmente, se presenta una síntesis de los principales hallazgos.

Figura 12

Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.1.A



Nota. El informante se corrige y señala que reemplazaría ‘evaluación’ por ‘calificación’ porque la evaluación se da desde el principio.

La palabra evaluación la reemplazaría por calificación, porque la evaluación se da desde el principio. Primero proponemos las actividades y

les indicamos los criterios que vamos a utilizar para evaluar esta actividad, les indicamos que también estos mismos criterios los pueden utilizar ellos para evaluar el trabajo propio y de los compañeros; mientras se hace la actividad se van a dar una serie de retroalimentaciones y asesorías que les va a permitir alcanzar el objetivo de aprendizaje de la actividad y, finalmente, cuando llega el momento de presentar el trabajo se hace una evaluación que no solamente lo hacen los profesores sino también sus compañeros en una coevaluación, y así también el estudiante aprende a evaluar su propio trabajo y su propio proceso y también pueda observar que los procesos de trabajos suyos pueden ser muy distintos que los de sus compañeros a pesar de haber logrado el mismo objetivo de aprendizaje.

(DO.INF.1.A)

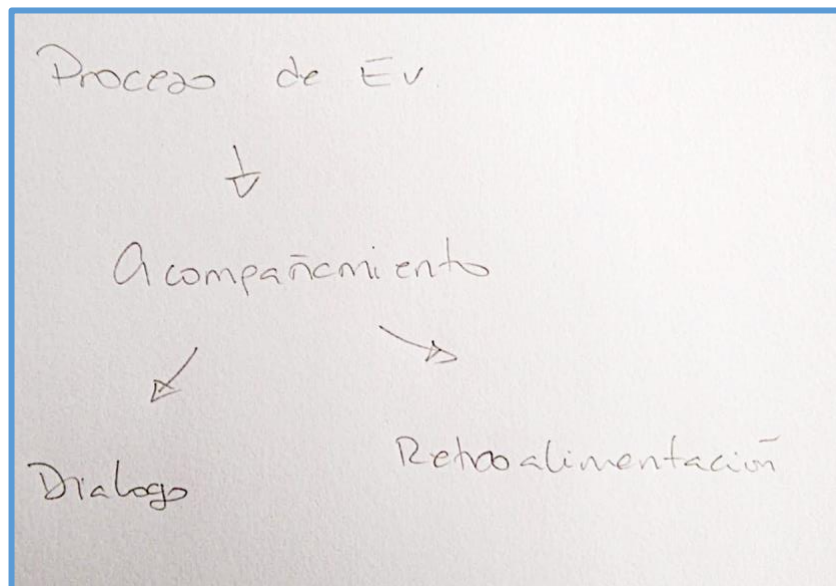
El docente explica su práctica evaluativa como un acto inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, que se aplica desde el inicio; denota además conciencia sobre el enfoque de mejora continua de los logros de los estudiantes, y sus aprendizajes.

En su práctica destacan las siguientes estrategias: la retroalimentación para orientar a los estudiantes al logro de los objetivos; retroalimentaciones entre pares; promueve en los estudiantes la autoevaluación mediante el manejo de criterios para guiar su propio proceso de formación de manera fundamentada.

Se rescata que el docente tiene un bagaje conceptual sobre la evaluación formativa, pues, destaca la diferencia entre la evaluación con fines formativos y la calificación con fines sumativos al final del proceso.

Figura 13

Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.3.A



Nota. Proyecta prácticas de acompañamiento centradas en el diálogo y la retroalimentación.

El proceso de evaluación para mí es estar ahí para el estudiante, es decir cuáles son sus necesidades específicas sea de manera individual o colectiva. Eso se va a generar a través de procesos de diálogo en el aula, entre pares; la mirada del docente es chequear qué están haciendo más que decirles qué es lo que tienen que hacer. [...] ahí es donde entran los procesos de retroalimentación que siempre está enfocado en el trabajo, [...] sin necesidad de incurrir en el error o lo negativo. La pandemia nos ha facilitado muchos procesos que no teníamos tan bien estipulados; ahora están las bitácoras digitales de aprendizaje, ellos tienen un montón de imágenes de todos sus trabajos, [...] se les va colocando comentarios por escrito; de esa manera vamos viendo quién necesita más o menor retroalimentación. [...] No es que todos tengan que llegar al mismo objetivo, entonces ahí es donde yo siento que la nota se vuelve muy relativa; para mí

es como un parámetro dentro de una medición cuantitativa y necesario por temas de sistema de evaluación en el mundo, pero los logros cualitativos, son mucho más valiosos. Entonces, eso es para mí el proceso de evaluación que es más cualitativo que cuantitativo. (DO.INF.3.A)

El docente explica su práctica evaluativa como un proceso de acompañamiento y observación continua para la identificación de necesidades en el aprendizaje de los estudiantes, el cual conforma el punto de partida para las retroalimentaciones, que están orientadas a la mejora de la tarea sin trazar un camino a seguir y sin juzgar a la persona o destacar los errores cometidos.

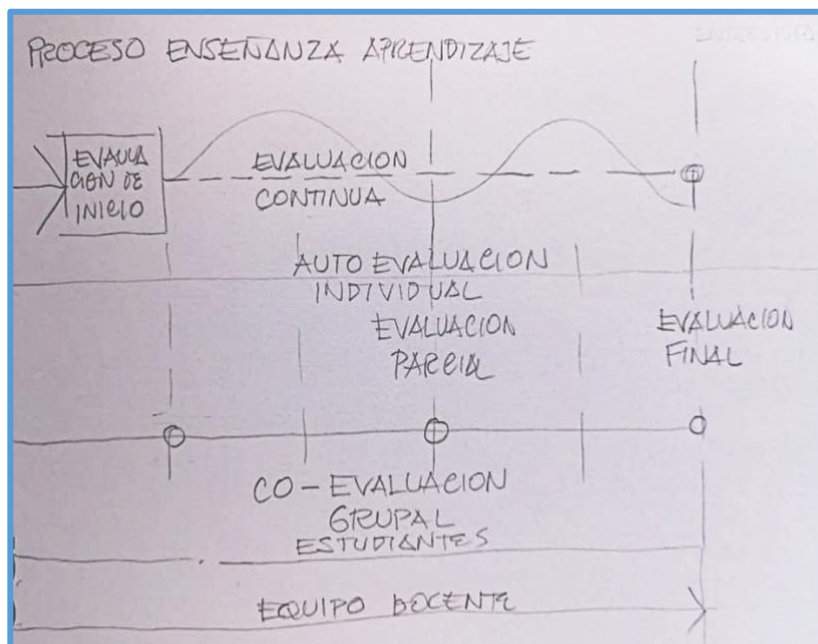
También señala que la virtualidad los motivó a implementar nuevos medios para el seguimiento, como las bitácoras digitales de los estudiantes, que le permite y facilita al docente tener una visión general del progreso de cada estudiante y utilizar dicha información para las retroalimentaciones y las calificaciones.

El informante, además, realiza una crítica frente a las calificaciones o notas cuantitativas, puesto que, considera que todos los estudiantes no logran los mismos objetivos o no lo logran de la misma manera, y al ser calificados considerando los mismos criterios, las notas se vuelven relativas; por el contrario, sostiene que las evaluaciones cualitativas son mucho más valiosas para el estudiante. Sin embargo, reconoce la importancia de las notas sumativas para el sistema de evaluación acreditadora.

Por ende, se perciben dificultades en el manejo de los criterios de evaluación lo que podría significar la falta de consenso respecto a las competencias esperadas para el curso.

Figura 14

Gráfica del proceso de evaluación del informante DO.INF.4.A



Nota. Evaluación continua conformada por autoevaluaciones, coevaluaciones y retroalimentaciones entre compañeros y por el docente.

[...]siempre en todos los cursos hacemos eso: una evaluación de inicio para saber quiénes son los participantes y qué habilidades y conocimientos previos tienen; luego digamos, la evaluación es continua, o sea no hay momentos de evaluación sino que uno tiene que tener conciencia de que este proceso implica un aprendizaje y tienen que ser escalonado, progresivamente, llegando hasta un objetivo de aprendizaje final. Entonces, un proceso debe tener hitos de referencias para poder marcar evaluaciones.

[...]y yo creo que, los procesos no son solamente de evaluar a los estudiantes si no nos evaluamos como profesores, si es que nuestra metodología, nuestras dinámicas, estrategias calzan con esos participantes; cuando se contrastan esos dos, se evalúa, se mide y si efectivamente

coordina con lo que hemos programado, entonces estamos en una buena ruta, o ahí es un buen momento para afinar. Por otro lado, me hacía pensar que la autoevaluación es básica; [...] yo no me evaluó porque me doy mi puntaje, sino que me evaluó en la mirada del otro, en la reflexión del otro. Nosotros también propugnamos lo que es el aprendizaje en equipo, entonces, eso significa el trabajo en grupo, y ahí es la coevaluación; entonces se establecen también herramientas para hacer esta coevaluación. Entonces, si te das cuenta he hablado digamos desde lo que podría ser un curso, a nivel individual, a nivel personal, a nivel de grupo, de grupo de estudiantes y de grupo de equipos docentes. (DO.INF.4.A)

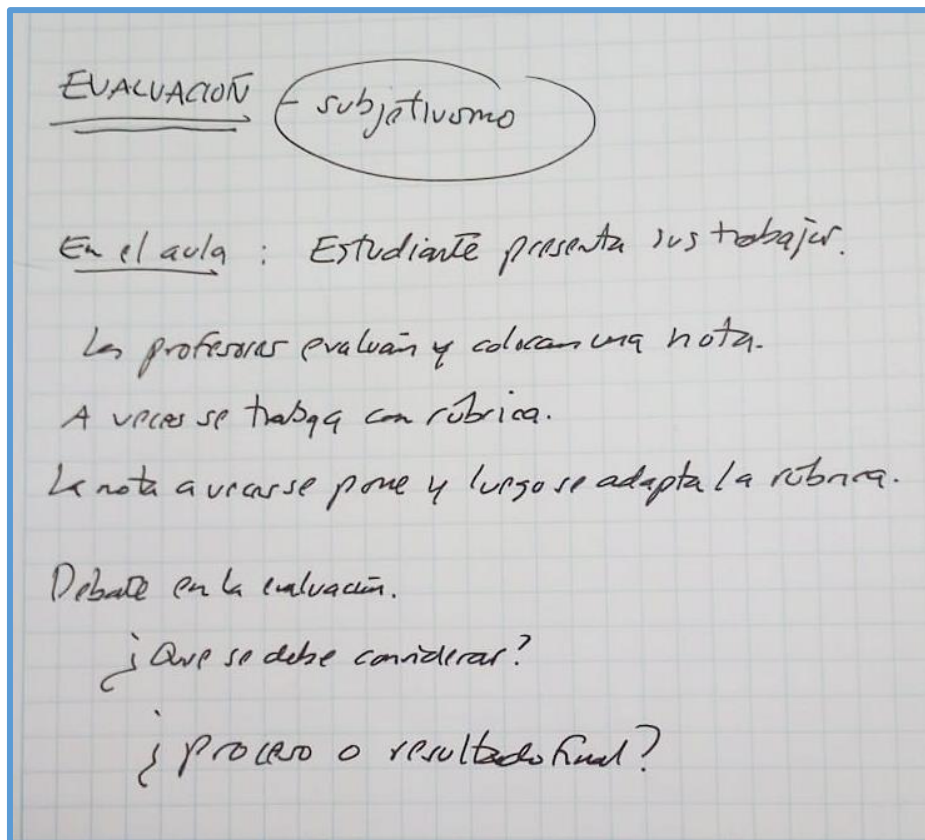
El docente sostiene que su evaluación es continua, puesto que, comprende que para llegar a los objetivos de aprendizaje o competencias esperadas implica todo un proceso progresivo. Destaca también la evaluación diagnóstica al inicio y la evaluación calificadora al final de cada proceso. El enfoque del docente está orientado a evaluar los aprendizajes.

Entre sus estrategias evaluativas, destacan las autoevaluaciones y coevaluaciones bajo el manejo de criterios predefinidos; retroalimentaciones enfocadas en la tarea y la autoevaluación del propio docente.

Las evaluaciones calificativas también forman parte de su práctica y es sobre todo abordada como una práctica formal, y señala que esta se realiza de manera interdisciplinaria con la finalidad de que la intersubjetividad le dé mayor objetividad a la asignación de calificaciones, puesto que, este representa la decisión final e irrefutable para el paso o no del estudiante al siguiente nivel.

Figura 15

Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.5.B



Nota. Evaluación subjetiva, aquella que se rige bajo el criterio y experiencia del docente cuando los criterios formales no están del todo definidos.

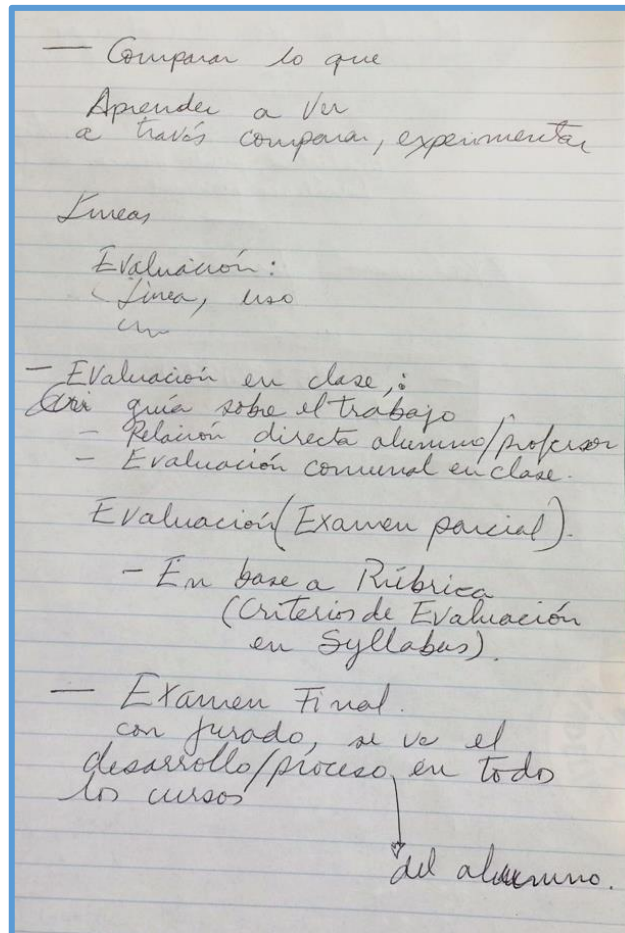
Normalmente en la FAD, en ese examen final se hace una mesa de jurado con a veces 15 profesores de diferentes cursos, es una opción para que todos los profesores vean los trabajos de los alumnos de una manera más integral, y cada profesor le dice un par de cosas. Es el método antiguo de esta universidad. Yo estoy con un profesor que es un jefe de práctica, trabaja conmigo, vamos viendo, o sea, pasan todos sus dibujos y al final le decimos un par de cosas, nuestras impresiones, “hay que mejorar esto, esto está mal”, damos un pequeño informe al estudiante, ponemos la nota y ya está.

Hay una rúbrica, cada criterio tiene un peso y se va colocando ahí, pero yo admito que yo hago trampa porque yo soy de la escuela antigua, entonces. Yo tengo criterios para saber lo que es un 15 o un 18 o un 11 puedo demostrarlos con ejemplos, pero no podría demostrar realmente porque la rúbrica es para eso; se considera que la rúbrica bate subjetividades; pero siempre existe esta subjetividad porque estamos enseñando arte no estamos enseñando matemáticas, pero es muy difícil definir eso de manera empírica, es algo que uno adquiere con experiencia; pero la rúbrica tiene limitaciones también porque no considera ciertos aspectos que no están ahí. [...] el debate para mí más importante en evaluar arte es la discusión de los que consideran que hay que evaluar más el proceso de los 4 meses que ha trabajado, que el resultado. (DO.INF.5.B)

Se destaca la subjetividad como parte inherente en la evaluación artística en la práctica del docente, y señala que el uso de la rúbrica y los criterios de evaluación sirven para justificar, ante el estudiante, la decisión tomada, ya que, difícilmente pueden ser definidas o descritas de manera empírica. El docente muestra que enfrentan una dificultad y conflictos en el manejo de criterios rígidos que no abarcan todas las posibilidades que ellos sí consideran gracias a su experiencia, por ende, plantea que los criterios e instrumentos deberían estar mejor definidos para que la evaluación sea justa para un grupo de estudiantes con distintas características y para valorar o priorizar ciertos procesos más que otros. Se pudo percibir, por tanto, que el docente incluye la retroalimentación durante su práctica y se enfoca en el aprendizaje de cada estudiante, pero asocia la evaluación solo con la calificación al final de cada proceso formativo.

Figura 16

Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.6.B



Nota. Prácticas de retroalimentación; reflexión para el desarrollo de la autonomía del estudiante y la calificación con fin certificador. Bajo técnicas de observación.

La evaluación en términos artísticos es bastante más complicada porque es una cosa entre lo formal, lo que uno tiene metido en la cabeza, lo instintivo, lo subjetivo y lo que estás viendo con el alumno. [...] Es una evaluación directa en la clase y generalmente somos dos en la clase: el profesor y el jefe de práctica. Es una evaluación constante. [...] Es una reflexión entre dos, no impones, pero sugieres. En esto tenemos una guía de evaluación general; en los sílabos siempre hay un acápite en el que se ponen los

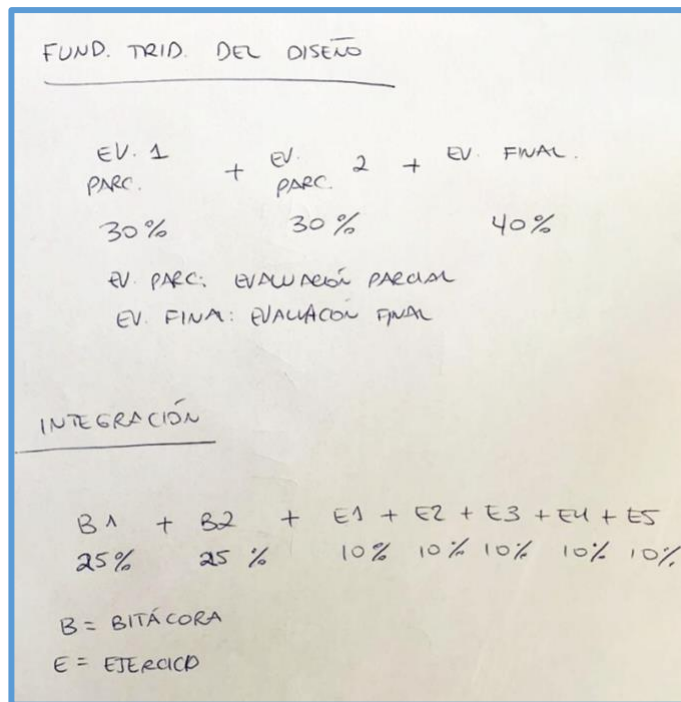
criterios de evaluación. Algo que yo instituí en mis clases era que los alumnos mostraran su trabajo para que el resto de la clase pudiera ver; [...] la idea era que los mismos alumnos evalúen lo que estaban viendo. Entonces, ese es el proceso de evaluación durante la clase: los profesores nos paseamos, revisamos, sugerimos. Nuevamente insisto, creo que es importantísimos que el estudiante sea parte de su propio proceso, que él estudiante mismo aprenda a ver, que ellos mismos aprendan a tener su propio criterio, que aprendan a hablar sobre su obra. En el examen final hay un jurado en la mesa del jurado, entonces éramos a veces 10 profesores. [...] ahí se evalúa integralmente todo el proceso del alumno y se decide si pasa en un determinado curso, si pasa en todos los cursos. Es un proceso bastante más complejo. (DO.INF.6.B)

Se percibe que el docente realiza prácticas de evaluación no estructurada, con criterios formales generales y criterios subjetivos e indica que esa práctica promueve el desarrollo de las competencias artísticas. Esta consta de procesos de acompañamiento e interpretación continua, emitiendo retroalimentaciones que sugieren mejoras sin imponer un camino a seguir, incita al estudiante a reflexionar y los involucra en las evaluaciones comunales con la finalidad de que cada estudiante desarrolle un criterio propio, aprenda a autoevaluarse y a refinar su observación.

El docente indica que la calificación también es un proceso complejo que se realiza en el marco de criterios definidos y criterios subjetivos. No obstante, señala que en la evaluación integral al final del proceso les permite contrastar opiniones y llegar a un consenso acerca del nivel logrado del estudiante.

Figura 17

Descripción del proceso de evaluación del informante DO.INF.8.C



Nota. Descripción de dos cursos: Fundamento tridimensional del diseño e Integración.

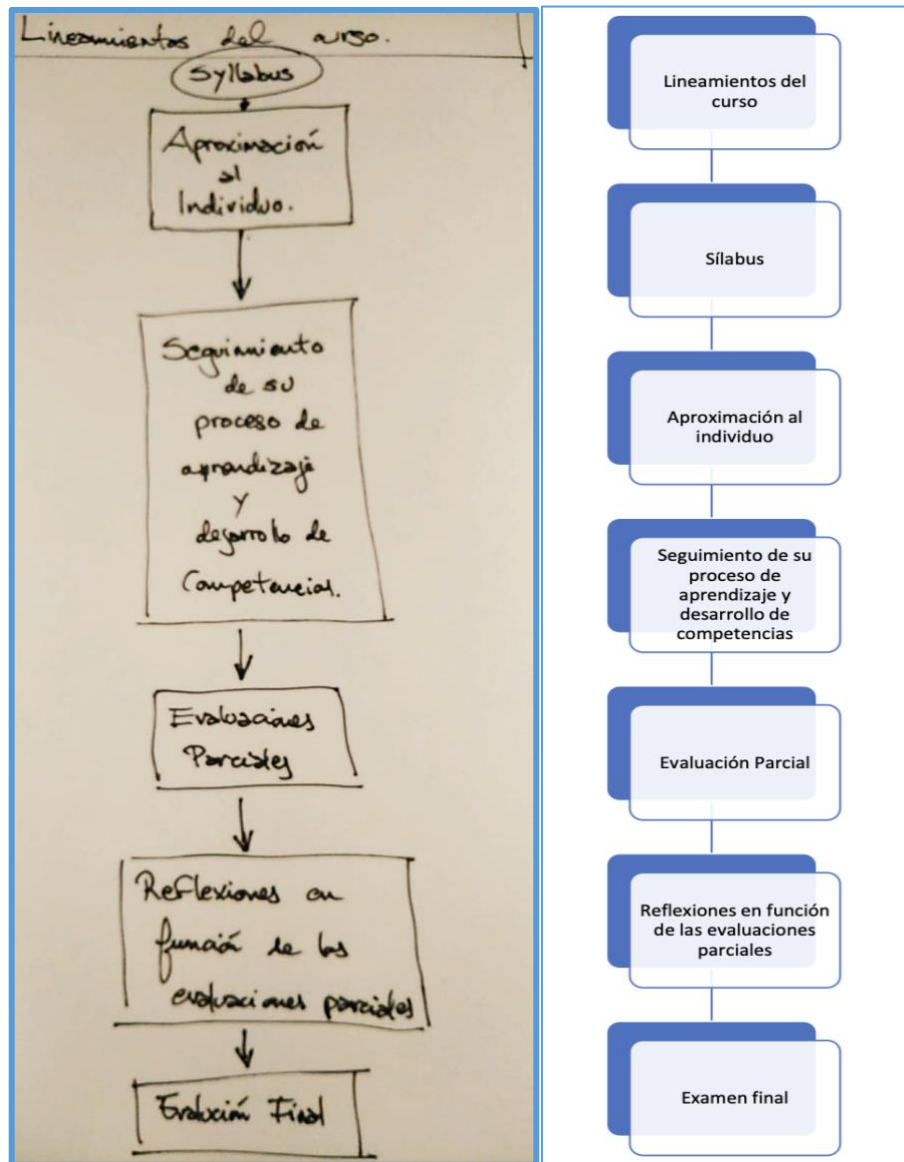
En el caso del primer curso los momentos de evaluación son los típicos exámenes; solo en esos momentos se evalúa de forma sumativa pero sí se dan retroalimentaciones de manera constante a través de asesorías, y eso no tiene una calificación. En los tres momentos se pide una evidencia de proceso, que usualmente le llamamos Bitácora virtual, porque como están recién en un momento básico de formación no sería muy productivo evaluar sus productos finales, sino más bien sus procesos y retroalimentar.

(DO.INF.8.C)

De este docente se destaca el uso de bitácoras digitales como medio para organizar todo lo realizado durante el proceso hasta llegar al producto final. Y sirve como evidencia de los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 18

Esquema del proceso de evaluación del informante DO.INF.9.C



[...] previamente a esto están los lineamientos del curso. Porque están establecidos en el sílabo, cierto; en escultura. Yo necesito aproximarme al individuo, es un grupo nuevo, necesito conocerlos; es una aproximación subjetiva. Luego hacer un seguimiento en su proceso de aprendizaje y ver cómo van desarrollando sus competencias, y entonces de alguna manera ir probando y viendo “ah este chico tiene mayor facilidad para tal cosa, esto

no es su fuerte, entonces hay que trabajar más este aspecto. Luego vienen las evaluaciones parciales, entonces ahí vas evaluando, vas poniendo notas; cuando tú ya les pones notas, tú tienes que hacer unas reflexiones, hacerles entender por qué han obtenido esas notas, qué está pasando, cuál competencia no están desarrollando y en ese aspecto las fichas de evaluación son muy importantes. [...] Entonces de esa manera el proceso de evaluación es más transparente. Siempre hay una reflexión; la retroalimentación es permanente pero sí hay una reflexión bien importante que se da después del segundo parcial. (DO.INF.9.C)

En la práctica del último informante se destaca la manera sistemática de abordar la evaluación; se describen estrategias formativas y se destaca el uso de los resultados cuantitativos para fomentar la reflexión antes de terminar el curso. Su práctica está centrada en el seguimiento del estudiante de manera individual, retroalimenta y fomenta la reflexión para que el estudiante comprenda el porqué de sus resultados y así orientarlos a seguir mejorando.

En síntesis, los esquemas de los docentes representan de manera sintética el proceso que realizan en su práctica evaluativa; si bien algunos solo utilizaron palabras para describirla, sus explicaciones fueron bastante explícitas.

Estos develan prácticas formativas importantes, tales como el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los estudiantes al inicio del proceso de enseñanza para construir un mejor ambiente de aprendizaje, el seguimiento permanente, la realización de retroalimentaciones orientadas a la mejora del desempeño y la motivación de los estudiantes, así como coevaluaciones

y autoevaluaciones con la finalidad de fomentar la autorregulación, la crítica constructiva y la autonomía. La mayoría de sus actividades están orientadas al involucramiento de los estudiantes en ambientes de aprendizaje críticos y retroalimentativos, más que la obtención de una calificación.

Se destaca la importancia del respeto por la individualidad y las particularidades de cada estudiante para el desarrollo de su personalidad artística, lo que representa a su vez, un reto en lo que respecta definir los niveles de logro para evaluar un producto terminado de manera objetiva y al mismo tiempo, considerar la heterogeneidad entre los estudiantes; en contraste, la mayoría de las prácticas evaluativas se basan en aspectos curriculares, pero la mayoría yacen en evaluaciones formativas subjetivas y flexibles en función de las particularidades de cada estudiante.

Asimismo, se destaca que los docentes presentan dificultades a la hora de traducir las interpretaciones y valoraciones en calificaciones cuantitativas, puesto que, que los criterios y lineamientos para evaluar aspectos disciplinares, no están definidos con claridad lo que ocasiona que los docentes apliquen criterios basándose en su experiencia. Lo mencionado podría indicar que se cuentan con la necesidad llegar a un consenso respecto a los criterios de evaluación y los niveles de logro esperados para no dejar el proceso de evaluación en el plano subjetivo.

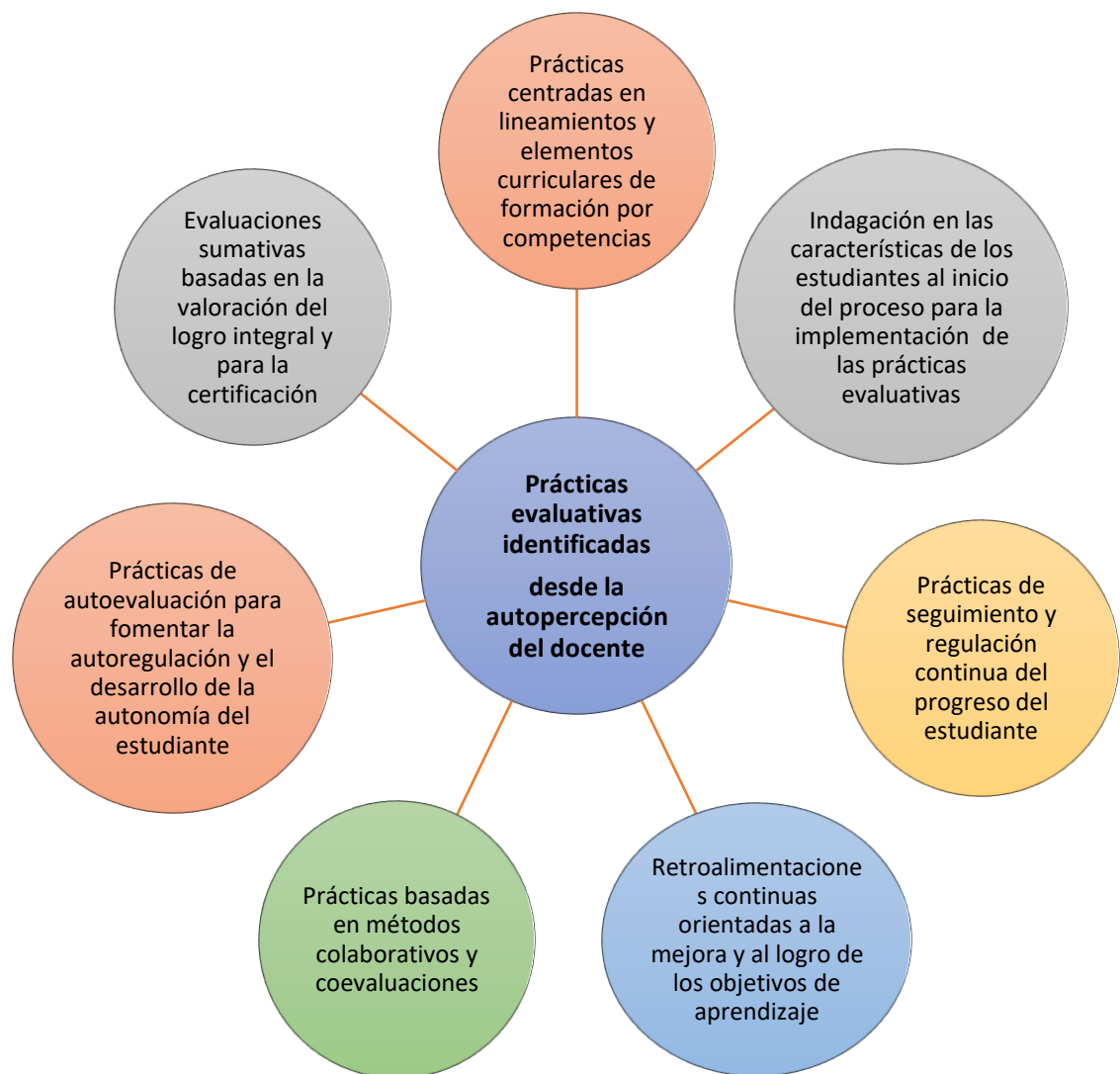
Por otro lado, se percibe poco manejo de instrumentos de evaluación por la mayoría de los informantes. Entre los instrumentos, se mencionaron rúbricas o sílabos del curso como referencia del hacia dónde dirigen su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

4.1.3.2 Sistematización de las prácticas evaluativas identificadas

A continuación, se presenta la sistematización de la categorización identificada en el apartado anterior, contrastada con las demás categorías identificadas en todas las entrevistas. La sistematización se resume en la figura 19.

Figura 19

Principales prácticas evaluativas identificadas desde la autopercepción de los docentes informantes



A. Prácticas centradas en lineamiento curriculares de evaluación por competencias

Esta categoría se identificó en los testimonios de los docentes quienes explican que su práctica está enfocada en evaluar competencias preestablecidas que solo son evidenciables en la acción y la práctica; como la comprensión, interpretación, creatividad, actitud y personalidad artística del estudiante, entre otras inherentes al espacio artístico que no están preestablecidas. A su vez mencionan que estos lineamientos les dan la oportunidad de objetivar, en cierta medida, sus procesos evaluativos.

[...] nosotros tenemos, por ejemplo, competencias de la FAD que son generales: expresión oral, comprensión lectora; después podemos tener las específicas de la FAD que son creatividad, investigación y luego podemos tener específicas de la sección de escultura, manejo de equipos, etcétera; entonces, hay niveles de competencias; y eso es lo que nos ha permitido tener procesos de evaluación más objetivos, ahora, que es más trabajoso, por supuesto. (DO.INF.9.C)

Las prácticas mencionadas están basadas en actividades en las cuales se expone al estudiante en un contexto de aprendizaje propicio para evidenciar dichas competencias. En los talleres y espacios de aprendizaje no se cuenta con pasos precisos que se deben repetir, por el contrario, se promueven espacios con libertad para la expresión y, donde la información se obtiene, principalmente a través de la observación de parte del docente.

Cada uno tiene su personalidad para dibujar para interpretar; y otra cosa muy importante es la observación que desarrolla el alumno frente a lo propuesto, ya sea figura elementos y el manejo de materiales que se les indica, pero básicamente es, la observación, la creatividad, la comprensión. [...] es importante que el alumno realice una “composición de la interpretación” porque ahí viene el desarrollo; otro desarrollo es la interpretación de una composición. [...] También se le califica al alumno, la creatividad; la creatividad es muy importante, porque si el alumno no es creativo solamente copia, cuando más tarde esté solo, qué puede desarrollar. (DO.INF.7.B)

Sin embargo, se percibe que los criterios de evaluación no están bien definidos, en general se utilizan las competencias como referencias principales para guiar la evaluación y no las articulan con criterios o niveles de logro más pequeños; ante esto los docentes sostienen que las capacidades se perciben de múltiples maneras, y definirlos en niveles de logro no sería suficiente.

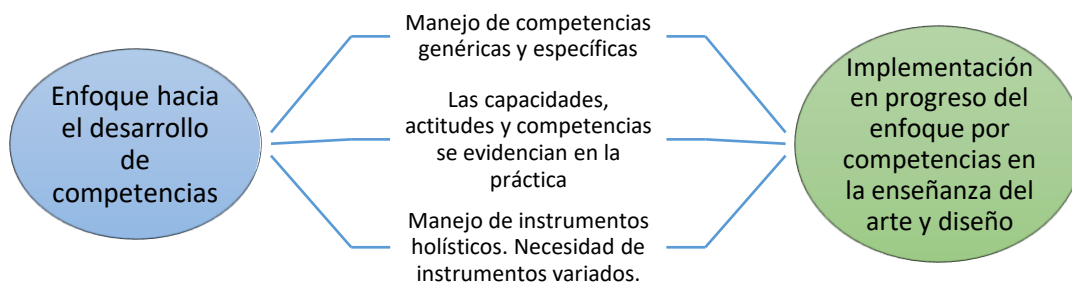
Cada uno de los criterios tienen una descripción y a eso se le otorga un puntaje; usualmente la proporción más grande está en creación, en producción; la más pequeña incluso ausente está en gestión: de recursos de tiempo, de materiales; pero básicamente los criterios giran en torno a esos tres ejes, como el de creación, producción e investigación: que hay como dos maneras de entender la investigación, una es académica y otra es investigación creación desde la práctica que es como más compleja, que no se evalúa en los primeros años, sino más adelante; (DO.INF.8.C)

Los docentes suelen utilizar criterios generales para guiar su práctica, y los criterios más específicos se manejan de manera subjetiva en base a hitos holísticos del docente. Estos no suelen estar descritos en instrumentos de evaluación.

[...] lo importante es que ellos aprendan el método; se trata de un ejercicio de observación donde tú tienes que desarrollar una metodología de observación; para entender qué está mal en tu trabajo, o cuáles son las relaciones anatómicas que en tu trabajo todavía no están bien desarrolladas. Nosotros tenemos esto que en las mañanas se centra en observación del natural, pero por la tarde ya nos centramos más en lo que nosotros le llamamos composición, que es talla en madera, talla en piedra, ejercicios más de abstracción, de interpretación, de conceptualización, que tienen que ver con la materialidad misma que se trabaja y que tienen que ver con aspectos técnicos que se necesitan incorporar para poder trabajar con estos materiales; entonces, todo el tiempo es una cosa de grupo, de colectivo. (DO.INF.9.C)

Figura 20

Práctica basada en elementos curriculares por competencias



B. Evaluación diagnóstica: aproximación inicial al estudiante

Los docentes realizan evaluaciones de inicio, denominada también evaluación diagnóstica, prueba de inicio o reflexión de inicio para obtener información sobre los conocimientos previos del estudiante, sus habilidades, intereses, debilidades, limitaciones e incluso conocer la identidad y cultura de los mismos.

La información obtenida es usada por los docentes informantes de dos maneras: la primera, para realizar adaptaciones de manera individualizada a partir del estado inicial del estudiante y orientarlo a la mejora de sus aprendizajes. La segunda, para realizar reajustes metodológicos y establecer niveles de logro adaptados a ese grupo específico de estudiantes. La finalidad de esta práctica no es obtener una calificación.

La evaluación de inicio va a depender del contenido, de las competencias del curso. Vamos a suponer, si tengo el grupo de dibujo geométrico, primero tengo que ver qué manejan, [...] qué saben de los contenidos, por otro lado, es muy importante saber qué los motiva a elegir ese curso, o con qué habilidades vienen. Por eso es importante para nosotros esa prueba de inicio porque no es que mida solamente las competencias o hasta donde trabajan sus habilidades en un determinado curso, sino cómo es que vienen las nuevas generaciones, porque nosotros los profesores tenemos que estar en la cresta de la ola, actualizados. Entonces, a ese tipo de público tan diverso, sí tengo que tomarles una reflexión de inicio; eso se evalúa cualitativamente. (DO.INF.4.A)

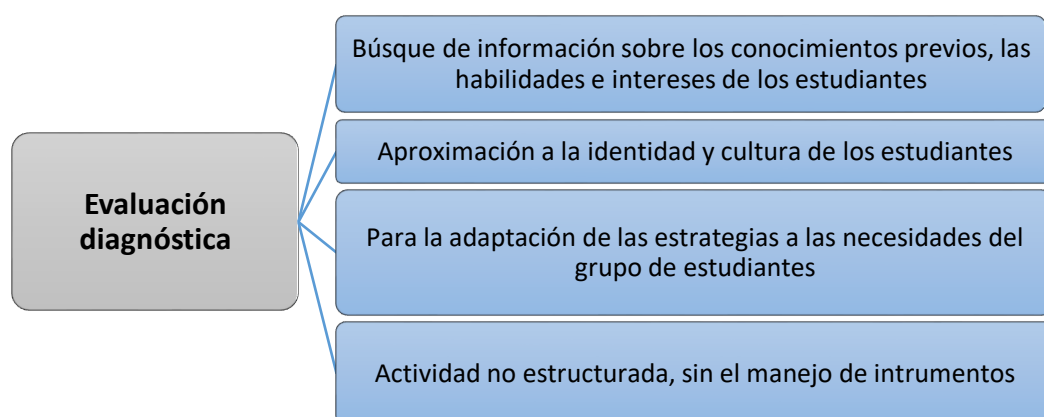
Los docentes no suelen utilizar instrumento para esta actividad. No obstante, algunos docentes utilizan herramientas virtuales que les permiten mediar esta actividad de inicio de manera colectiva con el docente y entre compañeros. Por otro lado, estas herramientas virtuales les permiten contrastar las expectativas o conocimientos de inicio con el resultado al final del periodo de enseñanza y aprendizaje.

Todo este proceso inicia desde el primer momento, [...] desde el inicio propone como un Menti para recoger las expectativas de los estudiantes, para conocer qué piensan que van a aprender, al final se hace otro Menti, se recoge qué es lo que realmente aprendieron. (DO.INF.3.A)

La mayoría de docentes realizan esta práctica diagnóstica, pero no la consideran como parte de la evaluación de manera metacognitiva, sino como parte inherente del proceso de enseñanza para la aproximación inicial.

Figura 21

Práctica de evaluación diagnóstica



C. Prácticas que fomentan la autorregulación del estudiante

Los docentes informantes mencionan dos estrategias orientadoras que aplican desde el inicio del periodo formativo. La primera les permite a los estudiantes conocer los objetivos: el hacia donde se dirigen y los criterios con los cuales serán evaluados, para lo cual utilizan distintos medios, entre estos, el uso del *sílabo* en el cual están descritos los objetivos de aprendizaje generales y específicos de cada tema y los criterios con los cuales serán evaluados, los mismos son explicados al inicio, aunque algunos docentes mencionan que, al ser objetivos complejos de explicar, estos se terminan de comprender durante el desarrollo de las clases.

Desde el principio cuando se establece el sílabo, el primer día de clase, “¿Cuáles son los objetivos de los aprendizajes? 1, 2, 3, ahí están, mírenlos”, entonces, la coherencia con los objetivos y lo que se miden en las evaluaciones ahí están. Yo creo que en el primer momento no entienden nada, lo van descubriendo clase a clase. (DO.INF.4.A)

El primer día de clases, por lo menos de mi práctica, yo leo la sumilla del curso para esclarecer algún punto, y se les pregunta a los estudiantes ¿hay algo que no entienden de esta sumilla? que es el enfoque del curso, y luego voy directamente a la parte de evaluación, de los criterios de evaluación para que ellos tengan presente cuál es nuestro objetivo. Ahora, puedo hablar de la línea mil años, pero si no lo vemos, no hay un punto de referencia. (DO.INF.6.B)

Al momento de presentar la actividad les mencionamos qué criterios vamos a utilizar para finalmente evaluar sus logros. Y en ese momento les preguntamos si es que los tienen claro porque esos aspectos van a ser los que vamos a tener en cuenta a la hora de evaluar. (DO.INF.1.A)

La otra herramienta aplicada por algunos docentes para la orientación del estudiante de su propio aprendizaje es la utilización de las fichas de aprendizaje, las cuales contienen los lineamientos para el desarrollo del curso, los objetivos de las actividades, los criterios de evaluación y demás indicaciones de cada actividad. Se emplea con el objetivo de orientar explícitamente la ejecución de las actividades. Algunos docentes destacaron que su uso se acentuó como medida para la gestión del aprendizaje del estudiante en el ámbito virtual.

Ahora en lo virtual, hemos tenido que crear materiales un poco más explícitos, entonces se ha creado una ficha de aprendizaje que está colgada en cada semana, y en esa ficha sí se menciona, sumado al tema, el logro de ese tema y los ejercicios que van a hacer, y se mencionan cuáles van a ser los criterios de evaluación de ese determinado ejercicio; no es tanto para la nota, pero sí es para que ellos sepan qué es lo que se espera que logren en ese ejercicio. (DO.INF.2.A)

Si un estudiante por alguna razón no pudo ir a la clase sincrónica, igual tiene la ficha que le dice todo lo que tiene que hacer, qué es lo que tiene que lograr y cómo va a ser evaluado y cuáles son los criterios que tienen que tener en cuenta, entonces eso está todas las sesiones. (DO.INF.3.A)

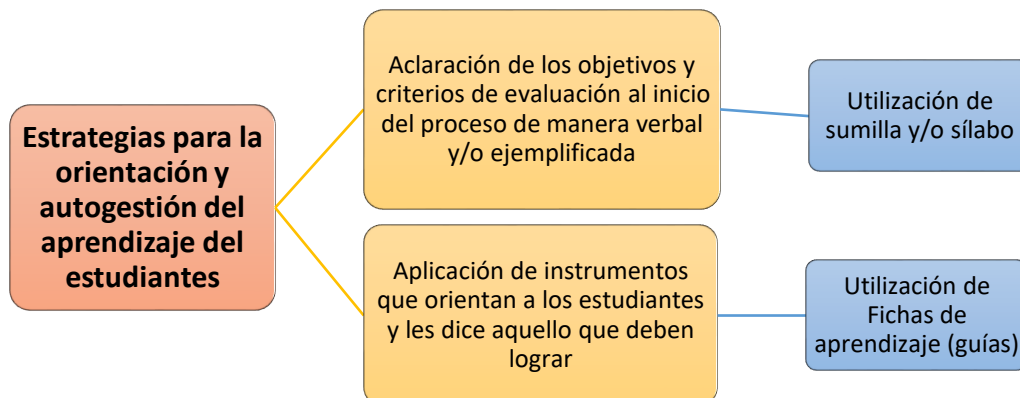
Algunos docentes manifiestan que los objetivos de aprendizaje en algunos cursos o temas son más comprensibles que en otras asignaturas, dado que son tangibles, fáciles de ejemplificar, mientras que otros objetivos, al ser amplios y a veces abstractos son más complejos y, por ende, se terminan de comprender durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso, los docentes manifiestan que se suelen utilizar algunos ejemplos figurativos que podrían transmitir lo que se desea lograr. Por otro lado, algunos docentes, esclarecen en cada evaluación calificativa, cuáles serán los criterios con los cuales serán evaluados con la finalidad de que los estudiantes logren un mejor resultado.

En el curso de dibujo geométrico yo pienso que los objetivos son como muy aterrizados; hay cursos en los que efectivamente, es pues, que logre un resultado creativo y eso es tan amplio que en realidad hay que evaluar otros aspectos, pero aquí, es que entiendan qué es una línea horizonte, hacia dónde va, entonces, dependiendo de la sesión hay cosas bastante más sencillas de entender; hay otras que, claro nosotros le decimos “vas a aprender perspectiva cónica” obviamente el chico no sabe qué es eso pero el material de la clase visual les va a explicar eso. (DO.INF.3.A)

Muchas veces si es que se va a tocar un tema nuevo en clase se les hace una presentación de imágenes de trabajo de otros artistas para explicarles a qué nos estamos refiriendo, por ejemplo, con uso del espacio, con que la línea debe reflejar la calidad de luz, para que entiendan mejor a qué punto queremos llegar; cuál es el enfoque de esa clase en particular. (DO.INF.6.B)

Figura 22

Prácticas para la orientación y autogestión del estudiante



D. Prácticas evaluativas centradas en el seguimiento y regulación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los docentes manifiestan que el seguimiento del estudiante se realiza desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje con un propósito regulador del desempeño del estudiante, en el sentido de orientarlo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias. El seguimiento consiste en la observación constante del desempeño del estudiante, en la medida de lo posible, para identificar oportunidades de mejora en el aprendizaje de cada estudiante y orientarlos mediante retroalimentaciones hacia la disminución de las brechas identificadas e incluso la mejora de las habilidades y talentos con los que ya cuenta.

Creo que este proceso se da desde el inicio; cuando es cualitativo, no hay fecha parcial y final o fecha de proceso, sino que desde la primera sesión estamos viendo lo que pasa en el aula. (DO.INF.3.A)

A partir de una actividad o algún ejercicio que se le plantea al estudiante se le hacen revisiones constantes y se le da asesoría y consejos para que pueda lograr los objetivos y los logros de aprendizaje en lo que se enfocan estas actividades. Finalmente, después de todo ese proceso sí se somete a una evaluación en el que también se le alienta a que puede seguir mejorando su trabajo. (DO.INF.1.A)

[...] luego hacer un seguimiento en su proceso de aprendizaje y ver cómo van desarrollando sus competencias, y entonces de alguna manera ir probando y viendo “ah este chico tiene mayor facilidad para tal cosa, esta chica mira esto no es su fuerte entonces, hay que trabajar con ella más este aspecto; este otro chico es más conceptual: es bueno para tener ideas pero es flojo, esta chica es dedicada pero le falta fantasía” qué se yo, me entiendes, vas identificando al individuo y vas dándote cuenta cómo es su proceso de aprendizaje y de competencias. (DO.INF.9.C)

La mayoría de estas prácticas de seguimiento no son calificadas, sino más bien se aplican verdaderamente para la búsqueda de mejoras. Algunos suelen utilizar listas de cotejo como herramienta para evaluar cualitativamente y verificar el progreso o no del estudiante durante su proceso. Utilizan medios para el seguimiento como las bitácoras físicas y digitales donde los estudiantes registran su progreso y el docente lo contrasta con lo observado en clase.

Cuando era presencial mediamos las láminas, por decir, era desaprobado: que era que no están encaminados a alcanzar el logro de su sesión; luego era en proceso: que estaba en camino, pero que no estaba concluido, y

luego era aprobado que era que ya había alcanzado el objetivo del ejercicio, teníamos esos tres hitos. Con el tema de la virtualidad es presentó o no presentó. Si presentó le devolvemos un comentario un feedback para que pueda mejorar su trabajo. En el parcial ahí recién ponemos una nota, con base en los criterios. (DO.INF.2.A)

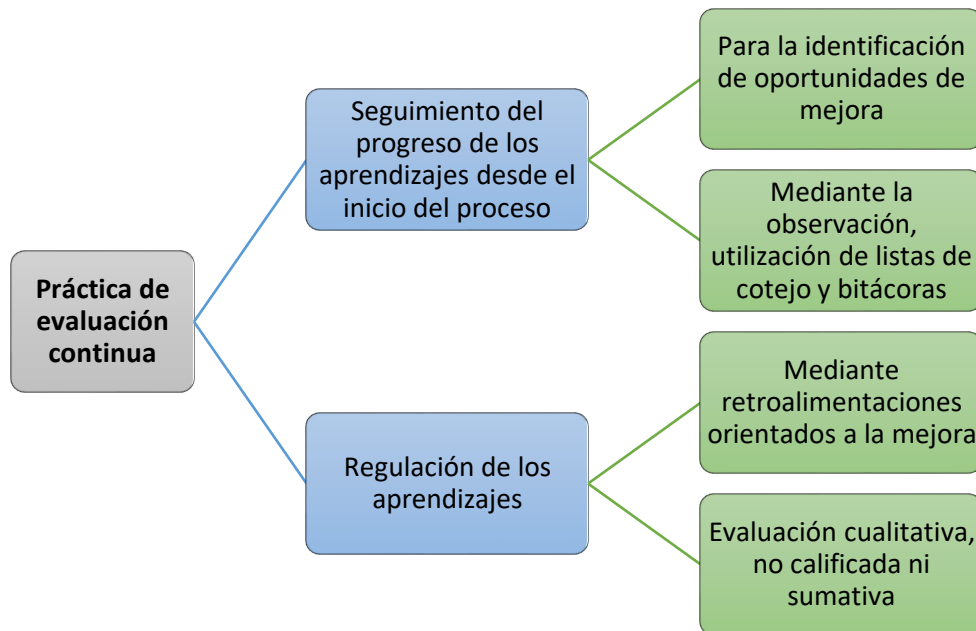
[...] diariamente tenemos una lista, una planilla de evaluación constante, porque si no a última hora el genio desarrolla su trabajo y el que se mató trabajando no lo hizo, además es importante porque aprende realmente los pasos, aprende los procesos. [...] el día que nos toca trabajar le corregimos y le decimos qué le hemos corregido, y ahí lo anotamos. Me sirve para cotejar, “mira, en la primera evaluación, la primera vez que vi tu trabajo le faltaba esto, pero en la siguiente clase no lo mejoraste”, entonces se le va dando una razón, entonces ahí yo tengo esto que me avala. (DO.INF.7.B)

[...] hay una técnica de observación también porque uno observa el proceso mientras transcurre y luego también puede evaluarlo a través de la bitácora, pero contrastando con lo que uno ha observado. (DO.INF.8.C)

El seguimiento brindado por los docentes se base en retroalimentaciones, y para ello utilizan principalmente la técnica de observación, algunos medios como la bitácora y algunos instrumentos como las listas de cotejo que al final, cuando les toca colocar notas cuantitativas esa información les sirve para contrastar con los resultados finales. No se manifiestan otras estrategias para el seguimiento del estudiante.

Figura 23

Práctica basada en el seguimiento durante todo el periodo de E&A



E. Práctica evaluativa que incorpora la bitácora como medio para la verificación del progreso del estudiante

Los docentes manifiestan que utilizan la bitácora como herramienta para el seguimiento y para fomentar la participación e involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ya que les permite organizar el progreso de sus proyectos, sus trabajos, sus productos e incluso las reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre todo de aquellos estudiantes que en las clases sincrónicas son introvertidos, no hablan o son poco participativos. Además, señalan que las bitácoras les permiten realizar retroalimentaciones más detalladas y explícitas, ya que cuentan con una visión global de los aprendizajes de los estudiantes. Los docentes utilizan distintos medios tecnológicos para la elaboración de las bitácoras, entre estas: *Power Point, Medium, Illustrator, Drive*, entre otros.

Ahora están las bitácoras digitales de aprendizaje; ellos tienen un montón de imágenes de todos sus trabajos. [...] Incluso si no ha ido a clase, si vemos su bitácora, sabemos que está entendiendo por más que no haya sido de forma sincrónica, entonces creo que la bitácora es también vital. [...] Como ahora está bien sectorizado, fue mucho más sencillo ver el proceso del estudiante. (DO.INF.3.A)

Es una bitácora virtual; se diseña una especie de panel que da cuenta de proceso; cómo empezaron, qué pasó luego; cómo hicieron algunos cambios y cómo todo ese proceso termina en un producto final. [...] Entonces a veces hay gente que sorprende porque no participa, no habla, pero luego tienen una bitácora fantástica, llenas de reflexiones y ahí uno se da cuenta que la bitácora es súper importante porque las personas que no tienen como una capacidad muy extrovertida o de participar activamente pueden igual dar cuenta de que han aprendido. (DO.INF.8.C)

Los docentes señalan que esta herramienta les permite tener un enfoque global del progreso del estudiante y contrastarlo con lo observado durante el proceso para las evaluaciones calificadas, por ende, recalcan que las evaluaciones finales no son solo calificaciones sumativas del producto final, sino también se tiene en cuenta lo evidenciado en su bitácora que evidencia el progreso.

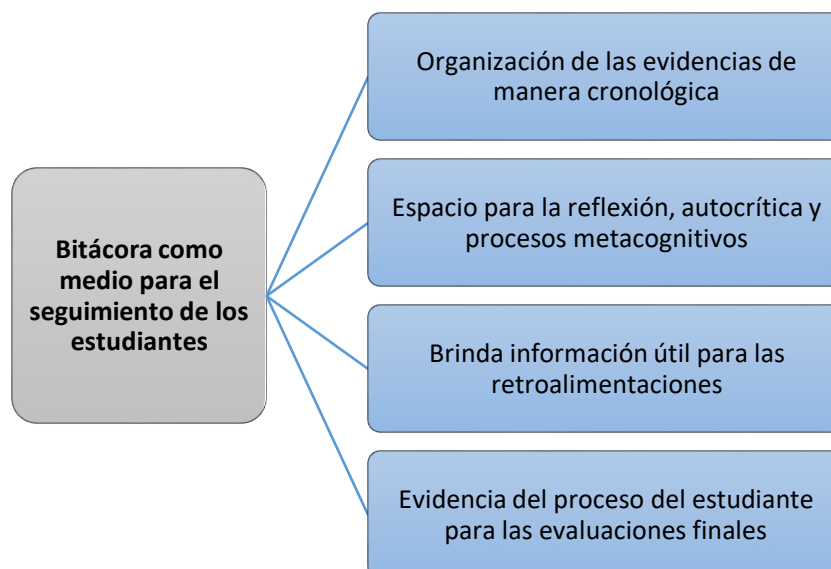
Usamos la rúbrica, el ver el trabajo, la cronología de los trabajos, ver los trabajos del primer dibujo al último dibujo, ahí se puede ver mejor el proceso. La rúbrica y la exposición física, cronológica de los trabajos. (DO.INF.6.B)

Como se indicó líneas arriba, los docentes también dan un espacio en la bitácora para la reflexión, la metacognición y la autocrítica del estudiante sobre su propio proceso, lo que también les permite dejar en evidencia los aprendizajes de los estudiantes desde otro ángulo y en consecuencia evaluarlos.

Luego para la evaluación lo que hacen los alumnos es armar un PPT con todos los trabajos ya terminados; los profesores lo que hacemos es evaluar ese PPT de manera asincrónica. [...] hacemos un guión de evaluación donde especificamos lo que pedimos en cada PPT y al final pedimos un texto de reflexión, donde hacen autocrítica de su aprendizaje y señalan lo que les parece que está bien, lo que tienen que mejorar, lo que han aprendido, y la mayoría lo hacen bastante bien y son honestos. (DO.INF.5.B)

Figura 24

Prácticas evaluativas con predominio del uso de bitácoras



F. Prácticas evaluativas basadas en retroalimentaciones continuas orientadas a la mejora del aprendizaje y la motivación

Los informantes manifiestan que se realizan retroalimentaciones de manera constante durante el periodo de enseñanza y aprendizaje, las mismas que consisten en comentarios y recomendaciones verbales que surgen de manera espontánea durante la clase y retroalimentaciones asincrónicas, escritas y/o dibujadas. Ambas, con la finalidad de ajustar, guiar, canalizar el aprendizaje y encaminar al estudiante o al grupo de estudiantes hacia la mejora y el logro de los objetivos de aprendizaje, por lo tanto, son sobre la tarea, los avances, la acción que realiza durante el proceso en función de lo que se pretende lograr, y también sobre el producto terminado para orientarlo a seguir mejorando.

[...] no es solo el producto final, sino cómo llegan al producto final y eso es a través de las asesorías, las retroalimentaciones que son sucesivas. [...] De hecho, en la versión presencial si vemos a alguien que está teniendo dificultades lo ajustamos así, entonces es como una cuestión de retroalimentar constantemente, ajustar, guiar, canalizar; y eso no tiene una calificación. (DO.INF.8.C)

En la clase presencial estamos todos los alumnos dibujando al mismo tiempo, yo estoy dando vueltas y estoy mirando estoy corrigiendo y cuando yo veo algo les corrijo, o voy uno por uno y les voy dando comentarios mientras están trabajando. (DO.INF.5.B)

La retroalimentación en algunos casos implica una interpretación previa de parte del docente para comprender la lógica del estudiante, el porqué de sus acciones para lograr el objetivo de una actividad y guiarlo respetando sus

decisiones, mientras que, cuando los objetivos son sobre la técnica, las retroalimentaciones suelen ser más explícitas respecto a lo que debe mejorar.

[...] no decir “esto está mal” sino entender la lógica del estudiante, cuestionársela y luego plantearle como alguna otra vía o canal si es que vemos que no está funcionando, entonces, por ahí hay que graficar algunas cosas que se hablan porque no es suficiente decirlo. (DO.INF.8.C)

[...] le damos la clase preliminar, los ejemplos incluso, y luego llamamos a cada uno y vamos viendo su trabajo; por ejemplo cuando hacemos anatomía artística yo siempre tengo que hacerle la estructura, le pongo ahí una etiqueta que diga “por favor corrige la estructura que de esta manera mejorarás tu dibujo y tu movimiento” ahí está, entonces en la siguiente clase ellos tienen que hacer sus entregables y el lunes les estoy revisando; en la misma clase se le hace la retroalimentación, las correcciones. (DO.INF.7.B)

Los docentes también realizan retroalimentaciones con la finalidad de motivar a los estudiantes a continuar con su trabajo de manera positiva, sin incurrir en comentarios sobre el error de manera rígida, que pueda causar un efecto negativo para el aprendizaje del estudiante. Los docentes sostienen que este es un elemento clave para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

[...] yo siempre trato de decir algo positivo, o sea señalar lo que falta y también decir algo positivo, es parte también del nuevo enfoque, incluso a los alumnos que tienen trabajos malos, rescatar alguna cosa, y yo trato de ser muy honesto y decir “mira te falta esto, pero éste está muy bien” doy

una idea general primero y luego voy explicando qué es lo que falta, qué es lo que se puede mejor, qué es lo que está bien. (DO.INF.5.B)

[...] atendemos este aspecto tan importante que es la automotivación, cuando un profesor le da digamos un respaldo por alguna ruta que ha descubierto como buena y se reconoce o porque justamente sus compañeros reconocen que lo que él está haciendo es algo muy positivo, es un aliciente y despegan muchísimos los estudiantes. (DO.INF.4.A)

[...] los profesores no somos unos cachacos “tú tienes tanto, tanto, tanto, ya ¡este trabajo no sirve!” ¡No!, yo pienso que el alumno se ha bloqueado por factores externos, factores económicos, sociales; hay que darles siempre un tiempo, hay que hablarle; no es que pobrecito le vamos a regalar la nota, ¡No!, sino que tenemos que sacarlo adelante de algún modo. (DO.INF.7.B)

Los docentes señalan que la retroalimentación se realiza según la necesidad de cada estudiante y que esta aproximación es posible gracias a que el número de estudiantes no es extenso y, además, se realiza bajo la intervención de dos o más docentes de manera rotativa.

Lo que facilita el trabajo sin que sea súper complicado, es que somos 3 profesores en aula, entonces, siempre nos dividimos, tenemos un Excel y cada semana cada profe agarra un tercio diferente, entonces la primera semana a mí me toca el primer tercio, la segunda semana el segundo tercio y en la tercera el tercer tercio, entonces vemos todo el panorama. (DO.INF.3.A)

Como somos 3 profesores lo que vamos a hacer es rotar el grupo de alumnos para que cada profesor evalúe a un alumno diferente, o sea que cada alumno revise un comentario de los tres profesores que es lo más justo, me parece. (DO.INF.5.B)

Algunos docentes señalan que las retroalimentaciones sincrónicas presenciales son mejores porque se puede observar lo que el estudiante está realizando directamente y corregir en el momento, mientras que en el ámbito virtual, se retroalimentan resultados de actividades y ya no se puede retroalimentar sobre la técnica para lograr un mejor producto. Sin embargo, otros docentes manifiestan que en el ámbito virtual se puede retroalimentar con la ventaja de realizar correcciones explícitas y gráficas dentro de la imagen presentada sin arruinar los trabajos de los estudiantes.

[...] en clase presencial sí se ven, puedes ver quién dibuja, cómo dibuja y puedes corregir en el momento y puedes decir “mira, así no se agarra el lápiz, se agarra así, toma distancias” posturas, cosas básicas que se hacen en clase y funciona porque se realiza en tiempo real mientras van trabajando; aquí —en virtual— suben los avances, [...] lo que yo veo son momentos del dibujo.[...] A mí me parece que es mejor con el alumno, porque así uno puede decirle cosas. (DO.INF.5.B)

[...] se les va colocando comentarios por escrito en la bitácora con esta intervención dentro de su imagen para comenzar a recordar estos pasos de la teoría que se han visto durante la sesión sincrónica; de esa manera vamos viendo quien necesita más o menor retroalimentación; entonces, hay como

un proceso nuevamente de diálogo, pero sí es mucho más dirigido, porque ahí está siendo muy específico al estudiante que lo necesita y en la medida que lo necesita. (DO.INF.3.A)

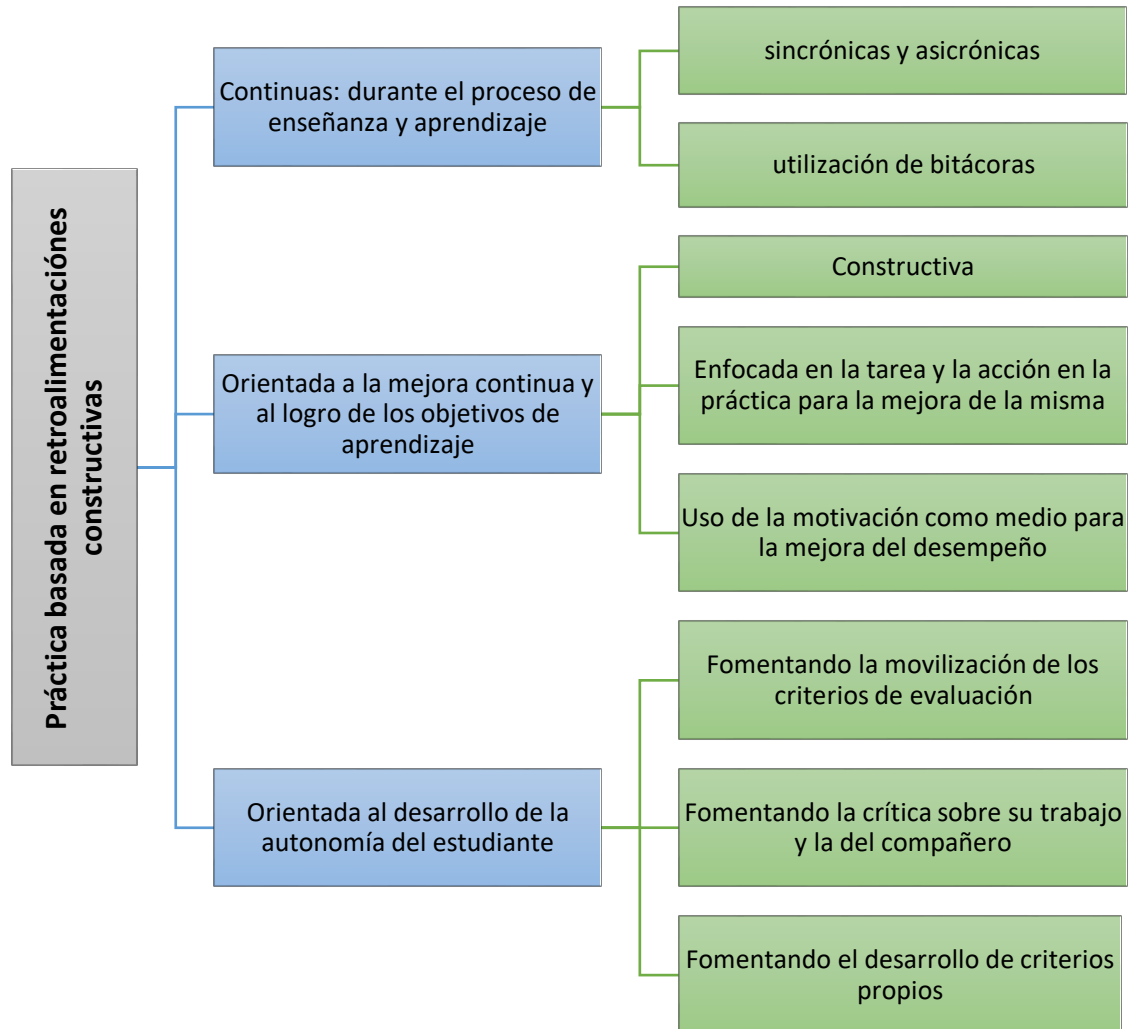
Si bien los docentes manifiestan que la retroalimentación se realiza con el propósito de que los estudiantes logren los objetivos, la mayoría concuerda que lo primordial es que ellos comprendan, que aprendan a observar y reflexionar sobre su trabajo, a movilizar los criterios sobre la base de su propia personalidad artística, para que estos adquieran autonomía para la creación y la composición, y para que sean críticos constructivos de ellos mismos y de los demás. En definitiva, la retroalimentación es una estrategia para mostrarles a los estudiantes la mejor forma de autocriticar sus avances y sus productos, en consecuencia vayan desarrollando criterios propios para su futuro profesional.

El propósito de la retroalimentación es que ellos mismos se puedan dar cuenta de cómo es que se evalúan los trabajos, porque queremos que ellos sientan que no es muy diferente a lo que ellos podrían hacer en un futuro con sus propios trabajos y los trabajos de otros, para que también sepan evaluar a través de ciertos criterios los trabajos de otros, las obras y los productos que puedan producir ellos mismos en el futuro. (DO.INF.1.A)

Primero para que ellos mismos repasen los criterios que ya les hemos dado en cada ficha. Es para que adiestren el ojo y para que aprendan también a sustentar por qué sí y por qué no, entonces, los vamos encaminando también para que ellos puedan ser críticos al revisar sus propios proyectos o de los compañeros, porque mucha de la formación de nosotros es aprender a mirar. (DO.INF.2.A)

Figura 25

Prácticas retroalimentativas



G. Prácticas evaluativas basadas en métodos colaborativos

Los docentes manifiestan que gran parte de su metodología se basa en estrategias colaborativas, pues les permite fomentar un contexto de aprendizaje participativo, interactivo y aumentar en cierta medida el rol activo de los estudiantes. Puesto que en los primeros años de formación artística, suele ser evidente la poca participación de los estudiantes, sobre todo en el ámbito virtual.

A veces los separamos por salas en el Zoom ya sea para el trabajo grupal para el final del ciclo o para ciertas actividades, para que entre ellos conversen y desarrollen un ejercicio equis. Y sí cuando se les separa por salas son más participativos porque como son grupos de cinco, seis personas creo que ahí ya no se sienten tan intimidados, se ven forzados a participar porque tienen que aportar algo que tengan que elaborar en conjunto. (DO.INF.2.A)

Los docentes consideran que los trabajos colaborativos son la mejor forma de estimular los aprendizajes correspondientes al ámbito de formación artística, como composición, expresión, creación, construcción de criterios propios, entre otros. Les permite obtener evidencias sobre la comprensión de los principales conceptos teóricos trabajados y el progreso de los estudiantes. Estos trabajos suelen ser proyectos o investigaciones que se desarrollan durante todo el periodo de aprendizaje y, en algunos casos, al final de cada proceso y corresponden a pequeños trabajos grupales.

Lo que hacemos en algunas actividades es hacer trabajos colaborativos, normalmente los hacemos al final del curso para ver como aplican todo lo que han ido aprendiendo durante el ciclo. Les proponemos un tema el cual tienen que investigar, y lo que les pedimos es que no hagan una exposición, que no hagan una presentación Power point, sino que nos presenten a través de un gran dibujo o una maqueta u otro producto que pueda ejemplificar lo que han desarrollado en este tema en el trabajo colaborativo. (DO.INF.1.A)

[...] se ha creado toda una guía de investigación en arte y bueno lo que hacemos en primeros años es, [...] el producto final, un proyecto que les

toma varias semanas elaborar y nosotros pedimos como investigación buscar referentes, explicar el tema, hacer bocetos, todo eso consideramos como investigación, es bien básico, obviamente, pero es un primer entrenamiento para que ellos aprendan a investigar. Así que parte de la evaluación también está esas competencias. (DO.INF.5.B)

H. Prácticas evaluativas basadas en coevaluaciones formativas

Los docentes manifiestan que la estrategia de coevaluación, también denominada por algunos docentes como evaluación comunal, son calificadas y no calificadas: La primera es guiada por una rúbrica de evaluación, se obtiene una calificación cuantitativa y se realiza al final de cada proceso; la segunda se realiza durante todo el periodo después de cada presentación de los productos de las actividades desarrolladas por los estudiantes, también puede estar guiada por los criterios de evaluación. Los docentes mencionan que lo más importante para ellos es que, mediante la interrelación los estudiantes conozcan otras formas de lograr el mismo objetivo, que aprendan a observar, a desinhibirse y ser críticos constructivos del trabajo de los demás. Por lo tanto, la finalidad de las coevaluaciones es fomentar un ambiente crítico y la retroalimentación entre compañeros, más que generar notas cuantificables.

En la segunda clase ya comienzan los procesos de coevaluación; entonces ahí estamos viendo cómo se aproximan con su propia opinión al trabajo de otra persona, según un poco los criterios de evaluación que nosotros les ponemos en las fichas de aprendizaje; evitamos que haya un juicio de “me gusta o no me gusta” sino que por qué está bien hecho; [...] y así se va generando como una cadena de interacción y desde ese momento estamos

evaluando, no cuantitativamente pero ya estamos evaluando cómo van. Entonces yo pienso que es parte de un proceso de autonomía de análisis que el estudiante tiene que hacer no solo de su propio trabajo sino del otro. (DO.INF.3.A)

[...] algo que yo instituí en mis clases era que los alumnos mostraran su trabajo para que el resto de la clase pudiera ver, [...] la idea era que los mismos alumnos evalúen lo que estaban viendo, explicar por qué, qué es lo que tú le sugerirías a tu colega que cambie; es así como el alumno aprende dos cosas: uno es a refinar su ojo, es decir, su capacidad, su criterio, y dos aprende a hablar sobre lo que está bien, sobre todo ahora en que muchos de los trabajos de artes plásticas, el que está viendo no lo llega a entender bien y necesita de las palabras para poder entenderlo. (DO.INF.6.B)

[...] esas coevaluaciones se promedian, y más allá de la nota es todo el ejercicio, la dinámica de pensar en lo que uno ha hecho, de darle también un valor calificativo, y exponerlos a ellos a que tomen postura frente a sus responsabilidades en el trabajo grupal. (DO.INF.8.C)

Los docentes enfatizan que la coevaluación también es retroalimentativa, ya que fomenta dinámicas en donde los estudiantes pueden observar los trabajos de sus compañeros y realizar comentarios críticos sobre la base de criterios básicos proporcionados por los docentes; evitando opiniones que no aporten de manera constructiva al trabajo del compañero. Por un lado, algunos docentes manifiestan que es como una coevaluación adaptada a los procesos artísticos, ya que es lo que ocurre normalmente en el contexto real. Por otro, algunos docentes sostienen que

este contexto interactivo también devela los aprendizajes de los estudiantes, por consiguiente, es una buena información para las evaluaciones finales calificadas.

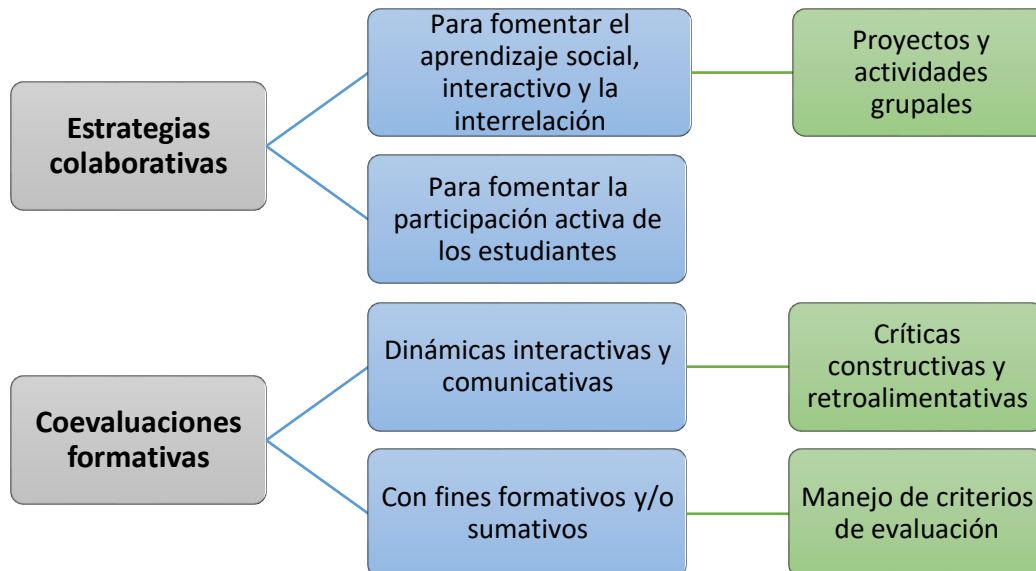
En el caso de dibujo geométrico descubrimos que más que el comentario nuestro como guías, como docentes, está el propio comentario de otro de los estudiantes sobre el trabajo de otro, entonces y es ahí donde haces una doble o triple evaluación porque vas midiendo como los chicos aprenden de los otros; como entre ellos se retroalimentan. (DO.INF.4.A)

[...] yo les explico que criticar el trabajo ajeno también es parte del aprendizaje, y criticar no es destrozar el trabajo sino hacer una crítica productiva. Además, también les pido que no limiten sus críticas a opiniones, tienes que decir por qué el trabajo es pertinente o no, está bien o no, y eso es parte del entrenamiento. (DO.INF.5.B)

[...] lo que sí hemos hecho, nuevamente, en estos curso de especialidad, es una dinámica de coevaluación, hicimos que cada uno escriba una reseña crítica sobre el proyecto del compañero del ciclo anterior, entonces como es crítica, no es “me encantó tu trabajo, me encantó el color que usaste” sino plantea preguntas, genera como comentarios críticos; todos terminaron planteando preguntas súper interesantes que aportaron un montón al trabajo del compañero, y esa es creo, como una especie de coevaluación adaptada a los procesos artísticos; porque va más allá incluso de la nota, era una especie de retroalimentación fundamentada. (DO.INF.8.C)

Figura 26

Estrategias colaborativas y coevaluaciones



I. Prácticas que fomentan la autoevaluación formativa

Los docentes informantes manifiestan que en su práctica evaluativa fomentan la autoevaluación del estudiante sobre su propio proceso y resultado, ya que consideran que ser críticos de sí mismos y sus procesos es importante para mejorar sus trabajos y sus aprendizajes sobre todo en los últimos años donde el estudiante desarrollará proyectos individuales.

Se hacen pequeñas evaluaciones para que el mismo estudiante pueda aprender a evaluar su propio trabajo, eso es un punto importante en nuestros procesos de evaluación. (DO.INF.1.A.)

[...] es súper importante para los estudiantes de últimos años, porque tienen constantemente que estar viendo sus procesos porque en poco tiempo va a

dejar de haber profesores que vean sus procesos; ellos tienen que entrenarse. [...] es una herramienta que puede ser muy favorable sobre todo para las disciplinas artísticas donde el trabajo es más individual en el sentido que depende de uno y después ya se trabaja con otros. (DO.INF.8.C)

Los docentes indican que las autoevaluaciones de los estudiantes consisten en autocríticas y reflexiones e incluso prácticas de metacognición sobre su propio desempeño y sus resultados para que puedan identificar sus falencias, sus errores y trabajen para minimizarlos. De igual manera, para que aprendan a desarrollar sus trabajos de manera consciente; que sepan cómo llegaron a un resultado y por qué realizaron las acciones. Mencionan que esta práctica fomenta la autorregulación de su proceso de aprendizaje, la cual se desarrolla con una finalidad, sobre todo formativa, ya que en su mayoría no son calificadas.

Hacen autocrítica de su aprendizaje y señalan lo que les parece que está bien, lo que tienen que mejorar, lo que han aprendido, y la mayoría lo hacen bastante bien y son honestos. (DO.INF.5.B)

Yo creo que les ayuda a ser conscientes de las cosas que hacen. Me da la impresión que es una concepción muy común, al menos al inicio de lo que se refiere a la formación artística, que a veces es cosa de la inspiración y que todo llega de la nada; yo creo que esto les ayuda a darse cuenta de que esto realmente no es así, o sea, a través ir cuestionando el propio trabajo y el de los demás, les ayuda a escarbar un poco más a las verdaderas intenciones del trabajo de cada quien; de por qué se hace de esta manera, por qué se ha tomado esta decisión al hacer el ejercicio. (DO.INF.1.A)

[...] generalmente hago una pregunta de reflexión para los estudiantes en parcial y en el final también, que significa ¿Cuánto he aprendido?, ¿Qué realmente aprendí en este proceso?, ¿qué es importante?. Ellos no tienen que tener miedo a la autoevaluación, de mirarse al espejo, de ver si es que llegaron o no llegaron, pero lo que más importa es que sepan qué es lo que tienen y qué es lo que le falta. (DO.INF.4.A)

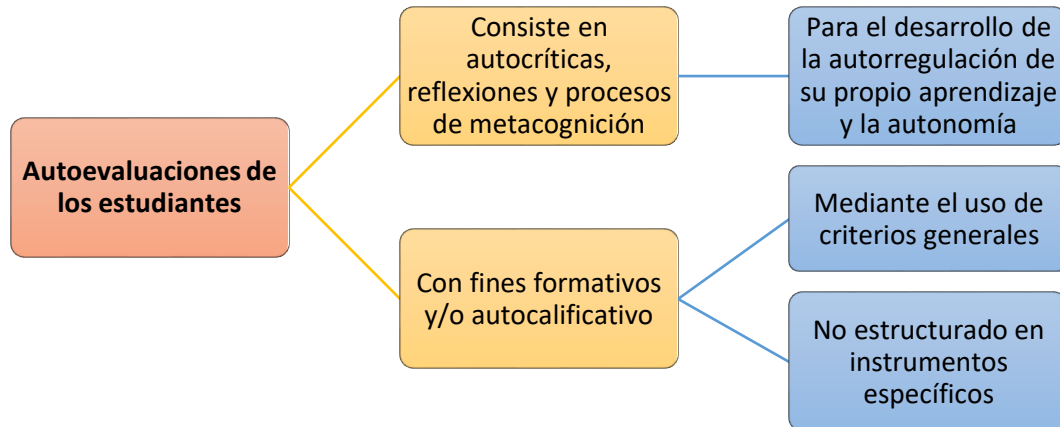
Los docentes manifiestan que las autoevaluaciones suelen llevarse a cabo conjuntamente con las coevaluaciones entre compañeros. En algunos casos se suelen realizar auto calificaciones, pero mencionan que no se suelen utilizar instrumentos específicos para esta técnica, sino que está integrada a las coevaluaciones y se utilizan los mismos criterios generales. Sin embargo, algunos docentes consideran que sería apropiado contar con un instrumento específico para guiar dicho proceso de manera más objetiva.

Esa autoevaluación tratamos de transmitírselas en el sentido de cuáles son los criterios con los que tenemos que evaluarlos; los criterios son para todos. Entonces es la conciencia del propio desarrollo como un factor clave para la evaluación. (DO.INF.4.A)

A mí me parece que es una herramienta que tiene mucho potencial si es que se implementa de manera adecuada, o sea que se trabaje en un instrumento que realmente pueda ser efectivo para que los estudiantes se autoevalúen, y esa autoevaluación tenga como un impacto significativo en ellos. (DO.INF.8.C)

Figura 27

Prácticas con predominio de autoevaluaciones formativas



J. Prácticas evaluativas sumativas basadas en una valoración integral

Según las manifestaciones, las evaluaciones calificadas o sumativas en sus distintos momentos (parciales y final) se llevan a cabo considerando ciertos factores que permiten al docente identificar el perfil del estudiante y, en consecuencia, asignarle una nota merecedora. Entre estos se encuentra la visión holística e integral del logro de cada estudiante respetando sus particularidades individuales desde un enfoque interdisciplinar, teniendo como base los criterios y las competencias preestablecidas (aspectos técnicos, formales), y los criterios propios del equipo docente en el marco de sus experiencias profesionales y pedagógicas.

El sistema nos arroja que tenemos que poner notas y bajo eso se generan rúbricas, tenemos una nota parcial, bueno es como una evaluación 1, 2 y evaluación final, esas son las tres notas, y son varios aspectos, los formales que tenemos que ver que hayan aprendido del dibujo, está el tema de creatividad y el de investigación; y eso se va un poco comparando de

manera subjetiva con lo que hemos visto en la interacción en clase, estos procesos nos van permitiendo identificar un poco el perfil del estudiante.

(DO.INF.3.A)

[...] en el examen final con jurado se ve el desarrollo, el proceso total en todos los cursos. (DO.INF.6.B)

La visión holística del perfil del estudiante implica la consideración del desempeño durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en contraste con sus resultados logrados durante el mismo proceso y con los resultados finales. Se realiza respetando las particularidades individuales de cada estudiante, ya que no se espera que todos logren el mismo resultado.

Los momentos de calificación son el parcial uno, el parcial dos y el examen final y en los tres momentos se pide una evidencia de proceso, que usualmente le llamamos Bitácora. Entonces la evaluación no es tanto del producto final, sino también del proceso que se atraviesa para llegar al producto final porque como están recién en un momento básico de formación no sería muy productivo evaluar sus productos finales, sino más bien sus procesos. (DO.INF.8.C)

Está el que empieza bien y termina perfecto y el que está perfecto y termina perfecto, pero más valioso es el que no sabía y en el transcurso fue mejorando, [...] porque dentro de su nivel de logro ese ha sido un reto que está puesto y ha logrado; entonces ahí es donde yo siento que la nota se vuelve muy relativa; para mí es como un parámetro dentro de una medición cuantitativa y necesario por temas de sistema y sistema entendiendo el

sistema de evaluación en el mundo, pero los logros, me parece que, cualitativos, son muchos más valiosos. (DO.INF.3.A)

Por otro lado, está la visión integral del logro del estudiante en todos sus cursos, el cual es evaluado de manera interdisciplinaria, lo cual ocurre normalmente en los exámenes finales, que da cuenta finalmente del paso o no de un estudiante al siguiente nivel. Esta se lleva a cabo por varios docentes en la denominada mesa de jurado, conformada por un docente de cada curso e incluso docentes invitados.

En ese examen final se hace una mesa de jurado, una mesa muy larga con a veces 15 profesores de diferentes cursos, y el alumno trae todos sus trabajos de 4 o 5 cursos y los presenta como una presentación individual, y cada profesor le dice un par de cosas, y es una opción para que todos los profesores vean los trabajos de los alumnos de una manera más integral que es el método antiguo de esta universidad. (DO.INF.5.B)

En el examen final hay un jurado; en la mesa del jurado está un profesor del curso que corresponde, un profesor por cada uno de los cursos, entonces éramos a veces 10 profesores. Ahí se evalúa integralmente todo el proceso del alumno y se decide si pasa en un determinado curso si pasa en todos los cursos y ahí mismo se le dice. El examen final sí un proceso más complejo. (DO.INF.6.B)

Se está incorporando también, por lo menos en escultura, esta costumbre de tener profesores invitados, sobre todo para los años superiores 5 y 6; profesores de afuera que no tienen nada que ver con la institución, artistas que vienen y ven el trabajo de los alumnos sin ningún previo, lo ven sin haber asistido al proceso, entonces esa opinión nos parece importante

sobre todo para los estudiantes de años superiores porque es como la opinión del medio. (DO.INF.9.C)

Además, los docentes manifiestan que estas evaluaciones sumativas entre varios colegas no solo ocurren en la evaluación final, sino también están los grupos de docentes responsables de cada curso, los cuales de igual forma deben llegar a un consenso respecto a la calificación final de los estudiantes.

Somos varios docentes y tenemos varios grupos de alumnos. Cada docente suele aplicar sus propios niveles de logros según lo que cada docente considera. A veces, por cada grupo de alumnos que tienen tres profesores, los profesores se suelen reunir para que la evaluación no sea tan dispar. (DO.INF.1.A)

No es la individualidad de un profesor, es un equipo de profesores que tienen diferentes, especialidades, edades y experiencias, y están en grupos. (DO.INF.4.A)

Son cuatro profesores por curso entonces, cada uno coloca una nota y después se promedian y así es como se obtienen las notas de cada una de las evaluaciones de ejercicios. (DO.INF.8.C)

Finalmente, los docentes mencionan que las evaluaciones se llevan a cabo, necesariamente, en el marco de los aspectos formales y técnicos. Estos consisten en la realización de evaluaciones en momentos definidos por la institución y la comprobación o verificación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y los criterios diseñados como parte del sistema de formación por competencias: genéricas, específicas y los resultados o logros esperados.

La parcial es importantísima para hacer un corte y decir “efectivamente comenzaron de cero y ahora están en la ruta: hice bien”. Entonces, esta necesidad que nosotros tenemos de poner una nota, entre comillas, numéricas tiene que ser traducida en dos momentos, que es el momento la evaluación parcial y final porque al final numéricamente pasas o no pasas.
(DO.INF.4.A)

El instrumento de evaluación más mencionado es la rúbrica. Según algunas manifestaciones, estas no son analíticas, no son específicas y no cuentan con niveles de logros. Por tanto, los niveles de logro, como se vio anteriormente, se definen bajo las consideraciones de los docentes.

Utilizamos una rúbrica, que nos ayuda a establecer cómo vamos a evaluar cada criterio. Realmente está dividido, según los criterios que hemos establecido, y establecemos ciertos niveles de logro. (DO.INF.1.A)

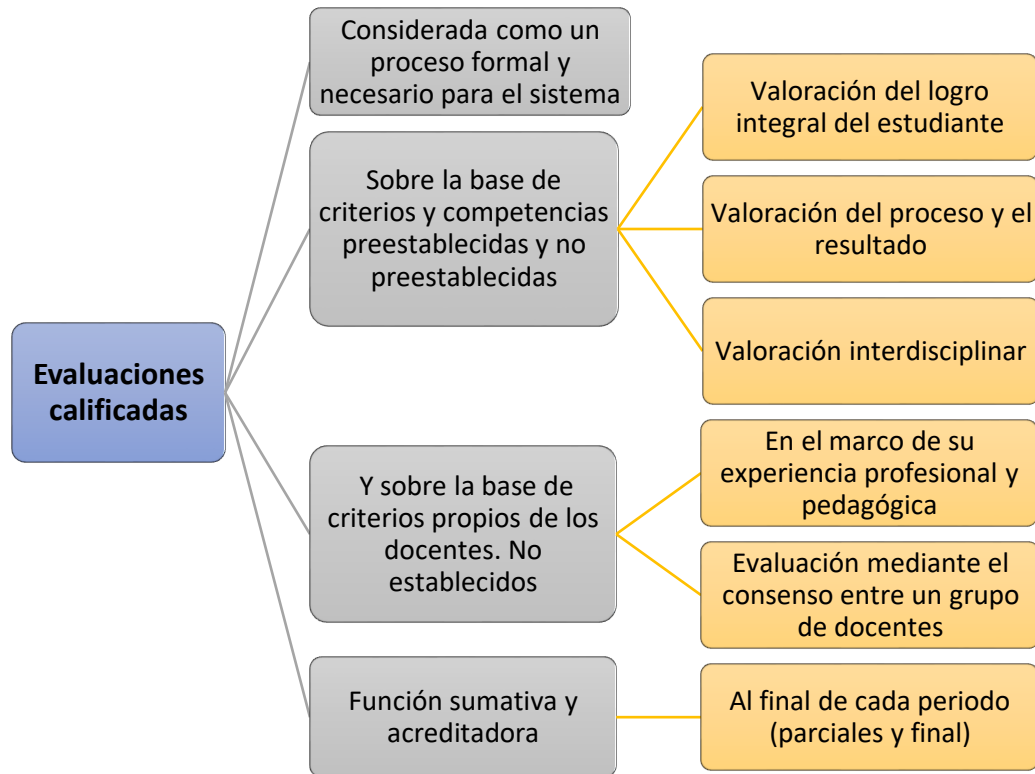
Para el final y parcial, que luego se tiene que traducir numéricamente, sí necesitamos tener rúbrica, y poder procesar esa información de la manera más ética posible. (DO.INF.4.A)

[...] el criterio es lo formal que sabemos que necesita tener un trabajo, en el caso de dibujo modelado necesita tener calidad de línea, composición, uso del espacio tanto en las dos dimensiones como en las tres dimensiones, todo eso ya lo tenemos especificado y lo sabemos, lo conocemos.
(DO.INF.6.B)

En la facultad todos se refieren a esas fichas como rúbricas, pero no son rúbricas porque no cumplen para nada con lo que es una rúbrica, con la descripción detallada de lo que es el logro. (DO.INF.8.C)

Figura 28

Evaluación calificativa basada en la valoración del logro integral



K. Dificultades en torno a la aplicación de evaluación en arte y diseño

Evaluación no estructurada: Manejo de hitos y criterios holísticos

Si bien, los informantes enfocan su práctica hacia el desarrollo de las competencias preestablecidas, estos manejan objetivos y criterios holísticos (que consideran un progreso integral del estudiante) como marco para guiar sus evaluaciones, puesto que les resulta complejo parametrizar (objetivar) cada proceso con criterios y niveles de logro específicos; algunos, incluso, sostienen que queda un gran espacio para la subjetividad a la hora de guiar la evaluación formativa y

sumativa. Según los comentarios y la revisión de sus instrumentos, algunos criterios de evaluación son equivalentes a las competencias que se desean formar en el curso, pero no se manejan criterios ni niveles de logro para evaluar actividades o dinámicas específicas.

[...] el mayor reto es el de implementar correctamente las pautas, los criterios, los indicadores. [...] la referencia inmediata son los trabajos mejor calificados de los compañeros, o sea, no queda claro, entonces toda esa parte tiene que ser expuesta de manera súper clara y socializada y hay que absolver también allí dudas, consultas de los estudiantes; creo que eso no se da; pesa demasiado todo el tema visual o artístico de diseño y la forma de evaluación queda totalmente relegada. (DO.INF.8.C.)

Por otro lado, también sostienen que es parte de la formación artística no estructurar o parametrizar la evaluación bajo criterios demasiado rígidos, ya que no podrían abarcar las múltiples posibilidades y dimensiones que podrían existir, sobre todo, cuando la evaluación tiene enfoques ideográficos. Otro de los motivos señalados son los conceptos abstractos, a veces subjetivos que se manejan en algunos cursos en los cuales no existe un resultado único para todos, a diferencia de otros cursos donde sí se pueden objetivar los resultados esperados.

[...] el debate para mí más importante en evaluar arte es la discusión de los que consideran que hay que evaluar más el proceso de los 4 meses que ha trabajado, que el resultado. [...] A veces el proceso no revela el resultado, no coinciden, y a veces me siento como mal, porque no puedo poner buena nota, no ha logrado un buen trabajo, no ha aprendido lo suficiente a pesar

de que se esfuerza; entonces, yo sí siento que a veces la evaluación no cubre todos los criterios o todas las posibilidades. (DO.INF.5.B)

Es bien complicado; en ciertas especialidades dentro de las artes es mucho más sencillo porque, por ejemplo, si a los alumnos de diseño industrial el tema es “una silla cómoda”, la silla puede tener una forma cualquiera pero si uno se sienta y es cómoda es un punto perfecto de referencia; en cambio en las artes depende tanto del que ve el producto final, como profesores lo debemos de evaluar: está bien trabajado, ha sacado provecho del material, llega a ser expresivo; un punto de referencia cuando veo una obra de arte también es el título de la obra; si uno le dice esta es una escena triste y está lleno de colorinchis; pero puede ser algo irónico también, es una cosa bien cambiante. (DO.INF.6.B)

Por lo mencionado, la evaluación de un producto bien logrado y no logrado depende en gran medida de las particularidades de cada estudiante y la interpretación de cada docente. Por ello, los docentes consideran que la evaluación más pertinente en este contexto debería ser cualitativa.

A mí se me dificulta mucho el pasar todo este aprendizaje a una nota cuantitativa. Cuando yo tengo que traducir el aprendizaje de alguien en una nota creo que es insuficiente; personalmente para mí ese proceso de cuantificar no me parece real, necesariamente, a lo que el estudiante ha logrado dentro de sus propias capacidades. Yo creo que destinarle un número al criterio que voy a evaluar es lo que me parece más complejo en este proceso. (DO.INF.3.A)

La dificultad más grande es asignar una nota que refleje todo este proceso complejo de la creación; muchas veces uno llega directamente, otras veces uno está dudando, asigno una nota “es 15 o 16, es 15 o 16”, esa es la parte para mí más difícil, asignar una nota específica, un número digamos; a veces creo que más fácil sería tener palabras “sobresaliente, defectivo y todo lo que este en el medio. (DO.INF.6.B)

Prácticas de evaluación ideográfica

La falta de definición de criterios explícitos o niveles de logro suscita que las evaluaciones se rijan, como se mencionó líneas arriba, por los criterios propios de cada docente y de manera ideográfica, ya que consideran que los criterios no se pueden aplicar de la misma manera para todos los estudiantes. Por el contrario, algunos adaptan los criterios al progreso del estudiante de manera individual y equitativa para que la evaluación sea justa para todos los estudiantes.

Yo evaluo también por cada caso, a veces, aunque se supone que los criterios son iguales para toda la clase, no puedo aplicar los mismos criterios para un estudiante que tiene mucho talento que es muy dedicado, a uno que no tiene mucho, pero tiene más dedicación, ahí viene la parte que yo llamo subjetiva. Hay alumnos, por ejemplo, que son muy empeñosos, trabajan bastante y el resultado no es muy bueno, sin embargo, la dedicación es bastante buena; y yo veo alumnos que tienen mucho talento natural, que no trabajan mucho y en un par de horas hacen su trabajo, se acabó el final. ¿Entonces qué es más justo? ¿Y al mismo tiempo yo considero que no hay que castigar el talento si uno tiene talento pues está bien. (DO.INF.5.B)

Si yo identifico que hay un alumno que es muy conceptual, que lee mucho, que habla muy bien, pero no necesariamente es el más trabajador, cree que todo lo va a solucionar con el discurso; y tienes al otro que es súper aplicado, que todo el tiempo está ahí, que es bueno técnicamente, pero no ha leído mucho, no sabe sobre qué trabajar, sus temas son muy naive; son dos aproximaciones completamente distintas, no puedes uniformizar tu proceso de enseñanza y de evaluación con ellos; no hay manera son individuos completamente diferentes. (DO.INF.9.C)

Sin embargo, algunos docentes jóvenes, con menos años en la facultad, consideran que sí es posible establecer mejor los criterios y niveles de logro para promover una práctica evaluativa más estructurada y menos subjetiva. Sostienen que se puede lograr mediante el consenso entre todos los docentes y una mejor planificación de todo el proceso.

Como te digo, este curso es un curso artístico y tenemos rúbrica, entonces sí se puede medir, lo que pasa es que hay temas como la creatividad; los profesores siempre dicen “no como vamos a medir la creatividad” es que sí se pueden medir, puedes medir la investigación, la exploración, no el término tan amplio, pero sí el proceso, porque todo tiene un proceso. (DO.INF.2.A)

Es imposible quitarte de encima la subjetividad en lo artístico, es imposible, pero creo que hay que saber diferenciar o saber cuál es el espacio de la subjetividad y cuál es el espacio para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como que hay muchísima confusión sobre evaluar una buena

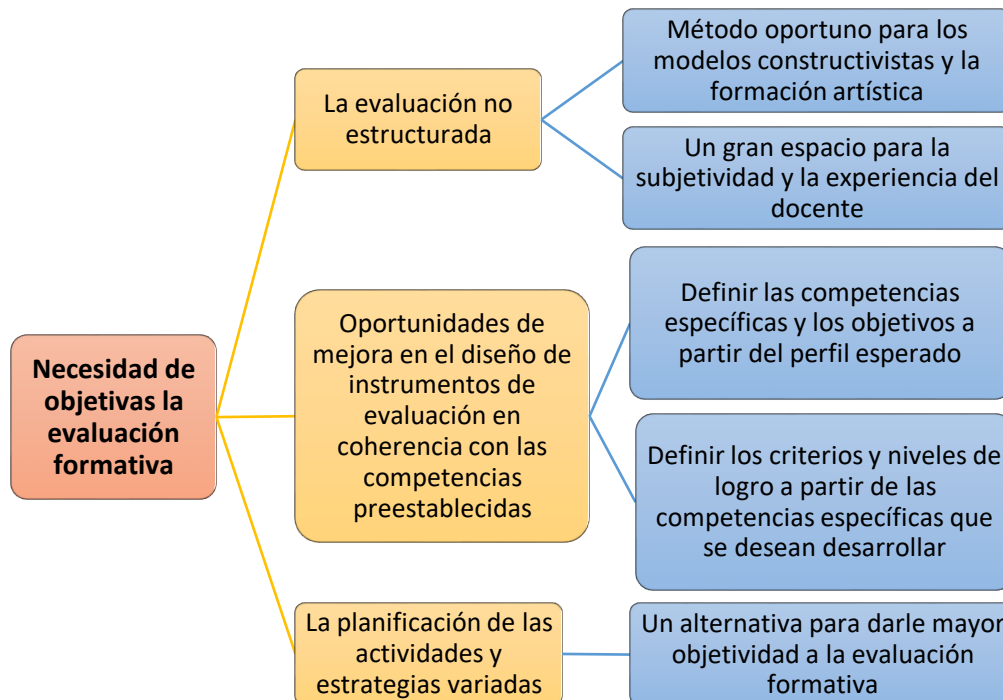
obra o un buen trabajo como producto de un proceso de aprendizaje; a veces hay trabajos que a mí particularmente, no me gustan en lo absoluto pero evidencian que hay un buen proceso, o sea que, de donde se empezó hacia donde se terminó, y por todo lo que se atravesó, evidentemente se ha ido logrando una serie de cosas que le van a servir a los estudiantes para sus siguientes años, pero si uno se enfoca solamente en el producto ahí no está evaluando ningún tipo de proceso de aprendizaje; tendría sentido en un concurso donde se presentan las obras y ahí claro eliges el que más te gusta, pero no en un contexto formativo. (DO.INF.8.C)

De igual forma, los docentes sostienen que aplicar distintas técnicas, como la autoevaluación, la coevaluación, las reflexiones y los trabajos individuales y grupales, brinda información holística del progreso del estudiante que le permite triangular la información y tomar decisiones más objetivas.

En todo caso, yo creo que hay que ver la manera de hacer más objetivas estas subjetividades para no caer en estos juicios de valor, pero no creo que sean malos, son naturales. Yo pienso que hay tantos mecanismos de cruce que finalmente se vuelve un proceso más objetivo, o sea, si tiene una autoevaluación, una coevaluación, una evaluación del docente y triangulas toda la información, definitivamente no te va a salir un proceso subjetivo. (DO.INF.3.A)

Figura 29

La evaluación formativa no estructurada



Criterio de los docentes en la evaluación

Algunos docentes consideran que siempre va a haber un espacio para la subjetividad en la evaluación en las áreas artísticas; otros consideran que lo que interviene, más que la subjetividad misma, es una interpretación y comprensión holística de los docentes, también denominado por los mismos como “ojo entrenado”, que tiene mucho que ver con su experiencia en el campo creativo e innovador, que les da la capacidad de argumentar sus decisiones de manera justificada. No obstante, no apoyan las prácticas evaluativas subjetivas planteadas como un me gusta o no me gusta o tomar decisiones de manera intuitiva que no puedan llegar a ser expresada con palabras o explicadas, ya que esta práctica no

sería formativa menos en los primeros años donde los estudiantes necesitan una mayor retroalimentación y esta debe ser comprendida y orientadora.

Yo creo que es inevitable la subjetividad, solamente hay que ver hasta qué punto, sobre todo en lo visual la subjetividad siempre va a estar presente. No hay algo que sea bonito feo, pero hay algo que efectivamente nos va a agradar más porque cumple con algunos criterios, entonces, no es mala, el problema es que no debería ser el que predomina en la evaluación.

(DO.INF.3.A)

Si bien las rúbricas establecen coherentemente; hay un aspecto importante que es “la inteligencia intuitiva” en los profesores, no quiero hablar de subjetividad; la subjetividad es arbitraria, la subjetividad es me gusta y no me gusta y se acabó. Tengo que reconocer que la inteligencia intuitiva, que es sobre todo el “pensamiento holístico”, es la base para la creatividad y la innovación. Yo no recomendaría nunca que haya esta ;subjetividad!, por eso las rúbricas por lo menos encausan. (DO.INF.4.A)

Los profesores trabajamos en la facultad con lo que se llama el ojo entrenado que es una expresión artística, es decir, es una persona que tiene muchos años en el tema y sabe reconocer un trabajo que está bien logrado y uno que no lo está, pero es muy difícil definir eso de manera empírica, entonces, las rúbricas están para intentar explicar más esas notas.

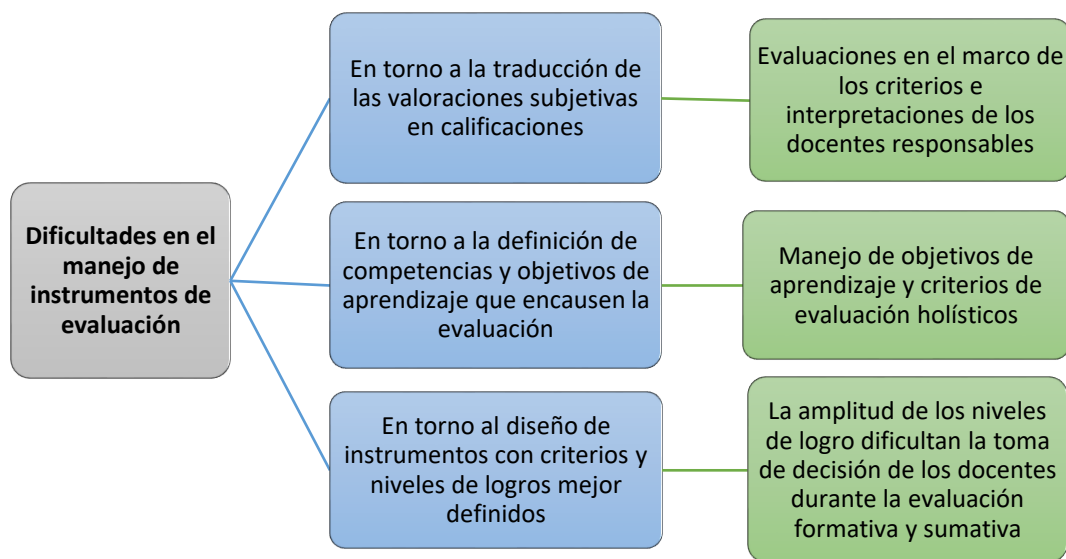
(DO.INF.5.B)

[...] te das cuenta de que la creatividad es tan amplia, que es tan libre; hay infinidad de posibilidades y lo que debe de primar es la libertad en la creación; como profesor uno debe ser totalmente abierto a las nuevas

experiencias. Uno ve algo y reacciona instintivamente y esa reacción está basada en la experiencia, en la formación que uno ha tenido. La experiencia del docente tiene que estar justificada con la rúbrica si no, no tiene valor tampoco. (DO.INF.6.B)

Figura 30

Dificultade en el manejo de instrumentos de evaluación



M. Prácticas evaluativas centradas en la mejora continua del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Según lo señalado, las prácticas evaluativas también brindan información para la mejora de la práctica metodológica del docente. A través de la utilización de los resultados de los estudiantes e incluso sus reflexiones para el análisis de la efectividad de la aplicación de ciertas estrategias, medios, actividades e instrumentos lo que, en consecuencia, les permite tomar decisiones para mejorar sus procesos continuamente.

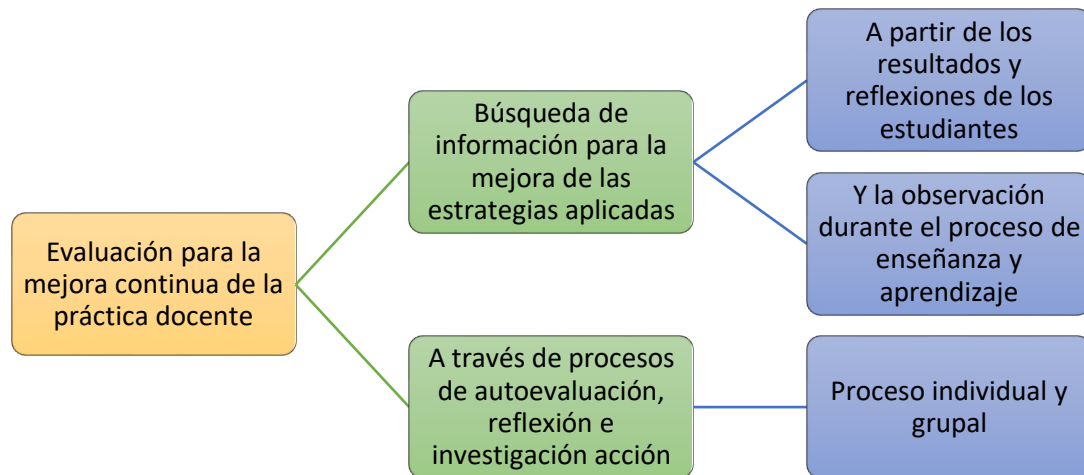
[...] yo apunto en mi cuaderno también, así a la antigua, tengo apuntes a mano, y lo que hago es mirar las notas, me sirven para darme cuenta en qué nivel está la clase en general y si el promedio de notas es 15 por ejemplo, me parece que está bien; si el promedio de notas es 12 me parece que va mal la clase, entonces, pienso, quizás no estoy haciendo bien el trabajo o no estoy comunicándome, sí sirve, me da una idea general; yo me doy cuenta sin evaluar, en el día a día de las clases, pero al ver la nota, digo ah tengo un respaldo. (DO.INF.5.B)

Algunos docentes sostienen que se lleva a cabo mediante procesos de autoevaluación y reflexión del docente acerca de su práctica y desempeño, e incluso mediante procesos de investigación acción entre varios docentes responsables de un curso.

[...] yo creo que los procesos no son solamente de evaluar a los estudiantes si no nos evaluamos como profesores, si es que nuestra metodología, nuestras dinámicas, estrategias calzan con esos participantes y no son solamente suposiciones; cuando se contrastan esos dos, se evalúa, se mide y si efectivamente coordina con lo que hemos programado, entonces estamos en una buena ruta, podemos seguir, o ahí es un buen momento para afinar. Pero nosotros hacemos también coevaluación entre profesores, o sea, hacemos reflexiones no solamente sobre los resultados del curso sino los resultados de las estrategias que diseñamos. Entonces al ciclo siguiente o al año siguiente lo que hacemos es retroceder y decir qué no función o se va rediseñando. (DO.INF.4.A)

Figura 31

Búsqueda de información para la mejora de la práctica



En síntesis, los hallazgos indican que las prácticas evaluativas de los docentes parten desde los aspectos curriculares (perfil esperado) como base para guiar su proceso; sin embargo, los criterios e instrumentos usados para realizar las evaluaciones se centran generalmente en criterios holísticos poco específicos y subjetivos.

La evaluación se concibe como un proceso, por ende, tienen presente que es importante realizar evaluaciones al inicio, durante y al final del proceso, y donde los resultados deben aportar información para mejorar las estrategias aplicadas. Las evaluaciones durante el proceso se basan principalmente en retroalimentaciones durante los talleres, no en correcciones. También se fomenta la participación y cooperación de los estudiantes, principalmente en el desarrollo de críticas constructivas sobre sus propios trabajos y resultados, con la finalidad de que cada estudiante pueda percibir aquello que necesita mejorar.

Los docentes suelen trabajar con bitácoras donde los estudiantes gestionan su proceso de aprendizaje y visualizan su progreso y, los docentes pueden tomar dicha información como evidencia del avance de cada estudiante. No obstante, la mayoría de evaluaciones formativas se llevan a cabo de manera espontánea según las consideraciones subjetivas del docente; y aquellos docentes que sí utilizan instrumentos, suelen ser rúbricas holísticas o listas de cotejo.

Las evaluaciones sumativas también son parte importante de su proceso y se suelen llevar a cabo en cooperación con otros docentes de manera interdisciplinaria (docentes de los diferentes cursos del estudiante), esto les permite observar las capacidades de los estudiantes de manera integral, y llegar a un consenso acerca del paso o no del estudiante al siguiente nivel de aprendizaje. Esta práctica también se realiza bajo criterios generales, pero con el predominio de los criterios de los docentes según su experiencia.

Estos hallazgos permiten suponer que los docentes cuentan con la necesidad de llegar a un consenso acerca de los respectivos puntos de referencia y criterios de evaluación de los aspectos disciplinares, y que estos sean más explícitos y coherentes con las competencias del perfil que se desea lograr, para que las evaluaciones sean más organizadas y que oriente mejor la evaluación y la calificación. Por otro lado, el poco manejo de instrumentos puede indicar una oportunidad de mejora en el reforzamiento del conocimiento sobre las variedades de instrumentos y medios de evaluación. Si bien, algunos de estos elementos pertenecen al diseño del plan curricular y otros a la planificación de los cursos, repercuten directamente en la forma de abordar la práctica y en la efectividad de la evaluación formativa, y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.4 Concepciones, actitudes y la prácticas evaluativas en coherencia con la evaluación formativa

En este apartado se aborda el cuarto objetivo de la presente investigación: analizar las concepciones, actitudes y las prácticas evaluativas en coherencia con la evaluación formativa de los docentes de una facultad de arte y diseño de una universidad privada de Lima. Para cumplir dicho objetivo, se analizaron las entrevistas, los esquemas y las reflexiones de los docentes, los cuales permitieron triangular los hallazgos en coherencia con el marco conceptual manejado en este estudio.

4.1.4.1 Concepciones en coherencia con la evaluación formativa

Para responder el cuarto objetivo es preciso abordar, en primer lugar, las principales concepciones en coherencia con la evaluación formativa sobre la base de los hallazgos en el cumplimiento del primer objetivo. A partir de ello se pudo inferir que las concepciones de los docentes en el marco de la evaluación formativa todavía están en construcción, y solo algunos docentes con mayor grado de capacitación pudieron manifestar de manera sólida y consciente aspectos fundamentales de esta.

Poca conciencia metacognitiva acerca de la evaluación formativa

En la mayoría de las manifestaciones se encuentran aspectos formativos cuando expresan su conocimiento sobre la evaluación, pero los docentes no son conscientes de ello, por el contrario, cuando se les preguntó directamente por la evaluación formativa, la asociaron con la evaluación acreditadora, sumativa o la práctica formal y necesaria para verificar las competencias logradas y saber si los estudiantes pasan o no al siguiente nivel.

Análisis formal. Creo que el punto es saber si el alumno está preparado para continuar con el siguiente paso que siempre va a ser más complicado que el otro; si el primero no está bien entendido entonces, el segundo paso va a ser mucho más complicado, va a comenzar con un paso en falso, esa creo es la función de la evaluación. (DO.INF.6. B)

La evaluación entendida como un proceso formal y necesario de parte de algunos informantes, provoca que estos la consideren como un proceso complejo que también implica traducir valoraciones subjetiva en objetivas para adaptarla al sistema de evaluación acreditadora. Con base en esas concepciones los informantes recalcan que la evaluación debería ser sobre todo un proceso flexible adaptado al estudiante. Dicha flexibilidad implica la verificación del logro basada en criterios holísticos mediados por la experiencia profesional y artística de los docentes.

La evaluación en términos artísticos es bastante más complicada porque es una cosa entre lo formal, lo instintivo y lo subjetivo y también basada en la propia experiencia. (DO.INF.6.B)

No obstante, el acompañamiento, la crítica constructiva entre pares y la retroalimentación continua se mencionan como parte de la evaluación y su proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, se lleva a cabo de manera espontánea y natural a pesar de no conocer el fundamento de la evaluación formativa. Se percibe, por tanto, la importancia que los docentes le dan al seguimiento continuo de los estudiantes para orientarlos durante su proceso de aprendizaje, demostrando que, la evaluación ideográfica formar parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Concepciones implícitas sobre evaluación formativa

Sus concepciones sobre la evaluación también están fuertemente ligadas con la necesidad de formar artistas con libertad para expresar su creatividad, y plantean, en ese sentido, la evaluación flexible y abierta, como aquella que no puede ser enmarcada en objetivos muy específicos y que debe respetar la heterogeneidad entre los estudiantes y la interacción entre estos. Haciendo referencia a un proceso enfocado en el estudiante, sus particularidades, el desarrollo de sus potencialidades expresivas y el desarrollo colaborativo a través de la crítica constructiva entre pares que estimulen la autocrítica y la autopercepción de las necesidades propias.

Es esencial en los cursos de formación artística justamente porque estos pueden llegar a ser muy variados porque también depende mucho de cada estudiante, de los enfoques que cada estudiante tiene sobre su propio aprendizaje; en ese caso, los profesores tenemos que estar atentos también a las motivaciones de cada estudiante, y de sus propios procesos, para ayudarlos a alcanzar su objetivo. (DO.INF.1. A)

Concepciones explícitas sobre evaluación formativa

El seguimiento, la retroalimentación y la coevaluación son los principales conceptos mencionados por aquellos docentes con conocimiento sobre el proceso de evaluación formativa, considerándola además, como procesos fundamentales para la mejora y el desarrollo de las competencias artísticas en el marco de la formación por competencias.

Tiene que ser permanente, o sea, la evaluación formativa es parte de la enseñanza y aprendizaje. [...] la evaluación es continua, o sea no hay momentos de evaluación, sino que uno tiene que tener conciencia de que

este proceso implica un aprendizaje y tienen que ser escalonado, es decir, tienen que ir progresivamente, llegando hasta un objetivo de aprendizaje final con el que debe salir; sea por competencia o sea por construcción de algún tipo de programa. (DO.INF.4. A)

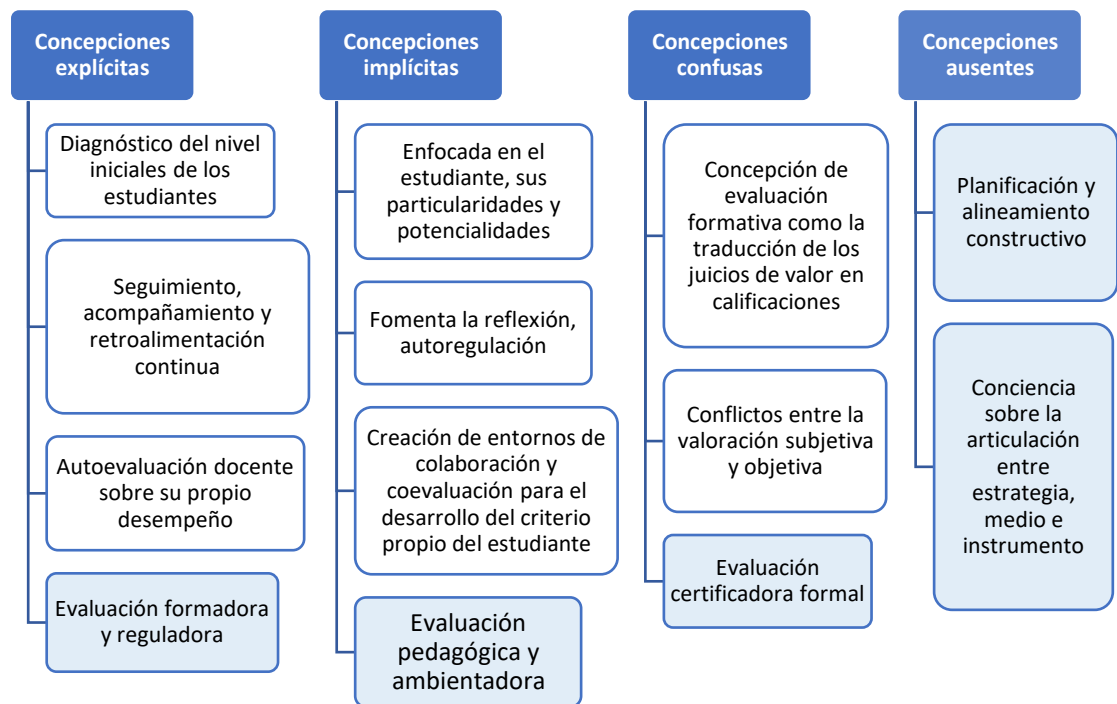
Otro aspecto fundamental, mencionado por los docentes que tienen cierta formación especializada en el tema es que conciben la evaluación como un recurso informativo para mejorar sus propias prácticas, pues, consideran que el logro de los estudiantes es una evidencia de la forma en cómo se están desempeñando.

[...] el proceso de evaluación formativa no solo va en evaluar al estudiante, sino en evaluarnos nosotros y evaluar nuestros propios procesos; si las expectativas que tenían al inicio se cumplieron o se superaron o más bien no se superaron; entonces, es mirarnos a nosotros desde mirarlos a ellos. (DO.INF.3.A)

Para finalizar este apartado, los docentes no manifestaron aspectos relacionados con la planificación de su proceso de evaluación, ni de los medios instrumentales con objetivos orientadores. Y se evidencia la necesidad de un plan de reforzamiento que les permita conocer los principales ejes de la evaluación formativa que promueva que esta sea desarrollada de manera controlada y objetiva en sus entornos de enseñanza y aprendizaje, para poder desarrollar estrategias articuladas a los medios y los instrumentos de evaluación y, para comprender las principales diferencias del enfoque formativo con la evaluación sumativa, y percibir que ambos procesos pueden convivir y complementarse cuando se construye un proceso de manera intencional.

Figura 32

Concepciones en coherencia con el marco de evaluación formativa



Nota. Las concepciones explícitas se consideran como parte de la evaluación y son formativas. Las concepciones implícitas son aquellas que los docentes tienen presente pero no son conscientes de que forman parte de la evaluación formativa y las confusas corresponden a las malinterpretaciones.

4.1.4.2 Actitudes en coherencia con la evaluación formativa

Las actitudes percibidas en los docentes permiten encaminar y canalizar la evaluación formativa. Por un lado, están las actitudes positivas hacia las prácticas de evaluación abiertas y flexibles que buscan fomentar la autonomía y la personalidad artística. Por otro lado, se evidencian en la aceptación de sus necesidades y la consiguiente intención de tomar acción para adaptar sus prácticas evaluativas subjetivas a prácticas más objetivas a través de la construcción de instrumentos de evaluación que recojan todos los aspectos que ellos consideran

importantes en la formación del estudiante. Esto implica un periodo de investigación y toma de decisiones por parte del equipo de docentes, y ellos se muestran dispuestos y abiertos a ese cambio.

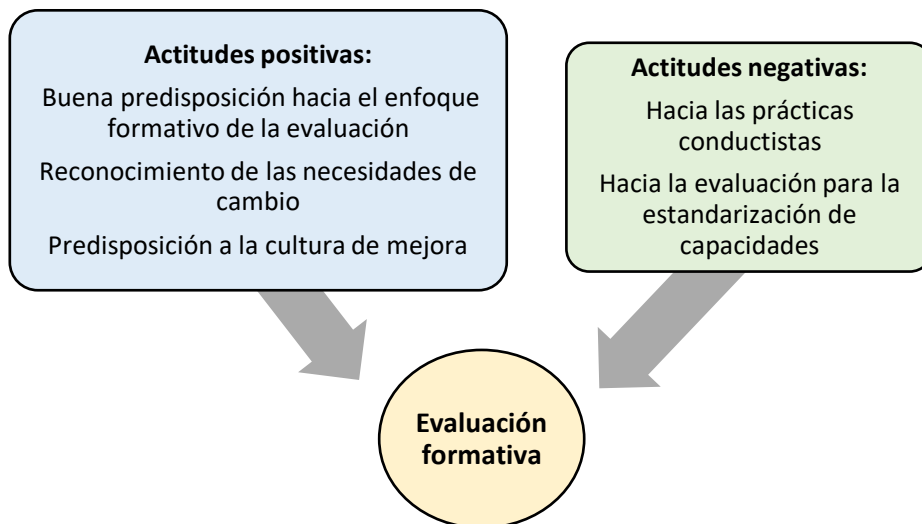
La autocrítica hacia sus propias prácticas y mostrar flexibilidad al cambio, son aspectos básicos de la evaluación formativa, y representa el primer paso para generar cambios orientados a la mejora.

Por el contrario, las actitudes negativas de resistentes de algunos docentes hacia la evaluación formativa parten de la malinterpretación o falta de conocimiento sobre esta, ya que, consideran la evaluación formativa y calificadora como si fueran el mismo proceso. Y los docentes han mostrado una clara desconfianza en las prácticas evaluativas que buscan estandarizar las capacidades a los estudiantes comparándolos métricamente o las que pretenden una formación conductista, pues, la consideran como limitante para la formación de artísticas.

En definitiva, las actitudes negativas de los docentes no son hacia la evaluación formativa propiamente dicha, sino más bien, radican y se sustentan en las dificultades que enfrentan en su adaptación a los nuevos paradigmas. Y se destacan las positivas que promueven una cultura de mejora en los aprendizajes de los estudiantes, y a la acción retroalimentativa o formativa, por ende, se considera que son favorables para la implementación de evaluación formativa. Además, estas actitudes invitan a la reflexión y a la identificación de oportunidades de mejora.

Figura 33

Actitudes de los docentes en coherencia con la EF



4.1.4.3 Práctica en coherencia con la evaluación formativa

Los hallazgos muestran que los docentes tienen distintas formas de abordar la evaluación y, a pesar de que aportan distintos matices, la mayoría están recogidas dentro del marco de la evaluación formativa. Entre los principales hallazgos se identificó que las estrategias formativas, en formación de arte y diseño, forman parte del contexto cotidiano del aula de clase y el taller, debido a la naturaleza misma de la expresión de la teoría en la práctica que permite develar las necesidades y retroalimentar en el momento para fomentar la mejora.

A continuación se muestran aquellas prácticas que se recogen bajo el paraguas de la evaluación formativa, cuyos enfoques se abordan de manera consciente y explícita, y en algunos de manera inconsciente.

Prácticas de evaluación formativa explícitas

Las principales prácticas mencionadas por los docentes como parte de sus procesos evaluativos corresponden a evaluaciones diagnósticas, de seguimiento, retroalimentación, dinámicas de coevaluación y autoevaluación y, en algunos casos, la evaluación de la propia práctica del docente. Estas a su vez no tienen un fin sumativo a través de calificaciones y son consideradas por los docentes como inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, por tal motivo les resulta familiar e idóneo para la formación artística.

Las prácticas enfocadas en los estudiantes y sus particularidades también se mencionan como parte importante en su proceso de evaluación. Esta práctica es posible gracias al contexto formativo con pocos estudiantes por aula que les brinda la posibilidad de realizar seguimientos personalizados o retroalimentaciones adaptadas a las necesidades de cada estudiante.

[...] He visto las aulas de estudios generales de ciencias, de letras, son aulas grandes con 60, 70, 80, 100 personas, con un profesor frente a una pizarra, o frente a un proyector, y creo que ahí las relaciones interpersonales entre el alumno y el docente son mucho más austeras, por decirlo de alguna manera; en arte creo que es diferente, en escultura sobre todo yo tengo promociones de 6 alumnos, 8 alumnos, 12 alumnos, entonces yo los conozco, les hago seguimiento, converso con ellos. (DO.INF.9.C)

Es importante mencionar que, este seguimiento tiene enfoques ideográficos y pretende ir más allá que el perfil esperado, puesto que tienen como eje la formación de la creatividad y la personalidad artística. Este acercamiento se logra

con dinámicas y actividades auténticas que en su mayoría son colectivas que promueven la libertad para la expresión y la crítica constructiva.

A veces uno no quiere cambiar necesariamente lo que el alumno está haciendo, sino hacerlo reflexionar. [...] Es una reflexión entre dos, no impones, pero sugieres. [...] Eso me parece importantísimo porque como digo, el mundo del arte es algo tan fluido que depende de tantas cosas que tocan nuestras emociones, ¿cómo puede uno imponer en las emociones?

(DO.INF.6.B)

Un ejemplo es la coevaluación, ahí todos se escuchan y todos se retroalimentan; entonces ellos comienzan a hablar y de ahí se escapan a otros aspectos que son complementarios y van construyendo un desarrollo más amplio, eso sirve para que el resto no solamente lo escuche sino también lo interiorice, entonces ahí es donde yo visualizo que ellos han fijado sus aprendizajes a nivel ya consciente. (DO.INF.4.A)

Las estrategias que aplican los docentes se enfocan principalmente en la obtención de información de manera espontánea sobre la base de criterios holísticos manejados por el docente, es decir, se suele intervenir cuando se presenta la oportunidad, en definitiva, la finalidad de sus prácticas es sobre todo formativa o retroalimentativa, no generar una calificación cuantitativa.

Prácticas de evaluación formativa no estructuradas

Como se mencionó en apartados anteriores, pocos docentes aplican la evaluación formativa de manera estructurada (conexión entre estrategia, medio e instrumento).

En la mayoría de manifestaciones no se mencionan instrumentos de evaluación que guíen la ejecución de esas estrategias o actividades; no obstante, sí se utilizan rúbricas holísticas que tienen como criterios las competencias del curso; esto les dificulta a algunos docentes interpretar el hacia dónde se dirigen, puesto que, los hitos son demasiado grandes y dejan demasiado espacio para la subjetividad al momento de valorar el logro del estudiante o al momento de guiarlo.

[...] el mayor reto es el de implementar correctamente las pautas, los criterios, los indicadores. [...] pesa demasiado todo el tema visual o artístico de diseño y la forma de evaluación queda totalmente relegada.

(DO.INF.8.C.)

Una de las principales dificultades que yo encuentro al momento de evaluar es establecer cómo determinar los niveles de logro de cada ejercicio.

(DO.INF.1.A)

Aspectos que dificultan la evaluación formativa

Otro factor que significa un reto para los docentes es la evaluación formativa en el ámbito virtual. Debido a que los estudiantes no quieren participar de manera activa, son poco participativos, mantienen las cámaras apagadas, están desmotivados y en ese contexto no se pueden identificar limitaciones en el aprendizaje o realizar las retroalimentaciones como se solía hacer en las clases presenciales donde se lograba identificar necesidades de aprendizaje incluso en los alumnos poco participativos o introvertidos. Por ello, los docentes afirman que el seguimiento, las retroalimentaciones y las calificaciones se realizan según los resultados de cada actividad y las reflexiones al final de cada proceso.

El problema es que siempre participan cinco personas entonces esas cinco se nota que están construyendo el aprendizaje, que quieren aprovechar el tiempo para expresarse, para tener un feedback; vas viendo tú una evolución en ellos, pero no en el resto porque el resto no participa entonces no podemos medirlos como quisiéramos. [...] Para mí el reto es eso no, cómo conectamos con ellos, cómo nos comunicamos con ellos, es decir, cómo los motivas, porque como te digo a veces hablamos y ellos no participan. (DO.INF.2.A)

[...] lo que ha pasado, y esto es general de todos los estudiantes, es que están hartos, están estresados, están sufriendo, están fastidiados; nos han pedido que inventemos formas novedosas. (DO.INF.5.B)

Por lo tanto, destacan de manera consciente que necesitan estrategias mejor pautadas para conectar con el estudiante y motivarlo a tener una actitud más activa en su aprendizaje en el contexto virtual y les permita a los docentes identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

[...] “Ay nadie quiere participar” pero en realidad no es así, uno tiene, como profesor que generar la dinámica y creo que, esto que hacemos de manera no tan rigurosa como lo de los grupos pequeños para las retroalimentaciones, todas estas cosas que hemos empezado hacer, creo que pueden ser pensadas más rigurosamente, más pautadas para que tengan mejores resultados y para que los estudiantes también se den cuenta de sus procesos, de qué cosa están ganando ellos cuando hacemos las coevaluaciones de las retroalimentaciones. (DO.INF.8.C)

Figura 34

Prácticas en coherencia con la evaluación formativa



Nota. La figura muestra las prácticas mencionadas por los docentes que corresponden a prácticas de evaluación formativa, consciente e inconscientemente.

4.1.4.4 Coherencia entre concepciones, actitudes y práctica de evaluación en función de la evaluación formativa

Como se mencionó líneas arriba la concepción sobre la evaluación formativa de parte de los docentes, todavía está en construcción, en el sentido de comprender metacognitivamente todos sus enfoques, estrategias o su finalidad, como para poder diferenciarla con las evaluaciones calificativas, y poderla abordar de manera consciente y controlada, no obstante, las prácticas descritas por los docentes son en su mayoría formativas y tienen los matices para estar enmarcadas dentro de esta incluso en aquellos docentes que no manejan una concepción sólida acerca del enfoque de la evaluación formativa.

Solo aquellos docentes con un mayor grado de capacitación mostraron mayor coherencia entre sus concepciones y sus prácticas, ambas llevadas a cabo de manera consciente e intencional. Lo mencionado, no significa necesariamente que aquellos docentes que no tienen una concepción clara sobre la evaluación formativa no tengan conceptos o prácticas con enfoques formativos; simplemente, significa que no son conscientes de que sus concepciones y lo que realizan en el aula forman parte de la evaluación formativa.

Las actitudes de los docentes son favorecedoras, puesto que, a la hora de desarrollar su trabajo estos consideran que su forma de abordarla, respetando los aprendizajes de los estudiantes, promoviendo su autonomía y su aprendizaje colectivo, es como debería desarrollarse el proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto, porque solo de esa forma se pueden desarrollar las competencias preestablecidas ligadas a la creatividad, la estética, la técnica, el método y la innovación artística.

Inclusive, las actitudes negativas hacia la evaluación, de parte de algunos docentes, favorecen al enfoque formativo, puesto que, estas rechazan las prácticas cuantitativas que no aporten mejoras en los aprendizajes de los estudiantes antes de terminar el proceso. Además, son conscientes de las necesidades técnicas que tienen, que de ser mejoras, facilitarían y favorecerían su práctica evaluativa adaptada a su contexto de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En ese sentido, las categorías abordadas de concepciones, actitudes y prácticas sí guardan una relación natural y cotidiana con el proceso de evaluación formativa; pero presentan algunas dificultades en su aplicación, ligadas a las necesidades de conocer aspectos técnicos que permitan articular las competencias

que se desean lograr, con las estrategias, los medios y los instrumentos para orientar mejor el proceso evaluativo.

Tabla 7

Concepciones, actitudes y prácticas en coherencia con la evaluación formativa

Concepciones, actitudes y práctica en coherencia con el enfoque de evaluación formativa		
Concepciones	Actitudes	Prácticas
<p>Conciben la evaluación como un proceso continuo de seguimiento y retroalimentación, puesto que reconocen que el aprendizaje es progresivo y a porta más verificarla en el proceso.</p> <p>Enfocada en el estudiante, en sus necesidades y particularidades, que implica reconocer la existencia de la heterogeneidad entre los estudiantes.</p> <p>El rol del docente es mediador, no controlador.</p>	<p>Las actitudes positivas son principalmente hacia un enfoque de evaluación que respete las particularidades de los estudiantes y sus potencialidades para el refuerzo de su autonomía en la construcción de la creatividad.</p> <p>Las actitudes negativas y desconfianza hacia la evaluación cuantitativa, promueve que estos les den mayor importancia a los seguimientos del proceso de los estudiantes.</p>	<p>Las prácticas se centran en estrategias de seguimiento y retroalimentación: docente al estudiante y entre estudiantes.</p> <p>En estrategias colaborativas que fomentan el aprendizaje social y la autogestión a partir de las retroalimentaciones y la mirada del par.</p> <p>El alineamiento constructivo se basa en los criterios holístico y la interpretación del docente, no en la articulación de las estrategias, medios, e instrumentos.</p>
<p>Sus concepciones están en el marco del enfoque formativo (para el aprendizaje), pero muchos no son conscientes de ello.</p>	<p>Las actitudes de los docentes son favorables para la mejora de la práctica de evaluación formativa.</p>	<p>La práctica de evaluación formativa se considera no estructurada, por ende, se encuentran oportunidades de mejora en el diseño y planificación.</p>
<p>Las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes aportan, de manera consciente o inconscientemente, al desarrollo de la evaluación formativa, pero encuentran dificultades en la técnica y en el manejo de instrumentos para estructurarla, adaptarla y mejorar la intencionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos hallazgos develan la necesidad de profundizar en los fundamentos de este enfoque de evaluación y conocer las diferentes alternativas técnicas que podrían aportar en la mejora y su desarrollo.</p>		

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

El cumplimiento de los objetivos de este estudio ha permitido comprender las concepciones y las prácticas de evaluación formativa asumida por los docentes de formación de arte y diseño de una universidad privada de Lima. Y mediante la interpretación de los resultados se pueden inferir y delinear los principales aspectos identificados.

En ese sentido, se brindan hallazgos que aportan al conocimiento e invitan a la reflexión de los docentes y al fortalecimiento de sus prácticas. Dadas las demandas actuales de reinventar el sistema educativo, hacia una pedagogía integral y de orientación formativa; desafío que también enfrentan los docentes de arte y diseño en la transición y articulación de sus prácticas (tradicionales del arte) al enfoque de formación por competencias, cuyo propósito es introducir a las carreras de arte bajo una misma estructura con las demás carreras, de manera que favorezca el intercambio y movilización de estudiantes, profesionales e incluso permita aunar el desarrollo de criterios, metodologías y sistemas de la calidad (Vieites, 2016).

Entre los principales hallazgos se pudo visualizar que la evaluación formativa se integra de manera natural en el contexto de formación de arte y diseño; no obstante, se percibe una falta de conciencia plena de parte de los docentes acerca del alcance de la evaluación, sus funciones y su aplicación; dicho de otro modo, entre sus concepciones se identifican enfoques formativos e incluso orientan su práctica de esa forma, pero no son conscientes de ello. Solo los docentes con mayor grado de capacitación (en pedagogía) tienen un conocimiento explícito de las potencialidades de la evaluación formativa y la orientan con un cierto grado de control e intencionalidad. Esto permite inferir que los conocimientos sobre la evaluación formativa de estos docentes todavía están en construcción y, como sostiene Pérez et al. (2017) el reduccionismo conceptual y metodológico es uno de los principales problemas que se encuentran en la implementación de la evaluación formativa y coincide con las demás ramas de estudio.

Los docentes conciben la evaluación principalmente como un proceso de acompañamiento continuo y flexible; desde esa mirada la consideran idónea para el desarrollo de las competencias artísticas, pues, respeta las particularidades de cada estudiante y fomenta la libertad de pensamiento para el desarrollo progresivo de la creatividad, especialmente en los primeros años de formación donde los estudiantes tienen características de naturaleza etérea. Al respecto, Samanez (2015) sostiene que en el arte es pertinente brindarle a los estudiantes herramientas e instrumentos que potencialicen una personalidad artística, que les permita formar un lenguaje propio sin dejar de lado su contexto social, cultural y su identidad.

Los docentes también recalcan la importancia del aprendizaje social y la creación de entornos para el intercambio de críticas constructivas entre pares, que les permita desarrollar un criterio propio y un carácter que toma la crítica como una oportunidad para mejorar sus trabajos y sus aprendizajes; esto mediante estrategias colaborativas, coevaluaciones y autoevaluaciones con fines formativos, no calificativos. Lo mencionado es apoyado por Álvarez y Vilca (2018) pues, señalan que al promover dichas estrategias, la evaluación pasa a ser una herramienta informativa útil, donde el estudiante desarrolla una opinión más responsable, reflexiona a partir de las críticas dadas por sus pares y se vuelve más exigente sobre los objetivos a alcanzar.

Asimismo, la retroalimentación constructiva y permanente, aun cuando parece transparente o inherente al proceso formativo, es la principal estrategia mencionada por los docentes no solo para canalizar los aprendizajes de los estudiantes, sino también para motivarlos a seguir avanzando. Esta estrategia como sostienen Mollo y Medina (2020) es vital en el proceso de evaluación formativa, ya que a través del diálogo el docente puede conocer las distintas individualidades que hay en el aula, y a partir de los resultados, los estudiantes pueden autorregular su aprendizaje. Además, esta estrategia puede ser potenciada considerando factores que implican al estudiante en un ambiente psicológico positivo (Cremer, 2013 citado por Samanez, 2015).

Se destaca también que el seguimiento en el aula de parte de los docentes fluye naturalmente en el contexto del taller, debido a que proporciona un ambiente propicio para que los estudiantes plasmen y evidencien sus capacidades y

habilidades en la acción. Por ende, se señala que los talleres de diseño brindan grandes posibilidades para la evaluación formativa, en donde los estudiantes presentan sus avances etapa por etapa y los docentes retroalimentan basándose en las evidencias entregadas (López-León, 2017); Del Corral, 2018).

No obstante, la intervención de parte de los docentes ocurre generalmente de manera espontánea (cuando se presenta la oportunidad), sin una previa planificación o el uso de instrumentos como guía. Ante esto, Talanquer (2015) sostiene que pocos docentes realizan evaluaciones formativas de manera sistemática e infiere que es un tipo de evaluación no estructurada. Aunque la realización de coevaluaciones, evaluaciones compartidas y autoevaluaciones suscita un grado de estructura prevista, aun cuando no se utilizan instrumentos y no se obtienen notas como resultado.

En ese sentido, se percibió que los docentes presentan algunas dificultades en el manejo y articulación de medios e instrumentos de evaluación, que le den un cierto grado de control o intencionalidad a las estrategias que aplican. Así pues, se percibió poco consenso en el reconocimiento o priorización entre los matices tangibles (entrega a tiempo, uso de materiales, entre otros) e intangibles (propios de la disciplina), donde además, estos últimos son poco explícitos. Según López-León (2017) esto permite suponer que se cuenta con poca aproximación a herramientas que permitan evaluar el proceso creativo, el cual involucra el desarrollo conceptual, una propuesta diferenciadora, un estilo de diseño, entre otras características visuales y estéticas, lo cual requieren estudios consensuados respecto a lo que se podría esperar de los estudiantes en cuanto a propuestas estilísticas y el desarrollo creativo en los proyectos de diseño.

Los docentes son conscientes de la necesidad de mejorar los aspectos técnicos de su práctica evaluativa, pero resaltan que es un proceso complejo dado que no se pueden abarcar todas las posibilidades en cuanto a los resultados esperados o a los niveles de logro. Esto permite comprender por qué los docentes suelen utilizar listas de cotejo y rúbricas holísticas o sintéticas las cuales se basan en valorar una evidencia de manera global, es decir, no especifican niveles de logros por separado o no se esperan resultados concretos como ocurre en las rúbricas analíticas. Lo cual permite inferir que en la evaluación formativa que realizan los docentes existe un gran espacio para las valoraciones subjetivas.

Esta práctica poco delimitada es apoyada por Hamodi et al. (2015) quienes señalan que las rúbricas holísticas son apropiadas cuando se quiere que la creatividad entre a formar parte de las cualidades requeridas. Asimismo, Ruiz-Primo (2011) apoya los espacios generados para la evaluación informal, donde se produzcan encuentros no estructurados entre los agentes implicados y se puedan proporcionar retroalimentaciones que permitan seguir mejorando. Por consiguiente, se podría inferir que corresponde a una planificación de evaluación contingente, en la que se limita un plan totalmente estructurado para que las interacciones se puedan llevar a cabo en el rango de una variedad de alternativas que los docentes pueden proveer y en donde las intenciones de aprendizaje, no socaven, de alguna manera, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Threfall, 2005; Knight, 2008 citados por Black y William, 2009).

Del mismo modo, se destacan las prácticas de evaluación interdisciplinar: involucramiento de dos o más profesores de diferentes bagajes disciplinares (de escultura, pintura, arquitectura y diseño gráficos); al respecto, algunos docentes

consideran que esta estrategia le da mayor objetividad a la evaluación acreditadora. Si bien, se escapa de nuestro marco de estudio, cabe señalar someramente que la desmitificación de la subjetividad en la evaluación y la preocupación por el no predominio de la misma, es evidente en las menciones de los docentes, principalmente en aquellos que la conciben como sinónimo de especulación, superficialidad o imprecisión (Cáceres, 2016). Otros docentes, conscientes de la inevitable existencia de esta, consideran que no es mala, debido a que emitir un juicio valorativo sobre lo que está ocurriendo involucra una interpretación multidimensional y completa.

Beltrán e Ikeda-Artacho (2015) concuerdan ante la posibilidad de que la intervención interdisciplinar podría compensar el riesgo de subjetividad que la apreciación personal e individual pueda acarrear. En el cual, quienes constituyen diferentes acervos combinan su conocimiento mutuamente para completar distintos niveles de interés planteados que resultan en un enriquecimiento mutuo (Bernard-Bonnin, 1995; Flinterman, 2001 citados en Henao-Villa, 2017), en este caso, realizar la evaluación sumativa y tomar decisiones acerca del paso o no del estudiante al siguiente nivel. No obstante, este intercambio e integración, en las disciplinas artísticas, no resultan tan explícitas desde la mirada del estudiante (Ginocchio, 2017; López-león, 2017).

A pesar de que la formación de artes plásticas y diseño se sustenta en un modelo de aprendizaje integral y humanístico, que proporciona un contexto favorable para la realización de prácticas de evaluación formativa ideográficas, estructurada y no estructuradas; en este estudio, se coincide con Cáceres (2016) al señalar que la mirada holística y socio-formativa son parte de la formación por

competencias, pero el método debe estar claramente definido. Se debe tener presente que uno de los aspectos que promueve la capacidad de orientar y conseguir los aprendizajes esperados es el conocimiento previo sobre lo que se espera que logren los estudiantes al término de un periodo formativo (Cañadas, 2020).

En ese sentido, si lo que verdaderamente se busca, es propiciar una evaluación formativa como propuesta pedagógica integral, es pertinente ajustar todo lo que esta práctica disponga a las necesidades, características y expectativas de los estudiantes. Esto incluye establecer objetivos de aprendizajes claros, mejor definidos, consensuados y ajustados a un amplio número de factores necesarios para poder interpretar con mayor objetividad los resultados obtenidos por los estudiantes.

Por lo tanto, partiendo de la realidad estudiada, se sugiere incrementar los esfuerzos que permitan fomentar una preparación teórica, metodológica y técnica de los profesores que le permitan adoptar un enfoque formativo de la evaluación considerando lo instructivo, educativo y desarrollador. Por otro lado, queda el reto del consenso acerca del dimensionamiento de los criterios disciplinares, con el fin de que el estudiante comprenda los indicadores para evaluar su desempeño y sepa cuáles son las metas que tiene que alcanzar a nivel de competencias.

Finalmente, se espera que esta investigación invite a los docentes de arte y diseño a involucrarse en la capacitación y adopción de este enfoque de evaluación e implementen estrategias de manera planificada y consensuada, basándonos en una cultura de calidad, y principalmente, para aportar en la introducción de los futuros profesionales al campo laboral cambiante y competitivo, y que sepan darle respuesta a las necesidades de nuestra sociedad.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general y los objetivos específicos, se delinear las siguientes conclusiones:

1. Las concepciones de los docentes sobre evaluación formativa, todavía están en construcción. Se develó que estas se enmarcan y tienen connotaciones formativas, pero existe una falta de conciencia plena (metacognitiva) acerca de su alcance, sus funciones y su aplicación; solo los docentes con mayor grado de capacitación en pedagogía expresan de manera explícita los fundamentos de esta y su aporte en el proceso de formación de las competencias artísticas.
2. El enfoque *para el aprendizaje* predominó entre las concepciones de los docentes desde una perspectiva adaptada al contexto de formación de arte y diseño, es decir, una intervención permanente, flexible e ideográfica, que respeta las particularidades de cada estudiante, pero en un contexto colectivo de estudiantes con características etéreas. Con el propósito de fomentar el desarrollo de la personalidad artística y autonomía.
3. Las prácticas evaluativas manifestadas por los docentes, en su mayoría, son formativas, gracias a la naturaleza de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (aplicación permanente de la teoría en la práctica), que permiten y facilitan la retroalimentación e intervención oportuna de los docentes. Las estrategias corresponden a retroalimentaciones orientadas a la tarea y a la

motivación, coevaluaciones, evaluaciones compartidas y autoevaluaciones, en general con una finalidad formativa, no calificada. No obstante, estas se desarrollan en su mayoría de manera no estructuradas, sin una clara articulación entre la estrategia, el medio y el instrumento de evaluación.

4. En este estudio, no se evidenció una resistencia frente a las evaluaciones sumativas, sino más bien, a los lineamientos y parámetros disciplinares que no están claramente definidos, dimensionados ni consensuados. Y en ello sustentan el predominio de la evaluación ideográfica y subjetiva, puesto que, les permite abarcar todas las posibilidades en los niveles de logro de los estudiantes con características heterogéneas. Por ende, se percibe la necesidad de un análisis a profundidad que permita llegar a un consenso respecto a los puntos de referencia que permita darle mayor objetividad a la evaluación formativa.
5. Se identificaron dificultades relativas a la planificación y organización de la evaluación, no obstante, los docentes se mostraron conscientes de dichas oportunidades de mejora. Estas actitudes son favorables y forman parte fundamental del enfoque de evaluación formativa, es decir, la búsqueda de mejoras en la propia práctica del docente.
6. Finalmente, en el abordaje de las concepciones, actitudes y prácticas en coherencia con la evaluación formativa se devela la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de la evaluación hacia una concepción integradora, lo cual incluye asumir que la evaluación formativa es un recurso que potencia el desarrollo de los aprendizajes artísticos.

CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

- a. Se sugiere fortalecer la competencia pedagógica didáctica de los docentes para aplicar la evaluación formativa de manera pertinente y adecuada.
- b. Se recomienda realizar un estudio interdisciplinario en la comunidad académica que permita traer a la luz las dimensiones disciplinares inasibles y puedan ser incorporadas en la práctica evaluativa. Asimismo, reflexionar sobre el énfasis en cuanto a los objetivos de cada asignatura.
- c. Se recomienda realizar estudios de investigación-acción sobre la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación articulados a las estrategias y en coherencia con las competencias que se desean desarrollar en los cursos de formación de arte y diseño, con el objetivo de implementar procesos evaluativos más estructurados.
- d. Se recomienda realizar una investigación que incluya un método de observación en el aula para contrastar la autopercepción del docente y su práctica, e incluir una técnica que permita abordar la perspectiva de los estudiantes del mismo contexto formativo.
- e. Finalmente, se recomienda incorporar herramientas gráficas que permitan profundizar en las concepciones, experiencias conscientes y las situaciones concretas sobre la práctica de los informantes, y en consecuencia, ayuden a identificar categorías emergentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R. V., & Vilca, S. A. P. (2018). *Efecto de la aplicación de coevaluación sobre la motivación de logro en estudiantes de nivel universitario. Paideia XXI*, 8(1), 57-78.
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning achievement and academic selfregulation*. Routledge.
- Arocho, W. R. (2011). *Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1), 1-36.
- Beltrán, R., & Ikeda-Artacho, M. C. (2015). Evaluación intersubjetiva: objetividad y alcances. *Revista Estomatológica Herediana*, 25(3), 246-249.
- Black, P. & William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21:5–31.
- Bohórquez, L. (2014, November). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (1)*.
- Cáceres, R. (2016). *El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. Educere*, 20(66), 215-224.
- Cañadas, L. (2020). *Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).

- Chacón, E. (2004). El uso del *ATLAS/TI* como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *Primeras Jornadas Universitarias*.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa [Ensayo]. *Theoria*, 14(1): 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Dávila, M. (2019). *Concepciones y prácticas de la evaluación en coherencia con el perfil de egreso, asumidas por docentes de facultades de educación de universidades licenciadas* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
- Del Corral, P. (2018). Inserción de competencias genéricas pucp en un curso de dibujo: cómo incentivar la investigación, el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo. *En Blanco y Negro*, 9(1), 20-30.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W. y Tiberghien, A. (2018). Explorando las relaciones entre evaluación formativa y sumativa. En *la evaluación de transformación* (pp. 53-80). Springer, Cham.
- Echeverría, B. y Martínez C, P. (2018). *Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>

- Ferreya Díaz, A. C. (2013). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Fernández, C. (2019). *La evaluación en el taller de arquitectura: explorando la sinergia con la enseñanza y el aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
- Flick U. (2015). Diseño de investigación cualitativa. *En Morata (Ed.). pp. 19-147*.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico*. Propós. Represent, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garzón, C. (2016). *Implicaciones curriculares del enfoque por competencias en educación superior*. *Boletín virtual*, 1-25.
- Ginocchio, L. (2017). *El debate sobre la evaluación en carreras artísticas*. *Educación*, 26(51), 175-196.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 151-164.
- Guillén, V., & Alanís, I. F. (2019). *Evaluación formativa a procesos creativos en programas de artes visuales nivel superior México: acercamiento mediante estudio de caso*. *Revista Actos*, 1(2), 71-80.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. *Sexta edición* por Mcgraw-hill / Interamericana Editores.
- Jiménez-Marín, G., & Silva Robles, C. (2011). *Metodología cualitativa vs. metodología cuantitativa en comunicación: estudio de un caso*. In *Investigar la comunicación en España. Actas del I Congreso nacional de metodología de la investigación en comunicación, Madrid 2011* (pp. 71-82). Universidad Rey Juan Carlos.
- López-León, R. (2017). *Principales retos sobre el proceso de evaluación en la educación del diseño*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 333-347.
- Marín, F. G. (2017). *Problemática general de la educación por competencias*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120.
- Martínez-Miguel, E., Solano, M., García-Carpintero, E., y Manso, C. (2018). *Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado en Enfermería*. *Enfermería Global*, 17(50), 400-429.
- Mollo, F. & Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.
- Moreno Olivos, T. (2010). *Competencias en educación. Una mirada crítica*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y metodología de enseñanza*. *Redalyc*, (19), pp. 93-110.

- Pasek De Pinto, E., & Briceño Sánchez, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 460-488.
- Pastor, V. M. L (2012). *Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa*. *Psychology, Society, & Education*, 4(01), 117-130.
- Pastor, V., Pascual, M. & Martín, J. (2005). *La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida*. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís*, 17, 21-37.
- Pérez, M., Clavero, E., Osvaldo, J., Carbó, J. & González, M. (2017). *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje*. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Perilla, J. S. A. (2018). Las competencias como un enfoque educativo para el diseño curricular desde el eclecticismo reflexivo. *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto*.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Aten primaria*, 24(5), 295-300. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-el-rigor-investigacion-cualitativa-13354>
- Pontificie Universidad Católica del Perú (febrero, 2015). El currículo por competencias en la educación superior.
- Puga, J. V., & García, M. C. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986>

- Rodríguez, C., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.*
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 15-24.
- Samanez, L. (2015). *La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. Educación, 24*(46), 47-72.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Diciembre, 2017) Modelo de acreditación institucional para universidades.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química, 26*(3), 177-179.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Mount Dora, USA: Kresearch, 98 p.*
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10*(5), 307-322.
- Vieites García, M. F. (2016). *Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España: una lectura crítica. Revista Complutense de Educación, 27*(2), 499-516.
- Zabalza, M. A. y Lodeiro, L. (2019). *El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(2), 29-47.

ANEXO VIII

Anexo A. Guías de Instrumentos de Recolección de Datos

Guía de la entrevista dirigida a docentes de un curso artístico de una facultad de Arte y Diseño de una Universidad privada de Lima

De antemano se le agradece su participación y colaboración con el desarrollo de la investigación en educación superior en nuestro país. El objetivo de la siguiente entrevista es comprender sus concepciones y la práctica evaluativa de evaluación formativa que usted asume en el curso artístico en estudio curso.

Datos generales de los entrevistados:

1. Código asignado: Edad:
2. Años de experiencia en docencia:
3. Nivel educativo:

Desarrollo:

- a. ****Podría esquematizar cómo es el proceso de evaluación que realiza en su práctica pedagógica.**
- b. Si tuviera que describir a la evaluación formativa usando 5 palabras, ¿Cuáles serían? ¿Por qué consideró dichos aspectos?
- c. ¿Cuál es a su juicio el rol de la evaluación formativa en su curso?
- d. ¿Qué opinión tiene sobre la implementación del enfoque de evaluación formativa en los cursos de formación artística?

- e. ¿En qué consiste el proceso de evaluación en su curso?
- f. ¿Cómo se suelen comunicar los objetivos y criterios de aprendizajes a los estudiantes?
- g. ¿Qué estrategias suele aplicar para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes durante el curso?
- h. ¿Qué instrumento o instrumentos de evaluación utiliza usualmente en su curso?
¿Por qué usa dichos instrumentos?
- i. ¿En qué consiste la retroalimentación realizada?, ¿con qué frecuencia lo realiza?
- j. ¿Cuál es el propósito de la retroalimentación?
- k. ¿Qué rol se le atribuye al estudiante en el proceso de evaluación? ¿Qué opinión tiene sobre la autoevaluación de los estudiantes?
- l. ¿Cuál es su percepción sobre la autorregulación de los estudiantes de su curso en la adquisición de sus propios aprendizajes?
- m. ¿Cómo suelen fomentar la instrucción entre compañeros en su curso? ¿Qué opinión tiene sobre la evaluación entre estudiantes o coevaluación?
- n. ¿Cuáles son las principales dificultades que perciben al evaluar?
- o. Finalmente, ¿Qué aspectos considera que se podría mejorar en el proceso de evaluación formativa en su curso?

Cierre:

Compartir sus saberes y experiencias nos brinda las herramientas necesarias para la presente investigación, con su ayuda podremos aportar con conocimiento y en la mejora de la educación superior en el país. Gracias por participar.

Anexo B. Ficha libre de registro de documentos

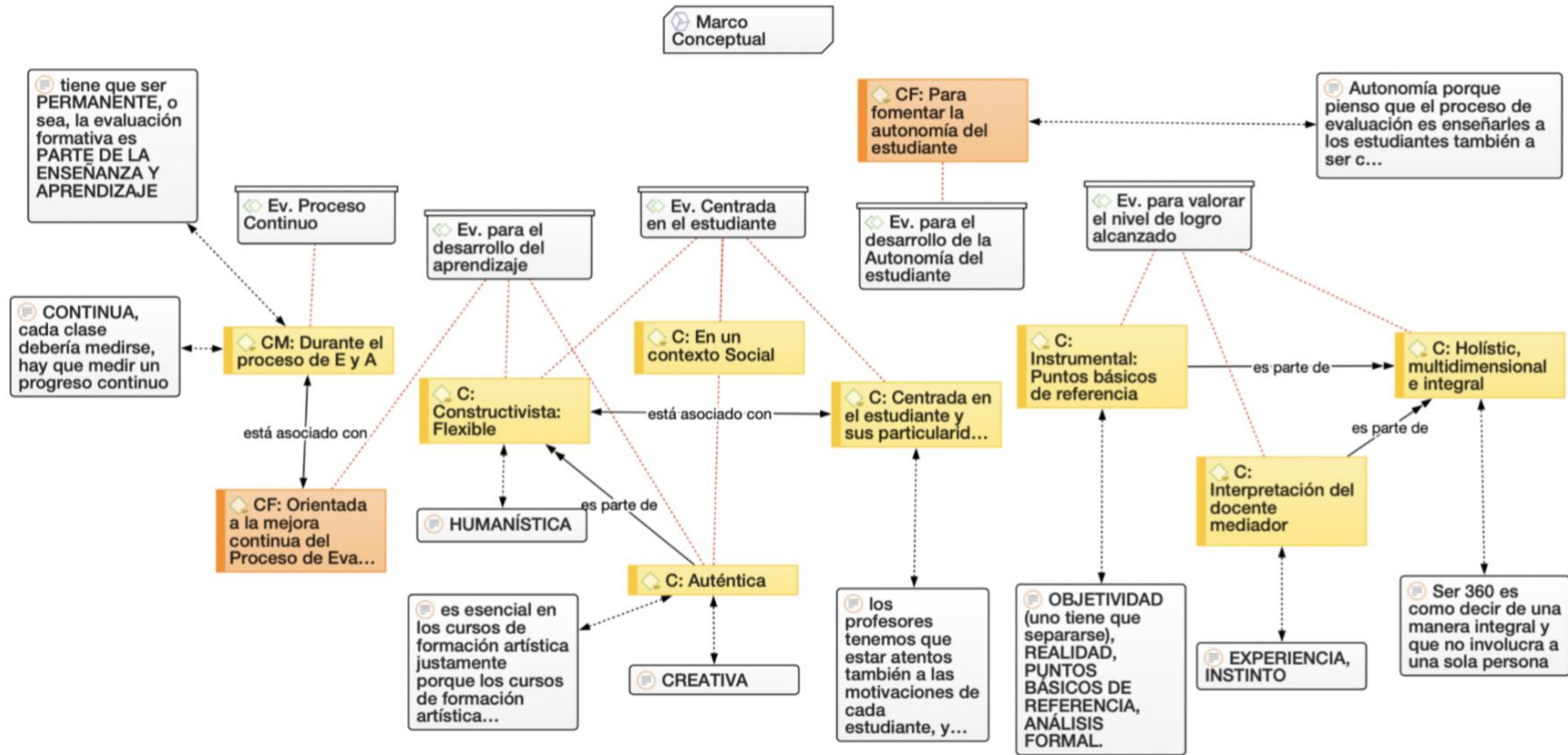
Ficha libre de registro de documentos		
N°	Documentos	Contenidos
1	Código: ART1 y ART2 Tipo: Información del curso	<ul style="list-style-type: none">• Especificación de las competencias generales y específicas que se formarán durante el curso• Logros esperados• Descripción de EF• Cronograma de actividades
2	Código: ART3.VM Tipo: Información del curso	<ul style="list-style-type: none">• Especificación de las competencias generales y específicas que se formarán durante el curso• Logros esperados• Descripción de EF• Cronograma de actividades
3	Código: ART4.ER Tipo: Información del curso	<ul style="list-style-type: none">• Especificación de las competencias generales y específicas que se formarán durante el curso• Logros esperados• Cronograma de actividades
3	Código: RUB1 Tipo: Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Rúbrica holística usada para el curso ART3.VM
4	Código: RUB2 Tipo: Instrumento de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Lista de cotejo usada para el curso ART4.ER
5	Código: GUIA1 Tipo: Instrumento de gestión para el alumno	<ul style="list-style-type: none">• Guía que describe los tangibles y productos que debe presentar el alumno
6	Código: M1 Tipo: Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none">• Describe las competencias generales, transversales y específicas que se forman en la institución y que también deben guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los cursos.
7	Código: PLAN1234 Tipo: Plan de estudio	<ul style="list-style-type: none">• Plan de estudio que describe el nivel del curso y las competencias que se deben desarrollar según ese nivel de desarrollo

Nota. Los códigos fueron asignados por conveniencia y no guardan una relación directa con los documentos reales, para respetar los principios de confidencialidad de la institución.

Anexo C. Matriz de Consistencia

Pregunta problema	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
<p>General</p> <p>¿Cuáles son las concepciones y práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de una Facultad de arte y diseño de una Universidad privada de Lima?</p>	<p>General</p> <p>Comprender las concepciones y la práctica de evaluación formativa asumida por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad privada de Lima</p>	<p>Concepciones sobre evaluación formativa</p>	<p>Marco conceptual de la evaluación</p> <hr/> <p>Rol e importancia de la evaluación</p>	<p>1**, 2,</p> <hr/> <p>3,4, 5</p>
<p>Específico</p> <p>¿Cuáles son las concepciones que sustentan la práctica de evaluación formativa manifestadas por los docentes de una Facultad de arte y diseño de una Universidad privada de Lima?</p>	<p>Específicos</p> <p>Develar las concepciones sobre evaluación formativa que asumen los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima.</p>		<p>Proceso de evaluación de acuerdo con lo graficado</p> <p>Planificación en coherencia con el enfoque por competencias: Instrumentos, herramientas de seguimiento</p>	<p>1**</p> <p>8,</p> <p>9,</p>
<p>¿Cómo es la práctica de evaluación formativa realizada por los docentes de una Facultad de arte y diseño de una Universidad privada de Lima?</p>	<p>Describir la práctica evaluativa manifestada por los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima</p>	<p>Práctica de evaluación formativa</p>	<p>Estrategias y metodologías de evaluación</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Activación de la autoevaluación y la coevaluación</p>	<p>10,</p> <p>11,</p> <p>12</p> <p>13</p>
<p>¿Cuáles son las actitudes que sostienen los docentes sobre la evaluación formativa de una Facultad de arte y diseño de una Universidad Privada de Lima?</p>	<p>Develar las actitudes respecto a la evaluación formativa que sostienen los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima</p>		<p>Evaluación acreditadora</p> <p>Interpretación e identificación de los logros de aprendizaje para la toma de decisiones</p>	<p>6, 7, 8, 9,</p> <p>10, 11,</p> <p>12,</p> <p>13,14, 15</p>
<p>¿Cuál es la coherencia de las concepciones, las actitudes y las prácticas con la evaluación formativa asumida por los docentes de un curso de formación artística de una Universidad Privada de Lima?</p>	<p>Analizar las concepciones, actitudes y las prácticas evaluativas en coherencia con la evaluación formativa de los docentes de una Facultad de Arte y Diseño de una Universidad Privada de Lima</p>		<p>Identificación de oportunidades de mejora (por el docente)</p> <p>Compromiso</p> <p>Toma de conciencia de limitaciones y posibilidades</p>	
		<p>Actitud y creencias de los docentes</p>		

Anexo D. Marco conceptual de los docentes (Imagen de Atlas.ti 9)



Anexo E. Redes sobre la práctica que asumen los docentes informantes

