

Resultados de aprendizaje,

una perspectiva didáctica en artes
desde la investigación en la práctica
pedagógica

(palabra)

(pensamiento), (palabra)... Y obra

Diana Patricia Huertas-Ruiz* 

Roberto Medina-Bejarano** 

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 29 de septiembre de 2023

Para citar este artículo

Huertas-Ruiz, D. P. y Medina-Bejarano, R. (2024). Resultados de aprendizaje una perspectiva didáctica en artes desde la investigación sobre la práctica pedagógica. *(pensamiento), (palabra). Y obra*, (31), e17246.

<https://doi.org/10.17227/ppo.num31-17246>

* Doctora en Educación Artística, Universidad de Lisboa y Porto, Portugal. Profesora e investigadora de planta, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Bogotá, Colombia. dhuertas@pedagogica.edu

** Doctor en Educación, Universidad Central de Nicaragua, con mención en Aprendizaje Social. Candidato a Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento, Universidad Oberta de Cataluña (Barcelona, España). Profesor e investigador, Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

Este artículo de reflexión surge en el marco de la Licenciatura en Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, y el conjunto de investigaciones en didáctica para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de y en las artes escénicas, situación que invita a pensar en los resultados de aprendizaje. Por tanto, este documento tiene como propósito esbozar unas consideraciones que integran la didáctica específica y la investigación sobre las prácticas universitarias. Desde un proceso exploratorio descriptivo, el texto aborda los resultados de aprendizaje como una oportunidad que facilitó hallar los siguientes aspectos: Primero, qué es aprender artes escénicas, para qué se aprende y cuáles son las posibilidades de aprendizaje; incluso, cuáles son las limitaciones de aprender en ambientes universitarios. Segundo, pensar sobre la reconstrucción de los roles de estudiantes y profesores en función de la co-formación, enseñanza, democracia, participación y creación en las aulas. Tercero, evaluar en el caso de las artes se ha dejado a construcciones más intersubjetivas; y en otros casos, ejercicios de poder y “control”, resultan ser más importantes que los aprendizajes. En conclusión, los resultados de aprendizaje con una perspectiva didáctica constituyen un ejercicio de democratización del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación desde otras comprensiones formativas y sumativas, que permitan claridad y transparencia de procesos de educativos, espacios de crecimiento, deliberación y transformación artísticas y pedagógicas.

Palabras clave: didáctica; resultados de aprendizaje; artes escénicas; investigación en universidad

Learning Outcomes, a Didactic Perspective in Arts from Research in Pedagogical Practice

Abstract

This reflective article arises within the framework of the Bachelor's Degree in Performing Arts at the Universidad Pedagógica Nacional, and the set of research in didactics for teaching, learning and evaluation in the performing arts, a situation that invites to think about learning outcomes. Therefore, the purpose of this paper is to outline some considerations that integrate specific didactics and research on the university practices. From a descriptive exploratory process, this text addresses learning outcomes as an opportunity that facilitated the discovery of the following aspects: First, what it means to learn performing arts, the purpose of learning them, and the possibilities of learning; including the limitations of learning in university environments. Second, reflecting on the reconstruction of the roles of students and teachers in terms of co-training, teaching, democracy, participation, and creation in the classrooms. Third, evaluating in the case of the arts has been left to more intersubjective constructions; and in other cases, exercises of power and “control” turn out to be more important than the learning itself. In conclusion, learning outcomes from a didactic perspective constitute an exercise of democratizing learning, teaching, and evaluation from other formative and summative understandings, allowing for clarity and transparency in educational processes, spaces for growth, deliberation, and artistic and pedagogical transformation.

Keywords: didactics; learning outcomes; performing arts; university research

Resultados de aprendizagem uma perspectiva didática em artes a partir da pesquisa em prática pedagógica

Resumo

Este artigo de reflexão surge no âmbito da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidad Pedagógica Nacional, e do conjunto de pesquisas em didática para o ensino, aprendizagem e avaliação de e nas artes cênicas, uma situação que convida a pensar nos resultados da aprendizagem. Portanto, o objetivo deste documento é delinear algumas considerações que integram didáticas específicas e investigações sobre as práticas universitárias. A partir de um processo exploratório descriptivo, o texto aborda os resultados da aprendizagem como uma oportunidade que facilitou a descoberta dos seguintes aspectos: Primeiro, o que significa aprender artes cênicas, a finalidade de aprendê-las e as possibilidades de aprendizagem; incluindo as limitações da aprender em ambientes universitários. Em segundo lugar, refletir sobre a reconstrução dos papéis de estudantes e professores em termos de co-formação, ensino, democracia, participação e criação na sala de aula. Em terceiro lugar, avaliar no caso das artes foi deixada para construções mais intersubjetivas; e em outros casos, os exercícios de poder e “controle” acabam sendo mais importantes do que a própria aprendizagem. Em conclusão, os resultados de aprendizagem com uma perspectiva didática constituem um exercício de democratização da aprendizagem, do ensino e da avaliação a partir de outras compreensões formativas e somativas, que permitem a clareza e transparência nos processos educativos, espaços de crescimento, deliberação e transformação artística e pedagógica.

Palavras-chave: didática; resultados da aprendizagem; artes cênicas; pesquisa universitária



Introducción

La crítica de la ideología, como también del psicoanálisis, cuenta con que la información sobre interdependencias legales desate un proceso de reflexión en la conciencia del afectado mismo; con ello puede cambiarse el estado de la conciencia sin reflexión que pertenece a las condiciones iniciales de tales leyes. De este modo, un saber crítico sobre la ley puede, por la reflexión, si no derrocar la ley, por lo menos dejarla sin aplicación.

J. HABERMAS

Los resultados de aprendizaje (RA) llegaron al programa de Licenciatura en Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional como un concepto que debe ser adoptado y adaptado en el marco del proceso de renovación del registro calificado de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE). De obligatorio cumplimiento por normas como el Decreto 1330 del 2019 (Ministerio de Educación Nacional [MEN]) y la Resolución 021795 del 2020 MEN, 2020). En el proceso de implementación surgieron muchas inquietudes en el colectivo de docentes, entre otras: ¿Cómo incorporarlos al currículo, ¿Los RA son diferentes a las competencias y los objetivos de aprendizaje? ¿Los RA son la evaluación? ¿Cómo lograremos tener “evidencias” de los RA?

Ante la perspectiva crítica de la Universidad Pedagógica Nacional, se tuvo la efímera esperanza de que esta normatividad sería derogada. No obstante, y de manera simultánea, la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad envió un instructivo para incluir los resultados de aprendizaje en la reforma académica. Sobre esta dinámica, el conjunto de docentes decidió — de manera similar a lo que se realizó con las competencias— buscar nuevos significados y articularlos con nuestros propios desarrollos. Así, pronto se entendió que no solo se trataba de un problema de “saber redactar” los resultados de aprendizaje (Aneca, 2013), sino de comprender su lugar dentro del currículo, porque la formación de nuestros estudiantes supera un problema técnico-instrumental o práctico.

En este sentido, y con base en las investigaciones en didáctica desarrolladas por el grupo de profesores universitarios, el concepto de resultados de aprendizaje se asumió como un parte del fenómeno curricular y didáctico que implica, más que ocuparse de cómo “redactar o de qué

casilla incluir en los formatos”, articularlo con los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación.

Con base en estas consideraciones fue necesario contextualizar que la didáctica hizo sus primeras versiones cuando en el siglo xvii, Comenio publicó su *Didáctica magna*, y a pesar de los debates por la instrumentalización con la que es asociada, hoy se reconocen nuevas tendencias sobre su significado. Díaz Barriga (1998) plantea que entre los profesores existe una tendencia a entender que la didáctica pretende establecer “pautas metodológicas” para el “buen ejercicio” de las propuestas en el aula, desconociendo otros planteamientos e ideas sobre la didáctica relacionada con los principios en los que un profesor basa su actuación.

Más allá del plano pragmático, la didáctica, comprendida como una disciplina de la pedagogía, soporta unas interpretaciones teórico-prácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica (Rojas, 2004). Esto implica procesos de investigación sobre para qué, cuáles, y cómo se llevan saberes disciplinares de las artes —en nuestro caso— a las diversas aulas, mediante transposiciones y transformaciones que hacen los profesores (Chevallart, 1991; Sensevy, 2007). En este sentido, la didáctica se pregunta por los saberes, los conocimientos, la producción, la recepción y la significación de lo susceptible “de ser aprendido, cognoscible, educable y enseñable” (Medina Bejarano y Cárdenas Páez, 2018, p. 14).

En consecuencia, este escrito busca presentar algunas ideas emergidas en las discusiones en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la renovación curricular y dentro del espacio académico de pregrado denominado “Escenarios educativos I, II, III y IV”, donde los estudiantes y los autores de este texto se dieron a la tarea de indagar sobre la evaluación en artes, sus relaciones con el aprendizaje y la enseñanza. También se reflejan algunos debates realizados por el grupo de profesores que integraron el Diplomado sobre Evaluación del Aprendizaje, de la Facultad de Bellas Artes durante el 2021.

Sin ánimo de desconocer las otras aristas de esta discusión a nivel político y pedagógico, esta propuesta se centra en los problemas del aula y en ofrecer posibles resignificaciones, pues al igual que las competencias, los resultados de aprendizaje son imposiciones que han llegado para quedarse. Y ante ello, queda la vía de la reflexión crítica, como lo plantea Jürgen Habermas (1977), desde donde es posible resignificar la norma, aplicarla de manera formativa; pero también,

es posible reconocer que dentro de nuestras aulas urgen cambios, dado que las profesiones artísticas mutan y las nuevas generaciones demandan otras comprensiones de las artes y las culturas en tiempos de la incertidumbre.

Las ideas aquí desarrolladas fueron presentadas como socialización de experiencias en el Encuentro Acofartes titulado “Resultados de Aprendizaje: Las Dos Caras de la moneda”, realizado el 27 de mayo del 2022, bajo el mismo título.

Los resultados de aprendizaje (RA) como parte de la didáctica

Una de las primeras apreciaciones sobre los resultados de aprendizaje es que son simples definiciones o enunciados. Su implementación se limita a poner una nueva casilla en los programas o en las planeaciones de las clases. Pero, desde nuestra perspectiva didáctica, se encuentran relacionados con el proceso de enseñanza, aprendizaje y la evaluación. Se “hacen reales” en los diversos procedimientos que se materializan en las aulas, en el desarrollo de las asignaturas, en las experiencias de aprendizaje que de ellas se derivan y, por ello, se configuran como uno de los componentes de las prácticas educativas de los educadores en los modos de actuación profesional que realizan en las instituciones y comunidades en donde se desempeñan. De tal manera, no solo se trata de la escritura o la planeación de los RA. Por eso, en nuestro caso, se conciben como un elemento constituyente de la didáctica de las artes escénicas, puesto que, como saber especializado de los profesores, no solo se relaciona con lo metodológico, sino que tiene que ver más con el sentido mismo de enseñar y aprender:

La didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado; quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico. (Medina y Salvador, 2009, p. 7)

En este sentido, el conocimiento didáctico del profesor le permite articular diversas variables y elementos

que se encuentran presentes cuando “una persona enseña a otra persona, alguna cosa, con acciones intencionadas en el marco de una institución o lugares donde se enseña y se aprende” (Sensevy, 2007, p. 7). La didáctica no es “una norma” o una “serie de pasos a seguir” para conseguir el aprendizaje. Desde la década de los noventa se comprende más como la investigación, reflexión, comprensión y fundamentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos y cómo esto conduce a mejorar las condiciones de vida de las comunidades desde la intervención educativa (Medina y Salvador, 2009).

Para Astolfi (2001), atrás deben quedar las ideas simplistas que acusaban al estudiante de no alcanzar el éxito en el aprendizaje producto de sus rasgos personales, su “falta de esfuerzo o motivación”. Además, es necesario reconocer los problemas y las dificultades epistemológicas, conceptuales, procedimentales, axiológicas y culturales de algunos contenidos de las disciplinas (Chevallart, 1991), como es el caso de las disciplinas artísticas al momento de ser enseñados. Algunos de ellos se relacionan con los hábitos y tradiciones de la enseñanza; las diferencias entre los contextos de enseñanza, los diversos tipos de aprendizaje, las dificultades en la formación pedagógica y didáctica de los profesores, entre otros. Este conjunto de problemas, cuestiones y dificultades implica que la didáctica es un proceso de investigación sobre las propias prácticas de los educadores en artes: “Se debe comprender la didáctica como un auténtico programa de investigación, que requiere tiempo para la reflexión y que produce conocimientos nuevos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento de las aulas” (Astolfi, 2001, p. 12).

Ahora, en ese “funcionamiento de las aulas”, además de las calificaciones, que hasta hace poco eran la única huella formal del nivel de aprendizaje, deben existir resultados de aprendizaje, evaluaciones y evidencias. Entonces, la didáctica como espacio para la investigación de las prácticas pedagógicas se encarga de analizar cómo estos procesos o productos se articulan con la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Puesto que, precisamente desde esta perspectiva didáctica, no se puede pensar en los resultados como enunciados aislados de lo que se planea y ocurre en las aulas.

El contexto de la enseñanza y el aprendizaje de las artes implica una relación cooperativa y una formación conjunta entre profesores y estudiantes sobre la construcción artística. Sensevy (2007) plantea que *la acción*

didáctica conjunta (ADC) son las relaciones, los diálogos e intercambios, entre otros, que, de manera mutua y colaborativa, producen aprendizajes y enseñanzas. Este proceso de comunicación entre profesores y estudiantes genera diversos tipos de relaciones que se materializan en el aula.

[...] la concepción de la actividad conjunta en didáctica parte del hecho que la acción del alumno está determinada en gran parte por las tareas de aprendizaje que propone el profesor y que, por su parte, la acción del profesor se orienta y ajusta en función de los comportamientos y acciones del alumno. [...] Por el contrario, una de las características de este tipo de actividad es la asimetría de roles y funciones de los agentes, sin la cual no habría posibilidad de aprendizaje. (Rickenmann, 2007, p. 4)

En una correlación necesariamente cooperativa; maestro y estudiante deben actuar de manera “conjunta” para que sus acciones conduzcan a aprender sobre el saber, que es llevado al aula con medios didácticos diseñados por el profesor. En ese sentido, los resultados de aprendizaje, su evaluación y calificación deben ser también acuerdos de acciones conjuntas sobre los saberes y competencias que se proponen en las aulas.

La investigación en didáctica de las artes escénicas (Falla, 2020; Huertas, 2020; Merchán C., 2020; Merchán P., 2019) nos permite afirmar que la anticipación de las acciones formativas por parte del profesor desde la planeación y la socialización (acuerdos, diálogo y evaluación formativa constante con los estudiantes) mejora el desempeño y permite al estudiante comprender los diversos procesos en los que participa, así como definir lo que se espera al finalizar la asignatura. Ahora bien, también favorece que los procesos puedan ser flexibles, e incluso llegar a nuevos acuerdos durante la marcha, cuando no se están logrando los avances esperados o cuando se alcanzan en un menor tiempo.

Así, los resultados de aprendizaje comprendidos desde esta perspectiva didáctica obedecen a un diálogo, información y concertación entre el grupo de profesores; profesores y estudiantes sobre el proceso curricular; el perfil de formación, las competencias, los núcleos integradores de experiencias¹ que se materializan en las aulas en el desarrollo

1 Los núcleos integradores de experiencias son una propuesta de la licenciatura a nivel curricular, que reemplaza el concepto de núcleo integrador de problemas.

académico de los programas. Estas acciones permiten reconocer los procesos y logros de aprendizaje y enseñanza que serán de manera conjunta.

Dentro de estas ideas, profesoras y profesores cambian su rol transmisor de saberes a investigadores sobre su práctica educativa y artística, lo que implica reflexionar constantemente sobre los procesos llevados a cabo con los estudiantes, incluso construir formas de sistematización acordes con los tipos de saber artístico. En ese orden de ideas, pensar en resultados de aprendizaje implicó, para nuestro equipo, recapitular cuáles son las ideas pedagógicas y didácticas que nos movilizan y la necesidad urgente de transformar, más allá de las normas (o a pesar de ellas), las aulas, puesto que las generaciones contemporáneas —especialmente después de la pandemia— requieren de otras concepciones, de una academia que no busque encasillarlos y llevarlos por las ideas de los adultos, sino que los reciba desde sus saberes, desde sus carencias y riquezas artísticas y subjetivas. Una academia que los ayude a vivir en la incertidumbre que hoy nos corresponde.

El cuadro 1 permite identificar las principales diferencias entre las ideas pedagógicas más comunes y lo que propone la Licenciatura en Artes Escénicas desde la relectura crítica de la didáctica conjunta (TADC) (Sensevy, 2007) y la teoría de las acciones didácticas (TSD) (Brosseau, 2007) y las investigaciones de la licenciatura.

Fuente: Presentación GAA. (2021) UPN. Actualización del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, resultados de aprendizaje			Basado en la tad y tsd/ Licenciatura en Artes Escénicas (2021)
Categoría	Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje	Propuesta centrada en proceso de formación conjunta (co-formación)
Objetivos y contenidos	Adquisición de conocimientos relevantes de las disciplinas, las ciencias y los saberes	Desarrollo de competencias mediante elaboración y apropiación de los conocimientos con interacción entre contenidos y saberes previos	Desarrollo de pensamiento crítico, complejo, creativo y creador para comprender, proponer y/o transformar las realidades educativas, artísticas y culturales. Las competencias* se definen como la relación entre el contexto, los conocimientos disciplinares y las necesidades de aprendizaje, conocimientos y saberes de quienes participan.
Principal actor del proceso	Profesor	Estudiante	La co-formación o formación conjunta (estudiantes-profesores-comunidades de saber).
¿Cómo se aprende?	De forma receptiva, mediante la reproducción y ejecución de tareas.	Se involucra activamente en la elaboración de diversas tareas utilizando la información, comprendiéndola y construyendo sus propias ideas.	El aprendizaje, los conocimientos y los saberes son el producto de la acción conjunta sobre un medio de aprendizaje, propuesto por el profesor y transformado por estudiantes y los propios profesores.
¿Qué papel cumple la evaluación?	Cumple una función de rendición de cuentas, medición, control, certificación, sumativa.	Se parte de la evaluación diagnóstica y formativa. Se analiza el proceso y se brinda retroalimentación constante. Es flexible y permite ajustar la enseñanza.	Evaluación dialógica, formativa y sumativa, democrática. Permite al profesor y al estudiante reconocer los procesos y aprender sobre ellos e identificar los niveles de logro. Auto-, co- y heteroevaluación son parte de esos procesos.

Cuadro 1. Comparativo entre diferentes intencionalidades didácticas

Fuente: elaboración propia con base en Documento de registro calificado.

Entonces, plantear los resultados de aprendizaje requiere una revisión consciente de lo pedagógico, del currículo, pero especialmente de los procesos didácticos en artes, en cuanto a su planeación, ejecución y evaluación. En ello, el rol del profesor y el estudiante deben transformarse por cuanto la educación superior requiere de procesos complejos que más allá de formar competencias profesionales en artes y, en nuestro caso, educadores de artes, capaces de adaptarse a un mundo cambiante y a nuevas funciones de las artes en las sociedades y culturas. Incluso a nuevas actividades de la misma profesión.

¿Resultados o aprendizajes?

Durante el seminario del Diplomado en Evaluación del Aprendizaje en Artes emergió la inquietud sobre a qué palabra le otorgamos mayor énfasis: *resultados*, o *aprendizajes*? Esta discusión no es solo una cuestión de forma. Cuando pensamos en los resultados de aprendizajes nos incomoda pensar en resultados, en evidencias, en objetos observables, cuantificables y en estándares. Pero cuando nos referimos a aprendizajes, tal vez no tengamos las mismas certezas. Los programas de artes poseen estructuras en las que existen diversas perspectivas epistemológicas, pedagógicas y políticas desde las que se comprenden, interpretan, construyen y crean las artes. Incluso para algunos no son las artes, sino el arte. Lo cierto es que en las diversas artes existen diversos tipos de aprendizajes que son propios de sus procesos con los que un estudiante puede conocer la disciplina y reconocerse como artista desde esos aprendizajes, saberes y competencias (Ginocchio, 2017). Atrás deberían quedar las ideas según las cuales aprender era imitar al maestro y seguir las tradiciones de autores europeos o estadounidenses.

Actualmente, aprender artes implica procesos de construcción de pensamiento creativo y crítico; tener experiencias corporales de diversos tipos que favorezcan los actos creativos y que posibiliten la cimentación de nuevas subjetividades e intersubjetividades. Asimismo, reflexionar constantemente sobre las estéticas propias y ajenas, las que develan ideologías, culturas y diversidades. Sin contar con las emergentes formas de investigar en artes, donde la constante son los debates y la amplia gama de métodos, estructuras y desestructuras, que permiten la creación. Aparentemente, el aprendizaje de las artes no es un tema que permita pensar fácilmente en estructuras medibles o cuantificables en resultados. Así, cuando nos referimos a las ideas de aprender artes, parece que nos encontramos en un terreno amplio, rico y seguramente con mucha complejidad. Según Ginocchio, (2017) existen además unas tradiciones sobre lo que se considera el aprendizaje en artes:

La mejor educación en artes no es fácil de definir, simple de medir, ni se puede encajonar (Carpenter, 2006). El aprendizaje del arte ha sido considerado demasiado visual, afectivo y cualitativo como para poder ser medido objetivamente (Wilson, 1968) y, además, es por naturaleza de carácter ambiguo (Hope & Wait, 2013) y dinámico (Boughton, 1997). Estas características plantean retos importantes en el intento de una medición y clasificación de sus productos. (Ginocchio, 2017, p. 177)

Así, los resultados de aprendizaje obligan a pensar qué es el aprendizaje de las artes. El identificar la diversidad de los aprendizajes en las artes y diferenciarlos admite pensar qué procesos son necesarios y qué tipos de resultados serían posibles de conseguir en los tiempos y contextos de formación. Además, se hace imprescindible reconocer uno de los principales retos que planteó el confinamiento en el momento de la pandemia: ¿Cuáles son los aprendizajes básicos a nivel artístico que debe fomentar la academia? Y ¿cuáles son los aprendizajes que deben ser solo instalados para que sean los propios estudiantes quienes construyan sus propios procesos? De igual

manera, existirán aprendizajes y resultados que no son predecibles, cuantificables, ni requieren ser necesariamente calificados.

Pero, desde la responsabilidad en la formación, es preciso construir puntos de llegada en los aprendizajes, que permitan a los estudiantes saber qué esperar de los procesos, incluso homologarlos cuando ya los posean. Pero eso, también implica respetar los tipos y ritmos de aprendizaje artístico. Contrario a aprendizajes científicos o de otras disciplinas, algunos estudiantes requieren tiempos distintos para lograr los estándares básicos de la técnica y estar a gusto con su proceso. Esto implicará que los programas de artes, con competencias y resultados de aprendizaje claros, puedan ser flexibles en cuanto a los tiempos para los aprendizajes de las técnicas, los saberes y la creación. Así, los estudiantes no tendrían que desertar de las carreras artísticas por la presión de los resultados, sino que podrán trabajar decididamente en los aspectos que requieren para lograr los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, es sabido que lograr cierto tipo de movimientos técnicos con el cuerpo, no solo obedece a voluntad de aprender, sino a tiempo de práctica, adquisición de hábitos y rutinas.

Por otra parte, las profesiones no son estáticas, evolucionan y no se puede negar las demandas externas y las transformaciones que cada día se exigen a los profesionales. La educación superior enfocada en la formación de profesiones, orientada a campos laborales, basada en las identidades profesionales, la flexibilidad laboral, el emprendimiento y todos los principios planteados por la modernidad están seriamente cuestionados. Según Carrillo Hernández y Benavides Martínez (2022) las ideas de competencias profesionales han sido transformadas por las diversidades de los mundos laborales y sociales que cambian y el saber profesional se constituye sobre las relaciones entre los contextos reales de trabajo y los saberes profesionales:

Si bien las profesiones en la modernidad establecieron una especie de sincretismo entre lo disposicional (vocación) y lo profesional (orientación hacia la práctica), con la legitimación del saber performativo el *substratum* de las profesiones comenzó a depender de un discurso de las actuaciones o desempeños plurales, orientados hacia las prácticas dependientes de contextos, cada vez más sistémicos. (Carrillo Hernández y Benavides Martínez, 2022, p. 32)

De tal manera, en la actualidad podría afirmarse que el aprendizaje de la disciplina artística es insuficiente para ser un profesional de las artes. Existen otros saberes interdisciplinarios que parecen tener importancia. Incluso existen campos diversos, desde la investigación, las tecnologías, la gestión cultural, lo educativo, la salud y lo social donde se requiere el saber artístico. Por otra parte, nuestros jóvenes enfrentan un mundo de incertidumbres, lo que implica espacios para comprender las relaciones de las artes con el ambiente, la política, las diversidades, el género, entre otras. De la misma manera, para Carrillo Hernández y Benavides Martínez (2022), conviene pensar currículos plurales, flexibles, que permitan el desarrollo de diversas identidades profesionales con aprendizajes diversos que complementen los saberes, de los cuales también se requiere identificar su lugar en el proceso de aprendizaje y los resultados posibles. En este sentido, aprender en educación superior, tal como lo expone Morchio (2015, citando a Vermunt, 2005, p. 209), “es el desarrollo de un modo de pensar y actuar lo que caracteriza la cultura de una comunidad profesional”. Se entiende que los estudiantes formados en una profesión, “construyen, modifican y emplean modelos mentales” sobre objetos de conocimiento para interpretar situaciones específicas y actuar sobre ellas, y en el caso de las artes para crear sobre ellas.

Entonces, por una parte, es necesario definir las competencias y aprendizajes básicos de una carrera para así reconocer qué resultados son posibles de evaluar y cuáles no pueden ser cuantificables en un tiempo determinado. Asimismo, comprender que educar para el ejercicio de una profesión artística implica el desarrollo de competencias y saberes diversos, pues el saber ejercer una profesión como la artística, dista y no necesariamente se puede limitar a lo planteado por Conaces en cuanto a que “lo esencial es que [los RA] den cuenta de lo que el egresado sabrá y podrá hacer con este saber al momento de ejercer su profesión” (Conaces y CNA, 2021, p. 3). Muchos de nuestros egresados crean los campos profesionales y los transforman.

Según Morchio y Difabio (2015), los estudiantes universitarios son capaces de tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, autorregularlos y desarrollar autonomía, lo que les permite obtener aprendizajes de calidad y perfeccionar competencias. Las autoras también plantean la diversidad de aprendizajes desde

las diferentes áreas, pero son pocos los indicios de cómo aprenden los estudiantes de las distintas artes. En consecuencia, dos de los aprendizajes esenciales en el campo artístico serán metacognitivos y metacreativos. Por ello, frente a los primeros, se propone que el propio estudiante tome conciencia de su labor de aprender, de sus estrategias y actúe en consecuencia. Examinar sus experiencias, identificar las motivaciones internas, creencias y el componente social del aprendizaje permite reconocer los procesos cognitivos, afectivos, sensibles y corporales propios de aprender a aprender desde la metacognición.

En cuanto al segundo, Blasco y Herrera (2017) retoman las ideas expuestas por Runco (2015), quien definió la metacreatividad como “ser creativo sobre la creatividad” (p. 295). Para los artistas, la función creativa es vital por cuanto es la facultad que les permite proponer “algo nuevo” o asignarle una función diferente a la que ya existe; es la capacidad de transformar ideas existentes en ideas propias (Blasco y Herrera, 2017). Así, los estudiantes de artes deben reconocer cómo aprenden las artes y qué procesos son los que les permiten crear. Esto ayudaría enormemente a superar los modelos de imitación del maestro como lugar de llegada del aprendizaje y favorecería procesos continuados de trabajo sobre aquellos saberes que presentan dificultad.

La enseñanza como proceso de co-formación

Aunque según Conaces el proceso se centra en el estudiante, este se entiende desde la educación bancaria, como un sujeto al que se le entregan los aprendizajes para que pueda responder la evaluación del profesor, y con las normas actuales garantizar que serán idóneos para desempeñarse en un puesto de trabajo:

Teniendo claridad en que el proceso formativo, en la perspectiva de los resultados de aprendizaje, se centra en el estudiante, se debe propiciar un proceso de diseño y planificación coherente entre los contenidos, las estrategias didácticas y evaluativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera logren los estudiantes. En este sentido, los resultados de aprendizaje son una referencia para valorar la calidad del proceso educativo, y también ponen a disposición de los empleadores y de la sociedad en general

un enunciado explícito de las capacidades con que egresan los estudiantes. (Conaces y CNA, 2021, p. 3)

Tal vez uno de los aspectos más problemáticos de los RA es que se desdibuja el papel de la enseñanza. Pareciera que, en el contexto actual, se puede aprender sin profesor, con otro tipo de mediaciones. O que el papel del profesor es instrumental, centrado en diseños metodológicos para unos resultados comprobables en evaluaciones. En este punto es importante resignificar estas relaciones entre enseñanza y RA, pues en Colombia los currículos son diseñados por profesores que pertenecen a las facultades. Entonces los RA, como orientaciones de los procesos académicos y curriculares, son un problema complejo de la enseñanza que se produce entre el estudiante, los profesores y los saberes.

En el modelo de didáctica conjunta se plantea que existe una relación triádica entre el profesor, el saber y el estudiante (Sensevy, 2007). Implica que el centro del proceso educativo no es ni el profesor, ni el estudiante, ni el conocimiento, sino los procesos de formación conjunta o co-formación donde todos aprendemos de todos (Freire, 1987) y nuestro objetivo no es solo la competencia individual.

Centrar los procesos en el aprendizaje del estudiante es reducirlo a ser un receptor del conocimiento, individualizarlo y considerar que lo que se aprende son verdades inamovibles, lo que resulta poco rentable a futuro para el cambiante sector productivo (Carrillo Hernández y Benavides Martínez, 2022). De acuerdo con nuestras investigaciones en didáctica, el modelo aplicacionista que plantea que primero se aprende la teoría y luego se pone en práctica es poco útil en el campo artístico, pues los procesos de creación y aprendizaje de las artes exigen procesos simultáneos y de práctica constante (Merchán C., 2020). Así, el estudiante y los profesores son investigadores de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes (Falla, 2020; Huertas, 2020; Huertas *et al.*, 2021).

Si bien la perspectiva de los resultados de aprendizaje como referencia puede resultar lógica y deseable como un “retorno de la inversión”, es cuestionable en el entorno de la educación superior, especialmente en las carreras de artes. Allí, los estudiantes requieren precisamente aprender para promover otras o nuevas formas del arte mediante la creación y desplegar nuevas formas de

pensamiento y técnica que cada día avanzan. Los modelos curriculares no pueden basarse solo en doctrinas de preparación para puestos de trabajo o ideas del oficio.

Por otra parte, tal como señalan Hernández y Sancho (1993), “para enseñar no basta con saber la asignatura”. En el caso de las carreras de artes, muchos de los educadores no han tenido una formación pedagógica y didáctica que les ayude a comprender la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje del campo. Esto, de entrada, implica otras competencias profesionales y un rol diferente dentro y fuera de las aulas. Los resultados de aprendizaje obligan al desarrollo de competencias didácticas, con una planeación más rigurosa de las clases en educación superior. Es necesario que los formadores adquiramos saberes en el campo educativo de manera constante, que nos permitan redimensionar esa co-formación. Por ejemplo, sería importante que los maestros construyeran RA desde secuencias didácticas² (Díaz Barriga, 2013) y que esto sea socializado democráticamente con los estudiantes. Los educadores requieren definir su lugar en el currículo y plan de estudios; esto permitiría al estudiante identificar cuál es el proceso y cuáles son los resultados de este, superando clichés educativos como “es parte del proceso”, “un día lo entenderá”, o “yo aprendí así” ante las inquietudes de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Es como si la docencia universitaria correspondiera con un “misterio” que solo reconoce el profesor.

Además, las secuencias didácticas de las clases y de todo el currículo podrían romper con el aislamiento de los profesores y producir resultados de aprendizaje interdisciplinarios y más profundos. Si no es de esta manera, lo que va a ocurrir en unos años, es que los estudiantes estarán desalentados de responder a diversos tipos de resultados de aprendizaje con poca profundidad y baja relación con la formación profesional. Esta sobresaturación que se vive en los contenidos, actualmente, hace que los estudiantes de las áreas artísticas ven la “academia” más como un obstáculo por superar o como un requisito que como un espacio de enriquecimiento profesional.

En ese sentido, si los docentes y estudiantes nos co-formamos de manera conjunta, estaremos desarrollando profesionales de las artes capaces de aprender de otros y con otros, de reconocer que existen problemas artísticos complejos y diversos caminos para aprender. Si los maestros nos declaramos “ignorantes”, como plantea Ranciere, podemos abrir espacios de construcción colectiva de conocimientos.

Finalmente, la formación conjunta implica concebir al educador del nivel superior como un investigador de sus propias prácticas

2 Según Díaz Barriga (2013), la secuencia didáctica no solo tiene que ver con la declaración de temas o contenidos, ni con la estructura interna de la clase (apertura, desarrollo y cierre).



pedagógicas. El campo pedagógico y didáctico de la educación en artes en la educación superior está apenas naciendo. Únicamente si los profesores convertimos y transformamos nuestras propias formas de aprender en y con las profesiones, podremos encontrar en la docencia no solo un medio de subsistencia, sino un medio para crecer, aprender y formarnos de y con nuestros estudiantes.

Ahora sería importante el trabajo colaborativo entre profesores a nivel pedagógico y didáctico. Pero el mayor reto para la formación conjunta entre los profesores en las universidades son los escasos espacios de reunión académica y que los existentes, casi siempre, se usan para resolver los problemas administrativos.

Resultados de aprendizaje y evaluación

Una de las ventajas de los RA es que implican declarar claramente la metodología, los contenidos, la evaluación y la calificación. En educación superior, esto solo se hace en el programa, pero rara vez se revisa o es real. Según Moreno (2011), la evaluación y calificación que programan los profesores es un elemento determinante en las ideas que tienen los alumnos sobre la exigencia de los programas, su calidad y la cultura académica que promueven.

Si reflexionamos al respecto, los resultados de aprendizaje y la evaluación siempre han sido parte de los procesos artísticos. Persistentemente quienes participan en estos procesos dan cuenta de sus avances en la construcción de las danzas, el personaje, la obra, el cuerpo, la gestión, la creación y en otros casos de la obra. Sin embargo, son pocas las preguntas que se plantean sobre esas formas de evidenciar, evaluar y analizar los resultados. Al no relacionarlos con las didácticas, en algunos casos se quedan en la cultura de la evaluación³ instalada en los procesos educativos, como la competitividad, el individualismo o el aislamiento (Santos, 2005). En otros casos, pareciera que se quedan en las subjetividades de quienes evalúan y/o califican, en su “sentido común”; o en la evaluación tradicional, que solo se relaciona con la asistencia, la participación y las relaciones que se entretienen con las teorías y los autores de las artes. O simplemente en la “valoración del esfuerzo”, o basada en el tipo de relación evaluador-evaluado (Moreno, 2011).

Pensar en resultados de aprendizaje requiere volver la mirada sobre la evaluación y la calificación como actividades didácticas propias de las artes; entonces, están articuladas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que permiten más que cumplir un requisito, redimensionar qué se enseña y aprende, cómo se pueden evidenciar y qué procesos de evaluación serán necesarios, así como de qué manera serán calificados.

Ahora bien, la evaluación se tiende a confundir con los resultados de aprendizaje. En este sentido, desde nuestra propuesta didáctica, los resultados de aprendizaje son enunciados de lo que se aprende en diversos niveles para el logro de competencias que están declaradas en el currículo. Y la evaluación son los procesos sistemáticos que permiten, desde un punto de vista formativo, tener información sobre el aprendizaje y cómo ayudar a los estudiantes a alcanzar los mejores resultados (Moreno, 2011).

Desde la perspectiva evaluativa, crítica y alternativa, la evaluación es para aprender y conocer (Álvarez, 2001). Profesores y estudiantes pueden aprender de y con la evaluación, para transformar la educación. Contrario a la evaluación tradicional, donde priman el examen y la medición, la evaluación pedagógica se corresponde con procesos formativos, dialógicos y sumativos y cómo se evidencian esos procesos con diversos métodos e instrumentos.

3 Una cultura de evaluación podría definirse, entonces, como el conjunto de valores, acuerdos, tradiciones, creencias y pensamientos que una comunidad educativa asigna a la acción de evaluación (Valenzuela et al., 2011).

Así, con la estructuración de los RA, necesariamente la evaluación es diagnóstica, formativa, dialógica, democrática y sumativa. Diagnóstica, por cuanto los resultados de aprendizaje deben partir de los conocimientos del estudiante sobre el tema. Formativa, pues los estudiantes están desarrollando su saber profesional, lo que implica no solo la adquisición de conocimientos, sino de formas de pensar, una ética y unas estructuras para continuar aprendiendo. La evaluación dialógica (Anijovich y Cappettelli, 2017) implica que el estudiante aprende del error, aprende de los otros y aprende con ellos. Esto hace que los estudiantes puedan actuar y planear sobre su propio aprendizaje desde la autonomía. También deben existir “espacios seguros” de ese diálogo para una formación libre de violencias y que, en el caso de nuestro país, les permita resolver conflictos. Asimismo, como un espacio democrático, los RA, su evaluación y calificación favorecen la información oportuna, el compromiso y la transparencia en los procesos. Es imprescindible reconocer que en los campos de las artes los resultados son centro de muchos procesos. La evaluación les permite a los estudiantes reflexionar sobre los procesos y al maestro ajustar los resultados de aprendizaje. Y, en una acción conjunta, hacer los ajustes al proceso de manera realista para obtener los mejores resultados artísticos.

Sin embargo, pueden también existir visiones diversas de los RA y ello afectará su evaluación. Por ejemplo, una perspectiva técnica e instrumental requiere de una evaluación con criterios muy específicos basados en las tradiciones artísticas y técnicas. Esto puede ser útil en la formación de competencias básicas de las carreras de artes, pero puede resultar poco importante, incluso un límite, para competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la creatividad y la creación. Por otra parte, otros conocimientos y aprendizajes están más centrados en lo procedimental de las artes (movimientos, técnicas, gestión, investigación, entre otras), lo que implica otro tipo de RA, donde la evaluación de procesos será protagonista. También pueden existir saberes que favorezcan el desarrollo de pensamiento crítico, creativo y disruptivo para hacer propuestas innovadoras. En estos casos, el papel de la evaluación formativa será importante como un espacio de reflexión e incluso de sistematización de los procesos. Así, ante las diversas finalidades de RA, es necesario tener procesos de evaluación consecuentes.

La evaluación, entonces, no son solo las evidencias para demostrar los RA; son espacios de “parar para

avanzar”, de reflexionar y de tomar decisiones por parte de estudiantes, profesores y currículos.

Conclusiones preliminares

La construcción de los campos de saber de las artes y la formación de artistas implica procesos pedagógicos y didácticos en la educación superior. Ante los cambios epistemológicos, políticos y culturales, la didáctica específica es un lugar privilegiado para transformar las ideas impuestas, como los resultados de aprendizaje, pero también para transfigurar la formación de los artistas. Ello implica que no se piense en la didáctica como los “métodos de enseñanza”, sino como la investigación sobre y desde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las artes.

Así, por ejemplo, producto de las investigaciones didácticas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, desde una perspectiva didáctica y resignificando su sentido desde lo pedagógico, los resultados de aprendizaje serían:

Acuerdos democráticos, conocidos por todos sobre lo que se aprende, enseñanza y evalúa en el proceso formativo y sumativo. No son metas de aprendizaje, son acuerdos sobre lo que hacemos, el porqué lo hacemos y para qué lo hacemos; brindan un horizonte de sentido a las acciones que todos realizan respecto de los contenidos y medios didácticos. Esto permite “aprender sobre lo que se aprende o crea”, pero especialmente, “aprender cómo se aprenden diversos tipos de contenidos de las disciplinas, de manera individual y colectiva. Esto hace que los profesores sean investigadores de sus prácticas y los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos y metacreativos sobre cómo aprenden, y desarrollen diversas formas de acceder al conocimiento y la información. Justamente la evaluación para aprender de manera conjunta y co-formadora se basa en esos acuerdos de aprendizaje, que son declarados, socializados y aceptados por todos.

El estructurar resultados de aprendizaje puede ser una oportunidad en la educación superior de cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, desde una perspectiva didáctica, que comprenda los nuevos retos de formar profesionales en campos artísticos que evolucionan y se transforman cada día. Además, implica que los profesores universitarios y artistas refuercen sus competencias didácticas y pedagógicas específicas que les permitan adelantar procesos de co-formación acordes con la naturaleza de las artes.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Cyan, Proyectos Editoriales.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anijovich, R. y Cappettelli. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada.
- Blasco, S. y Herrera, M. (2017). Estudio sobre la creatividad y metacreatividad en un aula de educación infantil. En P. Nuñez, M. Pérez-Fuentes, M. Molero Jurado, G. Linares., A. Martos Martínez, A. Barragán Martín y A. Simón Márquez, *Temas actuales de investigación en las áreas de la salud y la educación* (pp. 59-70). Scinfoper.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Carrillo Hernández, M. y Benavides Martínez, B. (2022). *El currículo en el siglo XXI: Competencias, identidades y profesiones*. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. UPN.
- Chevallart, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Conances y CNA. (2021). *¿Qué son y cómo se implementan los resultados de aprendizaje?* [documento de trabajo. Ministerio de Educación Nacional].
- Díaz, Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica: Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 80, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208002>
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje: ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Falla, C. (2020). *Pedagogías del diálogo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36.ª ed.). Siglo XXI.
- Ginocchio, C. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación*, 26 (51), 175-196. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.009>
- Habermas, J. (1977). *Conocimiento e interés: Introducción a la teoría de la ciencia*. Herder.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Huertas, D. (2020). Formación de profesores de Teatro en el contexto de la educación inicial. En C. Merchán, *Quiproquío: O las peripecias del formador de Artes Escénicas en la educación* (pp. 47-84). Universidad Pedagógica Nacional.
- Huertas, D., Parra, H. y Caicedo, C. (2021). *De la imitación a la creación: La enseñanza de las artes en la educación inicial*. UPN.
- Medina, R. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Medina Bejarano, R. y Cárdenas Páez, A. (2018). *Didáctica de la Literatura*. Uniediciones.
- Merchán, C. (2020). "Introducción" a *Quiproquío: O las peripecias del formador de Artes Escénicas en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Merchán, P. (2019). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: Un análisis didáctico de la formación en Artes Escénicas*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). Decreto 1330, Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Resolución 021795 del 2020, Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención del registro calificado. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-402045_pdf.pdf
- Morchio, L. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior: Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Editorial Teseo.
- Morchio, L., y Difabio, H. (2015). Aprender a aprender como meta de la Educación Superior : desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado. En L. Morchio, *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior* (pp. 35-79). Editorial Teseo.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos. IISUE-UNAM*, 33(131), 116-130.
- Rickenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesor: Un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- Rojas, M. (2004). La transición de la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 451-476.
- Santos, G. (2005). *La flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Paidós.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica conjunta. Capítulo traducido con la amable autorización de los autores, tomado del libro Sensevy, G. y A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* Re. Universidad de Antioquia y Universidad de Ginebra.
- Valenzuela, J., Ramírez, M. y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33(13), 42-63.