

EL FENÓMENO EVALUATIVO DE LOS APRENDIZAJES EN ARTES VISUALES Y PLÁSTICA

Assessment in visual and plastic arts

ALFONSO A. PADILLA GARRIDO*
CAROLINA P. PADILLA FUENTES**

Resumen

En el presente trabajo se analiza el fenómeno de la evaluación de los aprendizajes de la Educación Artística Visual y Plástica y, a partir de un breve análisis del significado que tiene un enfoque evaluativo para un profesor, como orientador de su práctica en tal sentido y una reseña de cómo se ha planteado la Educación Artística y su evaluación en el tiempo, se identifican áreas de aprendizaje en esta disciplina, las que pueden ser factibles de operacionalizar y evaluar, considerando la actual corriente disciplinar y su fundamento como actividad curricular en un sistema educativo escolar.

Abstract

This paper analyses the learning assessment of artistic-visual and plastic education. A description of teachers' roles and learning areas within artistic education assessment is developed. The importance of evaluating learning in artistic education is emphasized.

* Académico del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Profesora de Artes Visuales del Colegio Andes.

Introducción

Si la evaluación de los aprendizajes, en general, sigue siendo algo compleja para los profesores, su aplicación a los aprendizajes relacionados con la disciplina de Artes Visuales y Plásticas ha sido aun más dificultosa, constituyéndose en un tema de debate y discusión que ha permanecido en el tiempo y no es menos cierto que ha tenido repercusiones no favorables respecto a cómo dichas prácticas han sido asumidas por los/las docentes, con grandes discrepancias en relación con enfoques, procedimientos y criterios, por lo que no es aventurado asegurar que su concepción y aplicación es restringida y deficitaria.

Lamentablemente esta deficiencia es posible encontrarla más fuertemente en el contexto de la Educación General Básica, período en que la evaluación de los aprendizajes relacionados con la educación artística adquiere mayor cuidado por el impacto que puede producir en el proceso formativo posterior de los educandos no sólo por ser un estadio de desarrollo más rápido en la vida humana, sino que además por las implicaciones y significado que tienen estos aprendizajes asociados a manifestaciones naturales (cantar, dibujar, bailar, actuar), donde las experiencias y vivencias personales adquieren gran valor en sus expresiones artísticas y desarrollo personal.

Un reciente estudio, entre la casi nula existencia de los mismos sobre este tema, por lo menos en nuestro medio, que tuvo como objetivo contribuir a la difusión y reflexión sobre cómo se están llevando a cabo las prácticas evaluativas en Artes Visuales por un grupo de profesores de preescolar y educación general básica de la comuna de Ñuñoa en Santiago de Chile (C. Padilla, 2002), demostró que no existe claridad en un concepto global de evaluación; los profesores plantean parceladamente sólo ciertas características de evaluación.

Además se pudo constatar que los profesores plantean conceptos errados en torno al significado de evaluación formativa y sumativa, principalmente porque la mayoría de ellos destaca la evaluación al

servicio de la función social, pensando principalmente en la calificación.

Otra confirmación de la poca claridad conceptual en relación con la evaluación es que al referirse al momento evaluativo, tan importante en el área artística, esta no está siendo considerada como un proceso de toma de decisiones de orden pedagógico que permite organizar de una manera más objetiva y racional las actividades de enseñanza-aprendizaje, como ellos mismos plantean. Concordante con lo anterior, los profesores no demostraron claridad cuando se les pidió que se refirieran al tipo de evaluación según intencionalidad (diagnóstica, formativa, sumativa) y al momento evaluativo (al inicio, durante y final de la enseñanza), observándose contradicciones y confusiones respecto a su aplicación en el quehacer cotidiano.

El estudio demostró además que los profesores no tienen claridad acerca de lo que verdaderamente significan los procedimientos e instrumentos evaluativos, aunque se les especificó cuáles son los tipos (tradicionales y renovados) que se utilizan en el sistema educativo. Esto se constató, porque no fueron capaces de justificar su utilización y principalmente, porque no respondieron correctamente sobre el particular.

Además, se confirma lo sabido, que los profesores en la disciplina de Artes Visuales y Plástica sólo utilizan procedimientos e instrumentos de observación, lo que demuestra que no contemplan los aprendizajes conceptuales o no los evalúan. En el mismo sentido se observaron diferencias en la utilización de procedimientos e instrumentos para evaluar los aprendizajes apreciativos y los aprendizajes expresivos, destacándose para ambos tipos de aprendizajes la utilización de “lista de cotejo” como principal instrumento evaluativo.

Como era de esperar, se pudo constatar que la importancia está dada en la evaluación de los aprendizajes de tipo productivo, pero se comprobó que existe disparidad de criterios para observar un mismo producto artístico, siendo posible identificar que consideran aspectos no relacionados directamente con contenidos propios de las Ar-

tes Visuales, a excepción del concepto de expresión, aunque en forma ambigua, porque no fue posible saber cómo lo están entendiendo y cuál es su relación con la propia disciplina. Aun cuando algunos criterios seleccionados podrían considerarse como adecuados, en general se puede concluir que no hay dominio de una aplicación de criterios coherente con los aprendizajes esperados y los referentes didácticos de la Educación Artística Visual.

Sin lugar a dudas, por los aspectos en ocasiones difíciles de observar, dadas las características propias de la disciplina, al focalizarse en ámbitos tan subjetivos como son, por ejemplo, la expresión y creatividad de los alumnos, agregando el hecho de que en el ámbito de especialistas técnicos pedagógicos en los centros educativos no existe claridad y asesoramiento adecuado al profesorado de aula, la disciplina de Artes Visuales ha tenido poca preocupación, pasando generalmente a un segundo plano (Padilla, 1994), haciendo de este tema un campo sobre el que es necesario abrir múltiples interrogantes e intentar dar respuestas.

Justamente, el presente trabajo pone de manifiesto algunos aspectos necesarios de considerar al analizar el problema de la evaluación de los aprendizajes artístico-visuales y plásticos, intentando identificar, a modo de conclusión, áreas de aprendizajes factibles de evaluar en esta disciplina

La evaluación de los aprendizajes: un problema

Aunque parece repetitivo acercarse al tema partiendo por aclaraciones con relación a la evaluación de los aprendizajes, se hace necesario, porque en última instancia será esa concepción la que regirá las propias prácticas que sobre el particular desarrolla cada profesor y profesora y que hemos comentado.

Lo concreto es que en el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina es necesario estar atentos ante los acontecimientos planificados y emergentes con el objeto de regular dicho proceso y

verificar si lo que se perseguía en un período determinado se alcanzó y en qué grado. Es decir, la evaluación se debiera entender como la práctica cotidiana de un profesor en dicho proceso, por medio de la cual obtiene información permanente, necesaria y pertinente que le permita tomar decisiones e ir realizando los ajustes que aseguren lo planificado. Desde una perspectiva propiamente humana, debiera ser una inquietud permanente dada la necesidad de eliminar la incertidumbre lógica que se tiene si lo planificado, por ser una propuesta *a priori*, se va logrando en el proceso y si alcanzó lo esperado.

Sin embargo, un concepto de evaluación no se puede discutir si no se toma como referente un enfoque evaluativo. Los *enfoques*, como plantea Coll (2000), son un “conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y funciones de evaluación del aprendizaje de sus alumnos”, y más adelante agrega que son “el equivalente al pensamiento pedagógico del profesor” (p. 16), y en tal sentido, al centrarnos exclusivamente al ámbito del aula, presidirán y orientarán los criterios y procedimientos de las prácticas evaluativas que despliega el profesor y su grupo de alumnos.

En la actualidad existen dos enfoques evaluativos empleados comúnmente en el sistema escolar: los denominados técnico y crítico. El enfoque técnico, primero en ser asumido, es quizás el más ampliamente utilizado, caracterizándose porque la determinación de regulación explicitada anteriormente se asocia a mecanismos de control, de selección, de comparación y de medición. De esta forma se produce una tensión entre lo que es medir y lo que es evaluar, lo que en la práctica conlleva a la realización de una evaluación que sólo comprueba los aprendizajes. En cambio, el enfoque crítico, fuertemente promovido a partir de las reformas educacionales últimas, está asociado a la orientación más constructiva del conocimiento, por lo que la evaluación constituye un elemento indisoluble de este proceso y en tal sentido se utiliza más bien como una herramienta de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminado a la mejora.

Sin lugar a dudas, la aplicación por parte del profesor del enfoque crítico ha supuesto cambios con relación a su propio trabajo evaluativo, partiendo por el reconocimiento de la necesaria recolección de diversas evidencias del aprendizaje, incorporando la promoción de la autoevaluación y coevaluación, entre otros aspectos. Una idea respecto a lo dicho anteriormente es la planteada por el Ministerio de Educación de Chile (1998), al resaltar que la evaluación debe ser una actividad permanente, constante, que permita estimar los progresos de niños y que además, permita hacer ajustes en su programación, para tomar medidas de atención a niños de acuerdo a sus propios ritmos de enseñanza.

En el sentido anterior, un enfoque técnico estaría fundamentado principalmente por una evaluación según el paradigma cuantitativo, donde sus principales características están en el énfasis de los resultados, descuidando el proceso de enseñanza, considerando de esta forma sólo las conductas cognitivas observables y dejando de lado otros aspectos. No implica cambios de actuación respecto a la práctica educativa y sólo está centrado en el rendimiento del alumno. Por otro lado, el enfoque crítico se fundamenta bajo el alero del paradigma cualitativo, el cual está centrado principalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un énfasis en la comprensión de la naturaleza global de las situaciones. Pretende, a su vez, implicar a los evaluados para conseguir mejoras, con una orientación que considera la relación de la teoría con la práctica evaluativa; por esto es también denominado paradigma comprensivo de la evaluación.

De esta forma, las actuaciones del profesorado con relación a las evaluaciones de los aprendizajes de sus alumnos dependerán del enfoque que posea, el que orientará el uso que quiera hacer de la información que obtiene, y por esto, el porqué y el para qué de la evaluación se convierten en un factor determinante en los procedimientos de la evaluación, condicionando el grado de participación e incluso qué se les da a los alumnos en la misma y los medios que se utiliza para comunicar los resultados.

Lo anterior puede explicar las tensiones de las dos funciones que la evaluación de los aprendizajes presenta básicamente: una función social, relacionada con decisiones de orden social, que se utiliza para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes de los alumnos los capacitan para desenvolverse o desempeñarse adecuadamente en ciertas tareas que van más allá del contexto escolar y como plantean Jorba, J. y Casellas, E. (1997) “informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres” (p. 23), y una función pedagógica, relacionada con decisiones de orden más educativo, que se utiliza para organizar de la manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la adaptación y mejora de dichas actividades a las necesidades de los alumnos en los distintos momentos en que se realiza la evaluación, ya sea al inicio, durante o al final del proceso.

Las dificultades más frecuentes en lo que concierne a la evaluación tienen su origen precisamente en que ambas funciones aparecen confundidas y a veces hasta excluyentes, y puede ser lo que explica las confusiones de los profesores observadas en el estudio mencionado en la introducción. Coll (2000) plantea que estas dificultades radican, por una parte, en el papel que se le atribuye como instrumento básico de regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (la lógica pedagógica de la evaluación), y, por otra, en la articulación de esta función reguladora con las decisiones sobre promoción o acreditación del alumnado que se exigen (la lógica del control social de la evaluación).

El predominio de una de estas lógicas sobre la otra se traduce en la adopción de enfoques y procedimientos evaluativos distintos, así como conflictos resueltos en la práctica de manera significativamente distinta en los niveles educativos (educación preescolar, educación básica, educación media). Es más, para los profesores, la problemática que deriva de esta disociación decanta en la tensión que se produce al tratar de conciliar el evaluar para mejorar y el evaluar para acreditar, haciendo más presente las decisiones por calificar o llevando a no diferenciar, en el peor de los casos, la evaluación propia-

mente tal de clasificación o calificación, aspecto también constatado en los profesores observados.

Lo expresado puede explicar lo que generalmente sucede en el momento en que se aplica la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, observándose cómo, de las tres grandes categorías clásicas de la misma: evaluación inicial, evaluación procesal y evaluación final, será esta última la que predomina, destacándose el sentido terminal de la evaluación por sobre el de proceso que los profesores asumen.

Ya en el campo más operativo, también estas confusiones pueden ser la causa que llevan a los docentes a tener problemas al emitir sus juicios sobre los logros de sus alumnos. La importancia de determinar y definir en forma clara unos criterios de evaluación y aplicarlos a las descripciones recopiladas, orientados por un enfoque evaluativo coherente, ojalá en distintos momentos del proceso y a partir de fuentes variadas sobre el desempeño de los alumnos, facilitará determinar más adecuadamente el nivel de logro alcanzado por cada uno de ellos.

Los *criterios*, entonces, son el referente inmediato de la evaluación que el profesor describe, plantean las expectativas que tiene, sobre los aprendizajes que se esperan o pretenden que realicen sus alumnos como consecuencia de la práctica educativa, sirviendo como indicadores para determinar el grado en que han desarrollado las capacidades expresadas en los objetivos. Se formulan mediante un enunciado que contiene los aspectos que han de evaluarse y, para que sean útiles, describen un conjunto de conductas y acciones concretas que conforman una situación de evaluación.

Los profesores, para evaluar aprendizajes de disciplinas en general y en Artes Visuales en particular, deben asumir que la existencia de criterios bien definidos es importante, porque no sólo les permite establecer indicadores de logro, sino además les ayudan para disponerlos en una secuencia de progreso que va desde los niveles más bajos hacia los más altos del aprendizaje que se pretende lograr.

En el sentido anterior, se hace cuestionable cualquier enfoque de evaluación que lleve consigo criterios ambiguos y sólo el sentido de calificación; no se trata entonces únicamente de medir los resultados artísticos, sino que, además, la valoración de los mismos y el proceso que los genera, información que debiera ofrecer al profesor los recursos necesarios para mejorar su labor docente en la disciplina.

La evaluación de aprendizajes artísticos visuales: un problema mayor

Si el tema de la evaluación de los aprendizajes sigue siendo problemático en las prácticas de los profesores y profesoras, cuando nos referimos específicamente a los que pertenecen a la disciplina artística en general y artístico-visual y plástica en particular, el problema se agudiza. El hecho principal que ha puesto en jaque la evaluación de los aprendizajes de la Educación Artístico Visual y Plástica, aparte de los aspectos asociados a la concepción y técnica evaluativa comentado en el apartado anterior, está relacionado con la manera en que esta se ha concebido en el tiempo. Entonces no es curioso observar cómo la evaluación de sus aprendizajes en nuestro país ha variado de acuerdo a lo que se está entendiendo por educación artística en el momento, siguiendo por lo demás la misma evolución que se ha dado internacionalmente.

Hasta los inicios del siglo XX se estuvo aplicando una concepción de Educación Artística que podríamos definir como altamente academicista y que por lo demás imperó gran parte del siglo XIX anterior. Su característica principal fue la importancia dada al dibujo como eje temático y desde la evaluación, el criterio aplicado al trabajo en que se observaba la similitud bien hecha o más o menos bien hecha, al ser comparado con el modelo utilizado. Se tratará de favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas manuales y de una preocupación en la producción de cosas bellas, por parte del alumnado.

Será después de la Segunda Guerra Mundial que surgirá una corriente reconocida como Expresionista y cuyo principal impulsor

fue Herber Read (1986), favorecedora de la autoexpresión de los niños y niñas (Víctor Lowenfeld, 1977; Arno Stern, 1977, 1997). Ejemplo de esta concepción en nuestro sistema educativo se observó en los Programas de Artes Plásticas de Educación General Básica anteriores a los elaborados a partir del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, definido en el Decreto N° 240, de junio de 1999, por el Ministerio de Educación, cuya propuesta en definitiva dejó en jaque la evaluación de sus aprendizajes, lo que también es reconocido por F. Hernández (2003), al plantear que “la corriente Expresionista colocó la posibilidad de evaluación en un callejón sin salida” (p. 153).

No se podía evaluar lo que se presentaba como libre ejercicio de la creatividad de los alumnos y alumnas; por el contrario, se les coartaría la espontaneidad propia si se les obligaba a adecuarse a los criterios de la evaluación y les impediría que mostraran la riqueza de su imaginación y experiencias personales. El efecto que produjo en el profesorado aún se puede detectar y es quizás una de las razones que llevó a la disciplina a ser traducida en forma tan relativista, a ser desvalorizada, poco promotora de aprendizajes, poco relevante y ser considerada más como actividad de descanso o entretenimiento, sin un sentido educativo claro y posible de ser reemplazada por “algo más importante” si se estimaba adecuado.

Será la corriente disciplinar de los años setenta la que propiciará la aparición de propuestas como las del DBAE (Dobbs, 1992) o Arts-PROPEL (Winner, 1992) en que, aparte de vincular la educación artística al conocimiento conceptual y procedimental, permitió replantear la evaluación en la disciplina.

En nuestro país, estos replanteamientos se iniciaron a partir de la puesta en marcha de la última Reforma Educacional, permitiendo que la disciplina de las Artes Visuales y Plástica adquiriera una presencia más sistemática en el currículo escolar y, por lo tanto, planteará nuevos retos a los profesores y profesoras acerca de sus aprendizajes esperados y su evaluación. Tan importante como los productos

artísticos plásticos será el proceso desarrollando en él, además del reconocimiento que en esta disciplina también existen contenidos conceptuales. Esto, porque a la creación y producción artística le acompañan niveles de apreciación y reflexión sobre los fenómenos estéticos, así como también contenidos culturales.

Sin embargo, los aprendizajes conceptuales por lo general no siguen considerándose o muy poco en el sistema educativo actualmente, y se puede observar, por el contrario, que prioritariamente se destacan los recursos procedimentales, excluyendo incluso los procesos internos que se producen antes de que la actividad del niño desemboque en una producción observable.

Por otro lado, se constata en el estudio, que comentamos en la introducción del presente trabajo, lo mismo que plantean Martínez, L. y Gutiérrez, R. (1998), en el sentido que la mayoría de los criterios de evaluación de las producciones artísticas que aplican los profesores giran en torno a la valoración de las destrezas técnicas demostradas por el alumno en la elaboración de su obra, aparte de lo que se concluyó en dicho estudio, que en ocasiones se incluyen criterios muy poco válidos.

No se está afirmando que preocuparse por las destrezas técnicas no corresponde, ni se debe interpretar como contrario a la corriente Expresionista que promueve la importancia del cultivo de las construcciones espontáneas y la búsqueda de soluciones creativas. El hecho de reconocer la enseñanza de aquellos recursos técnicos que el alumno, acorde a su madurez pueda asimilar y utilizar, no tiene por qué ser incompatible. Como expresa Eisner (1995), hay que dejar que un material se convierta en medio expresivo, es decir, que el niño adquiera sobre él el dominio técnico suficiente como para poder utilizarlo en forma adecuada, pero indudablemente en estos momentos se reconoce que no es lo único que se debe aprender en esta disciplina.

Con todo, estos aprendizajes relacionados con la expresión artística de los alumnos, que por lo demás son los que mayoritariamente

y en muchos casos exclusivamente los profesores desarrollan, seguirán siendo los más problemáticos de evaluar. Si los aprendizajes expresivos artísticos, dentro de su complejidad, son algo más que un producto, sino más bien entregan parte del sí mismo de los alumnos, como sus sentimientos, emociones, pensamientos, ideas, etc., su evaluación asume entonces un carácter humano e individual y es justo cuestionarse respecto a las formas cómo se valoran estos trabajos u obras artísticas, ya que, en el proceso de seleccionar, interpretar y calificar, podemos sin duda no recopilar la información correcta respecto de lo que los alumnos comunican y expresan y, por decisiones erróneas, cometer perjuicios insospechados en los estudiantes.

Como plantean Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980), siempre que escuchemos decir a un niño que no puede dibujar o que no sabe qué dibujar, podremos tener la seguridad de que hubo algún tipo de interferencia en su vida. La pérdida de confianza de sus propias formas de expresión puede ser una señal de que el niño se ha encerrado en sí mismo. A menudo, el problema es producido por la reacción del alumno ante una mala evaluación de su trabajo creativo.

Para la observación y evaluación de los aprendizajes relacionados con las producciones artísticas de los niños y niñas, sin identificarlos concretamente, Martínez, L. y Gutiérrez, R. (1998) entregan consideraciones, identificando dos grupos de indicadores que involucran las experiencias creativas según la importancia que poseen dentro del proceso de producción artística:

- *“Los indicadores de primer orden:* son la esencia misma del proceso creador y sin ellos no podría tener lugar la producción artística. Indicadores de tipo afectivo, cognitivo y físcico-perceptivo.
- *Los indicadores de segundo orden:* forman parte también del proceso creador pero de un modo más sutil. Se trata de los componentes socioculturales, estéticos y creadores que se generan como productos asociados al conocimiento del medio y a la aprehensión de sus peculiaridades” (p. 114).

Dentro de este contexto evaluativo, en los productos artísticos existirían dos puntos fundamentales y complementarios con los indicadores antes mencionados, necesarios de destacar y que involucran las experiencias creativas:

1. La relación entre las edades cronológicas de cada niño y la etapa de desarrollo gráfico correspondiente: en este sentido es evidente que lo que se considera objetivo como expresión normal de un niño de cinco años, no lo es si el trabajo plástico pertenece a un niño de ocho años.
2. La relación entre técnica y destreza que manifiestan los niños está subordinada al entendimiento de que, en primer lugar, es la técnica la que debe adecuarse al nivel del niño y no a la inversa y, en segundo lugar, hay que contemporizar adecuadamente el proceso de adquisición de dominio técnico básico, de modo que se dé oportunidad al niño de convertir una técnica en un instrumento eficaz de mediación simbólica.

En la misma línea, al evaluar los aprendizajes en el área artística en general y en Artes Visuales y Plástica en particular, las siguientes consideraciones pueden ser una ayuda (Padilla, 2002):

1. Al evaluar cualquier trabajo infantil hay que considerar que dicho trabajo es fruto de un proceso de autoexpresión por parte del niño y la niña, es decir, un medio a través del cual él comunica algo que le tocó emotivamente y esto determina el carácter individual y personal de la obra. Sus trabajos, por lo tanto, representan, además de aprendizajes específicos, un lenguaje por medio del cual manifiestan sus sentimientos y emociones, sus vivencias, por lo que cualquier error evaluativo puede causar mucho daño en el desarrollo personal de ellos.

Tampoco se trata de encontrar todo bueno y no formar al alumno para que reconozca sus errores y animarlo a que los supere.

2. La evaluación no sólo debe apuntar al producto logrado, sino que también al proceso anterior para lograr este producto. Es necesario considerar que es tan y a veces más importante el proce-

so que el producto. Es necesario, por lo tanto, que el profesor desarrolle una observación sistemática y registre la información importante del proceso, lo que le permitirá apoyar mejor los aprendizajes de los niños y niñas y además emitir juicios más acertados al evaluar productos y al efectuar evaluaciones más decisorias.

3. Se debe considerar la autoevaluación. Por tratarse de una expresión interior, ¿quién mejor que el niño y la niña pueden saber si logró o no el aprendizaje?

La evaluación, en sí misma, es una tarea compleja que conlleva la reflexión sobre los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta reflexión es parte imprescindible el alumno que, al igual que el profesor, tiene sus ideas sobre el propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, sobre la evaluación del mismo. Esto es importante, pues muchas veces no coincide lo que el profesor cree que aprenden sus alumnos y alumnas y lo que éstos aprenden en realidad.

Averiguar cómo el alumno construye su aprendizaje es un propósito difícil que exige un gran número de datos que informe al respecto y contrastar las apreciaciones que esos datos ofrecen entre sí con las valoraciones del propio alumno. Este último aspecto es muy importante, incluso en el caso que puede parecer demasiado exigente para niños y niñas de NB1; no lo es tal, por las múltiples respuestas que dan no sólo verbales, sino también gestuales y de movimientos. No debemos olvidar que la valoración del propio trabajo, sea este individual o grupal, es una actitud que se aprende y que no sólo promueve el conocimiento del proceso expresivo e investigador, sino que también desarrolla la propia responsabilidad personal, aspecto este que apoya además el logro de objetivos transversales.

4. Es importante introducir la evaluación de pares (coevaluación), sobre todo en aquellos aprendizajes que se obtienen a partir de actividades comunitarias. En los trabajos grupales es importante que los niños y niñas expresen sus apreciaciones sobre los aportes de cada uno.

5. Al evaluar los aprendizajes de educación artística de cada niño y niña, se deben comparar con los anteriores que ellos han demostrado, observando la evolución de los mismos y no con los logros por sus compañeros y compañeras. En las Artes Visuales y Plástica, por ejemplo, es importante que cada niño y niña posean una carpeta donde ir coleccionando sus trabajos. En las otras disciplinas del área artística se podrían mantener registros individuales.
6. La obtención de información se debe realizar con variados instrumentos, cuidando en su construcción, asegurando validez de contenido con relación al objetivo desarrollado, es decir, que apunte verdaderamente a lo que se enuncia en él. Además el evaluado debe tener claro conocimiento sobre qué y cómo se le evaluará, siendo importante que a los alumnos y alumnas, antes de iniciar sus trabajos, se les explique claramente qué se espera que logren y los criterios que se aplicarán para determinar dichos logros.

Las consideraciones presentadas pueden ser un aporte orientador al momento de evaluar y permitir asegurar la aplicación de una concepción evaluativa más coherente con los principios que sustenta la disciplina de Artes Visuales.

Los aprendizajes artístico-visuales y plásticos: importancia de su identificación

Esperamos que haya quedado claro que, más allá de lo puramente productivo, esta disciplina tiene otros aspectos importantes a desarrollar, tales como: las habilidades propias de toda actividad expresiva no sólo respecto a lo que expresan el niño y la niña, sino que también de cómo logran expresarse, respetando el sistema legítimo y espontáneo de representación y la propia experiencia individual; los procesos de conceptualizaciones, procedimientos y desarrollo de hábitos que facilitan su expresión y van preparando a los alumnos y alumnas como espectadores y futuros contempladores frente al arte,

los que redundan en su lenguaje expresivo artístico; las conceptualizaciones y procedimientos que facilitan su desarrollo estético, favoreciendo con todos, la proyección divergente del pensamiento, es decir, la independencia y la búsqueda de sus propias respuestas.

Para F. Hernández (2003), el planteamiento actual de la Educación Artística, como superación de las perspectivas Expresionista y Conductista, se debe entender de acuerdo a los siguientes términos, desde los cuales es posible inferir la variedad de aprendizajes posibles de observar:

- “El conocimiento artístico está vinculado a la experiencia estética. Para ello se requiere una formación especial en la que se destaquen tanto los aspectos de atención, los perceptivos y los conceptuales (de lenguaje visual).
- Es una fuente de conocimiento.
- Es una forma de desarrollar la conciencia crítica.
- Es una forma de desarrollar un pensamiento flexible.
- Es un camino para la comprensión y la apreciación del arte” (p. 167).

Pero será Eisner (1995) el que entregará una panorámica más específica acerca de los aprendizajes que se deben considerar en las Artes Visuales y Plástica. Clasifica los diferentes aspectos del aprendizaje artísticos situándolos en tres dominios que dependen de las propias dimensiones del arte: productivo, crítico y conceptual.

- a) **Productivo:** en este ámbito, que es el de creación de obras, el objetivo del aprendizaje es la mejora efectiva de esta práctica, y los diferentes aspectos que pertenecen al ámbito y que contribuyen a esta mejora son:
 - **Habilidad técnica:** en el uso de materiales e instrumentos.
 - **Aplicaciones adecuadas. Aspectos estéticos y expresivos:** relación entre las formas y lo que se expresa, organización visual y expresiva.

- **Imaginación creativa:** Eisner plantea en este punto cuatro características propias de los procesos y productos creativos: ampliación de límites, invención, rotura de límites y organización estética (capacidad de crear orden y armonía). Claro está que no tienen por qué darse simultáneamente.

Estas capacidades, procesos y resultados pueden evaluarse como indicadores de las mejoras o de los problemas y sus soluciones en la dimensión productiva del arte.

- b) **Crítico:** Esta dimensión incluye la apreciación de las obras de arte y otros objetivos, es decir, desde la percepción hasta el juicio estético. El objetivo de la educación artística es elevar la capacidad perceptiva, analítica y evaluativa de los alumnos con respecto al arte, pero Eisner añade que se debe considerar el entorno visual en general. En este sentido, se identifican tres procesos básicos que deben darse en la crítica completa de una obra, conductas que, por lo tanto, hay que enseñar, aprender y evaluar:

- **Observación y descripción de los aspectos literales, fácticos, visuales, materiales de las obras.** En este procedimiento se pretende estimular y animar al alumno a que tome atención respecto al tema y a la forma que tiene una obra.
- **Interpretación de la obra:** Eisner identifica este punto como la base de la auténtica apreciación de arte. Se refiere a la interpretación de lo visual con cualidades emocionales o significativas, a través de un lenguaje verbal.
- **Evaluación:** es la conducta de juzgar con relación a otras obras o marcos de referencia. Eisner aclara que para que exista un juicio tiene que argumentarse y sin que aparezcan opiniones de gusto disfrazadas de razones.

Como en el caso de la producción, se identifican acciones y procesos que pueden darse y son evaluables, porque son analizables.

- c) **Conceptual:** Corresponde al ámbito social, histórico y cultural del arte. La influencia en las formas visuales de los contenidos culturales. Las prácticas y creencias que delimitan y afectan al arte. La conciencia de todo ello.

En este caso, el objetivo es comprender estos conceptos y sus relaciones, además de su importancia e integración de todo ello en una forma cultural, así como la conciencia de la existencia de otros marcos socioculturales.

Para Eisner, los aprendizajes de esta dimensión del arte son los que resultan más fáciles de evaluar a los profesores, ya que se parecen a ámbitos de otras disciplinas a los que están acostumbrados, y por que dependen básicamente de un análisis verbal.

Muy concordante con lo planteado por Eisner, F. Hernández (2003), a partir de una revisión realizada sobre lo que se puede evaluar en Educación Artística, recapitula y destaca los siguientes aspectos posibles de observar en relación con aprendizajes en la disciplina:

- “el conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el arte, las obras y los artistas.
- la capacidad de dar forma visual a las ideas.
- la argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el arte.
- la descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y de sus significados.
- la curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas.
- la claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el arte.
- el expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre Arte o sobre las producciones artísticas.
- la diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza o en el entorno humano.

- ❑ la participación activa en todas las actividades.
- ❑ la competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual.
- ❑ las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas” (p. 171).

Como se puede observar, la Educación Artística en general y la Educación Visual y Plástica en particular, en la actualidad, adquieren mayor relevancia en el currículum no sólo por la importancia que le asigna al desarrollo expresivo de los alumnos, sino además por la potenciación de la capacidad para descubrir valores de belleza en los objetos, espacios de la realidad cotidiana y en la obra artística; la necesaria conceptualización de sus contenidos y el inicio a la apreciación y el sentido estético, y posterior valoración del arte en todas sus manifestaciones, colocando a la evaluación de sus aprendizajes como una herramienta necesaria de implementar adecuada y sistemáticamente para el logro de estos fines.

Conclusiones

El rol que deben cumplir las Artes Visuales y Plásticas dentro del currículum es brindar a los alumnos variados recursos que les permitan ampliar su capacidad expresiva artística, potenciando la producción de creaciones plásticas propias, enmarcadas dentro de diferentes situaciones y finalidades, e iniciar el desarrollo del sentido y sentimiento estéticos en ellos. Así como conocer, identificar y alimentar las características generales y específicas de cada uno, por ser la clave de los talentos y habilidades particulares. Cada niño debe ser animado para que desarrolle al máximo su potencial creativo artístico.

De acuerdo a lo anterior y desde los planteamientos teóricos de la Educación por el Arte, en Educación Artística se ha de estimular el desarrollo de sus aprendizajes a través de dos vertientes: el desarro-

llo de la **apreciación**, que significa disponer al estudiante como espectador frente al arte (representaciones plásticas, musicales y dramáticas) para que en el futuro pueda asumir, con actitud crítica, como contemplador del arte, y el desarrollo de la **expresión**, que debe potenciar la exteriorización de sentimientos, pensamientos e ideas, a través del lenguaje artístico, utilizando diferentes medios.

Así, en Artes Visuales en el eje de expresión intervienen aprendizajes referidos al desarrollo de competencias (conceptos, habilidades, destrezas y actitudes) que faciliten el dominio de materiales, herramientas y técnicas necesarias para la producción de obras expresivas plásticas, pero como recursos que posibilitan la exploración e integración de diversos medios de expresión artística y el incremento del gusto a través de la ejercitación de los lenguajes artísticos específicos, el desarrollo de los sentidos y de la percepción, la ejercitación de la creatividad y del método de resolución de problemas.

Por lo anterior es que la evaluación de estos aprendizajes no sólo debe apuntar al producto logrado, sino también al proceso mediante el cuál se logró. Adquiere gran importancia, por lo tanto, en esta área desarrollar una observación sistemática y registro de información de todos los pasos dados por los niños, considerando además la necesidad de analizar la evolución de cada alumno respecto a sí mismo y no comparativamente con los demás, ayudándolos a que reconozcan el mérito de trabajo original que realizan, manteniendo registros individuales y aplicando métodos que permitan visualizar la evolución de los aprendizajes en forma eficiente, comprendiendo lo que el/la niño sabe, lo que el niño ha aprendido y lo que le falta por aprender, obligando, por lo tanto, hacer más minuciosa y trabajosa dicha actividad en este eje, quizás al compararla con las otras disciplinas del curriculum escolar.

El eje de apreciación se hace cargo de competencias relacionadas con el dominio de contenidos históricos, filosóficos y teóricos propios de la disciplina estética, ubicándose desde la experiencia estética en el desarrollo de las capacidades de asombro, percepción,

comparación, diferenciación, contemplación, análisis, reflexión, así como aquellas relacionadas con la lectura crítica de imágenes. El sentido de este eje pone énfasis en el desarrollo del sentimiento, la conciencia y juicio estético.

Se trata, por un lado, de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los aspectos formales o estructurales (códigos propios) que integran el lenguaje artístico visual y plástico; una gramática propia, que busca alfabetizar visualmente a los educandos para que sean eficientes críticos y espectadores. Son aprendizajes necesarios no sólo para la preparación del alumnado como futuros contempladores del arte, sino que además cruza apoyando el buen manejo expresivo a través de los diferentes lenguajes plásticos, por el carácter consustancial que poseen ambos ejes (apreciativo-expresivo).

Por otro, aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con contenidos de arte y cultura, que permitan en el alumnado el desarrollo de competencias que le ayuden a descubrir belleza en los objetos, espacios, la realidad cotidiana y en las obras artísticas, potenciando el desarrollo cultural y el inicio a la posterior valoración del arte en todas sus manifestaciones y el patrimonio cultural en que está inserto y forma parte.

Es evidente que al intentar definir aprendizajes esperados en Artes Visuales y Plástica estos no son unilaterales, referidos sólo a las producciones y que para el análisis de los factores intervinientes en la observación y registro de los mismos, es necesaria la aplicación de un enfoque evaluativo que no sólo trate de medir los resultados, sino que además considere las circunstancias que los generan y la singularidad de los alumnos.

Importante será entonces tener presente que, al recopilar un conjunto de evidencias sobre los aprendizajes en la disciplina, esto se debe realizar en forma sistemática (con variados instrumentos), en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (inicio, durante y final, con fuentes variadas), y que es necesario contrastar la información obtenida con criterios definidos (claros y válidos).

dos), lo que favorecerá más adecuadamente a las decisiones tomadas (pedagógicas o acreditativas), pero principalmente permitirá que la evaluación deje de ser una situación anecdótica en la Educación Artística, como sucede actualmente en las escuelas.

Por último, resaltamos que es necesario cuestionar cómo se llevan a cabo estas prácticas evaluativas en la disciplina y promover, asimismo, que se transformen en una herramienta que verdaderamente facilite la realización de una buena enseñanza y la adquisición de aprendizajes relevantes que permitan acentuar lo esperado en cada nivel en cuanto al desarrollo apreciativo y expresivo artístico de cada alumno.

Bibliografía

- Aguirre, I.** (2000). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Navarra, España: Universidad Pública de Navarra.
- Coll, C.** (2000). Seminario de Investigación: *La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Eisner, E. W.** (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Flórez, R.** (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- García-Sípido, A.** (2003). "Caracterización del aprendizaje en educación plástica y visual". *Educación Artística, Revista de Investigación*. Universidad de Valencia, 1. 83-88.
- Gerli, M.; Rodríguez, S.** (1998). *Artes y creatividad*. Taller experimental. México, Argentina, Colombia, Puerto Rico, Venezuela: Ed. Trillas.
- Hernández, F.** (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Jorba, J. y Casellas, E.** (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Volumen I, cap. 1, La regulación continua de los aprendizajes. Visión general. Madrid: Ed. Síntesis.
- Logan, L. y Logan, V.** (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona, España: Edic. Oikos-Tau.

- Lowenfeld, V. y Lambert, W.** (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Cap. 1, Significado del Arte en la Educación. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Martínez, L. y Gutiérrez, R.** (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Cap. VI, El concepto de evaluación en la materia artística. Cap. VII, Motivación e incentivos de la experiencia artística en la escuela. Málaga: Ed. Aljibe.
- MINEDUC** (1998). *Evaluar para aprender*. Selección de documentos de trabajo. Santiago, Chile.
- Padilla, A.** (1994). *Las Artes Plásticas en E.G.B. una reflexión crítica*. En: Resumen analítico 2º Congreso Nacional de Metodólogos, U. de Concepción, pp. 47-49.
- Padilla, A.; Soto E.** (1999). “Evaluación de los Aprendizajes en el Subsector Educación Artística en NB3”. En: *Hacia una Evaluación Educativa*, Volumen III, Módulo 4. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, MINEDUC, pp. 83-156.
- Padilla, A.; Soto E.** (2000). “Evaluación de los Aprendizajes en el Subsector Educación Artística en NB4”. En: *Hacia una Evaluación Educativa*, Unidad II, Módulo. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, MINEDUC, pp. 111-156.
- Padilla, A.** (2002): “Evaluación de los aprendizajes de las disciplinas artísticas en educación inicial y básica”. En: *Boletín N° 23 de EDUCARTE*. Sociedad Chilena de Educación por el Arte, pp. 13-16.
- Padilla, A.** (2002). “El conocimiento disciplinar de la educación artística y su enseñanza”. En: *Boletín de Investigación Educativa*, Volumen N° 17, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 235-249.
- Padilla, C.** (2002). “Aproximación a los enfoques, procedimientos y criterios evaluativos utilizados por profesores en la evaluación de aprendizajes de Artes Visuales en Educación Inicial”. Tesis de grado de Magíster en Educación Inicial. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.