





**CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA**

**DEPARTAMENTO DE ARTE Y GESTIÓN CULTURAL**

**TESIS**

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA  
PROGRAMAS DE INICIACIÓN EN ARTES VISUALES**

**PRESENTA**

**Clara Susana Esparza Álvarez**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA**

**EN ARTE Y CULTURA**

**TUTOR**

**Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia**

**CO-TUTOR**

**Dr. Víctor Manuel González Esparza**

**LECTOR**

**Dr. Gabriel Rojas Pedraza**

**Aguascalientes, Ags., a 2 de abril de 2018**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES  
FORMATO DE CARTA DE VOTO APROBATORIO

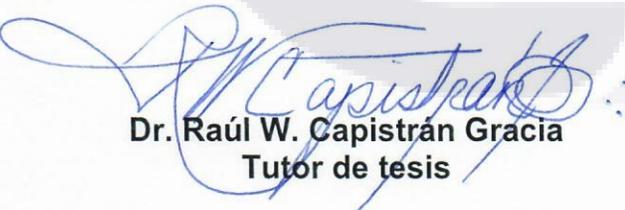
**M EN RSM JOSE LUIS GARCÍA RUBALCAVA  
DECANO DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES  
P R E S E N T E**

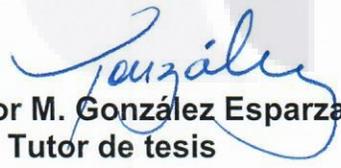
Por medio del presente como Tutor designado del estudiante **CLARA SUSANA ESPARZA ÁLVAREZ** con ID 2696 quien realizó la tesis titulada: **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE INICIACIÓN EN ARTES VISUALES**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
"Se Lumen Proferre"

**Aguascalientes, Ags., a 06 de marzo de 2019.**

  
**Dr. Raúl W. Capistrán Gracia**  
Tutor de tesis

  
**Dr. Víctor M. González Esparza**  
Tutor de tesis

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría de Investigación y Posgrado  
c.c.p.- Representante Institucional ante el DIAC



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES  
FORMATO DE CARTA DE VOTO APROBATORIO

**M EN RSM JOSE LUIS GARCÍA RUBALCAVA  
DECANO DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES  
P R E S E N T E**

Por medio del presente como Tutor designado del estudiante **CLARA SUSANA ESPARZA ÁLVAREZ** con ID 2696 quien realizó *la tesis* titulada: **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE INICIACIÓN EN ARTES VISUALES**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**“Se Lumen Proferre”**  
**Aguascalientes, Ags., a 06 de marzo de 2019.**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriel Rojas Pedraza'.

**Dr. Gabriel Rojas Pedraza**  
**Asesor de tesis**

c.c.p.- Interesado  
c.c.p.- Secretaría de Investigación y Posgrado  
c.c.p.- Representante Institucional ante el DIAC



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

Oficio. CAyC/DEC/136/19

ASUNTO: CONCLUSION DE TESIS

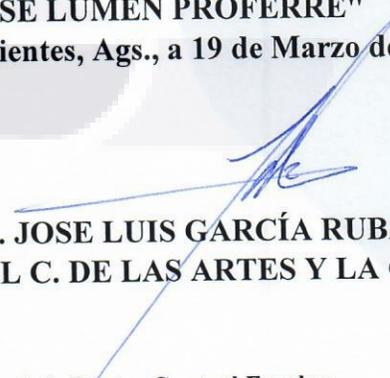
**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA  
DIRECCION GENERAL DE INVESTIGACION Y POSGRADO  
PRESENTE.**

**Estimada Dra. Martínez Serna:**

Por medio de este conducto informo que el documento final de Tesis titulado: **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS DE INICIACIÓN EN ARTES VISUALES**, presentada por la Sustentante: **CLARA SUSANA ESPARZA ÁLVAREZ** con ID 2696, egresada del Doctorado en Arte y Cultura, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente. Cabe mencionar que la autora cuenta con el voto aprobatorio correspondiente.

Para efecto de los trámites que al interesado(a) convengan se extiende el presente, reiterándole las consideraciones que el caso amerite.

**ATENTAMENTE  
"SE LUMEN PROFERRE"  
Aguascalientes, Ags., a 19 de Marzo de 2019**

  
**M. EN RSM. JOSE LUIS GARCÍA RUBALCAVA  
DECANO DEL C. DE LAS ARTES Y LA CULTURA**

c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García - Jefe Depto. Control Escolar  
c.c.p. Dr. Raúl W. Capistrán Gracia - Representante de la UAA ante el DIAC  
c.c.p. Tutor  
c.c.p. Clara Susana Esparza Álvarez - Egresada del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura  
c.c.p. Archivo

## Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por brindarme el financiamiento para cursar este posgrado y, de manera especial por interesarse en la formación de investigadores en arte y cultura. A la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo y las facilidades otorgadas durante el posgrado para llegar a la consecución de este trabajo de tesis. Al Decano del Centro de las artes y la Cultura, el M. en R.S.M. José Luis García Rubalcava por su amistad, por su cariño y por todo el apoyo que me ha brindado hasta ahora.

A mi tutor de tesis, el Dr. Raúl W. Capistran Gracia por su guía, su instrucción, su colaboración, por todas las acciones que emprendió y que siempre se orientaron a la obtención de un buen aprovechamiento del trabajo realizado. A mi co-tutor, el Dr. Víctor Manuel González Esparza quien siempre aportó valiosas sugerencias al trabajo de tesis. Al Dr. Gabriel Rojas Pedraza quien a pesar de la distancia y algunas complicaciones, siempre estuvo pendiente de mis avances. Al Dr. José Luis Rangel Muñoz, quien desde el inicio estuvo al tanto de mi formación y de mis avances.

A la Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar. Gracias una vez más por su guía, por su disposición, por el valioso apoyo que brindó y por las aportaciones realizadas. A la Dra. Irma Susana Carbajal, quien además de formar parte del grupo de académicos que validaron este modelo, me proporciono su guía a través de su experiencia y sus conocimientos. A la Dra. Vanesa Freitag, por su participación y por su apoyo. Al Dr. Cesar Zavala Peñaflor, por su interés y apoyo en la validación.

Una vez más, agradezco a la Dra. Irma Fuentes Mata, quien además de participar en la validación, me contactó con la Dra. Martha Alfaro y el Dr. Alberto Argüello.

A mis compañeros y compañeras del DIAC, quienes me acompañaron durante todos estos años. Gracias por brindarme su amistad y su apoyo en momentos difíciles.

A mi familia por acompañarme a los seminarios que se desarrollaron en las diferentes sedes, pero, sobre todo, por hacer que este camino estuviera lleno de luz y de alegría.

## Dedicatorias

A Jorge. Por brindarme su amor, por darme su respaldo en todo momento y por acompañarme en el camino que hemos trazado juntos.

A mis hijos Fernando y Matías. Por amarme, por ser mi inspiración y por ser fuentes inagotables de ternura, de abrazos y de besos.

A mis padres Leticia y Antonio. Por darme la vida y por estar siempre en todo momento y en todo lugar.

A mis hermanos Francisco, Ulises y Carlos. Por ser mis compañeros de juegos y por todos los bellos momentos que hemos pasado hasta ahora.

A mi tía Beatriz por brindarme su cariño.

## Índice general

Índice de figuras.....	6
Índice de tablas .....	7
Resumen en español.....	8
Capítulo I	
Introducción .....	10
1.1. Planteamiento del problema .....	13
1.2. Cuestionamientos guía para el desarrollo del estudio .....	14
1.3. Objetivos... ..	14
1.3.1. Objetivo General.....	14
1.3.2. Objetivos Particulares.....	14
1.4. Justificación.....	15
Capítulo II	
Marco Contextual .....	16
2.1. Las artes visuales .....	16
2.1.1 Las artes visuales como instrumento de representación .....	16
2.1.2. Las artes visuales como campo de enseñanza .....	18
2.1.3. Los docentes de artes visuales .....	20
2.1.4. Paradigmas en la educación artística .....	22
2.1.4.1. Educación para el arte o educación en el arte .....	23
2.1.4.2. Educación por el arte .....	25
2.1.4.3. Educación a través del arte .....	28

2.1.5. El arte como opción de educación no formal .....30

Capítulo III

Estado de la cuestión.....35

3.1. Informes de evaluaciones realizadas a programas de educación artística .....35

3.1.1. *Arts in Education* (AIE).....35

3.1.2. El factor ¡Wuuu! Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación. ....37

3.1.3. *Revitalizing Arts Education Through Community-Wide Coordination*.....40

3.1.4. *Arts and Cultural Education at School in Europe*.....42

3.1.5. Evaluación de Resultados con Enfoque de Sistematización. Programa de Educación Artística en el Nivel Básico: PROEA/PROARTE, periodo del 2000 al 2012.....45

3.1.6. *The Efecty and Effectiveness of Arts Education* .....47

3.1.7. *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*.....51

3.2. Resultados de investigaciones realizadas a programas de educación artística ..... 53

3.2.1. La evaluación en el área de la educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria .....53

3.2.2. *Art and the Built Environment (ABE)*.....58

3.2.3. Efectos del *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria* (PACAEP) en Cd. Victoria, Tamaulipas.....58

3.2.4. La gestión de las actividades musicales en el G-9 en contextos de educación formal y no formal .....61

3.2.5. Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales.....62

3.2.6. Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes .....62

3.2.7. Educación para la Paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural a través de las artes .....64

3.3. Evaluación a programas de arte desarrollados en el ámbito no formal. .... 64

3.3.1. Aula permanente de formación abierta .....64

3.3.2. Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal .....64

3.3.3. Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas.....65

Capítulo IV

Marco conceptual y teórico..... 66

4.1. Conceptos que delimitan el estudio .....66

4.1.1. ¿Qué se entiende por programa de iniciación en las artes visuales? .....66

4.1.2. ¿Qué es un modelo de autoevaluación de programas de iniciación en las artes visuales? 69

4.2. Marco teórico que enmarca el estudio. .... 71

4.2.1. Evaluación de programas educativos.....71

4.2.2. Propuestas metodológicas de evaluación de programas ..... 72

4.2.2.1. El modelo CIPP de Daniel Stufflebeam ..... 72

4.2.2.2. Propuesta metodológica para la evaluación de programas de orientación educativa. .... 73

4.2.2.3. Modelo de evaluación para la educación no formal. ....74

4.2.2.4. Propuesta metodológica de evaluación segmentada de programas educativos..... 75

4.2.2.5. La evaluación según Ramón Pérez Juste. .... 76

4.2.2.6. La evaluación para la calidad de Pedro Municio (2000). .... 77

4.2.2.7. La evaluación de programas y proyectos socio-educativos..... 77

4.2.2.8. Modelo de evaluación desde la gestión cultural. .... 79

4.2.2.9. La evaluación como acreditación de programas académicos de educación superior en artes ..... 80

Capítulo V

Metodología para el diseño y validación de la propuesta ..... 83

5.1. Metodología. .... 83

5.3. Validación del modelo y del instrumento de autoevaluación ..... 90

5.3.1. Primera validación del modelo y del instrumento de autoevaluación ..... 90

5.3.1.1. Observaciones resultantes de la primera valoración ..... 92

5.3.1.2. Ajustes realizados como resultado de la primera valoración ..... 93

5.3.2. Segunda validación del modelo y del instrumento de autoevaluación ..... 96

5.3.2.1. Observaciones y datos resultantes de la segunda valoración ..... 97

5.3.2.2. Ajustes realizados como resultado de la primera valoración ..... 97

5.3.2.3. Análisis estadístico de la valoración realizada por los expertos ..... 98

Capítulo VI 100

6.1. Cumplimiento de los objetivos ..... 102

6.2. Constructo aplicado al modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollen en el ámbito educativo no formal. .... 103

6.3. Validación realizada por los expertos ..... 104

6.3.1. Primera validación ..... 105

6.3.2. Segunda validación ..... 107

Capítulo VII

Conclusiones ..... 109

Bibliografía ..... 115

ANEXOS

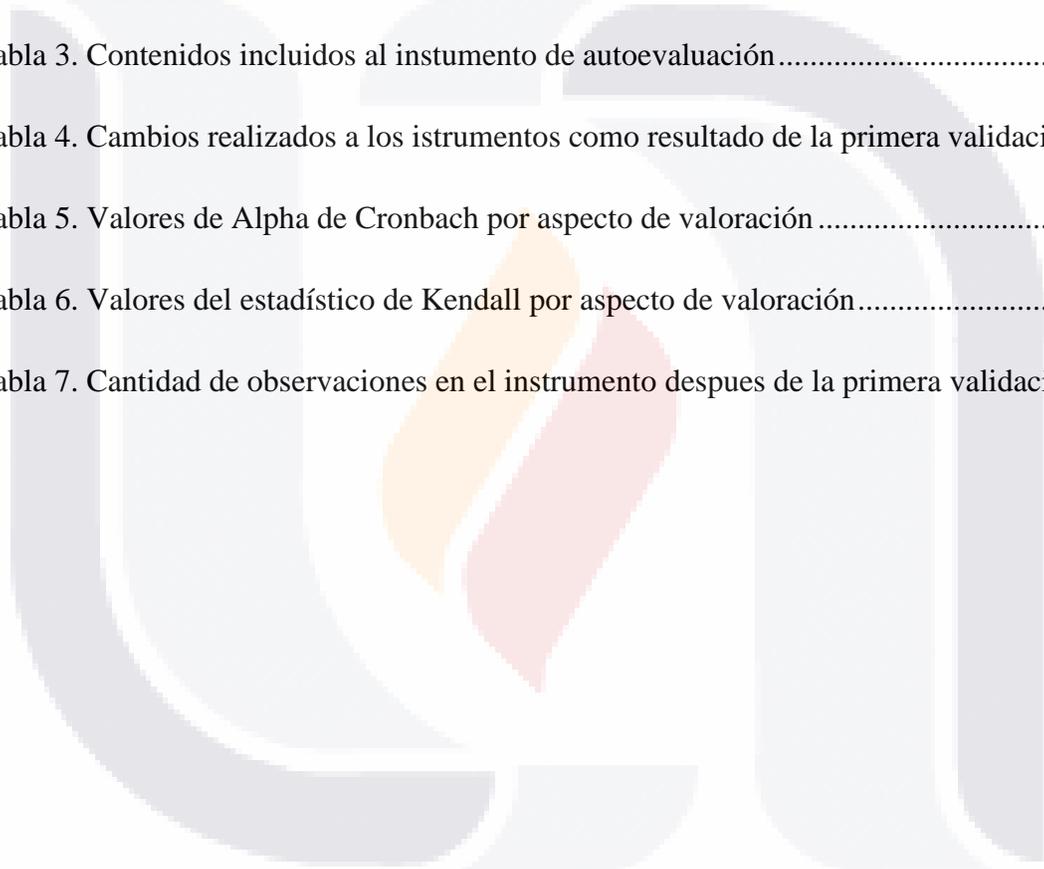


## Índice de figuras

Figura 1. Aproximaciones a las Artes Visuales. Elaboracion propia. ....	18
Figura 2. Dimensiones del ocio y la cultura. Elaboracion personal a partir de Hoopers (2006) y Trilla (1997).....	31
Figura 3. Aproximaciones a la educación no formal en artes visuales. Elaboración propia....	34
Figura 4. Aproximaciones para una definicion de programa de iniciación en las artes visuales. Elaboración propia. ....	68
Figura 5. Etapas de evaluación para programas de educacion no formal. Elaboración propia a partir de Sarramona (1998, p. 203).....	74
Figura 6. Flujo de la evaluación. Álvarez et ál (2002, p. 202). ....	79
Figura 7. Categorías de evaluación según CAESA. Elaboración propia.....	81

## Índice de tablas

Tabla 1. Primer diseño del modelo de autoevaluación para programas de artes visuales.....	92
Tabla 2. Cantidad de observaciones resultantes de la primera valoración .....	93
Tabla 3. Contenidos incluidos al instrumento de autoevaluación.....	94
Tabla 4. Cambios realizados a los instrumentos como resultado de la primera validación .....	96
Tabla 5. Valores de Alpha de Cronbach por aspecto de valoración.....	99
Tabla 6. Valores del estadístico de Kendall por aspecto de valoración.....	99
Tabla 7. Cantidad de observaciones en el instrumento después de la primera validación .....	106



## Resumen en español

El presente estudio se originó a partir de la percepción que la investigadora tuvo de los programas de educación artística en donde ha laborado, en donde pudo percatarse de diversas problemáticas tales como deficiencia en las prácticas docentes derivadas de la escasa o nula planeación de actividades; falta de atención a las necesidades de los participantes; carencia de evaluaciones definidas para el ámbito de las artes; discrepancia entre lo que se planeaba y lo que se desarrollaba en el aula; inexistencia de un mecanismo para evaluar el impacto de los programas; incongruencia entre los fundamentos teóricos del programa y la práctica de los docentes; poca o nula relación entre la propuesta de educación artística y lo que se implementaba y falta evidencia sistematizada y suficiente que sustente la viabilidad de los programas no formales ante los organismos que ofrecen apoyos. Con el propósito de promover el diagnóstico de los programas de artes visuales en el ámbito no formal y la atención a esas áreas de oportunidad, la autora diseñó y validó un modelo de autoevaluación y un instrumento de autoevaluación *in situ*. Para la fase de diseño, se llevó a cabo una revisión bibliográfica a profundidad y se elaboró un marco teórico basado en referentes como Stufflebeam y Shinkfield (1987); Municio (1991); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998); Rosales (1999); Pérez (2000); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016). A partir de su estudio y análisis, se determinaron las categorías, dimensiones e indicadores que conformaron el modelo y el instrumento de autoevaluación *in situ*. Posteriormente, en la fase de validación, ambos documentos fueron puestos a disposición de un grupo de expertos en evaluación, artes y educación artística. Este equipo de profesionales aportó opiniones que fueron de gran valía para su mejora. Finalmente, se llevaron a cabo varias pruebas estadísticas que avalaron su confiabilidad, así como el nivel de concordancia entre los expertos. Como resultado se obtuvo un modelo de autoevaluación y un instrumento de autoevaluación *in situ* que contiene 148 ítems, el cual representa una contribución al ámbito de la evaluación de programas de educación artística en el ámbito no formal que puede contribuir a su mejora.

**Palabras clave:** Evaluación de programas, evaluación, artes visuales, modelo de autoevaluación, instrumento, juicio de expertos.

## Resumen en inglés

The present study originated from the researcher's experience while working in art education programs, where she was able to detect important weaknesses, such as deficiency in the teaching practices derived from the scarce or null planning of activities; lack of attention to the participants' needs; lack of objective and fair evaluations in the field of the arts; discrepancy between the planning and the classroom practicum; lack of mechanisms to evaluate the programs' impact; incongruence between the theoretical foundations of the program and the practice of teachers; little or no relationship between the proposal of artistic education and what was implemented in the classroom, as well as lack of sufficient evidence to support the sustainability of non-formal programs before organizations that offer economical support. With the purpose of promoting the diagnosis of visual arts programs in the non-formal sphere and foster the improvement of the program, the author designed and validated a self-assessment model and an *in situ* self-assessment instrument. For the design phase, the author carried an in-depth bibliographical review, and elaborated a theoretical framework based on important references such as Stufflebeam and Shinkfield (1987); Municio (1991); Hernández and Martínez (1996); Sarramona (1998); Rosales (1999); Pérez (2000); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) and CAESA (2016). Based on their study and analysis, the author determined the categories, dimensions and indicators that formed the model and the *in situ* self-assessment instrument. Subsequently, during the validation phase, both documents were sent to a group of experts in evaluation, arts and artistic education. This team of professionals analyzed the model, as well as the instrument, and provided suggestions, recommendations and opinions that were of great value for its improvement. Finally, the author carried out several statistical tests that confirmed their reliability, as well as the level of agreement among the experts. As a result, the author came out with a self-assessment model and an *in situ* self-assessment instrument containing 148 items which represents a contribution to the field of evaluation of artistic education programs in the non-formal sphere.

**Keywords:** Program evaluation, assessment, visual arts, self-evaluation model, self-evaluation instrument, expert validation.

## Capítulo I

### Introducción

Arte y sociedad son conceptos que se han vinculado a lo largo de la historia, tal como lo manifiesta Read (1967/1976), quien considera que constantemente se ha fomentado la enseñanza del arte como parte integral de la formación del niño y del joven. Desde esta postura, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se propuso como uno de sus objetivos “garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura” (2006, p. 1). Según este organismo, la cultura y las artes son algunos de los componentes básicos para el desarrollo pleno del individuo, lo que convierte a nuestro tema de estudio, la educación artística, en un derecho universal que debe cumplirse para conseguir la educación integral en los individuos y, por consiguiente, para lograr una mejora en su calidad de vida (UNESCO, 2006).

Para cumplir con el derecho propuesto por la UNESCO que refiere a la participación en la cultura a través de la educación artística, se han desarrollado en México proyectos educativos que ayudan a los individuos a expresar su historia personal, sus creencias familiares y su cultura de pertenencia a través de las artes (Ivaldi, 2014). Como ejemplos, están el *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria* (PACAEP) creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), implementado desde la década de 1980 hasta el 2002 (Brambila, 2015) y el *Programa de Educación Artística en el Nivel Básico* (PROARTE) ofrecido por el Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA) desde el 2000 hasta el 2013.

Aunque los programas de educación artística pueden desarrollarse en diferentes ámbitos educativos, para propósitos de esta investigación se abordará el no formal, que se caracteriza por: a) consistir en cursos y talleres que se ajusten a las necesidades de la población y no a objetivos impuestos (Coombs y Ahmed, 1974/1975); b) involucrar actividades organizadas con un alto grado de sistematicidad (Sarramona, 1998); c) ser dirigida a personas de todas las edades y; d) promover un proceso educativo que no tiene como objetivo la obtención de un grado académico y que se desarrolla fuera de la estructura educativa oficial.

Atendiendo a la propuesta de la UNESCO (2006) de proporcionar una educación integral, algunas instituciones de nuestra región, entre ellas: la Universidad Autónoma de Aguascalientes con su *Programa Institucional de Formación Humanista*; el Instituto Cultural de Aguascalientes a través de los diferentes talleres artísticos que ofrece, el *Programa Nacional de las Escuelas de Iniciación Artística Asociadas* y el programa *Unidades de Exploración Artística* (UEA) que auspicia el Instituto Municipal Aguascalentense, han participado en la promoción y desarrollo de la educación artística en el estado.

Sin embargo, a pesar de contar con estas instituciones de educación artística poco se conoce del origen, del diseño curricular, de sus planeaciones de clase, de su implementación, de las problemáticas que surgen al interior de dichos programas y, sobre todo, de sus procesos de evaluación. En ese sentido, la investigadora considera que un proceso de autoevaluación cuidadosamente planeado e implementado no solo contribuiría al conocimiento de los diversos factores que rodean la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, sino que también redundaría en una mejora del programa. Desafortunadamente, en México no se ha diseñado o difundido algún modelo de evaluación de programas de educación en las artes visuales que permita no solo entender su funcionamiento, sino también emprender acciones de mejora.

Para conseguirlo, la autora decidió elaborar un modelo de evaluación<sup>1</sup> y, a partir de él, diseñó un instrumento de autoevaluación que permitiera a los directivos y administradores de programas de enseñanza de las artes visuales en el ámbito no formal, detectar las áreas de oportunidad y emprender acciones que lleven a su mejora.

### **Estructura de la tesis**

La tesis quedo estructurada en seis capítulos. Los cuatro primeros, representan los fundamentos teóricos sobre los que se apoya la investigación. El capítulo inicial, corresponde al actual apartado y comprende una introducción integrada por información que contextualiza al lector, seguido del planteamiento del problema y de las preguntas que permean la investigación y que son de suma importancia para guiar el estudio. En este capítulo, también se presentan el objetivo general y los objetivos particulares de la investigación.

---

<sup>1</sup> Este modelo de evaluación proporciona un prototipo de referencia para la evaluación de programas en artes visuales. Por otro lado, el instrumento puede utilizarse como autoevaluación, pues tiene como propósito que los propios administradores y docentes puedan utilizarlo para llevar a cabo un diagnóstico del programa

El capítulo segundo corresponde al marco contextual que, explica las circunstancias históricas, sociales y espaciales durante el periodo en que se desarrolló el estudio.

El estado de la cuestión se aborda en el tercer capítulo, el cual se estructuró en tres apartados. El primero de ellos refiere a informes de evaluaciones generales que se han realizado a programas de educación artística desde la perspectiva de la gestión y la pedagogía; el segundo de ellos presenta estudios relacionados con programas de educación artística, en este caso, a partir de las aristas de interés de los propios investigadores. Por último, en el tercer apartado se presentan algunos estudios realizados a programas desarrollados en el ámbito no formal.

El cuarto capítulo pertenece al marco conceptual. Contiene las representaciones que caracterizan y definen el presente estudio. Para elaborar cada uno de los conceptos, fue necesario considerar los fundamentos teóricos, ideológicos, políticos o filosóficos respecto a un cierto tema. Para ello, se retomó la información esencial de cada autor u organismo para construir una definición específica.

El marco teórico es el quinto capítulo, el cual consta de nueve propuestas teóricas sobre la evaluación de programas educativos: el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam y Shinkfield (1987); la propuesta metodológica para la evaluación de programas de orientación educativa (Hernández y Martínez, 1996); el modelo de evaluación para la educación no formal (Sarramona, 1998); la propuesta metodológica de evaluación segmentada de programas educativos (Rosales, 1999); la evaluación según Ramón Pérez Juste (2000); la evaluación para la calidad (Municio, 2004); la evaluación de programas y proyectos socioeducativos (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero y Rodríguez, 2002); el modelo de evaluación desde la gestión cultural (Roselló 2007), y la evaluación como acreditación de programas académicos de educación superior en artes (CAESA, 2016).

El capítulo seis presenta la metodología utilizada para diseñar el modelo de autoevaluación. Dicho proceso comenzó con la elaboración de los constructos teóricos que enmarcaron el presente estudio. Posteriormente, se analizaron cada uno de los propuestos teóricos referentes a la evaluación de programas, derivando de esta actividad un listado de categorías que sirvieron para estructurar, tanto el modelo de autoevaluación, como el

instrumento de autoevaluación. En este apartado, se presentan los dictámenes realizados por el grupo de expertos seleccionados para este proceso.

En el capítulo siete se llevó a cabo una discusión crítica de los resultados. En él, se presentan los hallazgos encontrados a través del proceso de validación del modelo de autoevaluación, así como la incorporación de las observaciones proporcionadas por expertos, tanto al modelo como al instrumento de autoevaluación.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones se presentan los hallazgos encontrados durante la investigación, recapitulando cada uno de los objetivos propuestos.

### **1.1. Planteamiento del problema**

El interés que motivó a la investigadora a desarrollar este proyecto de investigación surge desde la experiencia personal que tuvo como Tallerista, en el *Programa de Educación Artística en el Nivel Básico (PROEA/PROARTE)* del Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA) y como coordinadora técnica en el programa *Unidades de Expresión Artística (2012)* perteneciente al Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura (IMAC).

Durante su participación en ambos programas, la investigadora pudo percatarse de varias problemáticas que se desarrollaban al interior de estos. Entre ellas:

- La deficiencia en las prácticas docentes derivadas de la escasa o nula planeación de actividades.
- La falta de atención a las necesidades de los participantes.
- La carencia de evaluaciones definidas para el ámbito de las artes.
- La discrepancia entre lo planeado y lo que se desarrollaba en el aula.
- La inexistencia de un mecanismo para evaluar el impacto de los programas.
- La incongruencia entre los fundamentos teóricos del programa y la práctica de los docentes.
- La poca o nula relación entre la propuesta de educación artística y lo que se implementaba.
- La necesidad de que las instituciones cuenten con evidencia sistematizada y suficiente que sustente la viabilidad de los programas no formales ante los organismos que ofrecen apoyos.

## **1.2. Cuestionamientos guía para el desarrollo del estudio**

Para obtener información que ayudara a solucionar las problemáticas expuestas previamente, la investigadora estableció los siguientes cuestionamientos que sirvieron de guía para el desarrollo del estudio:

- ¿Qué características debe tener un programa de iniciación en artes visuales que se desarrolla en el ámbito no formal?
- ¿Qué indicadores deben considerarse para evaluar dichos programas?
- ¿Puede aplicarse en el ámbito no formal una evaluación fundamentada en supuestos teóricos orientados al ámbito formal? Si es así ¿Qué etapas y elementos estructuran un proceso de evaluación y como se desarrolla? De lo contrario ¿Qué elementos deben cambiarse o adaptarse para llevar a cabo una evaluación en este ámbito?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo General.**

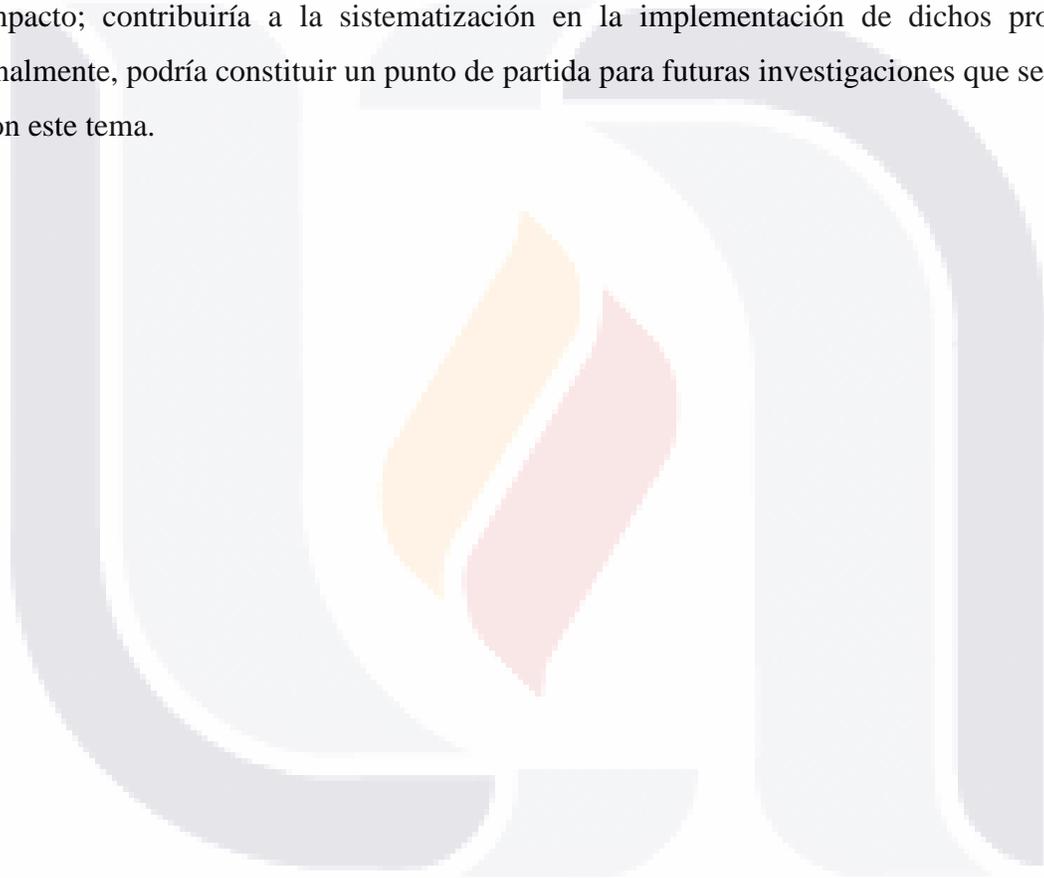
Diseñar y validar un modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollen en el ámbito educativo no formal.

### **1.3.2. Objetivos Particulares.**

- Identificar, los indicadores necesarios para evaluar programas de iniciación en artes visuales en el ámbito de la educación no formal, a partir de los modelos de evaluación consignados en el marco teórico.
- Diseñar un modelo de autoevaluación de programas de iniciación en artes visuales en el ámbito de la educación no formal.
- Diseñar una metodología y un instrumento de autoevaluación a partir de un modelo de evaluación.
- Identificar, a través de una validación realizada por expertos, las áreas de oportunidad y fortalezas del modelo, la metodología y el instrumento de autoevaluación y efectuar las mejoras correspondientes.
- Validar el contenido y la confiabilidad del modelo, la metodología y el instrumento de autoevaluación a través del juicio de expertos.

#### **1.4. Justificación**

Con la finalidad de otorgarle a la educación artística (iniciación en las artes visuales) un lugar preponderante en la formación del individuo, Touriñán (2011) propone que debe estudiarse desde el ámbito de la educación, para así proporcionarle criterio pedagógico y diferenciarla de la perspectiva que se orienta a producir bienes y servicios culturales. En ese sentido, el modelo de autoevaluación que aquí se propone, podría coadyuvar a la mejora de programas de iniciación en artes visuales, en lo que respecta a su diseño implementación, evaluación e impacto; contribuiría a la sistematización en la implementación de dichos programas y, finalmente, podría constituir un punto de partida para futuras investigaciones que se relacionen con este tema.



## Capítulo II

### Marco Contextual

#### 2.1. Las artes visuales

El arte es un lenguaje que se compone de signos, los cuales, a través de la historia, han servido a la humanidad para posesionarse del mundo (Lévi-Strauss en Charbonnier, 1961/1971) y posicionarse en él. Este lenguaje, hablado o escrito, se agrupa o se condensa en símbolos que se utilizan para representar ideas o conceptos (Langer, 1953; Jung, 19645/1995). Sin embargo, a pesar de la relación que existe entre el arte y el lenguaje, debido a que son un vehículo para la expresión de ideas, como conceptos son totalmente opuestos: por un lado, el lenguaje parte de lo objetivo, de la abreviación de la realidad, por el otro, el arte, parte de la subjetividad que permite intensificar la realidad (Cassirer, 1944/1968).

Considerando la idea expresada en el párrafo anterior, puede concluirse que el campo artístico, que es el que nos ocupa, es vasto debido a su subjetividad. Es así como, para su estudio, es necesario agruparlo por áreas específicas con la finalidad de desarrollarlo, valorarlo y/o estudiarlo. Para el caso de esta tesis, es necesario definir claramente lo que se entiende como artes visuales, sobre todo, con el fin de poder ofrecer un estudio que sea pertinente a los diversos programas de educación artística que pudieran beneficiarse del mismo.

##### 2.1.1 Las artes visuales como instrumento de representación

Como ya se ha manifestado, el arte como lenguaje, permite a las personas manifestarse a través de la expresión de símbolos, los cuales, en conjunto les posibilitan caracterizar su contexto y sus circunstancias (Goodman, 1990). A esta forma de manifestación de la percepción se le conoce como representación, cualidad que según Lévi-Strauss (en Charbonnier 1961/1971) está presente en todas las Artes Visuales.

La representación, es un elemento vital en las artes visuales y merece un análisis profundo. Sin embargo, para la finalidad de esta tesis, solo será de utilidad para la definición del concepto de artes visuales. Para lograr este cometido, se consideraron dos posturas que ayudaron a construir la definición. La primera de ellas pertenece a Berenson (1949/1978) quien manifestó que las artes que hacían referencia a la representación gráfica se desarrollaban en espacios determinados y que, a diferencia de la música, no podían llevar al espectador de

un estado de ánimo a otro. Una obra de arte de tipo visual no puede causar enojo y felicidad en un mismo instante, lo que permite a las artes visuales proporcionar al espectador una linealidad emotiva, es decir, un bienestar o malestar constante, sin pausas. Por su parte, Chartier (1992) postula que la representación puede entenderse como un recurso utilizado para sustituir con una imagen la ausencia de un objeto, o bien, para exhibir lo ya existente, es decir para hacer una descripción gráfica de la realidad.

Siguiendo con el propósito de definir a las artes visuales, es necesario considerar el concepto de visualidad. Esta característica puede encontrarse en la mayoría de las manifestaciones artísticas, debido a que involucra el sentido de la vista. Como ejemplos, están la danza, a través de las coreografías realizadas por los bailarines; la literatura, a través de las letras; o la música mediante la lectura de las partituras. En otras palabras, estas manifestaciones artísticas *pueden verse*. Sin embargo, a pesar de creer que las disciplinas mencionadas anteriormente pueden considerarse parte de las artes visuales, pocas manifestaciones artísticas pueden entrar en esta clasificación. Por lo general, en esta tipología se consideran la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales como el arte digital, el video, el cine y los medios alternativos como el performance, la instalación y la intervención (SEP, 2011). Empero que existe una gran variedad de disciplinas artísticas que se encuentran inmersas dentro de lo que se conoce como artes visuales, para este estudio solo interesan aquellas que se ubican dentro de las artes espaciales: arquitectura, pintura, escultura, grabado y fotografía.

Retomando las posturas de Berenson (1949/1978), Chartier (1992) y de la SEP (2011), para efectos de definir el concepto que se tendrá de las artes visuales, se consideran los siguientes criterios:

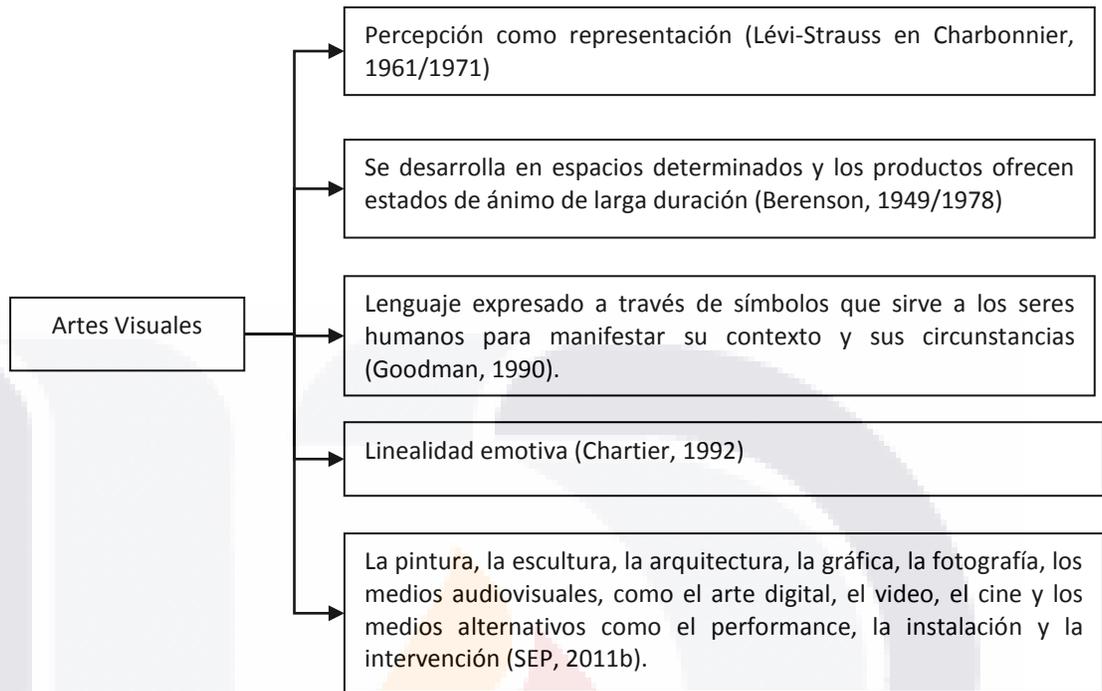


Figura 1. Aproximaciones a las Artes Visuales. Elaboración propia.

Así, para propósito del presente estudio, la investigadora se ha permitido crear la siguiente definición a partir de los elementos arriba mencionados:

Manifestaciones artísticas que permiten a los seres humanos representar sus ideas a través de la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales como el arte digital, el video, el cine y los medios alternativos como el performance, la instalación o la intervención y que, a través de las obras resultantes, brindan al espectador un estado de ánimo que persiste durante el momento que se observa la producción realizada.

**2.1.2. Las artes visuales como campo de enseñanza**

AL hacer referencia a las artes visuales como campo de enseñanza, la Secretaría de Educación Pública (SEP) manifiesta que la escuela debe fomentar en el alumnado conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les ayuden a observar su entorno y a poder comunicarse por medio de las imágenes a través de un lenguaje visual. Toda actividad perteneciente a este tipo de manifestación artística debe estar orientada hacia el acercamiento a las manifestaciones visuales, para que cada alumno y alumna modelen un universo propio y que puedan convivir en un mundo en el que existen múltiples mensajes, formas y estilos (SEP, 2011).

En las Artes Visuales, se utilizan imágenes como medio de comunicación personal y social con la finalidad de que las personas puedan expresar, representar e interpretar ideas y/o la realidad que les rodea (Miranda, 2013; SEP, 2011). Teniendo como fundamento lo anterior, la SEP en sus planes y programas propuso los siguientes contenidos a desarrollar durante los periodos lectivos a nivel de educación primaria:

Primer grado.

- El punto, considerado como la unidad mínima de toda expresión plástica.
- La línea, que es la sucesión de puntos que tiene una dirección y una intención.
- La forma, como la superficie delimitada por líneas.
- El color, a través de su clasificación en colores primarios y colores secundarios.
- Las texturas, que pueden ser geométricas u orgánicas y el tamaño o medida de un objeto, el cual ayuda a diferenciarlo de otros.
- La luz (natural y artificial) como elemento indispensable para la creación de una imagen.
- La técnica del esgrafiado como actividad artística a experimentar en el aula (SEP, 2014a).

Segundo grado.

- Las imágenes bidimensionales y sus características: ancho y largo. Con este contenido se recuerdan los elementos básicos abordados durante el primer grado que son: punto, línea, forma, color y textura.
- El espacio, entendido como aquello que contiene todo lo que nos rodea.
- La posición, referida a la localización de un objeto en el espacio.
- La perspectiva, que se da por la localización y por el tamaño de los objetos que crean planos y simulan profundidad.
- Los exvotos como ejemplo de expresión popular
- El collage como técnica artística a experimentar en el aula (SEP, 2014b).

Tercer grado

- El círculo cromático.
- El concepto de técnica artística.

- La cédula de identificación de una obra.
- El retrato como representación de una persona.
- El paisaje como representación bidimensional (SEP, 2014c).

Cuarto grado.

- Los objetos tridimensionales y sus características: largo, ancho y alto.
- Los objetos como formas naturales y artificiales.
- Las esculturas que pueden realizarse a través de la adición o sustracción de materiales.
- Las estatuas, que son erguidas, sedentes, arrodilladas y ecuestres. ser de bulto, redondas o exentas (2014d).

Quinto grado.

- La arquitectura.
- La instalación.
- El soporte, como la superficie donde se realizan dibujos o pintura.
- El muralismo mexicano (2014e).

Sexto grado.

- El puntillismo como técnica artística.
- El arte abstracto como técnica artística.
- La definición de experiencia artística.
- La rememoración del vocabulario artístico. Bidimensionalidad y tridimensionalidad, arquitectura y escultura (2014f).

### **2.1.3. Los docentes de artes visuales**

Con las reformas educativas que se han impulsado desde la década de 1990, las evaluaciones se han orientado cada vez más hacia la enseñanza y sus resultados, es decir, se han orientado hacia la profesión docente, su formación y la manera en que organiza cotidianamente su trabajo en el aula. Sin embargo, el docente es solo uno de los tantos agentes que participan en el sistema educativo, idea que se ha olvidado en muchas de las investigaciones realizadas (Tardif, 2010). Es por eso por lo que, en este estudio, se propone evaluar al programa de

iniciación de artes visuales en general, de manera integral y no sobre alguna área o rubro aislado.

Si bien, lo anterior acontece generalmente en el contexto formal, también suele suceder en el no formal, contexto en donde la educación artística también es evaluada, aunque con cierto nivel de sistematicidad y rigurosidad. Así, independientemente del contexto donde se desarrolle, la enseñanza de las artes como campo evaluable, requiere que los docentes muestren las siguientes aptitudes y competencias en el aula:

- Actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos y educativos que fomenten el interés en conocer y saber cuestionar, además de estimular dicha actitud en el estudiantado.
- Capacidad para apropiarse y para generar conocimientos en el aula y, para promover el desarrollo de estas capacidades en el estudiantado.
- Capacidad para comprender los procesos de producción, apreciación crítica y contextualización sociocultural de las artes en todas sus manifestaciones.
- Sensibilidad estética y capacidad para comunicársela al estudiantado en lo que refiere a la apreciación y experiencia del mundo natural y cultural.
- Creatividad e imaginación, utilizando el pensamiento visual y metafórico en la práctica educativa (Wagner, 2001).

Otro autor que complementa la propuesta anterior es Eisner (2002) quien considera respecto a las artes visuales y, sobre todo, en lo referente a la creación de imágenes, que esta actividad es inherente a la humanidad y por lo tanto es un don con el que se nace. Es así como, la habilidad para dibujar puede desarrollarse dependiendo de lo que el maestro tenga para enseñar y de la forma en que lo hace. Para explicar este punto ese autor propuso ocho condiciones que influyen en la enseñanza y el aprendizaje artístico:

1. Que el alumno tenga una idea y que el docente impulse al estudiante a tenerla para después realizar un proyecto.
2. Que el alumnado tenga restricciones materiales para realizar los proyectos con la intención de incentivar su creatividad.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
3. Que el docente fomente el pensamiento artístico y las cualidades estéticas en el trabajo del alumnado. Es decir, guiar el trabajo hacia una dirección creativa y no limitarse a ideas simples.
  4. Que el docente tenga un plan de trabajo, lejos de los contenidos secuenciados y orientados hacia una continuidad en el desarrollo de la técnica del alumnado o en el conocimiento de distintos materiales.
  5. Que el alumno desarrolle su automaticidad, es decir, un estado de aprendizaje en el que el estudiante ya tiene internalizadas todas aquellas habilidades técnicas, que puede aplicar sin estar pendiente de su uso.
  6. Que el docente fomente la enseñanza para la *transferencia proximal y distal* de conocimientos. La primera transferencia, refiere a establecer conexiones entre lo que se aprendió en un lugar, lo que se aprendió de él y como transferirlo a otro lugar. Como ejemplo, puede citarse el conocer sobre el cubismo, sus características, ver una pintura perteneciente a la corriente, analizarla y luego, que el alumno realice una obra utilizando los conocimientos adquiridos. La segunda transferencia, refiere al uso de los conocimientos previos para establecer conexiones en ámbitos ajenos a los lugares o espacios donde adquirió dicha información. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo anterior, el alumno podría reconocer imágenes u objetos cubistas realizados o no por artistas de esta corriente, bien sea en la calle, en la televisión o en el contexto en el que se desarrolla.
  7. Que el docente fomente la crítica grupal sobre la individual, con el propósito de priorizar el carácter social del alumnado, concientizándolos respecto a la importancia de su participación como miembros de una comunidad.
  8. Que el alumnado evalúe su trabajo en función del desarrollo obtenido desde el inicio de las clases hasta el momento final (Eisner, 2002).

#### **2.1.4. Paradigmas en la educación artística**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el hecho de que en una escuela exista un programa de arte, la convierte en una escuela eficiente (Barkan, 1955). Empero, la importancia de este tipo de educación no es reciente, pues según Efland (1990/2002) la educación artística marcó

su comienzo en la antigua Grecia con los posicionamientos que Platón y Aristóteles hicieron respecto al lugar que debía ocupar el arte en la educación. Desde entonces, el arte, como actividad social, ha sido parte importante de etapas, de civilizaciones y de individuos que han contribuido a su desarrollo (Read, 1976). De esta manera, fueron acumulándose los conocimientos y las experiencias que sirvieron para fundamentar y estructurar lo que hoy se conoce como educación artística.

La historia de la educación artística es extensa. Sin embargo, fue hasta el siglo XX que se le dio gran difusión como disciplina educativa y como medio de expresión artística en todos los niveles de la sociedad, con lo que dejó de ser un privilegio para quienes pertenecían a las clases altas (Efland, 1990/2002).

Por otra parte, es necesario enfatizar que la historia reciente de la educación artística fue marcada de manera importante por las dos guerras mundiales que desconfiguraron y destruyeron a varios países (Efland, 1990/2002 e Ivaldi, 2014). Ante las consecuencias desastrosas que dejaron estos acontecimientos bélicos, se generaron opciones que ayudaron a regenerar el tejido social y que posteriormente se convertirían en dos paradigmas que se adicionarían a la educación para el arte (Fuentes, 2004; Morton, 2001) que durante siglos ha privilegiado la adquisición y perfeccionamiento de habilidades en la educación artística; estos son: la educación *por* el arte y la *educación a través del arte*. La primera, tenía entre sus objetivos ir más allá de la enseñanza del dibujo y promover la mejora de la educación que se ofertaba en las escuelas. Para lograrlo, promovió la adquisición adicional de conocimientos básicos sobre historia del arte, que permitieran desarrollar la capacidad de reflexionar y de emitir juicios estéticos (Dobbs, 1992; Manley y Dunn, 1996).

Por su parte, la educación *a través* del arte establece que ésta debe ser la base de toda educación y orientarse a la adquisición de habilidades artísticas para proporcionar el disfrute de la observación y de la elaboración de obras artísticas (Barkan, 1955).

#### **2.1.4.1. Educación para el arte o educación en el arte**

El primer paradigma al que se hace referencia tiene una mayor definición y estructura, esto es debido a una larga historia y tradición en la enseñanza de las artes que se orienta hacia el perfeccionamiento de técnicas artísticas (Fuentes, 2004; Morales 2001). En México, existen

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tres instituciones que, por su historia e importancia en el campo de las artes, han realizado grandes aportes en la enseñanza de las artes visuales: La Academia de San Carlos, La Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).

Si bien, las tres instituciones son importantes, para los fines de este estudio solo se mencionará al INBA, debido a que las otras dos, solo se orientan hacia la formación de artistas. La citada institución tiene entre sus objetivos “mantener, impulsar, fortalecer y expandir un sistema nacional de formación artística, a fin de que el arte sea constitutivo de la formación integral” (Instituto Nacional de Bellas Artes, 2015).

Es así como, para lograr este cometido, el INBA creó escuelas en cada estado que ofrecen cursos de formación en un nivel inicial a niños, jóvenes y adultos para adquirir y desarrollar técnicas pertenecientes a varias disciplinas, entre ellas las artes visuales. Dichos estudios son de carácter terminal, ya que no existe una secuencia entre ellos. Quienes concluyen estos estudios, tampoco tienen pase automático a las escuelas profesionales del Instituto, pero pueden ingresar en su momento, siempre y cuando cumplan con los trámites y requisitos de ingreso y aprueben los procesos de admisión correspondientes (Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, 2018).

En el 2011 el INBA fortaleció y diversificó los cursos ofertados en sus escuelas al implementar el programa *Red Nacional de Escuelas de Educación Artística Asociadas*. En Aguascalientes, existen cinco centros de enseñanza que se ubican en los siguientes municipios: Aguascalientes, Calvillo, Tepezalá, Rincón de Romo y San José de Gracia (Hermosillo, 2017) las cuales se rigen por los siguientes propósitos:

- Brindar educación artística inicial que permita a niños y jóvenes expresarse a través de los lenguajes artísticos con el uso adecuado de los principios técnicos disciplinarios.
- Proporcionar elementos teóricos y conceptuales para la apreciación de las manifestaciones artísticas con un criterio fundamentado.
- Desarrollar la capacidad creativa y de pensamiento de niños y jóvenes a través de las artes.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Brindar las bases formativas para la realización de estudios formales en el campo de las artes.
  - Promover el sentido de comunidad y pertenencia social a través del arte.
  - Reconocer y valorar el patrimonio artístico y cultural local, regional, nacional e internacional.
  - Contribuir al cumplimiento de los derechos sociales y culturales de niños y jóvenes con el acceso a la educación artística como medio para lograr su pleno desarrollo cultural (INBA, 2013).

Además de delimitar los objetivos que se perseguirán mediante dichas escuelas, el INBA propone un sistema de evaluación y acreditación. Sin embargo, estos lineamientos solo tienen un fin de control escolar y, como puede observarse en el artículo 6, se expone:

- Que el profesor disponga de elementos para valorar los logros del aprendizaje de acuerdo con los objetivos, los temas o saberes y los contenidos y las actividades desarrolladas, así como la eficacia de la enseñanza.
- Que el alumno conozca el grado del logro de las competencias.
- Que mediante los logros obtenidos se pueda dar testimonio de la capacitación del alumno y proceda, en su caso, la acreditación.
- Que se valoren en conjunto los conocimientos generales del alumno de acuerdo con el nivel u orientación y que demuestre su capacidad y criterio para aplicar las competencias adquiridas (INBA, 2013).

Lo anterior muestra que se prioriza la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo a un lado o restándole importancia a la gestión de estos, lo que representa un argumento a favor para la realización de este estudio, el cual trata de impulsar la evaluación en el rubro de la gestión de programas.

#### **2.1.4.2. Educación por el arte**

La experiencia estética es el punto neurálgico en este paradigma, tal como lo manifiesta Dewey (1980/2008) quien considera que, gracias a esta práctica, el ser humano tiene la capacidad de relacionarse con la cultura que le rodea, de desarrollarla y de realizar juicios referentes a las cualidades que se encuentran insertas en esta.

Ahora, respecto a su delimitación como campo de enseñanza, se entiende que pretende superar la enseñanza del dibujo como habilidad técnica, la mejora de la educación general ofrecida en las escuelas (Dobbs, 1992; Manley y Dunn, 1996) fomentar la producción, la apreciación crítica y la comprensión de las artes en determinados contextos culturales (Agra, 1999; Wagner, 2001).

Dentro de este paradigma se encuentran varias prácticas de enseñanza de las artes, entre las cuales se citan algunas.

- *Discipline-Based in Art Education (DBAE)*. Originada durante la década de 1980 en el *Getty Center for Education in the Arts*, esta práctica se estructura con cuatro modelos de contenidos secuenciados y enseñanza sistemática (Myers, 1985) los cuales, otorgan conocimientos, habilidades y comprensión al alumnado. Mediante la *estética*, los estudiante reflexionan sobre la experiencia artística, hacen juicios que dependen del significado y el valor del arte, de la naturaleza de los objetos y aquellos elementos que distinguen un objeto artístico de uno que no lo es y entienden las cuestiones filosóficas que influyeron en su creación; con la *crítica* del arte, aprenden sobre el impacto que tienen las características y cualidades visuales en una obra, desarrollan esta habilidad al observar y analizar formas, brindan múltiples interpretaciones y significados, emiten juicios y discuten respecto a lo que es observar, pensar y lo que se siente hacer cierto tipo de arte.

A través de la *historia del arte*, los estudiantes adquieren conocimiento respecto a las contribuciones que hacen los artistas y como el arte contribuye en la cultura y en la sociedad, exploran una gran variedad de contextos históricos, reconocen y aprecian las cualidades y el estilo de cada artista o de una determinada escuela; por último, con la *producción*, amplían su comprensión y mejora la experiencia artística de las obras de arte, haciendo arte para demostrar como las obras de arte pueden transmitir emociones y sentimientos, conceptos y valores y varios tipos de significados culturales y sociales (Dobbs, 1992).

- *Visual Understanding in Education*. Tiene su origen en el programa *Visual Thinking Strategies* creado por la psicóloga Abigail Housen y el educador museístico Philip

Yenawine del *Museum of Modern Art*. Su propuesta se basa en la investigación y en el fomentó del arte a través de programas especialmente diseñados para escuelas y museos, el crecimiento cognitivo y la alfabetización visual a través de la interacción con imágenes de arte (*Visual Thinking Strategies*, 2018).

El método se estructura en cinco etapas. En la primera, los espectadores se convierten en narradores al utilizar sus sentidos y sus asociaciones personales para hacer observaciones concretas sobre la obra de arte que se les presenta. En la segunda etapa, los espectadores construyen un marco de referencia desde el cual pueden mirar las obras de arte. Para hacerlo, utilizan su lógica, sus percepciones, sus conocimientos sobre la naturaleza y sus valores sociales. Con la tercera etapa, los espectadores se convierten en clasificadores al adoptar una postura analítica y crítica e identificar la obra de arte desde el lugar, la escuela, el estilo, el tiempo o desde su procedencia (Housen, 1999).

En la cuarta etapa, los espectadores buscan una conexión personal con la obra de arte, exploran el trabajo y encuentran significados a través de características como la línea y el color y las relacionan con sus sentimientos y sus emociones, otorgándoles así un significado. En la última etapa, los espectadores recuerdan las percepciones que han tenido respecto a una determinada obra de arte o estilo, las manifiestan y llegan a una conclusión (Housen, 1999).

- Desarrollo de la inteligencia a través del arte (DIA). Este programa fue desarrollado en México en la década de 1990, por la organización no gubernamental “La Vaca Independiente”. Entre sus objetivos se encontraba el desarrollo de la sensibilidad y la inteligencia a través del arte y tuvo como objetivo principal utilizar el arte como medio para el desarrollo humano. El Programa contemplaba tres etapas de desarrollo para el alumnado: lenguaje para conocer, imaginación para comprender e interpretación y construcción de significados. En relación con los docentes, contemplaba los siguientes tres niveles de formación para maestros, monitores y facilitadores: a) sensibilización, observación y escucha activa; b) diálogo significativo y c) construcción colectiva de conocimiento. A través de su propuesta, los docentes mostraban imágenes para que el

alumnado las observara, organizara sus ideas y se expresara libremente. Desde el año 2009 el programa cambió su población objetivo y actualmente, se incorporó a las Escuelas Normales coadyuvando a la formación de maestros de educación (Triujeque, 2012).

- El *Programa de Educación Artística en el Nivel Básico* fue implementado en escuelas primarias del municipio de Aguascalientes desde el 2000 hasta el 2013. Los docentes, nombrados profesores talleristas, pertenecían a cinco disciplinas artísticas (artes visuales, danza, literatura, música y teatro) y acudían una vez por semana durante dos horas a impartir su disciplina en todos los grados que integran el nivel de educación primaria (Esparza, 2012).

Se tuvo un programa de materia que se estructuró de manera sistemática en cuatro bloques temáticos, de acuerdo con el grado escolar o a la etapa evolutiva del alumnado. En el primero de ellos, denominado *desarrollo neuropsicológico*, se presentaban los contenidos temáticos que se relacionan con el desarrollo de habilidades y destrezas, tanto psicomotoras como neurolingüísticas tales como temporalidad, lateralidad, peso o volumen; en el bloque temático de *técnica artística*, se presentaban los contenidos relacionados con el uso de herramientas, métodos, estrategias y procesos que son característicos de cada lenguaje artístico. Para llevar a cabo con éxito este segundo bloque era indispensable hacer uso de las habilidades y destrezas que se desarrollaban mediante el primero (ICA, 2003).

Con el bloque de *expresión y creatividad*, se pretendía favorecer el desarrollo óptimo de la creatividad. En este bloque el alumnado hacía uso de su iniciativa, su fantasía, de la toma de decisiones tanto individual como colectivamente para realizar una expresión artística. Por último, el bloque de *apreciación y aplicación* tenía como objetivo principal la interpretación de obras de arte o elementos estéticos propios de un determinado lenguaje artístico (ICA, 2003).

#### **2.1.4.3. Educación a través del arte**

El arte en la educación general ha dejado de orientarse a la adquisición de habilidades artísticas para proporcionar el disfrute de la observación y de la elaboración de obras artísticas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(Barkan, 1955). Además, en la actualidad es necesario que exista interdisciplinaridad entre los distintos lenguajes artísticos, las ciencias y las nuevas tecnologías (Wagner, 2001). Si bien, esta postura, permea en los dos paradigmas ya expuestos, en este, juega un papel distinto, en especial en lo que respecta a la interdisciplinariedad que debe existir entre las temáticas abordadas.

En el paradigma de educación a través de las artes, se favorece la motivación del alumnado y se impulsa el desarrollo de habilidades transversales en todas las áreas, esto, mediante el uso de las artes y la cultura, de la adquisición de habilidades humanas generales, de la formación de valores y de la respuesta frente al estudio de áreas que no son necesariamente artísticas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

Una práctica que puede relacionarse con este paradigma es la mediación artística. Su objetivo principal, es transformar la actividad artística en una herramienta que permita a los educadores fomentar la autonomía de las personas y promover procesos de inclusión social. Por lo general, esta práctica se orienta a personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de exclusión social, lo que les permite desarrollar un proceso de toma de conciencia de su propia identidad, de transformación hacia la autonomía personal y de inclusión social (Moreno, 2010).

La arteterapia, es otra de las prácticas que pueden vincularse con la mediación artística. Su objetivo no es la producción artística en sí, sino los procesos de transformación personal. Esta disciplina utiliza las disciplinas artísticas como medio de comunicación y su interés principal es el proceso vivido durante la creación, la calidad terapéutica y la percepción experimentada, no la obra como producto final (Moreno, 2010; Araujo y Gabelan, 2010).

Otra de las prácticas que pertenecen a este paradigma, es el uso del arte de manera transversal en el desarrollo de contenidos diversos. Un ejemplo, es el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Desarrollado en México durante la década de 1980 y promovido por la SEP. Fue el primer programa oficial de formación dentro del ámbito de la animación y promoción cultural. Entre sus objetivos estaban: fortalecer la identidad cultural del alumno, brindar al alumnado oportunidades de acceso en el quehacer cultural y, contribuir a la formación integral de éste (Brambila, 2015).

### **2.1.5. El arte como opción de educación no formal**

Durante siglos, a través de la educación se han formado las sociedades y, a su vez, portado los ideales de la humanidad. Sin embargo, actualmente se ha convertido en un estandarte que se presenta como antecedente del desarrollo económico. Pareciera, que se educan individuos para una sociedad que aún no existe, lo que ha derivado en el rechazo por parte de algunos sectores de la sociedad de los resultados obtenidos mediante la educación institucionalizada (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Harnea y Champion, 1972).

A lo anterior, se suma el reclamo de imponer sistemas educativos colonizadores en los países en vías de desarrollo, acción que poco atiende a las necesidades particulares de la población. También, es en estos países que suele impulsarse a la educación básica con la finalidad de crear mano de obra educada que colabore al crecimiento económico del país (Coombs, 1985). Así, con la finalidad de generar una opción educativa que ayude a la formación integral del individuo y al desarrollo de sus habilidades, surgió la educación no formal.

El término de educación no formal nació en 1968, con la publicación del libro *The Ward Educational Crisis: A System Analysis* de Philips Coombs. A través de este libro, se propuso una nueva modalidad educativa con la finalidad atender las limitaciones impuestas por los sistemas educativos vigentes en ese momento. Aunque, más que delimitar este término, se hizo una nueva definición de la educación a través de tres diferentes enfoques: educación formal, no formal e informal (Luque, 1997).

Si bien, el tipo de educación a utilizar en esta investigación es el no formal, es necesario mencionar los otros tipos a fin de conocer sus características. En relación con la educación formal, Coombs (1974/1975) consideró que debía definirse como una formación proporcionada a través del sistema educativo institucional. Por ejemplo, la estructura jerárquica y cronológica que se desarrolla desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario.

Respecto a la educación informal, se considera que este tipo de actividades no tiene una sistematicidad o jerarquía como los otros tipos de educación. Esta, puede desarrollarse a través de organizaciones no gubernamentales, a través de familiares o de los mismos amigos (Coombs, 1985). Este tipo de educación se desarrolla durante toda la vida sin limitarse a

alguna etapa específica para aprender alguna habilidad. Su finalidad, es la adquisición y acumulación de habilidades o conocimientos a través de la relación entre las experiencias diarias y el medio ambiente (Coombs, 1974/1975)

El tipo de educación que interesa a este estudio es la no formal. Esta tipología, de reciente creación y delimitación, suele confundirse con la educación formal, sobre todo porque existen características que pertenecen a ambas (Hoppers, 2006) entre las que se encuentran la intencionalidad, la sistematicidad (Trilla, 1997) y la organización, características que tienen como diferencia principal que se desarrollan fuera del sistema educativo oficial (Coombs, 1974/1975).

Existen varias dimensiones pertenecientes a la educación no formal (ver figura 8). La pertinente para el presente estudio es el de *ocio y cultura*, la cual tiene dos subdimensiones propias: el desarrollo personal y la animación sociocultural, que serán descritas de manera breve en el siguiente párrafo.

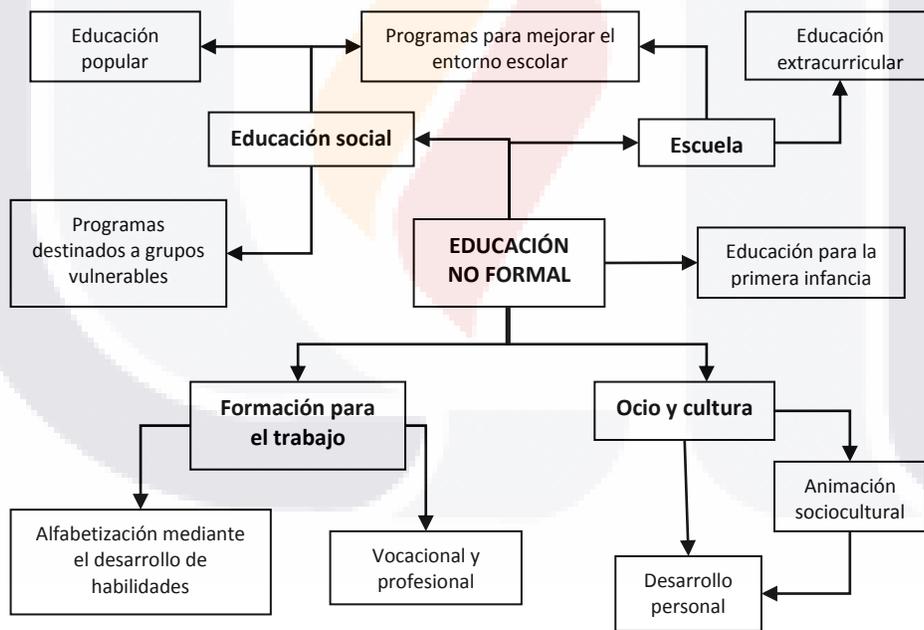


Figura 2. Dimensiones del ocio y la cultura. Elaboración personal a partir de Hoopers (2006) y Trilla (1997).

Por lo general, las instituciones culturales ofrecen cursos y talleres a personas que desean aprovechar su tiempo libre para obtener un *desarrollo personal* (Hoppers, 2006). Por su parte, la *animación sociocultural* (en donde el término de cultura tiene una orientación

antropológico-cultural) se enfoca al aprendizaje de normas y formas de relación, costumbres, conocimientos y valores, entre otros (Trilla, 1997).

La *animación sociocultural* distingue tres tipos de cultura como campo de acción. La más importante en esta dimensión es la *cultura popular*, pues es a través de ella que se le brinda importancia al trabajo que se hace con personas que conviven en ambientes con organización y normas propias, haciendo frente a la *cultura oficial o dominante* que regula y establece lineamientos que debe seguir una comunidad y, a la *cultura de masas*, mediante la que se establecen las normas de consumo que suelen establecerse a nivel internacional (Trilla, 1997).

Para especificar el campo de acción de la educación formal, es preciso hacerlo desde las leyes que rigen el país. Sin embargo, por lo que se observa en México, aún hay trabajo por hacer, pues, contrario al caso de Uruguay donde su *Ley General de Educación* define a la educación no formal (Machín, 2010), en la legislación educativa mexicana, no existe tal término. Como ejemplo, está la *Ley General de Educación* (México, 2017) que en el capítulo IV, sección 1, en relación con los tipos y modalidades de la educación, solo se especifica la proporcionada por el Estado y como adicional, la educación inicial, la educación especial, la educación para adultos y la formación para el trabajo. Esta última modalidad educativa, es la que más se asemeja a la educación no formal y está definida en los siguientes términos: “procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017, p. 21).

En relación con la legislación estatal, se consideran los tipos y modalidades de educación básica, media y superior. Contrario a la legislación federal, aquí sí se describen las modalidades como tales: inicial, especial, adultos y formación para el trabajo. También existe una diferencia significativa, pues aparecen tres formas de educación: la escolarizada, la no escolarizada y la mixta.

Respecto a la educación para jóvenes y adultos la *Ley de educación del estado de Aguascalientes* expone que formas y modalidades, planes y programas, métodos pedagógicos,

textos y materiales de apoyo, se adaptaran a las particularidades de la población a que se destine. En particular, tomará en cuenta la edad y las características evolutivas de la personalidad del adulto, su condición social y laboral, su tiempo disponible y sus horarios; las necesidades individuales, grupales o comunitarias para propiciar su desarrollo, así como las pertenecientes a los sectores productivos. (Gobierno Constitucional del Estado de Aguascalientes, 2014).

En cuanto a la formación para el trabajo, esa ley establece que su finalidad es brindar conocimientos, habilidades y destrezas a un individuo para que desarrolle una actividad demandada en el mercado. También se establece que:

Es un proceso que a lo largo de la vida busca mejorar las competencias de las personas mediante diversas formas de aprender; escolarizada, no escolarizada y mixta. Se caracteriza por ser continua, integral, de calidad, alterna entre la educación y el medio laboral y por reconocer y certificar los saberes adquiridos (Gobierno Constitucional del Estado de Aguascalientes, 2014, p. 23).

Ahora, con el fin de elaborar un constructo de educación no formal, además de retomar las anteriores definiciones y consideraciones, es necesario tomar en cuenta otros factores.

Por lo que se refiere a las actividades artísticas, es difícil contextualizarlas en algún ámbito educativo específico pues como refiere Trilla (1988):

Los programas de animación sociocultural se materializan: en *contextos institucionales no formales* (universidades populares, centros de educación en el tiempo libre, etc.), en *contextos educativamente informales* (espacios urbanos abiertos, asociaciones de vecinos, etc.), y también en los *contextos institucionales propios de la educación formal* (institutos de segunda enseñanza, etc.) (p. 41).

Otro factor que debe considerarse para la elaboración del constructo es el tipo de metodología que se desarrolla. Al respecto, Sarramona (1982) argumenta que un programa de adultos (no formal), se desarrolla fuera de un marco institucional (sistema educativo) en el que se puede o no recibir algún título académico que determine la continuidad de los estudios.

Para integrar el constructo de educación no formal en las artes visuales, a partir del cual se orientará este trabajo, la investigadora tomó en consideración los aspectos que aparecen en el siguiente diagrama:

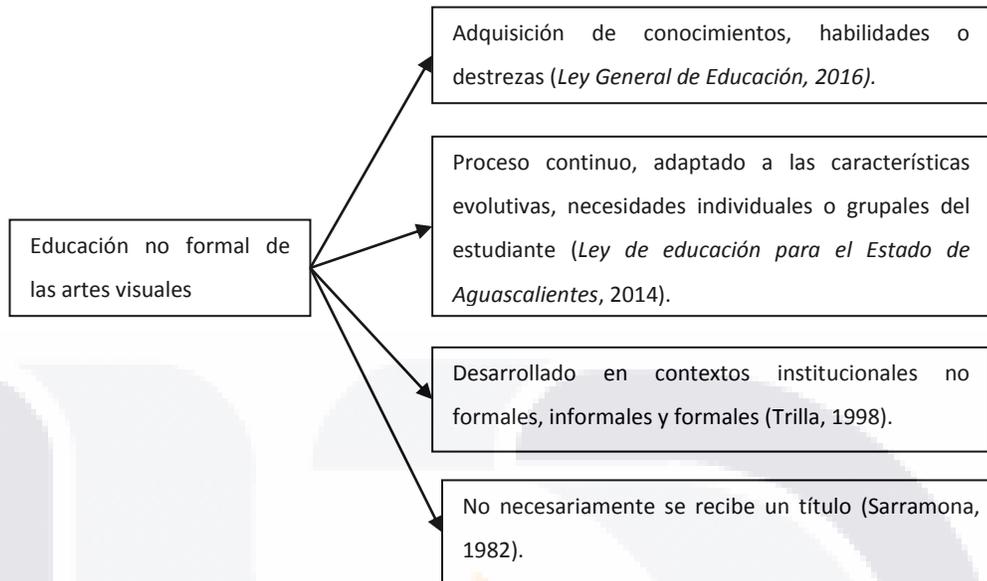


Figura 3. Aproximaciones a la educación no formal en artes visuales. Elaboración propia.

Por lo tanto, la definición de educación no formal de las artes visuales que se elaboró para propósito de este estudio es la siguiente

Proceso educativo sistemático, intencional y organizado; de carácter terminal e intermitente, que se adapta a las características evolutivas y a las necesidades individuales o grupales de una determinada sociedad. No se obtiene un grado académico específico, en consecuencia, se puede o no obtener un certificado que ampare los conocimientos adquiridos.

## Capítulo III

### Estado de la cuestión

Durante las últimas décadas, la investigación en educación artística se ha incrementado. Sin embargo, a pesar de que se ha generado un numeroso acervo de tesis, artículos de investigación y reportes que refieren a la educación artística, aún existen muchas áreas, dimensiones y/o factores involucrados que necesitan analizarse a profundidad. Como ejemplos, se pueden exponer: la efectividad de la enseñanza de contenidos artísticos, el análisis de factores que inciden en el aprendizaje de temas de tipo artístico, la evaluación de los procesos que se desarrollan en el ámbito del arte.

Para elaborar este apartado, se realizó una revisión crítica a diversos estudios, lo que permitió contextualizar las investigaciones y considerar la preocupación de los participantes y la consciencia del papel que ejercen en cada actividad o proceso de investigación (Cebotarev, 2003).

Las fuentes de información analizadas en este estudio se obtuvieron a través de la búsqueda en las siguientes bases de datos: *Redalyc*, *IREsIE*, *SciELO*, *REMIÉ*, *Ebsco Host*, *Sage Journals*, *Jstor*, *Dialnet*, *Latindex*, y *ProQuest Thesis and Dissertations*, además de búsquedas generales en *Google académico*. Las principales palabras claves que se utilizaron fueron: evaluación de programas, evaluación de programas artísticos, evaluación de programas no formales, evaluación de programas extracurriculares, evaluación de políticas públicas, evaluación de programas de formación abierta y evaluación de programas sociales. La búsqueda realizada, se circunscribió a estudios que otorgaran evidencia sobre la importancia de la evaluación de programas académicos y su incidencia en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **3.1. Informes de evaluaciones realizadas a programas de educación artística**

##### **3.1.1. *Arts in Education* (AIE).**

En 1982, Brodian realizó una investigación con la finalidad de estudiar y dar a conocer el proceso de planeación e implementación del programa en los estados de Arizona, California, Indiana, Massachusetts, Michigan, New Jersey, New York, Oklahoma, Pennsylvania y Washington. Desde 1975, en esos lugares se estableció una red llamada *Ad Hoc Coalition of*

*States for the Arts in Education*, cuya finalidad era explorar, identificar problemáticas e intercambiar información para ayudar a la incursión de las artes en los planes de estudio. Después del establecimiento de dicha red, cada estado diseñó sus propios planes y programas de estudio en función de sus necesidades individuales, recursos, instalaciones y finanzas.

Para llevar a cabo la investigación, Brodian (1982) realizó una extensa revisión de bibliografía respecto a la educación artística, revisó los planes de estudio de cada estado y aplicó cuestionarios y entrevistas a representantes y directores de la AIE. Los resultados se organizaron en 24 categorías que le llevaron a concluir lo siguiente:

- El programa como concepto y como proceso les proporcionó a los estudiantes la oportunidad de tener experiencias artísticas.
- El programa tuvo cobertura estatal y, aunque no se especificó la manera en que debía implementarse, se brindó asistencia para que cada distrito escolar desarrollara sus propios planes.
- La revisión de bibliografía ayudó a determinar que la AIE no era el primer programa de este tipo en Estados Unidos.
- Los consultores de la AIE jugaron un papel decisivo para que los estados desarrollaran e implementaran sus programas.
- Las acciones llevadas a cabo por los programas estatales coincidieron con los objetivos generales de la AIE. Entre otros aspectos, existía interrelación entre las artes y otras asignaturas; se fortalecían los programas de arte e incluso iban más allá de lo que se establecía en los planes de estudios; involucraban a la comunidad mediante la invitación a artistas, asociaciones civiles y galerías de arte; atendían las necesidades de los estudiantes dotados y talentosos, así como a los estudiantes con discapacidad y reducían el aislamiento racial que sufría el personal perteneciente al programa.
- El programa se fortaleció con el apoyo de otros programas previamente establecidos a nivel local, estatal y nacional.
- Los eventos, programas, recursos y servicios coordinados por la AIE fueron más eficaces en la medida que atendían las necesidades propias de las escuelas y no las actividades que se especifican en el programa general.

- El programa se implementó en mayor medida en primaria que en secundaria, debido a la departamentalización de asignaturas que existe en el segundo nivel educativo citado.
- La integración de las artes en el plan de estudios pretendía garantizar la permanencia de las artes en los programas educativos. En ese momento, existía una actitud de resistencia hacia lo que se establecía en los planes de estudio: los educadores de arte se sentían vulnerados debido a que existía un mayor apoyo hacia las materias básicas como las matemáticas, en un momento en que las artes se consideraban superfluas. Por otra parte, los educadores pertenecientes a otras áreas de estudio creían que la interdisciplinariedad utilizada en el programa local AIE, significaría que, al integrar las artes en otras materias, produciría también la reducción de otras asignaturas.
- La evaluación era una de las debilidades de los programas AIE, debido a que se le otorgaba más valor a las impresiones y motivaciones del alumnado que a sus propios aprendizajes.
- Los problemas que más citaron los representantes y directores fueron las dificultades financieras y la poca preparación de los maestros de arte, esto debido a su falta de formación universitaria en pedagogía.
- La continuidad del programa dependía del cumplimiento de dos factores: el primero, que existiera una coordinación entre los departamentos de educación estatales y el AIE; el segundo que cada distrito escolar debía impulsar el programa y tener mayor liderazgo a través de la generación de fondos propios para las artes en materia educativa y de personal, así como su redistribución. Con lo anterior se buscaba dirigir estos fondos hacia la formación, planificación, desarrollo y adaptación de los materiales de estudio, así como para coordinar su uso dentro y fuera de la comunidad. Por último, estos fondos también estarían destinados a la documentación y evaluación de los programas de AIE.

### **3.1.2. El factor ¡Wuuu! Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación.**

Otro estudio, quizá el más reconocido a nivel internacional en relación con la evaluación de programas de educación artística, lo realizó Bamford (2006/2009). En esa investigación

participaron 40 países miembros de la UNESCO mediante encuestas que fueron distribuidas en el año 2004 a representantes de los ministerios de arte y cultura de los países miembros de dicha organización. El resultado se presentó en la Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO en Lisboa, Portugal en marzo del 2006. El estudio inició en el 2004 cuando Bamford, siendo profesora en *la University of Technology de Sydney*, invitó a la *International Federation of Arts and Culture Agencies (FICAAC)* a colaborar en el desarrollo de un informe de carácter internacional sobre el impacto de programas sobresalientes en contenidos artísticos orientados a la educación de niños y jóvenes.

Debido a la importancia del estudio se consideró exponer casi en su totalidad los resultados obtenidos. De manera general Bamford encontró que:

- Las artes están presentes en las políticas educativas de casi todos los países.
- Existe un gran abismo entre lo que las personas creen que debe ser la educación artística y lo que se imparte en las aulas.
- El término de *Educación Artística* depende de la cultura y el contexto y su significado varía de un país a otro, con diferencias específicas entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.
- En todos los países existen materias artísticas (dibujo, música, pintura y artesanía) que forman parte del plan de estudios.
- Los países económicamente más desarrollados tienen la tendencia a apostar por los nuevos medios artísticos en el plan de estudios (cine, fotografía y arte digital).
- Los países en vías de desarrollo ponen énfasis en las expresiones artísticas propias de cada cultura (por ejemplo, los zancos en Barbados y los peinados en Senegal).
- Existe diferencia entre lo que se denomina *educación en las artes* (enseñar bellas artes, música, teatro o artesanía) y la *educación a través de las artes* (el uso de las artes como recurso pedagógico en otras materias).
- Es necesario incrementar la formación de los profesionales responsables de la educación artística (profesorado, artistas y otros profesionales de la docencia).
- Una educación artística de calidad se traduce en beneficios tangibles en la salud y el bienestar sociocultural de niñas y niños.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Las ventajas de los programas artísticos solo pueden percibirse en el caso de programas de calidad, pues una educación de calidad en esta área se caracteriza por fuertes vínculos entre los centros escolares y las organizaciones artísticas y comunitarias ajenas al centro educativo (Bamford, 2006/2009; p. 14).

Por otra parte, Bamford (2006/2009) también manifestó que, para garantizar una educación artística de calidad, se deben considerar seis factores:

- *Tener objetivos claros y sólidos*, que consideren tanto la educación en las artes como la educación general con enfoques artísticos, los cuales sirvan como pautas de implementación y ofrezcan mayores garantías de éxito.
- Contar con *datos fiables/vínculos causales justificables*, ya que las políticas de educación artística suelen no tener éxito, ya que se basan en vínculos causales erróneos, que no se ponen a prueba en programas longitudinales.
- Minimizar los *bloqueos* y reducir el riesgo de trabas burocráticas, limitaciones de recursos e interrupciones.
- *Implementar el programa a través de profesionales comprometidos y competentes*. En este sentido, se deben realizar los esfuerzos necesarios para integrar las perspectivas de profesores, de artistas y de la comunidad, que incidan en una buena formación del profesorado que ayuden a la estructuración la implementación en torno a los profesionales.
- *Contar con apoyo político constante y continuado*. Las políticas de educación artística deben contar con un apoyo constante, con hechos que incidan en la valoración de la educación en las artes y a través de las artes.
- *Disponer de condiciones externas favorables*, para garantizar condiciones externas que no obstaculicen la implementación del programa, por ejemplo, recortes presupuestarios, recesiones, falta de tiempo y recursos, etc.

Ahora, respecto a la inserción de la educación artística en los planes de estudios, Bamford (2006/2009) observó que esto ocurre en la mayoría de los países. Sin embargo, determinó que existía diferencia entre las obligaciones y la calidad que se establecía en las políticas

educativas, así como de las características de los programas de educación artística que se impartían en las escuelas.

Por lo que respecta a los profesores de educación artística, Bamford (2006/2009) también manifestó que, si se deseaba que los contenidos artísticos se transmitieran de la manera correcta, los profesores debían contar con una buena formación académica. Sin embargo, pese a la educación que pudieran tener, sus acciones siempre estarían condicionadas por varios factores como los recursos, la diversidad de los alumnos, el marco socioeconómico del centro educativo, las presiones que reciben de otros profesores y las percepciones dominantes que las autoridades educativas tenían en relación con las artes.

### ***3.1.3. Revitalizing Arts Education Through Community-Wide Coordination.***

Otro estudio, es el desarrollado en Estados Unidos en 2008 por la corporación *Research and Development* (RAND) para la fundación Wallace. Su objetivo fue analizar el progreso de las iniciativas de educación artística en seis estados de ese país, enfocándose en determinar cómo se fueron alineando las iniciativas para maximizar su efectividad y conocer cómo enfrentaron los retos que se les presentaron.

Para desarrollar la investigación se revisó teoría e información correspondiente al tema y se realizaron entrevistas a expertos de educación artística en los Estados Unidos, entre los que se encontraban miembros de asociaciones nacionales de educación artística, agencias de arte estatales y fundaciones; así como profesores, consultores y proveedores de experiencias de educación artística.

Los estados participantes fueron: Condado de Alameda (que incluía las ciudades de Oakland y Berkeley) en el norte de California, Boston, Chicago, Dallas, Los Ángeles County (En el condado de Los Ángeles) y la ciudad de Nueva York. En cada uno de estos sitios se realizó una revisión de documentos y un total de 120 entrevistas, 20 en cada entidad.

Los instrumentos de recopilación de información se diseñaron en función de los atributos que debían tener los sistemas eficaces: desarrollo de sistemas, sistemas de suministro coordinados en los servicios sociales y asociaciones para la enseñanza de la educación artística. Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos fueron los siguientes:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Se encontró que las artes seguían en su lucha por mantenerse dentro del plan de estudios a pesar de la falta de un lugar primordial en el salón de clase y la poca importancia que se les atribuía en comparación con otras asignaturas. Además, el mismo estudio y otras encuestas (la autora no especifica de qué tipo) mostraron que el acceso a las experiencias en educación artística no era equitativo y que algunos lugares tenían más disposición para brindar este servicio que otros.

También se encontró que quienes participaban en el desarrollo de la educación artística estaban influenciados por las siguientes prácticas y políticas: la escuela, las organizaciones culturales, la comunidad (personas e instituciones) y proveedores de tecnología. Sin embargo, no estaban bien definidas debido a los pocos recursos que tenían.

- Iniciativas comunitarias coordinadas para la mejora del acceso a la educación artística, en las que se identificaron patrones de coordinación entre los proveedores y los grupos participantes de educación artística existentes en los seis lugares estudiados.
- Estrategias utilizadas para mejorar el acceso a la educación artística, así como incrementar la calidad en su implementación, entre las que estaban: realizar auditorías en el área, tener un objetivo de acceso para todos, planificar de manera estratégica, captar y aprovechar recursos, contratar coordinadores de artes de alto nivel para colocarlos en la administración escolar y desarrollar las capacidades individuales y organizacionales.
- Estrategias para expandir y sostener la coordinación. La revisión de los casos demostró que se necesitaba un liderazgo eficaz para sustentar el progreso de todo esfuerzo de coordinación. En varios lugares que no fueron especificados, se obtuvieron progresos considerables porque sus líderes fueron inclusivos, utilizaron diversos enfoques pedagógicos y lograron la participación de varias personas. Otra de las estrategias que ayudó a la coordinación, consistió en destinar la financiación inicial para el pago a los líderes y a los grupos de coordinación.
- Desafío para coordinar esfuerzos. El mayor desafío que enfrentaron quienes coordinaban las iniciativas estuvo representado por los cambios en las políticas, seguido de los esfuerzos realizados para promover la importancia de la educación

artística y la falta de tiempo, de espacio y de otros recursos dentro de las escuelas (Bodilly, Augustine y Zakaras, 2009, pp. 73-76).

#### **3.1.4. *Arts and Cultural Education at School in Europe.***

En el marco del reconocimiento al vínculo existente entre la conciencia cultural y la creatividad, además de la institucionalización del 2009 como el año de la creatividad por parte de la Unión Europea, la *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA P9 *Eurydice*) realizó un estudio que tuvo como finalidad, identificar prácticas que ayudaran a potenciar la creatividad en los jóvenes y a incrementar la calidad en la educación artística. El estudio incorporó a 30 países miembros de la red *Eurydice* y, para desarrollarlo, se obtuvo información relacionada con las reformas realizadas a los planes de estudio de los países participantes durante los ciclos escolares 2007-2008 y 2008-2009. Además, se aplicó un cuestionario con un listado de términos con definiciones específicas. La unidad europea de Eurídice de la EACEA se encargó del análisis de la información y, para redactar el informe, se apoyó en expertos en artes y educación cultural. Posteriormente, los resultados del estudio se enviaron a todas las naciones participantes para la comprobación y la modificación de datos.

El informe se formuló a través de preguntas y su respectiva respuesta (EACEA, 2009) tal como se presenta a continuación.

¿Todas las áreas que componían el plan de estudios tenían un peso similar? ¿Cuál era el lugar de las artes en los planes de estudios a nivel nacional? Para contestar estas preguntas, se analizó la forma en que se organizaba la educación artística en los planes de estudio, el tiempo que se asignaba para impartir esta asignatura y la transversalidad que existía entre las artes y otras áreas pertenecientes al plan de estudios.

El estudio distinguió dos conceptualizaciones respecto al papel de la educación artística en los planes de estudio. En primer lugar, en poco menos de la mitad de los países, la educación artística y otras áreas académicas se agrupaban de manera integrada dentro del plan de estudio. En segundo lugar, el resto de los países consideraba a la educación artística como una materia independiente o estaba integrada en otras asignaturas.

En los países participantes, la música y las artes visuales eran obligatorias. En un tercio de los lugares, se incluía a las artesanías en los planes de estudio y, por lo que respecta al

teatro y la danza en la mayoría de los países se enseñaba como parte de otras materias tales como lenguas o educación física. El tiempo dedicado a esta asignatura en la mitad de los países fue entre 50 y 100 horas al año en primaria y entre 25 a 75 horas en secundaria. Sin embargo, a pesar de las horas destinadas a esta materia, se observó que, al momento de hacer una evaluación para pasar a un siguiente grado, se les atribuía poco peso a los conocimientos adquiridos en educación artística.

En cuanto a las artes y otras áreas afines, se encontró que solo un tercio de los países trató de promover la transversalidad en sus planes de estudio.

¿Cuáles eran los objetivos de la educación artística? ¿Todos los objetivos tenían el mismo peso? Al respecto, se encontró que la mayoría de los países consideraban el desarrollo de habilidades artísticas dentro de sus planes de estudio. Entre sus finalidades se encontraban los siguientes: fomentar la comprensión del patrimonio cultural y la diversidad cultural; impulsar la expresión individual y la creatividad consideradas como imaginación, promover la resolución de problemas y la toma de riesgos; desarrollar las habilidades sociales, promover las habilidades de comunicación y el disfrute a través de la participación de una variedad de formas de arte y medios de comunicación, así como provocar la concientización ambiental.

Si bien, en la mayoría de los países existían algunas diferencias en el contenido de sus planes de estudio, se identificaron tres objetivos comunes en menos de la mitad de los países que eran: desarrollar la confianza en sí mismo (autoestima); promover el aprendizaje artístico y desarrollar el talento artístico.

¿Cómo se preparaban a los maestros para enseñar artes? ¿Qué oportunidades tenían para actualizarse? ¿Cómo se monitoreaban las normas que se utilizaban para la enseñanza de las artes? El estudio demostró que, en la mayoría de los países, mientras los maestros de grupo o maestros generalistas (conocidos como maestros normalistas en México) enseñaban educación artística a nivel de educación primaria, los profesores especializados enseñaban a un nivel de educación secundaria y que independientemente de lo anterior, cada escuela decidía a quien contratar.

En cuanto a la formación de los maestros, se evidenció que, en algunos países, éstos recibían preparación en artes visuales, música, pedagogía de las artes, redacción de planes de

estudio en artes, ejercicios artísticos en función del desarrollo del niño, historia del arte y desarrollo de habilidades artísticas individuales. Sin embargo, en países en donde la educación artística era obligatoria, los profesores no recibían formación artística alguna y, en donde la educación artística no era obligatoria se desconocía la formación que recibían.

Respecto a los profesores especialistas en arte, se consideró que era importante que demostraran sus habilidades artísticas, aunque su participación en las capacitaciones no era obligatoria para ellos. Lo anterior, derivó en que algunos informes nacionales indicaran que necesitaban participar en dichas capacitaciones para aumentar la calidad en la educación y tener una buena formación para desarrollar su profesión.

¿Los maestros evalúan el progreso de los alumnos en las artes? si es así, ¿cómo lo hacen? Según el estudio, la evaluación representa un desafío y un área de oportunidad que se menciona en los estudios de calidad en la educación artística. Por lo general, la evaluación recaía en los profesores, quienes establecían los criterios para realizar juicios sobre el trabajo de sus alumnos en función de lo que se determinaba en los planes nacionales, o en los grupos de trabajo de profesores.

La mayoría de los países participantes recomendaban usar comentarios verbales para el nivel de educación primaria (palabras para alentar a los estudiantes) mientras que para el nivel secundaria se recomendaban uno o varios tipos de escalas de evaluación, debido a que la calificación de tipo numérico era más común.

¿Un artista profesional puede implicarse en la educación artística? si es así ¿Cómo lo debe hacer? Esta pregunta se derivó del análisis de la información y, según el estudio, a pesar de que se recomendó la participación de artistas en la educación artística, se demostró que no se involucraban demasiado en la enseñanza de artes a nivel de educación primaria y secundaria. En algunos países, si los artistas querían enseñar, tenían que cursar la carrera de maestro. Sin embargo, en otros no requerían de credencial alguna, para la enseñanza de las artes.

La forma más utilizada para que los artistas participaran en las escuelas, fue fomentar la asociación entre las instituciones y organizaciones de profesionales de las artes o centros culturales. La participación de los artistas en la educación y en la formación del profesorado,

se orientaba al desarrollo de talleres, seminarios y participación en proyectos de artes en las escuelas de formación de maestros o universidades. Sin embargo, en los países participantes, no existía un programa establecido para facilitar la participación de los artistas en la formación de los profesores generalistas.

¿Cómo responden los planes de estudios de educación artística ante las nuevas tecnologías, los nuevos medios y para un trabajo más transversal en el aula? Según el estudio, en muchos de los países se fomentaba el uso de las TIC, siendo las artes visuales y la música las que hacían un uso más frecuente de este tipo de herramientas. Incluso entre los países participantes, había algunos que impulsaban iniciativas en las escuelas para el desarrollo de software o realización de documentales en línea.

Otra pregunta que se derivó del análisis de la información fue: ¿Las autoridades educativas fomentan las actividades extracurriculares de artes? La respuesta fue afirmativa. En algunos lugares, la educación artística estaba diseñada para contribuir al trabajo escolar de los alumnos; en otros, se consideraba como complemento y apoyo al plan de estudios; mientras que en una mayor proporción de países, la educación artística era de beneficio para el proceso educativo.

### **3.1.5. Evaluación de Resultados con Enfoque de Sistematización. Programa de Educación Artística en el Nivel Básico: PROEA/PROARTE, periodo del 2000 al 2012**

En México, son pocos los programas de educación artística que se han desarrollado en primarias pertenecientes al Sistema Educativo Nacional. El *Programa de Educación Artística en el Nivel Básico* (PROARTE) implementado en Aguascalientes desde el 2000 hasta diciembre del 2013, fue uno de ellos. Con la finalidad de medir el impacto de dicho programa, el Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA) con la asesoría del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC) desarrollaron un taller titulado *Evaluación de Resultados con Enfoque de Sistematización*.

Como resultado del citado taller que se implementó durante el cierre del ciclo escolar 2011-2012, las instancias participantes presentaron un informe. Para elaborarlo, especialistas adscritos al PROARTE y personal del IMDEC seleccionaron los hechos (al leer los anexos se

infiere que son percepciones, actitudes y actividades entre otros) de mayor impacto en lo cualitativo y cuantitativo, acontecidos durante la implementación del programa (ICA, 2013).

El documento no presenta ningún apartado que describa la metodología utilizada en el estudio. Sin embargo, aunque al inicio del subapartado de *Resultados del nivel de impacto PROEA / PROARTE 2000-2012* se especifica que, para delimitar las experiencias del programa, se realizó su reconstrucción histórica, el análisis descriptivo y la síntesis e interpretación crítica de dichas experiencias. Para analizar las experiencias recientes del programa, cada una de las áreas artísticas (coordinaciones) seleccionó a quienes participaron en el taller para que recopilaran y analizaran la información recabada a lo largo de cuatro módulos de los que no se especifica el periodo de tiempo utilizado.

Para conocer el tipo de sujetos participantes y los instrumentos utilizados durante el estudio, fue necesario revisar el apartado de anexos, pues es ahí donde se detalla la información generada por cada grupo de personas entrevistadas.

Según la información que se encuentra en los anexos, se entrevistó a profesores talleristas; directores, padres de familia, profesores titulares de grupo y alumnos de escuelas atendidas por el PROARTE. Para obtener información concerniente al programa, se aplicaron cuestionarios cuyos resultados ayudaron a concluir lo siguiente:

- El estado de Aguascalientes cumplió con el llamado de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) aunque, no se especifica cuál es el planteamiento que atendió. Sin embargo, el documento citado propone que el aprendizaje del arte y de las culturas en las escuelas es una estrategia para la construcción de la ciudadanía intercultural. Además, la educación artística contribuye al desarrollo integral de niños y jóvenes.
- El juego fue la herramienta principal del programa, a través del cual se favoreció el aprendizaje y la interacción del alumno con su medio ambiente.
- La importancia de la educación artística en las primarias se reafirmó al formar parte del *Programa Escuelas de Tiempo Completo*.
- La experiencia del artista, sus conocimientos, la actualización y la capacitación docente se utilizaron para concebir la figura del *profesor tallerista*.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- La capacitación que se brindó a los nuevos profesores talleristas proporcionó las herramientas pedagógicas necesarias para su área de especialización (artes visuales, teatro, literatura, danza o música).
  - La oportunidad que se les brindó a los alumnos para desarrollar su creatividad permitió el desarrollo de su sensibilidad, así como cambios conductuales positivos.

#### Conclusiones por área o lenguaje artístico

- El área de artes visuales fue de vital importancia para lograr la aceptación y valoración del PROARTE en las escuelas. Varias técnicas o actividades que se realizan en esta área se aplicaban generalmente en las escuelas, por ejemplo, el dibujo, la pintura, el collage, entre otros.
- En el área de danza, los alumnos participantes obtuvieron varios beneficios, tales como el aumento en el nivel de autoestima al bailar frente a público. Además, algunos encontraron su vocación y llegaron a pertenecer a grupos de baile pertenecientes al ICA.
- En el área de literatura, los alumnos expresaron sus sentimientos, desarrollaron su creatividad e imaginación, estructuraron su pensamiento y su capacidad de percibir el mundo.
- En el área de música, los alumnos participantes superaron las expectativas propuestas para el nivel básico. Entre los logros alcanzados los estudiantes adquirieron conocimientos de historia de la música y desarrollaron su técnica instrumental al interpretar algunas piezas musicales. Con lo anterior, se logró hacer de los alumnos personas reflexivas y analíticas, objetivos que no se especifican en los planes y programas para el nivel primaria.
- Por lo que respecta al área de teatro, se concluyó que las clases con esta orientación artística ayudaron a los alumnos a desenvolverse socialmente.

#### ***3.1.6. The Efecty and Effectiveness of Arts Education***

En el año 2000, la *Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA) solicitó un estudio de su programa *The Arts Matter*. Varios organismos culturales

encabezados por el *Arts Council of England* y el *Local Government Association*, patrocinaron un estudio que desarrolló la *National Foundation for Educational Research* (NFER).

El estudio, fue desarrollado por Harland, Kinder, Lord, Stott, Schagen, Haynes, Cusworth, White y Paola (2000). Dicha investigación se realizó desde 1997 hasta el año 2000 y tuvo los siguientes objetivos:

- Documentar y mostrar los efectos y resultados atribuibles a escuelas con educación artística.
- Evaluar la relación entre los efectos y los principales factores asociados con escuelas que incluyen educación artística.
- Destacar experiencias artísticas de alta calidad.
- Analizar la relación entre los altos niveles de instituciones involucradas con las artes, la calidad asociada con escuelas exitosas y la eficacia escolar.

Para desarrollar el estudio se realizaron entrevistas a directores y personal de cinco secundarias que desarrollaban buenas prácticas de educación artística (estudio longitudinal a dos grupos cohorte). Además, se utilizó información compilada por la NFER mediante un proyecto previo de autoevaluación a través de un análisis cualitativo. Las conclusiones se presentan a continuación.

#### 1. ¿Cuáles son los efectos de la educación artística?

Por lo que respecta a los estudiantes, estos:

- Aprendieron a manejar la tensión y controlar el estrés.
- Obtuvieron un mayor conocimiento y habilidades asociadas con áreas artísticas específicas.
- Mejoraron en la comprensión de problemáticas sociales y culturales.
- Desarrollaron de habilidades creativas y de pensamiento.
- Mejoraron sus habilidades en la comunicación y en las habilidades de expresión.
- Mejoraron su desenvolvimiento social.

- Mejoraron en áreas ajenas a la vida escolar como el trabajo en actividades culturales extraescolares.
- Desarrollaron la crítica y el juicio estético, especialmente sobre la capacidad de aplicar estas habilidades en su contexto social, artístico y cultural.
- Desarrollaron habilidades artísticas y de autoconocimiento para la ejecución de procesos artísticos.
- Obtuvieron una mejor preparación para ser críticos, consumidores reflexivos y activos en las artes fuera de la escuela.
- Descubrieron técnicas y habilidades basadas en procesos musicales.

En cuanto a las instituciones, éstas aportan:

- Efectos institucionales sobre la cultura escolar.
- Influencia sobre la comunidad local.
- El arte mismo como resultado (Harland *et al.*, 2000).

2. ¿Cuáles son las prácticas efectivas en educación artística? Para responder a esta pregunta, los investigadores evaluaron diferentes factores e influencias que contribuyeran a lograr una enseñanza y aprendizajes efectivos en las escuelas secundarias. Los factores que más influenciaron dichas prácticas fueron los siguientes:

- La posición de las artes en el currículo nacional, específicamente en lo que respecta a la importancia que se le atribuía a cada área artística, las artes visuales y la música se consideraban fundamentales, mientras que al teatro y a la danza se les otorgaban menor importancia, lo que motivó a las escuelas a evitar ofertar estas manifestaciones artísticas en sus aulas.
- La opción de flexibilizar las actividades artísticas. Como ejemplo, los investigadores argumentaban que los alumnos elegían el área artística que más les gustaba, incluso llegaban a participar en actividades artísticas pertenecientes a diferentes áreas.
- La opción de disfrutar y percibir la importancia de las artes. Para lograrlo, el profesor tenía que mediar entre el currículo establecido y la experiencia

artística de sus alumnos, para así lograr desarrollar una clase atractiva y relevante.

- La opción de contar con un soporte interno y externo para las artes y los profesores de arte. El apoyo recibido del director de la escuela, la estructura departamental y de otros profesores era esencial para el éxito obtenido en las clases de arte. Por ejemplo, las escuelas donde se observaban las clases de arte tuvieron un gran apoyo de los directores hacia las actividades artísticas; hubo tiempo dedicado específicamente a la enseñanza artística e incluso hubo especialistas involucrados de manera directa en las artes. En cuanto a los apoyos externos, el informe expone que, asesores de arte facilitaron la inclusión de artistas en las aulas.
- La posibilidad de contar con profesores especialistas en arte. Este factor fue determinante para lograr la eficacia escolar. Las prácticas eficaces fueron desarrolladas por profesores especialistas con un alto nivel de compromiso y pasión hacia las artes.
- Las actividades se basaban en tareas prácticas. La eficacia de las clases se percibió en función de la practicidad de las actividades. Al respecto, los alumnos refirieron el disfrute y la satisfacción de ser creativos y producir sus propios resultados.
- La ejecución, muestra, evaluación y “celebración” simbólica de lo producido. Mediante estos factores, los alumnos tuvieron la oportunidad de demostrar lo aprendido.
- La cultura del elogio. Los maestros fueron eficaces al generar un ambiente de apoyo y de afirmación positiva para que los alumnos tomaran riesgos creativos.
- La importancia del respaldo familiar, de la contribución y del esfuerzo de los alumnos. Cada uno de ellos, reconoció que su comportamiento, la motivación para el trabajo arduo y la predisposición para las artes fueron determinantes

para promover y lograr la calidad y la eficacia en la secundaria (Harland *et al.*, 2000).

3. Implicaciones políticas. Las conclusiones pertenecientes a este apartado, solo se orientaron hacia a quienes diseñan e implementan las políticas.

- Los beneficios de la educación artística debían estar disponibles para los alumnos y todas las artes tenían que incluirse en el currículum.
- Los maestros de teatro y danza debían tener un estatus equitativo a los docentes de artes visuales y música.
- La mejora en la calidad de la enseñanza en música tenía que desarrollarse a través de un programa de actualización para los docentes.
- El reclutamiento y la formación de profesores especialistas en arte debía hacerse con la finalidad de hacer una carrera como docentes en la disciplina, además de otorgarles oportunidades de recontractación.
- Las agencias estatales y regionales de arte debían ser un sistema de soporte para los profesores.
- Los capacitadores de profesores debían asegurarse de que sus estudiantes fueran conscientes respecto a las diferentes aproximaciones que pudieran derivarse de la enseñanza de las artes.
- Las autoridades debían definir estrategias, políticas y acciones para alentar a los padres y las familias a participar en las artes (Harland *et al.*, 2000).

### **3.1.7. *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education***

En el año de 2009 se presentó la investigación encargada por la fundación Wallace y que también tuvo apoyo adicional de la *Art Education Partnership*. Para esta ocasión, se recurrió al grupo de investigación *Project Zero* de la Universidad de Harvard, en el que participaron Seidel, Tishman, Winner, Hetland, y Palmer (2009).

El estudio se enfocó en responder los siguientes tres cuestionamientos relacionados con la excelencia:

- ¿Cómo conciben y definen los educadores de arte en Estados Unidos la enseñanza de alta calidad en las artes? (incluyendo a los practicantes, teóricos y administradores).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- ¿Qué indicadores de excelencia buscan los educadores y los administradores en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las artes, a medida que se desarrollan en el aula?
  - ¿De qué manera las bases de un programa, así como las decisiones que se toman diariamente, afectan la búsqueda y el logro de la calidad?

Como resultado de la investigación se concluyó que para contestar las preguntas se delimitaron tres objetos de estudio: revisión de literatura; entrevistas con 16 personas, entre los que se encontraban profesionales y teóricos de las artes y visitas a 12 programas de arte en donde se entrevistaron 250 personas.

- La apuesta por la calidad es personal, apasionada y persistente. Según la mayoría de los participantes del estudio, la calidad en la educación de las artes está ligada a sus valores (personales) y a cuestiones de identidad y significado. Independientemente de las diferencias entre las distintas visiones respecto al tema, los participantes consideraron que la calidad debía ser una constante.
- La educación artística de calidad sirve de manera simultánea a múltiples propósitos. La calidad suele estar ligada a lo que se debe enseñar en artes. Desde los propósitos de la educación artística; lo que los estudiantes deben aprender y la importancia de los resultados que se obtienen. Muchos de los educadores participantes creían que uno de los principales objetivos de la educación artística era fomentar hábitos mentales, como la capacidad de pensar de forma creativa o la capacidad de hacer conexiones. Otros creían que la educación artística debía ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia estética y habilidades de observación, además de proporcionar espacios para la autoexpresión y la autoexploración. En otras palabras, las personas tenían la percepción de que la educación artística servía para varios propósitos.
- La calidad se descubre “en el mismo salón” a través de diferentes lentes. Con el lente del *aprendizaje* se analizaba lo que hacían los estudiantes en las aulas, desde los proyectos hasta las tareas que realizaban y el compromiso que tenían. Con el lente de la *pedagogía* se observaba la manera en que los profesores concebían la relación

profesor-alumno, y la manera en que diseñaban e implementaban sus clases. A través del lente de la dinámica de la comunidad (escolar), se analizaban las relaciones sociales que se desarrollaban en el aula: entre los mismos estudiantes, entre estudiantes y profesores, así como entre maestros y otros adultos presentes. Con el último de los lentes, el del medio ambiente, se enfocaba la infraestructura, los materiales y recursos físicos disponibles, así como el tiempo que los estudiantes le brindaban al aprendizaje de las artes.

- Las decisiones que definieron a un programa les dieron identidad y les proporcionaron parámetros de calidad. Desde ¿Quién enseñaría las artes? ¿Cuándo se enseñarían? ¿Que se enseñaría y cómo? y ¿Cómo se evaluarían los aprendizajes en artes?
- Las decisiones y los encargados de tomar las decisiones en todos los niveles afectan la calidad en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de las artes.
- La reflexión y el diálogo son importantes en todos los niveles. Según el estudio, cuando hablaban de la preocupación respecto a la calidad; al reconsiderar las ideas que se tenían al respecto de sus características e indicadores, facilitaban la consecución de la enseñanza de las artes.

La investigación realizada por el grupo de expertos de la Universidad de Harvard es muy puntual y se avoca a responder los cuestionamientos que se hicieron al inicio del estudio. La metodología es muy sencilla y está detallada como anexo, lo que ayuda al lector para su identificación. Incluso, se adjuntó un resumen al inicio del documento que incluye los principales temas relacionados con el estudio y con sus resultados.

### **3.2. Resultados de investigaciones realizadas a programas de educación artística**

#### **3.2.1. La evaluación en el área de la educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria**

El estudio es el resultado de un trabajo doctoral presentado por Morales (2001) ante la Universidad Autónoma de Barcelona y tuvo los siguientes objetivos:

- Evaluar el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Servir de guía de evaluación para quienes implementaban la ESO.

Para realizarlo se trató de:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Contextualizar la realidad e intervenir en ella por medio de propuestas pedagógicas;
  - Fundamentar la experiencia examinada con el fin de aportar nuevos puntos de vista en función del currículum y la educación recibida en el Área de Educación Visual y Plástica y;
  - Validar y experimentar con los instrumentos de recogida de información ajustados a las necesidades evaluativas en el Área de Educación Visual y Plástica de la ESO (Morales, 2001, p. 7).

Para esta investigación se realizó un estudio de casos mediante el análisis de cuatro cursos de la ESO, del plan de estudios perteneciente al área de Educación Visual y Plástica y se entrevistaron a los alumnos y a los profesores del curso 1999-2000 en Cataluña. Además de la aplicación de cuestionarios para determinar las opiniones respecto a ciertas variables a nivel grupal.

Para desarrollar la investigación se analizaron 1352 cuestionarios pertenecientes a alumnos de la ESO y a 42 profesores de este nivel educativo, obteniendo los siguientes resultados:

**a) Por lo que respecta a los alumnos en general:**

- Cuidaban y llevaban material para su clase, aunque contradijeron lo expresado por sus profesores.
- Valoraron muy alto la autoevaluación por la facilidad con que se elaboraban los trabajos artísticos.

**b) Por lo que respecta a los profesores en general:**

- Demostraron una alta disponibilidad para atender a los alumnos.
- Valoraron en extremo el profesionalismo y la evaluación en relación con el desarrollo de la educación visual y plástica en la ESO.
- Reflejaron un déficit de créditos, que impedían la continuidad de los contenidos desarrollados en el aula y en la relación profesor alumno.
- Mostraron una falta de amplitud de contenidos en los programas de materia, su concreción en el aula fue difícil y no se desarrollaron el total de las propuestas.

- Fomentaron en los alumnos el interés por el conocimiento de las disciplinas artísticas.
- Mostraron dificultad para atender la diversidad de alumnos, debido al poco tiempo existente para abordar problemáticas individuales.
- Agruparon a los alumnos problemáticos debido a la naturaleza de la asignatura.
- Demostraron desinterés hacia los alumnos que no participaban en las actividades propuestas.

**c) De los contenidos. De su selección y su secuenciación los estudiantes:**

- Valoraron lo que se realizó en beneficio de la disciplina artística a la que pertenecían.
- Valoraron tanto la disciplina artística a la que pertenecían como el incremento de las horas dedicadas al área.
- Incrementaron su alfabeto visual y gráfico para mejorar la apreciación artística.
- Aceptaron los contenidos curriculares propuestos por el profesorado sin realizar cuestionamientos al respecto.

❖ **Estrategias:**

- Incrementaron la percepción con la manifestación de los sentimientos.
- Desestimaron el conocimiento del patrimonio artístico social y cultural.
- Subvaloraron el arte actual.
- Desestimaron el desarrollo de la creatividad y del sentido crítico.

❖ **Recursos y medios:**

- Usaron y dominaron los medios conocidos para expresar sus ideas.
- Desestimaron la formación del profesorado que ayudara a responder a problemas de atención a la diversidad (étnica, cultural).
- Señalaron la carencia de recursos y medios para el desarrollo de la disciplina y precariedad de condiciones en lo que existía.

**c) En relación con la evaluación, los estudiantes opinaron que:**

- Se introdujo como herramienta de conocimiento compartido, autoconocimiento y negociación con objetivo de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se consideró la evaluación como un proceso externo en el que participaba poco, el agente evaluador fue en mayor medida el docente.
- Se reconoció que el arte actual representa los valores sociales de una generación que no identifican los jóvenes.
- Se estableció la actuación del alumno desde el punto de vista etnocéntrico del evaluador, sin considerar el contexto y los intereses del alumno.
- Se desvalorizó la suspensión de la clase de educación visual. Al parecer a los alumnos no le pareció importante.
- Se contribuyó con la subjetividad existente en la educación artística ya que los procesos se describieron fácilmente. Sin embargo, estos fueron difíciles de cuantificar.
- Se identificó una falta de metaevaluación sobre los planes de estudio que permitiera conocer los problemas básicos de la educación artística.

**d) En relación con el profesorado, ellos:**

- Adaptaron el lenguaje artístico en función de la etapa de desarrollo del alumno y de sus inquietudes e intereses.
- Presentaron dificultades para determinar y comunicar con claridad los criterios de la evaluación.
- Proporcionaron a los alumnos mayores elementos simbólicos y de interpretación de las obras.
- Motivaron a los alumnos desde el primer curso de la ESO.
- Detectaron durante el primer ciclo de la ESO actitudes y hábitos que dificultaron la profundización de los contenidos. Por ejemplo, el fomento al orden y a la limpieza.

**e) Del Diseño curricular**

- Detectaron que existía una gran problemática con respecto a la falta de contenidos relacionados con el campo del arte, debido a que estos ya estaban delimitados con anterioridad y los alumnos no podían aplicarlos en situaciones nuevas.

- Propusieron la elaboración de nuevos conocimientos que pudieran aplicarse en nuevas situaciones.

**e) Respecto a las estrategias utilizadas en clase:**

- Las percepciones de los alumnos sobre el conocimiento artístico y el aprendizaje fueron que el arte no se aprendía, sino que eran el resultado de las experiencias personales y subjetivas que no tenían explicación y que, a la vez, se consideraron en función de los talentos naturales e innatos de los individuos.
- Las experiencias estéticas fueron el resultado de las interacciones personales y sociales.
- La experiencia artística se promovió sin limitar el conocimiento hacia elementos pertenecientes al ámbito artístico.
- La comprensión y la deconstrucción de las obras de arte fue desarrollado de acuerdo con lo planeado.

**f) De la formación del profesorado:**

- La formación inicial debía dotar al profesor de las herramientas necesarias para desarrollar su actividad en el aula.
- La formación permanente se debía aplicar a través de cursos orientados a las necesidades de actualización de los profesores (Morales, 2001).

De acuerdo con la selección de contenidos, estos tenían que ser de tres tipos: los primeros de ellos eran actitudinales, es decir que permitieran a los alumnos comprender y criticar el arte actual; los segundos, refirieran a los elementos específicos de los lenguajes plásticos; y los terceros eran procedimentales, ya que ayudaban a comprender habilidades, técnicas y estrategias propias de la producción plástica.

Las nuevas tecnologías también aparecen en este estudio como un recurso para el área de educación visual y plástica. Para el autor del estudio, las tecnologías eran importantes para las artes y debían ir más allá del procesamiento de textos. Así, se debía entenderlas como un recurso didáctico, objeto de estudio y agente educativo que podría permitir a los alumnos

comunicarse por diferentes lenguajes y medios artísticos y desarrollar su independencia personal y su espíritu crítico para configurar una sociedad justa y multicultural.

Para ampliar los conocimientos de los alumnos, Morales (2001) recomendó realizar visitas a los museos; hacer una constante referencia a otras disciplinas y hacer una secuenciación de contenidos adecuados al desarrollo cognitivo de los alumnos.

Los objetivos presentados en esta investigación coinciden con sus resultados, lo que demuestra que se diseñó e implementó una buena metodología. En el documento se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de información, así como el análisis que se realizó a los datos obtenidos.

### **3.2.2. *Art and the Built Environment (ABE)***

Palacios (2006) evaluó el programa desarrollado en Gran Bretaña desde la década de 1970. Su objetivo fue contextualizarlo, ayudar a su justificación y a su renovación. Gracias a los resultados que obtuvo, pudo concluir que el programa fue reestructurándose con un marco cultural que se construyó a partir del entorno donde se desarrollaba dicho programa. Respecto a la educación no formal, determinó que deben insertarse aspectos culturales que se relacionen con el estilo de vida y los valores del alumnado, convirtiendo así a la educación artística en una opción educativa que ayude a entender la evolución de las ciudades.

### **3.2.3. Efectos del *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)* en Cd. Victoria, Tamaulipas**

El PACAEP se implementó a nivel nacional y tuvo su etapa culminante durante las décadas de los ochenta y parte de los noventa del siglo pasado. Se creó e instrumentó por la Secretaría de Educación Pública a través de las Subsecretarías de Planeación, Educación Elemental y Cultura en función de los lineamientos generales de la política educativa del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Educación Cultura Deporte y Recreación 1982-1988.

El estudio tuvo los siguientes objetivos:

- Evaluar en qué medida ha contribuido el PACAEP en la formación de Maestros de Actividades Culturales (MAC) participantes de Ciudad Victoria, Tamaulipas.
- Conocer sus efectos en la práctica educativa.
- Rescatar sus enseñanzas teóricas y prácticas.

- Dar a conocer los resultados y derivar de ellos una propuesta alternativa que eleve y revalore la calidad de la práctica educativa en educación primaria (De la Garza, 2009, p. 35).

Para delimitar su objeto de estudio, la investigadora consideró al 25% de los 2119 profesores de educación primaria en servicio, quienes participaron en la capacitación de dicho programa desde 1983 hasta 2003. De un universo de 530 profesores fueron seleccionadas 181 personas que pertenecían al sector 10 y 22 de Cd. Victoria.

Al ser un programa que tuvo una duración de 20 años (1983-2003) la mayoría de los profesores que participaron en los primeros años de operación ya estaban jubilados en el momento que se desarrolló la investigación. De los 181 encuestados, 116 tenían más de 20 años de servicio, 57 tenían edades entre 16 a 20 años; la antigüedad de otros era entre los 11 y los 15 años; 5 maestros de 6 a 10 años y 2 docentes entre 1 y 5 años de antigüedad en el servicio.

Mediante la aplicación de un cuestionario conformado por 30 preguntas cerradas y una abierta se obtuvo la siguiente información:

#### ***Aprendizaje, Formación y Desarrollo Profesional***

Después de la capacitación de PACAEP los maestros: cambiaron su forma de relacionarse con los demás, especialmente con sus alumnos; despertaron su emotividad; descubrieron un panorama respecto a la diversidad de actividades que son posibles de desarrollar; generaron procesos creativos durante su práctica docente; propiciaron que la creatividad fuera una condición para la enseñanza y el aprendizaje en el aula; utilizaron materiales disponibles en el entorno para la generación de proyectos dinámicos y creativos; valoraron proyectos de contenido cultural por ser de interés del maestro, alumnos y comunidad en general; mejoraron su desempeño académico; desarrollaron proyectos orientados al rescate de las costumbres y tradiciones, fechas a conmemorar, cuidado y mejoramiento del entorno, salud, entre otros. Maestros y estudiantes hicieron visitas a lugares poco frecuentados como monumentos, lugares históricos, servicios públicos, supermercados, tortillerías, panaderías, fábricas, museos y teatros.

### ***Práctica Educativa y Desempeño Profesional***

Los docentes que participaron en la encuesta, opinaron que la capacitación que adquirieron como maestros de actividades culturales influyó en la mejora de su práctica educativa, su desempeño profesional y su preparación académica. Lo anterior permitió ofrecer a sus alumnos oportunidades de trabajo creativo y participativo que contribuyera en su desarrollo cultural infantil.

El arte jugó un papel importante en su competencia profesional. Los maestros acercaron las manifestaciones culturales a sus instituciones escolares, propiciando una nueva forma de relacionarse con los demás. Según los docentes, al despertar su emotividad se incentivaron para ser mejores en los ámbitos profesional, personal, familiar y comunitario.

Esa actitud también favoreció a los alumnos, quienes se hicieron más entusiastas, dinámicos y creativos, menos introvertidos y dispuestos para trabajar con el material que les provee el entorno. Además, el PACAEP promovió la participación de maestros, padres de familia, autoridades educativas y demás miembros de la comunidad, vinculando así el proceso educativo a la vida social y a su realidad sociocultural.

### ***Propuesta metodológica PACAEP***

Con la aplicación del programa se enriqueció la identidad cultural de maestros y alumnos en el proceso enseñanza y aprendizaje. Al vincular la educación con la cultura, se fomentó en los alumnos el aprecio por su cultura y su lugar de origen; se incorporó la cultura a la práctica docente y se fortaleció la conciencia de los valores nacionales y la historia de México en la escuela, al rescatar y recrear la cultura.

### ***Cultura***

Para los docentes, las actividades culturales ofrecieron los medios para apoyar el desarrollo de la creatividad en los alumnos. A través de la planeación del Método de Proyectos y la Caracterización Cultural de la Comunidad, se desarrollaron aprendizajes integrales, al considerar los intereses de los alumnos, así como los recursos y posibilidades que ofrece el contexto sociocultural.

### ***Procesos Participativos y Creativos***

Los encuestados expresaron que, con su participación en actividades culturales, se logró un mejor desempeño de los alumnos en el aula. Adicionalmente, se fomentó el intercambio cultural y la convivencia de los niños con los padres y con la comunidad. Además, se ofrecieron oportunidades de trabajo creativo y participativo.

### ***Innovación Educativa***

El programa aportó a los docentes elementos teórico-metodológicos y experiencias pedagógicas para desarrollar proyectos culturales con los niños y con la comunidad. Los maestros, descubrieron diversas actividades que les condujeron hacia un aprendizaje significativo, al interactuar con los hechos que sucedían en el entorno.

#### **3.2.4. La gestión de las actividades musicales en el G-9 en contextos de educación formal y no formal**

Otro de los estudios, es el realizado por Riaño (2009) quien evaluó el trabajo de gestión y organización de las actividades culturales realizadas a través del programa G-9 (actividades musicales en la universidad) en el que participaron las universidades españolas de Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Illes Balears, La Rioja, Pública de Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza.

Para desarrollar dicho estudio se utilizó un método mixto mediante el cual se obtuvo información de fuentes documentales provenientes de memorias de actividades musicales y de entrevistas a 20 representantes de los vicerrectorados y responsables de la gestión cultural y musical del G-9 y a 196 estudiantes participantes en las actividades musicales organizadas en las universidades

De dicho estudio se concluyó que, el programa fue poco conocido por la comunidad universitaria; las actividades musicales ofrecidas se gestionaban en cada institución y poco tenían que ver con el intercambio de experiencias entre las universidades participantes. Respecto a las actividades realizadas, estas eran de tipo musical y tenían un estrecho vínculo con la educación no formal, tal como lo consideraron los alumnos participantes. Como último aporte de este estudio, se observó que había una mala programación de las actividades artísticas por lo que concluyeron que faltaba un gestor cultural.

### **3.2.5. Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales**

Al listado de investigaciones que estructuran este apartado, se añade el que realizaron Lukas, Santiago, Lizasoain y Joaristi (2009) en escuelas de la ciudad de Vitoria-Gasteiz en la Comunidad Autónoma del País Vasco (España) para conocer el impacto y la pertinencia de programas educativos que se implementaron durante el ciclo escolar 2004-2005 en dicho lugar. El estudio fue de tipo *ex post facto*. Para su consecución se realizaron encuestas a 30000 alumnos y a 500 docentes que se beneficiaron a través de: el *Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos*, el *Programa Informativo Gasteiztxo*, el *Programa de Expresión Musical* y el *Programa de Expresión Dramática*. Según los investigadores, las acciones realizadas tuvieron un mayor efecto social de tipo compensatorio en los centros educativos que se ubican en zonas más desfavorecidas. Respecto a la percepción que tuvieron de los programas, tanto los directores como los docentes otorgaron una valoración positiva debido al trabajo realizado con contenidos referentes a las competencias y a los contenidos (no se explica cuáles) que según los docentes son difíciles de abordar en la escuela.

Otra de las conclusiones obtenidas por Lukas *et al.* (2009) es que, a excepción del programa de música, del cual no se observaron datos significativos, los conocimientos y las habilidades en el alumnado dependían del grado de participación que estos tenían en las instituciones educativas. Otro resultado, relacionado con el impacto de los programas y que no esperaban los investigadores, fue una mejora social en entornos desfavorecidos.

### **3.2.6. Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes**

A continuación, se expone el estudio titulado Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes. Desarrollado por Gluyas (2010), tuvo como objetivo general diseñar y aplicar un Modelo de Educación Holística (MEHDCI) y evaluar su impacto en la enseñanza artística y en el desarrollo de competencias institucionales. Para la muestra se consideraron alumnos de ambos sexos que cursaban actividades artísticas de manera voluntaria en el primer semestre de varias licenciaturas y también profesores que impartían diversas disciplinas artísticas como artes visuales, danza, música, teatro y literatura, y que se habían contratado por asignatura en dicha institución.

Para desarrollar su investigación Gluyas (2010) estructuró la metodología de la siguiente manera:

- Fase I

Se realizó una *valoración diagnóstica* a los alumnos a través de la aplicación piloto del Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales (COMPI) y mediante encuestas aplicadas a docentes.

- Fase II

Para la etapa considerada como *tratamiento*, los alumnos cursaron el taller artístico con base en el MEHDCI. Los profesores, recibieron capacitación docente referente a la impartición de clases en base al citado modelo.

- Fase III

En la etapa de *valoración final*, se les aplicó de nueva cuenta el Instrumento Diagnóstico del Desarrollo de Competencias Institucionales (COMPI) a los alumnos y se valoró la certificación docente en normas educativas para la enseñanza artística a través de la integración del portafolio de evidencias.

Respecto al diseño del programa, Gluyas (2010) menciona que lo más importante era el trabajo colegiado de los docentes, especialmente el intercambio de experiencias y prácticas de enseñanza. De la aplicación del modelo, considera que esta etapa fue compleja al haber presentado a docentes con formación de artistas, algunos conceptos desconocidos para ellos.

Como resultado de la evaluación de la implementación del modelo en los alumnos que cursaron el taller artístico con profesores certificados, se observó que desarrollaron las competencias que marcaba la institución, a diferencia de los alumnos que solo habían cursado materias académicas. Además, la investigadora diseñó instrumentos para evaluar las competencias laborales relacionadas con el ámbito artístico que se orientaron a la profesionalización de los docentes de artes; por último, la propuesta metodológica enriqueció y garantizó el aprendizaje de los alumnos bajo un esquema de enseñanza formal de las artes.

### **3.2.7. Educación para la Paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural a través de las artes**

Benavides (2016) llevó a cabo un estudio para evaluar para el trabajo desarrollado en escuelas de España a través del proyecto MUS-E, perteneciente a la *Fundación Yehudi Menuhin*, la cual tiene como objetivo trabajar desde las artes como herramienta para favorecer la integración social, educativa y cultural de los alumnos y sus familias. Entre sus conclusiones, se encontró que el trabajo colaborativo entre un artista con experiencia en alguna disciplina artística y el maestro titular permitió al alumnado tener mayor libertad para la creación. De acuerdo con Benavides (2016) deben analizarse y evaluarse líneas de acción que orienten la mejora de los programas. Sin embargo, no indica que tipo de acciones deben considerarse.

### **3.3. Evaluación a programas de arte desarrollados en el ámbito no formal.**

#### **3.3.1. Aula permanente de formación abierta**

Con el objetivo de reflexionar críticamente sobre las situaciones y concepciones artísticas de personas mayores que participaron en el programa perteneciente a la Universidad de Granada, Reyes y Maeso (2005) dialogaron con los participantes en relación con los trabajos realizados durante las sesiones de arte. Como resultado de las reflexiones, se concluyó que las personas mayores necesitan de profesores que se involucren con su tarea docente, y que sean estos últimos quienes propicien un trabajo desde la reflexión de la experiencia de cada alumno, para que cada participante comparta sus historias, con la finalidad de conocerse y de que puedan aprender unos de otros.

#### **3.3.2. Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal**

Otro estudio, fue el que realizó Ibarretxe (2007) en coros pertenecientes a cuatro instituciones corales en la comunidad autónoma de Euskadi, en España. Su finalidad, identificar los recursos humanos, técnicos y didácticos que se utilizan en dichos centros de manera cotidiana. Después de entrevistar a profesores y alumnos, pudo concluir que existen tres condicionantes por las que una persona elige una formación musical: por interés familiar (prestigio), por interés generacional (compartir con iguales) y por el interés de tipo lúdico y turístico que brinda la oportunidad de viajar o participar en eventos musicales. El tipo de educación impartida en las instituciones evaluadas se relaciona tanto con el ámbito formal como el no

formal. Por último, Ibarretxe consideró que este tipo de formación es una actividad que se convierte en una formación permanente que se desarrolla a lo largo de la vida.

### **3.3.3. Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas**

En España, también se realizó un estudio relacionado con la enseñanza musical en el ámbito no formal. Morant (2013) analizó los motivos por los que algunas escuelas no formales de música en Valencia reproducían un trabajo similar al desarrollado en los conservatorios, sobre todo, porque en el ámbito no formal se sigue enfatizando la práctica ardua de un instrumento, esto, para llegar o acercarse a la ejecución tipo concertista y no como una práctica que lleva al deleite del estudiante. A través de la investigación, determinó que ese tipo de centros se ubican dentro de la clasificación de instituciones no formales, sobre todo, porque se estructuran desde su realidad social: desde el contexto al que pretenden atender; a través de la integración de la propia sociedad (personas que acuden a los planteles) y de sus propias asociaciones musicales (vocales e instrumentales). También, se determinó que existe la necesidad de desarrollar un plan de formación continua en los profesores, área de oportunidad que, al atenderse, puede ayudar a la innovación, la creación y la obtención de materiales específicos que actualicen las metodologías de enseñanza, como la elaboración de materiales curriculares específicos o la elaboración de materiales digitales complementarios.

## Capítulo IV

### Marco conceptual y teórico

#### 4.1. Conceptos que delimitan el estudio

##### 4.1.1. ¿Qué se entiende por programa de iniciación en las artes visuales?

Para Roselló (2006) una institución (educativa o cultural) delimita su trabajo en función de un plan, de programas y de varios proyectos. Este punto de vista tiene una orientación administrativa y la propuesta se entiende de la siguiente manera:

**Plan.** Son los lineamientos generales que orientan una intervención y se definen a mediano y largo plazo. Ejemplo, *Plan Sexenal de Gobierno del Estado 2010 – 2016*.

**Programa.** Es el primer nivel de concreción de plan; retoma los lineamientos generales y puede aplicarlos por sectores, por funciones, por espacios, por edades, entre otros. Por ejemplo: programas de resguardo arqueológico, programas de música para adultos mayores, entre otros.

**Proyecto.** Es la fase operativa del plan, bajo el cual se desarrollan los programas y se concreta en acciones. Por ejemplo, talleres de danza para niños de preescolar, cine de barrio, exposiciones de pintura, entre otros.

Una postura similar sobre el trabajo que se desarrolla en una institución educativa es la propuesta por Zabalza (2010) quien se enfoca en los siguientes conceptos y definiciones:

**Programa.** Es un documento oficial que puede ser de carácter nacional o local que a su vez se deriva de otro de carácter central (Planes Nacionales). Integran las ideas y los acontecimientos socioculturales que definen cada etapa o periodo gubernamental. Lo anterior, se define a través de conocimientos, habilidades, valores o experiencias que son comunes en un pueblo y compartidos por ellos. Es decir, son las experiencias de aprendizaje que deben experimentar quienes estén inscritos en cierto nivel escolar. Como ejemplo se tiene lo que se plantea en cada periodo gubernamental en los planes y programas de la SEP a nivel nacional y los propuestos en cada estado.

**Programación.** Es el documento en el que se plasman e interpretan los supuestos generales del programa a través de parámetros y condiciones específicas (tanto

nacionales como locales) que se desarrollan en situaciones concretas. Es decir, adecuar el programa a la realidad donde será aplicado. La programación debe considerar el trabajo colegiado de los docentes para lograr una *integración* de contenidos y del sentido y coherencia entre estos; una *globalidad* que permita entender la perspectiva general de lo que se quiere hacer y, por último, un *consenso* entre los participantes (docentes, padres y alumnos, entre otros) con la finalidad de enfrentar la tarea y la responsabilidad que implica llevar a cabo un programa.

Para elaborar un constructo específico para las artes, se retoman los propósitos de la *Red de Escuelas de Iniciación Artísticas Asociadas* pertenecientes a la *Secretaría de Cultura*. Dichas instituciones ofrecen educación inicial en el ámbito de la educación artística no formal y tienen los siguientes propósitos:

- Brindar educación artística inicial que permita a niños y jóvenes expresarse a través de los lenguajes artísticos por medio del uso adecuado de los fundamentos técnicos de la disciplina.
- Proporcionar elementos teóricos y conceptuales que fundamenten el criterio de los estudiantes para que puedan apreciar las manifestaciones artísticas.
- Desarrollar la capacidad creativa y del pensamiento de niños y jóvenes a través de las artes.
- Brindar las bases formativas para la realización de estudios formales en el campo de las artes.
- Promover el sentido de comunidad y pertenencia social a través del arte.
- Reconocer y valorar el patrimonio artístico y cultural local, regional, nacional e internacional.
- Contribuir al cumplimiento de los derechos sociales y culturales de niños y jóvenes a través del acceso a la educación artística como medio para lograr su pleno desarrollo cultural (INBA, 2013).

Considerando lo expuesto anteriormente, para elaborar el constructo de programa que se utilizara en la presente investigación se considera lo siguiente:

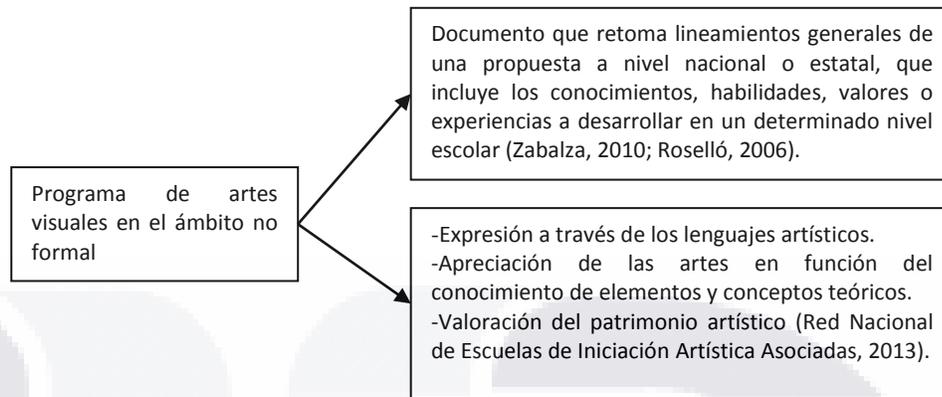


Figura 4. Aproximaciones para una definición de programa de iniciación en las artes visuales. Elaboración propia.

Por lo tanto, para propósito de este estudio, un programa de iniciación en las artes visuales en el ámbito no formal será aquel que “se fundamente en políticas, planes nacionales, estatales o institucionales y que pretenda promover y desarrollar los conocimientos, las habilidades y/o las experiencias que el estudiantado debe adquirir para poder expresar, apreciar las artes y valorar el patrimonio artístico”.

Si bien, la definición anterior ayuda a especificar nuestro campo de estudio, solo se limita a establecer lo que se entenderá como programa. A este constructo le falta definición, es decir, establecer con claridad el nivel educativo que se atenderá y este es, la educación inicial.

Para completar el constructo, se retoma lo establecido para este nivel por el Instituto Nacional de Bellas Artes a través de la *Red Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas*.

Ofrecer un servicio educativo sistemático a niños y jóvenes, con base en programas académicos que contemplen los diferentes campos de formación que constituyen las disciplinas artísticas, con el fin de lograr una preparación integral que garantice que los egresados cuenten con los elementos suficientes para expresarse a través de los lenguajes artísticos, tener una mayor capacidad para valorar la calidad estética de las manifestaciones artísticas de su entorno, desarrollar su sensibilidad y creatividad, así como su sentido de pertenencia y compromiso social. Además, en el caso de quienes tengan intereses y aptitudes cuenten con bases para continuar estudios profesionales en el campo de las artes (Red Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas, 2013).

De lo anterior, se sustraen las siguientes ideas que se consideran importantes:

- Ofrecer un servicio educativo sistemático.
- Brindar una preparación integral para que el alumnado cuente con los elementos suficientes para expresarse.
- Valorar la calidad estética de su entorno.
- Desarrollar su sensibilidad, su creatividad, su pertenencia y su compromiso social.
- Proporcionar los conocimientos suficientes para que el alumnado continúe sus estudios profesionales en el campo de las artes.

Por lo tanto, considerando lo presentado en este subapartado se entenderá por programa:

Un esquema o documento que integra y agrupa actividades sistemáticas que se fundamentan en políticas, planes nacionales, estatales o institucionales. Se desarrolla mediante un servicio educativo que tiene entre sus propósitos:

- Promover el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la pertenencia y el compromiso social de quienes participan.
- Brindar los conocimientos necesarios para que las personas se expresen a través de las diversas técnicas pertenecientes a la disciplina.
- Promover la valoración de la calidad estética.
- Proporcionar los conocimientos suficientes al alumnado para que continúen con sus estudios profesionales en el campo de las artes.

#### **4.1.2. ¿Qué es un modelo de autoevaluación de programas de iniciación en las artes visuales?**

Como ya se ha mencionado anteriormente, la evaluación es uno de los retos que existen en educación artística. Uno de los desafíos, se debe a la subjetividad imperante en el área, que implica dificultad en la delimitación de objetivos y la valoración de estos de manera objetiva (Morales, 2001). Este desinterés hacia la evaluación no es privativo de la enseñanza o el aprendizaje, también, puede observarse en otras áreas implicadas de manera directa o indirecta en las instituciones u organizaciones que gestionan la educación artística. Entre los espacios implicados pueden estar: el control escolar, el área de finanzas, el departamento de selección de personal, la dirección misma del programa o departamento de artes, entre otros.

Para resolver las problemáticas que se presentan en cualquier fenómeno o circunstancias que son difíciles de atender de manera directa o *in situ*, Miguelena (2006) propone que deben construirse modelos que representen al sistema original que se quiera investigar y/o controlar en el caso que nos ocupa, programas de educación artística. Para ese autor, este concepto se sustrae del principio de la analogía. Para su elaboración, se debe partir

de la existencia de dos sistemas: el ya establecido y que se quiere investigar y el modelo que representa dicho sistema; es decir su análogo.

Según la propuesta de Miguelena (2006) al sustituir el original con un modelo, se pueden estudiar conjuntos de propiedades de dicho modelo y, por lo tanto, predecir su comportamiento en el sistema original. Sin embargo, tal como lo supone ese autor, las semejanzas solo pueden encontrarse en las propiedades o áreas elegidas (por el investigador o los interesados en la elaboración del modelo) las que pueden considerarse como fundamentales.

Siguiendo la propuesta anterior, el sistema original que se retoma para este estudio, proviene de lo observado en dos programas de educación artística en los que participó la investigadora: el *Programa de Educación Artística en el Nivel Básico* (PROARTE) que ofrecía el Instituto Cultural de Aguascalientes y las *Unidades de Iniciación Artística*, programa perteneciente al Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura (IMAC). Respecto al modelo a través del que se representan las propiedades que estructuran a este tipo de programas, este será el resultado de la revisión y del análisis de las experiencias y la teoría utilizada para fundamentar el estudio. Para más detalle, se puede revisar el capítulo titulado Metodología.

Ahora, retomando los constructos elaborados hasta ahora, se entiende que un modelo de autoevaluación para programas de iniciación artística es “la valoración de una representación de un esquema o documento que integra y agrupa actividades sistemáticas que se fundamentan en políticas, planes nacionales, estatales o institucionales”. Se desarrolla mediante un servicio educativo que tiene entre sus propósitos:

- Promover el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la pertenencia y el compromiso social de quienes participan.
- Brindar los conocimientos necesarios para que las personas se expresen a través de las diversas técnicas pertenecientes a la disciplina.
- Promover la valoración de la calidad estética.
- Proporcionar los conocimientos suficientes para que el alumnado continúe sus estudios profesionales en el campo de las artes.

## **4.2. Marco teórico que enmarca el estudio.**

### **4.2.1. Evaluación de programas educativos**

Según Martínez (2013) la historia de la evaluación de programas educativos comenzó durante el siglo XIX con la pedagogía experimental, el desarrollo de la psicología y el incipiente uso de pruebas psicológicas. Los teóricos e investigadores actuales tienen posturas diversas en relación con la evaluación de programas. Por ejemplo, para Díaz (1999) este tipo de valoración genera un conocimiento que tiene dos funciones: la rendición de cuentas y la mejora del programa. Por otra parte, Pérez (2000) propone una concepción más completa de la evaluación de programas, al considerarla como una actividad metodológica que tiene entre sus finalidades que, expertos apliquen metodologías de diferente alcance y naturaleza para evaluar proyectos y programas de intervención social como salud o educación.

Actualmente, se suele entender que la evaluación es un proceso que determina el logro de objetivos establecidos por alguna persona o institución. Los resultados arrojados mediante este proceso se utilizan para diversos fines. Por ejemplo: la rendición de cuentas; los indicadores para el control de personal; la valoración del programa o institución y la medición del logro de objetivos específicos (Mora, 2004).

Según la Real Academia Española (RAE) la evaluación se define como la acción y el efecto de evaluar. A su vez, evaluar es estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo (RAE, 2017). Sin embargo, a pesar de que existe una definición general de evaluación, cada una de las ciencias y sus ramas disciplinares tienen una definición que se apega a sus necesidades y características. Para el caso de la educación, la delimitación del término de evaluación depende de los objetivos que se persigan en esta área.

Respecto a la evaluación, Pérez (2000) considera que es una actividad sistemática y estructurada que se incluye en los planes y programas educativos y que se orienta hacia el perfeccionamiento. Para Monarca (2009) tiene como objetivo principal la construcción del conocimiento y la formación de una persona que se rige por reglas y valores de la sociedad en que se desenvuelve. Para lograrlo, es preciso evaluar tanto los procesos como los métodos que se utilizan para conseguirlo.

En ese sentido, González (2013) considera que la evaluación es una disciplina y un proceso orientado a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de los diferentes sistemas, instituciones, programas, productos o actores educativos, a través del cual:

(...) se recopila información, basada en indicadores y/o criterios, ya sea cualitativa y/o cuantitativa de diversas fuentes para determinar la situación (valía o mérito) de un objeto en alguna(s) variable(s) de interés, para brindar la información necesaria que apoye la toma de decisiones eficientes y pertinentes sobre el objeto evaluado, de las cuales se puede contemplar, de forma general, el ajuste, permanencia o cancelación del mismo, todo ello con fines de mejora (p. 22).

Lo anterior concuerda con dos posturas que la investigadora tiene respecto a la evaluación, en específico, a los programas educativos. La primera, que refiere a medir los efectos de un programa para compararlos con las metas que se propusieron alcanzar y contribuir así a la mejora de este (Marcano, Aular de Durán y Finol de Franco, 2009) no será abordada en este estudio. La segunda postura, detectar las áreas de oportunidad para promover la mejora en el diseño y la implementación de un programa de iniciación en artes visuales (Pérez, 2000) es el tema central de este trabajo.

Para guiar el presente estudio, se considera lo propuesto por Lukas (2014) quien propone cuatro ámbitos desde los cuales se puede abordar la educación: *el alumnado, el profesorado, la evaluación de centros y el sistema educativo*. De estos, solo interesa el último en la presente investigación, debido a que la finalidad que persigue es evaluar las políticas, las instituciones, los programas y los proyectos mediante los cuales se atiende la educación de los habitantes de un país.

#### **4.2.2. Propuestas metodológicas de evaluación de programas**

##### **4.2.2.1. El modelo CIPP de Daniel Stufflebeam**

Uno de los primeros modelos de evaluación de programas diseñados en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX es el modelo *Context, Input, Proceses, Product (CIPP)* de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Esta propuesta surgió en la década de 1960 como respuesta a la evaluación financiada por la *America's Elementary and Secondary Education Act (AESEA)*, que tuvo como propósito obtener información de utilidad para mejorar el nivel educativo de las escuelas elementales y secundarias de ese país.

Al percatarse de que los instrumentos utilizados no se ajustaban a la realidad encontrada en las escuelas, Stufflebeam diseñó una propuesta de evaluación que permitiera medir aspectos que determinaran si los objetivos se alcanzaban realmente. Fue así, que surgió el modelo CIPP.

Cuatro fases son las que integran este modelo. En la primera de ellas, denominada contexto (*Context*) debe conocerse un programa de manera global a través de un diagnóstico que permita, según Stufflebeam y Shinkfield (1987) conocer los aciertos y las deficiencias del mismo, determinando así el grado de atención que se le brinda a las necesidades manifiestas en el programa y por la sociedad. En la siguiente fase, titulada entrada (*Input*) se evalúan los métodos que son utilizados en el programa para alcanzar el éxito y la eficacia o conocer los aspectos que pudieran determinar el fracaso del mismo.

La fase de proceso (*Process*) es una comprobación continua de la implementación del programa. Es en esta etapa que se obtiene información sobre las actividades realizadas por los administrativos y el personal del programa, con la finalidad de determinar si son desarrolladas de acuerdo con lo planeado y si se utilizan los recursos de manera eficiente. La cuarta y última fase nombrada Producto (*Product*), tiene como finalidad valorar los resultados obtenidos por el programa, considerando tanto los efectos deseados como los no deseados.

#### **4.2.2.2. Propuesta metodológica para la evaluación de programas de orientación educativa.**

Para Hernández y Martínez (1996) la evaluación tiene como finalidad la toma de decisiones para la mejora del programa, actividad que puede desarrollarse tanto durante el proceso, como al final de este. Al igual que los demás modelos expuestos en la presente investigación, se compone por fases.

La primera fase, sirve para recabar información que sea útil para conocer los *supuestos previos o preliminares* del programa. En esta etapa, es imprescindible conocer todos los aspectos y características que determinen la metodología de evaluación más pertinente. La segunda fase titulada *viabilidad de la evaluación*, tiene como objetivo valorar si un programa cuenta con los fundamentos teóricos de un programa. Para determinar esta condición, se deben atender tres aspectos: a) las características de la calidad a las que se sujeta el programa; b) la

adecuación y adaptación al contexto y; c) la aceptación que las personas, la institución y los proyectos tienen hacia el programa (Hernández y Martínez, 1996).

La fase de *evaluabilidad o validación de la evaluación*, tiene como finalidad determinar si el programa cuenta con las condiciones adecuadas para ser evaluado. La *evaluación del proceso* es la cuarta fase a través de la que se evalúa la implementación del programa. La quinta y última fase se orienta a la *evaluación de la eficacia* a través de la medición del logro de los objetivos planteados, así como de los efectos esperados y los no previstos (Hernández y Martínez, 1996).

**4.2.2.3. Modelo de evaluación para la educación no formal.**

Otro de los modelos que sustentan el presente estudio es el propuesto por Sarramona (1998) que se estructura por cuatro etapas que ayudan al investigador a obtener la información necesaria para evaluar un programa que se desarrolla en un ámbito de animación sociocultural.

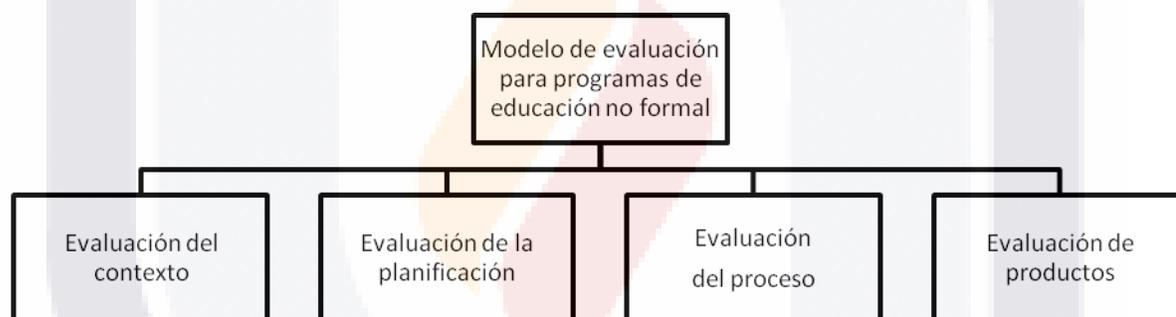


Figura 5. Etapas de evaluación para programas de educación no formal. Elaboración propia a partir de Sarramona (1998, p. 203).

La importancia del *contexto* como primera etapa a evaluar, radica en aportar al investigador la información necesaria para fundamentar el diseño del programa y su desarrollo; aspectos que deben sujetarse a un territorio y a una temática concreta. Para desarrollar este aspecto Sarramona, propone tres preguntas guías: ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar? y ¿Quién debe evaluar?

Aunado a lo anterior, debe considerarse la valoración de las necesidades como un aporte fundamental en la evaluación del *contexto*. De ello, dependerá que la metodología a

utilizar durante la fase de recopilación de información se desarrolle adecuadamente para obtener los elementos necesarios para realizar mejoras.

La siguiente etapa corresponde a la *planificación* del programa. Esta, debe vincularse plenamente con las necesidades detectadas y con el contexto al que se orienta el programa. A su vez, Sarramona (citado en Sarramona, 1998) plantea que toda planificación de un programa debe constituirse con los siguientes elementos: finalidades, objetivos, contenidos, metodología, prescripciones de evaluación, recursos tanto materiales como funcionales, gestión temporal y determinación de las características de los destinatarios.

En la tercera etapa, conocida como evaluación de *procesos*, debe delimitarse si será de naturaleza sumativa (evaluación de productos) o formativa (evaluación de los procesos) a fin de determinar si se regulará el proceso mismo o se orientará solo a la toma de decisiones.

Como última etapa, está la evaluación de los productos. En esta evaluación se podrían obtener tres tipos de resultados: previstos, no previstos e indirectos. Respecto al primer tipo de resultados, se espera que, con la información obtenida, se mida el logro de los objetivos planteados; con el segundo tipo de resultados se conocen aquellas actitudes, aprendizajes o habilidades inesperadas que no se consideraron durante el diseño y que surgieron durante el desarrollo de los objetivos propuestos por el programa; con el tercer tipo se espera conocer los efectos que se generan en las personas que, de manera indirecta, intervienen en el programa, como son los padres o hermanos de los participantes.

#### **4.2.2.4. Propuesta metodológica de evaluación segmentada de programas educativos**

Otra de las propuestas consignadas para el presente estudio, pertenece a Rosales (1999) coincide con los modelos de evaluación compuestos por varias etapas. La primera de ellas es la *definición del programa*. Para esta fase, deben analizarse tres aspectos: las necesidades de los usuarios, el contexto donde se desarrolla el programa y su viabilidad.

En la evaluación del *diseño del programa*, se analizan cuatro aspectos, el primero de ellos se refiere a las estrategias utilizadas para el alcance de los objetivos y para predecir los resultados que se obtendrán mediante la implementación del programa. El segundo, lo comprende la estructura de dichas estrategias; su diseño, su propósito y sus resultados deben estar orientados a alcanzar los objetivos delimitados. El tercer aspecto, hace referencia a los

medios de soporte, como son: la organización de la institución o del programa, los equipos humanos o tecnológicos o las políticas públicas. Un cuarto aspecto es la evaluabilidad, necesaria para determinar si un programa puede ser evaluado según las características de calidad que presente (Rosales, 1999).

La tercera fase, que se denomina *evaluación de la ejecución* es de tipo formativa. A través del desarrollo de esta etapa de evaluación, se conocen las condiciones bajo las que se implementó el programa, entre las que se encuentran: la forma en que se estructuraron las actividades, la ejecución por parte de la institución y la gestión del programa. La cuarta fase denominada *evaluación final del programa* es de tipo sumativo, su finalidad es establecer un juicio del programa en general, a través del cumplimiento de los objetivos propuestos; de los efectos conseguidos y de los resultados obtenidos como los títulos logrados o las calificaciones de los estudiantes. Por último, se encuentra la *evaluación holística del programa*, etapa en que la eficacia, la efectividad, la eficiencia, la productividad y la adecuación son indispensables para determinar la calidad de este (Rosales, 1999).

#### **4.2.2.5. La evaluación según Ramón Pérez Juste.**

Según Pérez (2000) la evaluación de programas debe abarcar la *calidad* de sus objetivos, de su diseño y de los *resultados* que se deriven del desarrollo de este. La *propuesta*, definida así por Pérez, se visualiza desde dos enfoques diferentes: por un lado, desde el *programa* o plan sistemático, que es diseñado para alcanzar ciertas metas educativas a través de cuatro momentos. Por el otro, desde la *evaluación del programa* como proceso sistemático diseñado de manera intencional para recabar datos que permitan orientar la calidad, los logros del programa y la toma de decisiones para la mejora, que se desarrolla mediante tres componentes básicos: función, metodología e informe.

Pérez (2000) propone cuatros momentos de la evaluación de programas. El primero de ellos refiere a la *evaluación del programa en cuanto a tal* con la finalidad de establecer parámetros que permitan valorar la viabilidad y la evaluabilidad del programa; en el segundo momento la *evaluación de proceso de implantación del programa* se vuelve importante debido a la necesidad de obtener información que permita establecer mejoras futuras; la comprobación de la eficacia del programa se valora en un tercer momento titulado *evaluación*

de los resultados de la aplicación del programa y, por último, se encuentra el momento en que la evaluación del programa se institucionaliza a través de un proceso continuo de mejora-evaluación-mejora.

#### **4.2.2.6. La evaluación para la calidad de Pedro Municio (2000).**

Hablar de calidad en el ámbito educativo suele referir a las personas que la definen o a los objetivos que se pretenden alcanzar (Candela, 1999; Municio, 2000). Un ejemplo de obtención de calidad en la educación, es el acuerdo que tiene México con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos redactado para mejorar la calidad de la educación en el país a través de 15 recomendaciones (OCDE, 2010).

Por lo anterior, se suele creer que la calidad solo puede obtenerse a través del cumplimiento de estándares establecidos. Sin embargo, para Municio (2000) el alcance de la calidad también suele lograrse a través de la integralidad, la cual se deriva de la atención a las necesidades de la sociedad.

El modelo de evaluación compuesto por Municio (2004) se compone de cuatro etapas. Aunque estas etapas refieren a la construcción de un programa de calidad, la propuesta es de utilidad para este estudio. Durante la primera fase titulada *calidad de la definición del programa*, se identifican y seleccionan tanto las necesidades manifiestas por los usuarios como las características y condiciones del contexto donde se implementa el programa. En la segunda fase, denominada *calidad del diseño del programa* se valoran las necesidades de los usuarios para construir un plan que se ajuste a sus demandas. La *calidad en la realización del programa* es la fase que tiene como objetivo principal determinar si las actividades propuestas son coherentes a la definición de este. Por último, la fase *calidad en los efectos del programa*, se orienta a determinar el cumplimiento de las necesidades de los usuarios (Municio, 2004).

#### **4.2.2.7. La evaluación de programas y proyectos socio-educativos**

Según lo propuesto por Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero y Rodríguez (2002) para realizar y delimitar una evaluación de programas deben considerarse cuatro aspectos. El primer aspecto corresponde a la persona o al grupo que evaluará el programa. Álvarez *et al.* (2002) proponen que un programa puede ser evaluado desde tres diferentes aristas: *interna*, *externa* y *mixta*. En este aspecto, es necesario considerar las diferentes posturas que debe

adoptar un evaluador antes, durante y al finalizar su proceso de evaluación, pues como lo considera Fernández (1999) el logro de este proceso no depende de las técnicas de evaluación, sino de la forma en que el evaluador afronte las dificultades y los retos que surjan durante el proceso.

El segundo aspecto corresponde a la orientación que debe tener la evaluación. Para lograrlo, se deben considerar seis funciones que deberá realizar el evaluador y su uso dependerá de los propósitos de cada estudio:

- Realizar una evaluación formativa, si pretende apoyar los procesos internos de la institución y está dirigida al desarrollo y a la mejora de un programa en curso.
- Realizar una evaluación sumativa, si se desea orientar la selección, la certificación o la rendición de cuentas que apoye los fines externos a la institución.
- Orientar de manera proactiva la toma de decisiones.
- Realizar una evaluación retroactiva, si quiere incidir en la certificación y la rendición de cuentas de una institución educativa.
- Asumir una función psicológica o sociopolítica, si la intención es dar a conocer programas innovadores que incentiven la relación de la institución evaluada con personas o grupos ajenos al establecimiento.
- Ejercer autoridad, para enfocarse en la evaluación de los subordinados de un plantel educativo (Álvarez *et al.*, 2002).

El tercer aspecto, refiere al tipo de evaluación a realizar y a la etapa que atenderán. Al respecto, Álvarez *et al.* (2002) consideran que existen cinco etapas que delimitan una evaluación de programas:

- a) La *evaluación de necesidades* para conocer las problemáticas sociales o educativas a estudiar.
- b) La *evaluación conceptual o de diseño* que analiza la coherencia existente entre las estrategias diseñadas y los objetivos alcanzados.
- c) La *implementación o aplicación del programa* a través de la cual se recoge información en relación con el desarrollo de este.

- d) La *monitorización y evaluación de la cobertura del programa*, con la finalidad de valorar la forma en que se gestiona el programa y determinar si atiende a la población destinada.
- e) la *transferencia del programa* que, corresponde a la evaluación de impacto de este. Los elementos que deben considerarse al momento de evaluar un programa se presentan a través del siguiente diagrama.

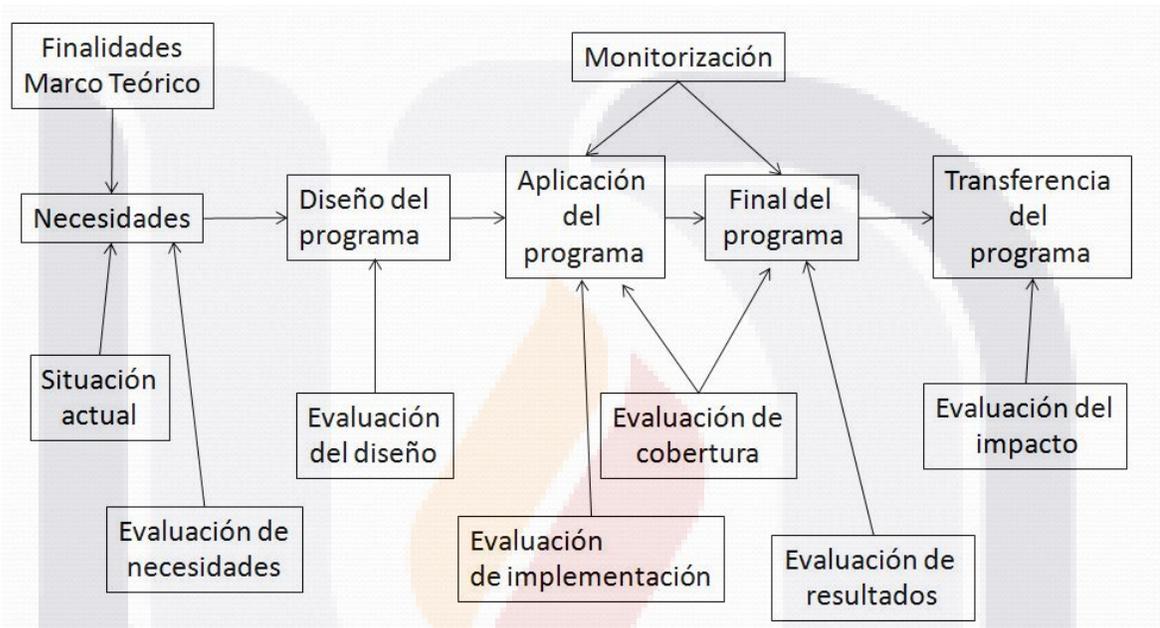


Figura 6. Flujo de la evaluación. Álvarez et ál (2002, p. 202).

El cuarto aspecto, corresponde a los tres momentos en que puede realizarse una evaluación. *ex-ante*, que se ejecuta antes de implementar la evaluación planteada y ayuda a determinar los mecanismos de gestión y la coherencia del diseño de la propuesta; la evaluación *intermedia*, que recopila información respecto a la forma de implementación del programa para determinar si es necesario introducir cambios al diseño o aplicación de este. Por último, está la evaluación *ex-post*, que se realiza cuando el programa ya ha finalizado y su objetivo es aportar información en relación con el logro de los objetivos del programa (Álvarez et al., 2002).

#### 4.2.2.8. Modelo de evaluación desde la gestión cultural.

Para Roselló (2007) la evaluación tiene como finalidad mejorar un programa o proyecto, justificar su existencia o fundamentar su extinción. Este proceso, se inicia con el diseño del

proyecto (programa para fines de esta investigación), se ejecuta durante su implementación y se finaliza al aplicar la evaluación y, para que sea efectiva, quien evalué deberá adaptarse siempre a las necesidades que determina la institución y no de manera contraria.

Desde la gestión cultural, se proponen cinco ámbitos que deben considerarse para realizar una evaluación. El primero de ellos, refiere a la valoración del *contexto* para analizar los objetivos y las finalidades del programa. Además, se consideran aspectos como: el contexto territorial; el sector cultural en el que se implementa el programa; la política cultural a la que se inscribe; las fortalezas y debilidades de la institución o grupo de trabajo y el público destinatario. El segundo ámbito, tiene que ver con *los resultados u objetivos* con los que se definirán los indicadores específicos para evaluar el programa (Roselló, 2014).

Un tercer ámbito es el de *la definición*, que ayuda a definir la manera en que se realizará la evaluación, considerando elementos como: destinatarios, acciones y modelos de gestión. El último ámbito, el del *proceso*, está relacionado con la medición de los recursos utilizados para la consecución de los objetivos del programa. Entre los elementos pertenecientes a este rubro están: la planificación de la producción; el equipo humano; el plan de comunicación; la infraestructura, los requisitos logísticos y administrativos y por último, la gestión económica y financiera.

Otra de las aportaciones de Roselló (2007) es la caracterización de los indicadores para evaluar un proyecto cultural. Estos, deben ser establecidos antes del diseño del proyecto para ser una guía que ayude a: relacionar los objetivos específicos con los contenidos del proyecto; presentar objetivos neutros y no interpretables; ser medibles de manera sencilla; ser fiables; ser sensibles a cualquier variación del contexto; perdurar a través del tiempo; compararse con los que presentan otros proyectos; ser comprobables por terceros y accesibles de acuerdo con los recursos del investigador.

#### **4.2.2.9. La evaluación como acreditación de programas académicos de educación superior en artes**

Si bien, el presente estudio se enfoca a programas de formación inicial, es necesario retomar todas aquellas referencias teóricas y prácticas que puedan afianzarlo. Tal es el caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA A.C.) que tiene

como finalidad acreditar los programas académicos de educación superior de artes en México. Su modelo aporta elementos y criterios que pueden utilizarse para evaluar programas de artes en otros ámbitos o modalidades educativas.

Para conseguir su objetivo, el consejo ha diseñado una metodología de evaluación retomando la asesoría del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y las experiencias compartidas del Comité de Artes, Educación y Humanidades de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que a su vez tienen cinco etapas de evaluación: solicitud, autoevaluación, evaluación externa, dictamen y seguimiento para la mejora continua (CAESA, 2016).

La propuesta de evaluación de CAESA se estructura con diez categorías, a través de las cuales, se determinan las fortalezas y las áreas de oportunidad de los programas de artes. Si bien, constituye un modelo completo de evaluación de programas, para las finalidades de este estudio se dejaron al margen algunas categorías. A continuación, se presenta la estructura del modelo propuesto por CAESA (2016).

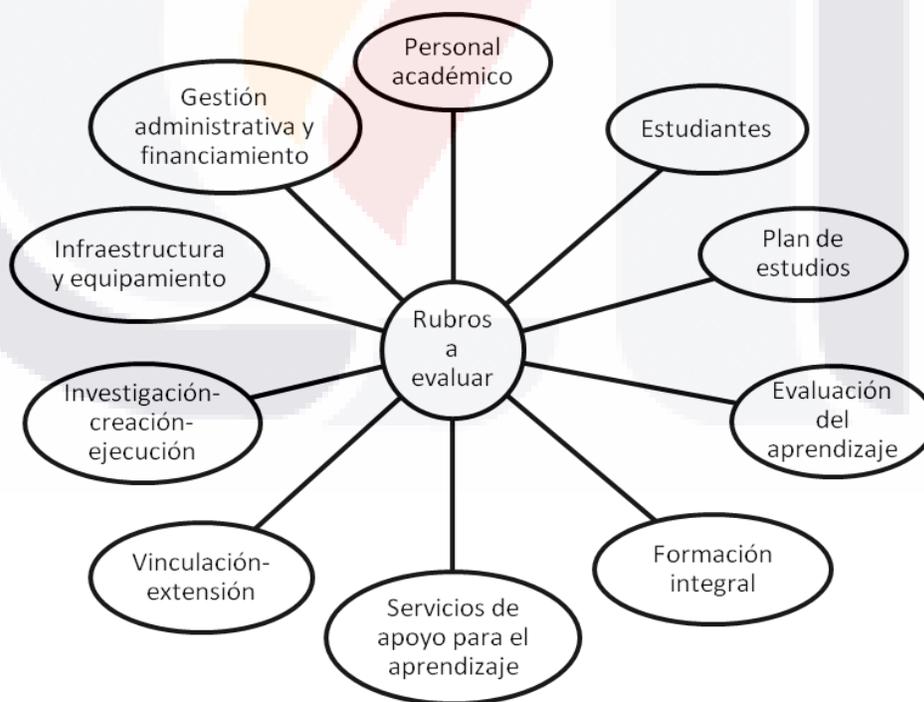


Figura 7. Categorías de evaluación según CAESA. Elaboración propia.

La primera de las categorías de evaluación propuestas por CAESA (2016) corresponde al *personal académico* que pertenece al programa de artes. En esta tipología se incluyen, tanto los profesores de tiempo completo como los de tiempo parcial. A su vez, esta fase se constituye de ocho criterios a través de los cuales se obtiene información respecto al diario acontecer de los docentes: la categorización y nivel de estudios, el desarrollo o actualización docente, la carga académica, la evaluación, la promoción, la contratación, la selección y el reclutamiento.

Para evaluar la categoría relacionada con los *estudiantes*, CAESA (2016) propone varios criterios, algunos de ellos, similares a los propuestos para los docentes. Entre ellos están: a) *selección* de los estudiantes; b) forma de *ingreso* (inscripción) a la institución; c) *trayectoria escolar*; d) *tamaño del grupo* en el que se inscriben y; e) proceso de *titulación*. Los criterios mencionados son necesarios para que el evaluador realice un informe detallado de lo que acontece con los alumnos.

Una tercera categoría la conforma el *plan de estudios*, en el que se consideran criterios como la *fundamentación*, los *perfiles de ingreso y egreso*; la *normativa para la permanencia, egreso y revalidación*; los *programas de las asignaturas*; la *flexibilidad curricular*; los *contenidos*; la *evaluación y actualización del plan de estudios y la difusión* (CAESA, 2016).

La *evaluación de aprendizajes* es la cuarta categoría. Sin embargo, en ese rubro, el modelo de CAESA solo presenta dos criterios a evaluar: metodología de *evaluación continua y estímulos al rendimiento académico*. Las dos últimas categorías de este modelo pertenecen a la *infraestructura y equipamiento* y a la *gestión administrativa y financiamiento*, aspectos que deben considerarse para desarrollar una evaluación de manera adecuada.

## Capítulo V

### Metodología para el diseño y validación de la propuesta

#### 5.1. Metodología

Para la elaboración del modelo e instrumento de autoevaluación para programas de iniciación en artes visuales y del instrumento de autoevaluación que de él se derivó, la autora se avocó a hacer una revisión a profundidad de los modelos existentes de evaluación de programas educativos más relevantes. Sobre todo, se consideraron aquellos modelos de evaluación que, por su estructura y organización, incorporaban categorías, dimensiones e indicadores que podían ser fácilmente conectados/aplicados a la evaluación de programas de educación artística en las artes visuales.

Del mismo modo, se llevó a cabo una revisión de literatura a profundidad de distintos estudios e investigaciones relacionados con la evaluación a programas educativos en las artes. Así, se detectaron estudios de alto rigor académico que reportaron resultados muy valiosos. La autora realizó una minuciosa revisión de la metodología que se utilizó en esos estudios para tomar ideas que pudieran enriquecer su propuesta de modelo de evaluación.

##### 5.1.1. Dimensiones para el modelo y del instrumento de autoevaluación

Después de recabar y analizar los modelos de evaluación, se clasificaron las categorías, dimensiones e indicadores propuestos por los autores según las siguientes etapas de evaluación: a) Diagnóstico; b) Diseño; c) Implementación; d) Resultados y; e) Impacto. Para ver a detalle las dimensiones y los indicadores retomados de cada autor ver el Anexo A.

Durante las sesiones de revisión del modelo, el trabajo se dirigió hacia dos vertientes que determinaron en gran medida el resultado obtenido. La primera de ellas refiere a la reducción de las etapas, esto, debido al tiempo que conlleva realizar una evaluación, por lo que se procedió a elegir dos de ellas: El diseño y la implementación. La segunda, refiere a la estructura que se le dio a las dimensiones e indicadores a partir del modelo de evaluación propuesto por Hernández y Martínez (1996).

Si bien, las etapas y las dimensiones se redujeron en gran medida, el modelo aún no estaba definido, por lo que se procedió a realizar una nueva revisión y clasificación en función de las áreas que se consideraron de gran importancia para un programa en artes visuales.

Como resultado, se definieron dos momentos: la etapa de evaluación del diseño y planificación del programa de iniciación de las artes visuales y la etapa de evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.

Las etapas y las dimensiones resultantes que se utilizaron para diseñar el modelo de autoevaluación y el instrumento de autoevaluación son:

**1. Etapa de evaluación del diseño y la planificación del programa de iniciación de las artes visuales. El objetivo es verificar y valorar la existencia de supuestos teóricos y metodológicos que fundamenten la misión, la visión, la filosofía y los objetivos del programa.**

- Supuestos preliminares. En esta categoría, se incluyen todos los elementos o aspectos que contribuyen a identificar, describir y clasificar situaciones o problemáticas educativas, con la finalidad de atenderlas mediante el diseño de una propuesta que ayude a su solución.

Dimensión considerada.

- Estudio del contexto donde se desarrolla el programa; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998), Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
- Características propias del programa. Categoría que incluye las dimensiones que ayudan a establecer los lineamientos generales que definen las particularidades del programa.

Dimensiones consideradas.

- Documento rector del programa; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999), Municio (2000/2004) y Roselló (2007/2014).
- Metas generales y objetivos; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998), Rosales (1999) y Roselló (2007/2014).
- Ámbito de adscripción; dimensión derivada del interés propio de la investigadora.

- Destinatarios y agentes participantes; derivados de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
- Recursos; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998), Rosales (1999), Municio (2000/2004), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Adecuación y adaptación al contexto. Categoría que establece la correspondencia entre los aspectos valorados en el diagnóstico y los recursos con los que cuenta la institución emisora del programa para atenderlos.

Dimensiones consideradas.

- Contexto; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
- Necesidades; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
- Estructura organizativa; derivado de elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999), Roselló (1999) y Municio (2000/2004).
- Aceptación del programa. En esta categoría se aborda la difusión del ideario y de los objetivos planteados por el programa.

Dimensiones consideradas.

- Formas de difusión; derivado de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996) y Rosales (1999).
- Familiares; derivado del interés de la investigadora.
- Estudiantado; derivada de los elementos de evaluación propuestos por CAESA (2016).
- Plan de estudios. Categoría que refiere al documento que, después de un proceso de selección, organización y ordenamiento, integra tanto los contenidos como los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores más fundamentales de las artes visuales, que el estudiante deberá lograr a través de una variedad de actividades que

serán diseñadas y/o readecuadas en función de sus requerimientos y distribuidas a través de un esquema de cursos secuenciales o transversales.

Dimensiones consideradas.

- Realismo en objetivos y metas; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996) Rosales (1999) y Pérez (2000).
  - Programa de materia; derivada del interés propio de la investigadora para conocer la organización de estas y la manera en cómo son desarrolladas por los profesores.
  - Evaluación y actualización del plan de estudios; derivada de los elementos de evaluación propuestos por CAESA (2016).
  - Filosofía institucional; derivada del interés propio de la investigadora.
- Política de calidad. Categoría que involucra el conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizan el cumplimiento de determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y, por ende, el buen funcionamiento del programa.

Dimensiones consideradas.

- Política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Muncio (2000/2004) y CAESA (2016).
  - Implementación de la política de calidad por administrativos y docentes pertenecientes al programa; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Muncio (2000/2004) y CAESA (2016).
  - Difusión de la política de calidad; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Muncio (2000/2004) y CAESA (2016).
- Planificación de la gestión del programa. Categoría que integra un conjunto de recursos (materiales, personales, organizativos y didáctico metodológicos) que

contribuirán a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos.

Dimensiones consideradas.

- Planificación; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Pérez (2000), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Organización; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Pérez (2000), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Dirección; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Pérez (2000), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Obstáculos y contingencias en la recogida de datos e información arrojada por el programa; derivada del elemento de evaluación propuesto por Hernández y Martínez (1996).

**2. Etapa de evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales. El objetivo es identificar aspectos a mejorar en la operación del programa**

- Aceptación del programa. Categoría que integra aspectos que permiten conocer el nivel de aceptación que los participantes tienen del programa.

Dimensiones consideradas.

- Difusión; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Municipio (2000/2004) y Roselló (2007/2014).
  - Estudiantado; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999), Pérez (2000) y CAESA (2016).
  - Familiares; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999), Pérez (2000) y CAESA (2016).
- Adecuación y adaptación al contexto. Categoría que establece y evidencia el nivel de correspondencia entre los aspectos valorados en el diagnóstico y los recursos con los que cuenta la institución emisora del programa para atenderlos, así como las acciones tomadas.

Dimensiones consideradas.

- Contexto; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998) y Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
  - Necesidades; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998) y Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
  - Estructura organizativa; derivada de los elementos propuestos por Rosales (1999), Roselló (1999) y Municio (2000/2004).
- Características propias del programa. Categoría que incluye las dimensiones que ayudan a establecer los lineamientos generales que definen las particularidades del programa.

Dimensiones consideradas.

- Objetivos; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Sarramona (1998), Rosales (1999) y Municio (2000/2004).
  - Docentes; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Sarramona (1998), Rosales (1999), Municio (2000/2004), Álvarez *et al.* (2002) y CAESA (2016).
  - Personal administrativo, derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998) y Rosales (1999), Municio (2000/2004) y CAESA (2016).
  - Familiares; derivada del interés de la investigadora.
  - Recursos; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998), Rosales (1999) Municio (2000/2004), Álvarez *et al* (2002), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Política de calidad. Categoría que expone el cumplimiento del conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizan el cumplimiento de

determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y del buen funcionamiento del programa.

Dimensiones consideradas.

- Cumplimiento de la política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Municipio (2000/2004) y CAESA (2016).
  - Estrategias definidas para la obtención de la calidad en el programa; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Municipio (2000/2004).
  - Implementación de la política de calidad por administrativos y docentes pertenecientes al programa; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Municipio (2000/2004).
  - Difusión de la política de calidad; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Municipio (2000/2004).
- Planificación de la gestión del programa. Categoría que expone el cumplimiento de lo planeado en materia de gestión, tomando en cuenta los recursos que contribuyeron a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos.

Dimensiones consideradas.

- Planificación; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999), Municipio (2000/2004), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Organización; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999), Municipio (2000/2004), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

- Dirección; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999), Municio (2000/2004), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
  - Supervisión; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Stufflebeam (2003), Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999), Municio (2000/2004), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Plan de estudios. Categoría que permite evaluar el seguimiento del plan de estudios en todas sus dimensiones para determinar el logro de acuerdo con lo establecido en la etapa de diseño.

Dimensiones consideradas.

- Realismo en objetivos y metas; derivada de los elementos de valuación propuestos por Hernández y Martínez (1996), Rosales (1999), Pérez (2000).
- Programación de clase; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), Hernández y Martínez (1996), Sarramona (1998), Rosales (1999), Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).
- Evaluación y actualización del plan de estudios; derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999), Pérez (2000) y CAESA (2016).
- Perfil del estudiantado; derivada del interés de la investigadora.
- Filosofía institucional; derivada del interés de la investigadora.

**5.3. Validación del modelo y del instrumento de autoevaluación**

**5.3.1. Primera validación del modelo y del instrumento de autoevaluación**

De acuerdo con Skjong y Wentworht (2000) para delimitar un juicio de expertos que arroje una valoración apagada a los objetivos del investigador, debe seguirse un proceso de elicitación que se define por las siguientes características: proporcionar a los jueces una introducción al tema investigado; explicar tanto el problema como el contexto donde se desarrolla o se encuentra el objeto de estudio; preguntas o estatutos para la comprensión de parámetros que se consideren relevantes y la discusión de la información obtenida en la que el investigador guía al experto para obtener toda la información relevante.

Los participantes, especialistas en el área de evaluación educativa, de artes plásticas y de educación artística, revisaron tres documentos: un resumen que se utilizó a manera de introducción para que se conocieran las características principales del estudio realizado; el modelo de autoevaluación en el que se observan las dimensiones consideradas y el instrumento resultante para la autoevaluación de los programas, con lo que se cumplen las tres primeras características del proceso de elicitación propuestas por Skjong y Wentworht (2000).

Los participantes fueron:

- Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar. Profesora Investigadora, adscrita al Departamento de Educación perteneciente al Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Dra. Irma Susana Carbajal Vaca. Profesora Investigadora, adscrita al Departamento de Música perteneciente al Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Dra. Vanesa Freitag. Profesora Investigadora, adscrita al Departamento de estudios Culturales perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Guanajuato campus León.
- Dr. Alberto Argüello Grunstein. Profesor Investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Dra. Irma Fuentes Mata. Profesora Investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Dra. Martha Alfaro Cuevas. Profesora Investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes.

A continuación (tabla 1) se presenta la estructura del modelo que se presentó a los jueces para su valoración. Para más detalles, ver el Anexo B.

Tabla 1. Primer diseño del modelo de autoevaluación para programas de artes visuales

Etapa	Categoría	Número de Ítems
Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Supuestos preliminares	10
	Características propias del programa	29
	Adecuación y adaptación al contexto	4
	Aceptación del programa	4
	Plan de estudios	44
	Política de calidad	5
	Planificación de la gestión del programa	10
Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales	Aceptación del programa	5
	Adecuación y adaptación al contexto	3
	Características propias del programa	20
	Política de calidad	5
	Planificación de la gestión del programa	21
	Plan de estudios	31
Total ítems		191

**5.3.1.1. Observaciones resultantes de la primera valoración**

Una vez recibidas las observaciones realizadas tanto al modelo como al instrumento de autoevaluación, se procedió a analizar de manera minuciosa cada comentario hecho por los expertos y a realizar las correcciones necesarias, apegándonos a la última característica del proceso de elicitación (Skjong y Wentworht, 2000) que permite la discusión de la información y la obtención de información relevante para la investigación.

Para facilitar la categorización de las observaciones hechas por los expertos, la información resultante de este proceso se transfirió a archivos de Excel. Después, se agruparon los datos obtenidos en cinco tipos de observaciones de acuerdo con lo propuesto por Escobar y Cuervo (2008): aspectos de coherencia, aspectos de pertinencia, aspectos de consistencia, aspectos de claridad y aspectos de redacción.

Las observaciones se agruparon en tres diferentes momentos: el primero, según el documento al que hacían referencia (modelo o instrumento de autoevaluación); el segundo, por los momentos que integran la autoevaluación (diseño e implementación) y, el tercero, según las etapas que los subdividen (introducción, planeación e implementación) (Ver Anexo C).

**5.3.1.2. Ajustes realizados como resultado de la primera valoración**

De las observaciones realizadas por los expertos, se estimó que el 80% de las observaciones fueron pertinentes para la mejora del modelo y del instrumento. El resto, lo integraron recomendaciones y observaciones que sirvieron para enfatizar ideas, para reiterar información ya existente o fue información que, desde la perspectiva de la investigadora y, sobre la base de los referentes teóricos, no era de utilidad para esta etapa.

Cada recomendación realizada por los expertos fue atendida de acuerdo con la etapa de autoevaluación y la categoría correspondiente. Cabe hacer mención que las observaciones que no procedieron debido a una falta de comprensión respecto al propósito del modelo e instrumento de autoevaluación fueron descartadas. El total de observaciones realizadas tanto en el modelo como en el instrumento de autoevaluación se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. Cantidad de observaciones resultantes de la primera valoración

	Aspectos de pertinencia	Aspectos de consistencia	Aspectos de claridad	Aspectos de redacción	Total
Experto 1	0	4	9	4	17
Experto 2	7	2	26	12	47
Experto 3	2	3	0	3	8
Experto 4	0	0	2	12	14
Experto 5	5	0	4	0	9
Experto 6	3	7	24	36	70
Total	17	16	65	67	165

Uno de los ajustes más visibles que se realizó como resultado del análisis de las observaciones fue el engrosamiento del listado de contenidos y el agrupamiento de estos. En primer lugar, se buscaron metodologías de educación artística que sirvieran para delimitar y estructurar los contenidos que se podrían cubrir. Para lograr el cometido, se consideró seguir la propuesta de la *Discipline-Based Art Education (DBAE)*, que se divide en cuatro áreas de acción: crítica, estética, historia y producción (Dobbs, 1992).

Una vez obtenidas dos de las áreas necesarias para agrupar los contenidos, se procedió a retomar las observaciones realizadas por los evaluadores para lograr, como lo recomendó la Dra. Ruíz, abarcar de forma exhaustiva todos los contenidos posibles. De la Dra. Alfaro, se

retomaron las sugerencias de dividir los contenidos por técnicas e historia del arte y de la Dra. Freitag la delimitación por elementos del lenguaje visual. Es así como, de lo anterior, se delimitaron las áreas para agrupar los contenidos que se sugieren evaluar: historia del arte, elementos para la composición artística/elementos de lenguaje visual, técnica artística y por último la producción (área propuesta por la investigadora).

Una vez establecidas las áreas de agrupamiento de los contenidos, se buscaron fuentes bibliográficas que fueran de utilidad para ampliar el listado de contenidos artísticos pertenecientes a las artes y que sirvieran de referencia. Para tal efecto, se adjuntó a la propuesta de la SEP (2014) lo siguiente: de Kandinsky (1926/2013) su teoría sobre el punto y línea sobre el plano; de Wong (en Zimmermann, 1991) se consideraron algunos puntos de su propuesta de fundamentos de diseño bidimensional y tridimensional; de Javierre y Reoyo ((Eds.) 2000) su propuesta cronológica de historia universal del arte; de Martínez Vázquez (2011) algunas de las técnicas y materiales para el desarrollo de los programas de educación visual y plástica; de Esquinas (2011) su propuesta de lenguaje audiovisual y multimedia y, de Gagliardi (2015) los contenidos a desarrollar través de su propuesta metodológica de enseñanza de las artes visuales (Anexo D).

De la selección de contenidos de los autores previamente citados resultó el siguiente listado de contenidos:

Tabla 3. Contenidos incluidos al instrumento de autoevaluación

Autores		Contenidos			
Historia del arte	SEP (2014)	Arte Prehistórico	Arte figurativo	Muralismo mexicano	Exvoto
		Renacimiento		Arte abstracto	
		Arte Prehistórico	Bizancio e Islam	Barroco	Siglo XX
		Grecia y Roma	Gótico	Rococó y Neoclasicismo	Del romanticismo al modernismo
Autores		Contenidos			
Elementos de (cont)	Kandinsky (1926/2013)	Arte Prehistórico	Arte de la edad media	Arte y capitalismo	Arte Paleocristiano
		Línea	Plano	Punto	

	Autores	Contenidos				
Elementos de la composición visual	SEP (2014)	Armonía y equilibrio	Color	Dirección	Distribución	
		Espacio	Forma	Adición y sustracción	Línea	
		Luz	Perspectiva	Posición	Proporción	
		Punto	Retrato y autorretrato	Soporte	Tamaño	
		Texturas: táctil y visual.		Volumen: bidimensionalidad y tridimensionalidad		
	Wong (en Zimmermann, 1991)	Anomalía	Concentración	Espacio	Forma	
		Gradación (Adición y sustracción)	Radiación	Repetición	Similitud	
	Esquinas (2011)	Texturas: táctil y visual		Lenguaje audiovisual y multimedia		
		Armonía y equilibrio	Color	Espacio	Fondo y figura	
	Gagliardi (2015)	Forma	Línea	Perspectiva	Plano	
Proyección		Punto	Ritmo	Texturas: táctil y visual.		
Volumen: bidimensionalidad y tridimensionalidad						
Acrílico		Acuarela	Arquitectura	Collage		
Técnicas y materiales artísticos	SEP (2014)	Escenografía	Escultura	Estatua	Ensamblaje	
		Esgrafiado	Fotografía	Grafiti	Instalación	
		Puntillismo	Mural	Paisaje	Realismo	
		Técnica mixta				
	Martínez (2011)	Acrílico	Acuarela	Carboncillo	Encausto	
		Estampado	Grafito	Lápices de color	Óleo	
Pasteles		Temperas	Textil	Tinta		
Producción	Vinílica					
	SEP (2014)	Cédula de identificación		Experiencia Estética		
	Gagliardi (2015)	Montaje y exposición		Evaluación del proyecto y/o la obra		

Una vez que los contenidos fueron incluidos en el ítem correspondiente, se reestructuró el modelo de autoevaluación intercambiando algunas categorías e ítems de lugar y eliminando tanto categorías como ítems: La tabla siguiente muestra lo realizado, para más detalle ver el Anexo E.

Tabla 4. Cambios realizados a los instrumentos como resultado de la primera validación

Etapa	Primer instrumento		Segundo instrumento	
	Categoría	Ítems	Categoría	Ítems
Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Supuestos preliminares	10	Supuestos preliminares	10
	Características propias del programa	29	Adecuación y adaptación al contexto	3
	Adecuación y adaptación al contexto	4	Aceptación del programa	3
	Aceptación del programa	4	Características propias del programa	40
	Plan de estudios	44	Plan de estudios	20
	Política de calidad	5	Política de calidad	6
	Planificación de la gestión del programa	10	Planificación de la gestión del programa.	1
	Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.	Aceptación del programa	5	Aceptación del programa
Adecuación y adaptación al contexto		3	Características propias del programa	37
Características propias del programa		20	Plan de estudios	17
Política de calidad		5	Política de calidad	6
Planificación de la gestión del programa		21	Gestión del programa	1
Plan de estudios		31		
	Total ítems	191	Total ítems	147

### 5.3.2. Segunda validación del modelo y del instrumento de autoevaluación

Para esta etapa, se elaboró una rejilla en Excel para ser contestada a manera de rúbrica. En esta, se validaron los ítems de acuerdo con las categorías de valoración propuestas por Escobar y Cuervo (2008): suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La escala de valoración con la que se calificó dicha rejilla fue de 1=No cumple con el criterio; 2=Bajo nivel; 3=Moderado nivel y; 4= Alto nivel y una columna adicional para observaciones (Anexo F).

En esta segunda etapa de valoración, se decidió cambiar a un experto debido a su renuencia para completar el formato de validación argumentando inconformidad a la inclusión de la dimensión de gestión de calidad. Así, para completar el grupo de expertos, se sumó a la lista el Dr. Cesar Zavala Peñaflor, profesor Investigador, adscrito al Departamento de

Educación perteneciente al Centro de Ciencias sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

#### **5.3.2.1. Observaciones y datos resultantes de la segunda valoración**

Una vez recabadas las rejillas llenadas por los expertos, se procedió a vaciar los resultados en dos hojas de cálculo en Excel para facilitar su análisis. En una de ellas se vaciaron y clasificaron las observaciones realizadas por los expertos según las distintas etapas en que se estructuró el instrumento de autoevaluación (Anexo G); en una segunda hoja de cálculo, se vaciaron los datos numéricos que después se analizaron con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

#### **5.3.2.2. Ajustes realizados como resultado de la primera valoración**

De las observaciones realizadas por los expertos, se estimó que el 99% de las observaciones realizadas fueron pertinentes para la mejora del instrumento. El resto del porcentaje, lo integraron recomendaciones y observaciones que sirvieron para enfatizar ideas o exponer posturas pedagógicas que definen a cada uno de los expertos.

En esta parte del proceso de valoración, los cambios realizados al instrumento de autoevaluación fueron mínimos, sobre todo, en la redacción de los ítems. Respecto a las observaciones realizadas, solo cinco de los siete expertos incluyeron comentarios en la columna de observaciones. En resumen, se expone que:

- la Dra. Ruiz, propuso cambios en algunos términos para que se adecuaran mejor a lo que se quiere conseguir en cierto ítem y la readecuación en la redacción de algunos ítems para que la lectura estos no generara dudas o incompreensión;
- la Dra. Carbajal, considero que algunos ítems podrían cambiarse de categoría con la finalidad de obtener una mejor valoración. Además, argumentó que era riesgoso incluir una política de calidad en un programa de educación artística.
- el Dr. Alberto Argüello, solo indicó que debía suprimirse el contenido de “retrato y autorretrato” o bien, crear una nueva categoría.
- La Dra. Freitag, al igual que el experto anterior, solo proporcionó un comentario referente a los contenidos, en este caso, propuso incluir corrientes artísticas pertenecientes al siglo XXI.

- El Dr. Zavala, propuso agregar el término “in situ” al título del instrumento de evaluación. Además, propuso el cambio en la redacción de algunos ítems, así como la división de otros para tener una mejor cobertura en ciertas áreas.

Considerando estas observaciones de los expertos, se cambió la redacción de algunos ítems y se incluyó lo propuesto por la Dra. Freitag y el Dr. Argüello en la categoría de plan de estudios. También se implementó la sugerencia del Dr. Zavala, al incluir la expresión de “in situ” debido a que el instrumento de autoevaluación está diseñado para aplicarse en el lugar donde se desarrolla el programa. Es necesario destacar que, en esta etapa, no se eliminó ningún ítem, con lo que el instrumento final quedó integrado por 148 ítems.

### **5.3.2.3. Análisis estadístico de la valoración realizada por los expertos**

Para realizar el análisis estadístico de la validación hecha por los expertos, se transcribió la información y se creó una base de datos en SPSS. Para identificar las variables, se realizó la codificación de acuerdo con las distintas categorías. Para la primera etapa: supuestos preliminares (SUP); para adecuación y adaptación al contexto (ADEC); aceptación del programa (ACEP); características del programa (CARAC); plan de estudios (PLAN); política de calidad (POLI); planificación de la gestión (GES). Para la segunda etapa: aceptación del programa (ACEP\_2); características del programa (CARAC\_2); plan de estudios (PLAN\_2); política de calidad (POLI\_2) y para la gestión del programa (GES\_2).

Una vez codificadas las variables, se procedió a analizar los datos para establecer su confiabilidad mediante el estadístico Alpha de Cronbach, el cual refleja el grado de confiabilidad y la consistencia interna que puede tener una escala de valoración (Castañeda, Cabrera, Navarro y de Vries, 2010) resultando que  $\alpha = 0.919$ , valor que al acercarse al 1.00 indica que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad. Para ver el valor de Cronbach por dimensión ver Anexo H.

Después de hacer el análisis general de la base de datos, se dividieron los datos en diferentes archivos según los diferentes aspectos de valoración. Es decir, cada archivo se analizó de manera individual.

A continuación, se muestran los valores resultantes:

Tabla 5. Valores de Alpha de Cronbach por aspecto de valoración

Aspecto de valoración	Valor del coeficiente Alpha de Cronbach
Suficiencia	0.919
Claridad	0.913
Relevancia	0.938

Como puede observar en la tabla anterior la mayoría de los aspectos de valoración tienen un alto coeficiente, lo que indica que existe un alto grado de confiabilidad. Sin embargo, se produjo un resultado negativo en el aspecto de Coherencia ( $\alpha = -0.049$ ). Este resultado era esperado debido al alto grado de coincidencia entre las valoraciones de los jueces, pues en un 99% se indicó como muy alta.

Otra de las pruebas estadísticas aplicadas a las valoraciones realizadas por los expertos fue el estadístico W de Kendall, que permite conocer el grado de concordancia entre el juicio emitido por los expertos (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 6. Valores del estadístico de Kendall por aspecto de valoración

Aspecto de valoración	Valor del estadístico W de Kendall	Significancia asintótica
Suficiencia	0.178	0.268
Claridad	0.177	0.286
Coherencia	0.218	0.007
Relevancia	0.209	0.019

Una vez observados que los resultados obtenidos no fueron favorables debido al alto grado de concordancia entre los jueces, se recurrió a expertos en estadística para conocer el comportamiento de los datos. Sin embargo, al no tener una respuesta bien definida, se optó por validar el instrumento de acuerdo con la alta valoración otorgada por los expertos en los distintos aspectos. Para ver las medias correspondientes a los ítems, ver el Anexo I.

## Capítulo VI

### Discusión de resultados del diseño y la validación del modelo de autoevaluación para programas de iniciación en artes visuales

A través de esta investigación, se obtuvo en un primer momento la información teórica necesaria para diseñar un modelo de evaluación pertinente para el ámbito de las artes visuales. En un segundo momento, las validaciones realizadas por los especialistas en el área de las artes y de la educación fueron evidencia determinante para terminar de estructurar tanto el modelo como el instrumento de autoevaluación.

Hasta ahora, se han diseñado varios modelos de evaluación educativa. Sin embargo, pocos investigadores se han preocupado por realizar aportes que contribuyan al perfeccionamiento de la gestión de programas en el ámbito de las artes. Es así, que la investigadora aporta un modelo (Anexo J) y un instrumento de autoevaluación *in situ* (Anexo K) que se estructura de la siguiente manera:

- 1. Etapa de autoevaluación del diseño y la planificación del programa de iniciación de las artes visuales.** Su finalidad es verificar y valorar la existencia de supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la misión, la visión, la filosofía y los objetivos del programa. Esta etapa se estructura con las siguientes categorías, dimensiones e indicadores de evaluación. Esta etapa consta de 7 categorías.
  - Con los *supuestos preliminares* se identifican, describen y clasifican situaciones o problemáticas educativas, con la finalidad de atenderlas mediante el diseño de una propuesta que ayude a su solución. Se evalúa mediante 1 subdimensión y dos subdimensiones de las cuales se derivan 10 ítems.
  - Con la *adecuación y adaptación al contexto*. Se determina la correspondencia entre los aspectos valorados en el diagnóstico y los recursos con los que cuenta la institución emisora del programa para atenderlos. Se evalúa mediante 2 dimensiones de las cuales se derivan 3 ítems.

- Con la *aceptación del programa*, se conoce la difusión del ideario y de los objetivos planteados por el programa. Se evalúa mediante 3 dimensiones de las cuales se derivan 3 ítems.
  - Con las *características propias del programa* se conocen los lineamientos generales que definen las particularidades del programa. Se evalúa mediante 6 dimensiones y 6 subdimensiones, de las cuales se derivan 40 ítems.
  - Con *plan de estudios*. Se conocen las normativas que deberán ser atendidas por los maestros y los estudiantes y, que periódicamente serán sujetas a evaluación con la finalidad de promover mejoras en el programa y, sobre todo, garantizar su validez como instrumento para la impartición de conocimiento. Se evalúa mediante 4 dimensiones y 5 subdimensiones, de las cuales se derivan 20 ítems.
  - Con la *política de calidad*, se conoce el conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizan el cumplimiento de determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y, por ende, el buen funcionamiento del programa. Se evalúa mediante 3 dimensiones de las cuales se derivan 6 ítems.
  - Con la *planificación de la gestión del programa*, se conocen los recursos (materiales, personales, organizativos y didáctico metodológicos) que coadyuvan a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos. Se evalúa mediante 1 dimensión de la que se deriva 1 ítem.
- 2. Etapa de autoevaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.** Cuya finalidad es corroborar si lo propuesto en la etapa de diseño se ha desarrollado de acuerdo con lo planteado. Esta etapa consta de 5 categorías.
- A través de la *aceptación del programa* se conoce la forma en que se realizó la difusión del ideario y de los objetivos planteados por el programa. Se evalúa mediante 3 dimensiones de las cuales se derivan 3 ítems.
  - A través de las *características propias del programa* se conocen los lineamientos generales que definen las particularidades del programa. Se evalúa mediante 5 dimensiones y 6 subdimensiones, de las cuales se derivan 37 ítems.

- A través de *plan de estudios* se conoce el seguimiento del plan de estudios en todas sus dimensiones para determinar el logro de acuerdo con lo establecido en la etapa de diseño. Se evalúa mediante 4 dimensiones y 4 subdimensiones, de las cuales se derivan 17 ítems.
- A través de la *política de calidad* se conoce el cumplimiento del conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizaron el cumplimiento de determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y del buen funcionamiento del programa. Se evalúa mediante 3 dimensiones de las cuales se derivan 6 ítems.
- A través de la *gestión del programa*, se conoce el cumplimiento de lo planeado en materia de gestión tomando en cuenta los recursos que coadyuvan a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos. Se evalúa mediante 1 dimensión de la que se deriva 1 ítem.

Cabe destacar que, tanto el modelo como el instrumento de autoevaluación *in situ*, tienen como argumento una base teórica y la validación de expertos que podrá definir una línea de evaluación en este ámbito de estudio.

### **6.1. Cumplimiento de los objetivos**

El objetivo general que se planteó para este trabajo fue *diseñar y validar un modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollen en el ámbito educativo no formal*. Para responderlo, se definieron los siguientes objetivos particulares

1. *Identificar, los indicadores necesarios para evaluar programas de iniciación en artes visuales en el ámbito de la educación no formal, a partir de los modelos de evaluación consignados en el marco teórico.*
2. *Diseñar un modelo de autoevaluación de programas de iniciación en artes visuales en el ámbito de la educación no formal.*
3. *Diseñar una metodología y un instrumento de autoevaluación a partir de un modelo de evaluación.*

4. Identificar, a través de una validación realizada por expertos, las áreas de oportunidad y fortalezas del modelo, la metodología y el instrumento de autoevaluación y efectuar las mejoras correspondientes.
5. Validar el contenido y la confiabilidad del modelo, la metodología y el instrumento de autoevaluación a través del juicio de expertos.

El primero de los objetivos, fue atendido a través de la información consignada en los marcos, contextual, conceptual y teórico. Es en este último capítulo donde se muestran las teorías y propuestas que derivaron las categorías y las dimensiones que estructuraron el modelo de autoevaluación y el resultante instrumento de autoevaluación *in situ*.

El segundo y el tercer objetivo fueron cubiertos en el capítulo seis. Este apartado muestra evidencia del trabajo realizado por la autora quien, a través del análisis de los modelos de evaluación de programas educativos que consideró relevantes para el estudio, sustrajo las categorías, las dimensiones y los indicadores necesarios para la evaluación de programas de educación artística en las artes visuales.

El cuarto objetivo fue cubierto al desarrollar el modelo y su respectivo instrumento con la guía de la Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar. Con la ayuda de esta experta en evaluación educativa, se analizaron los modelos elegidos en este trabajo para elegir y definir las categorías y los indicadores precisos para estructurar el modelo.

Por último, el quinto objetivo fue cubierto mediante los dos momentos de validación que realizaron los expertos, con el coeficiente de Cronbach realizado con *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y a través del análisis de las medias de los puntajes proporcionados por los expertos validadores.

## **6.2. Constructo aplicado al modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollen en el ámbito educativo no formal**

En los marcos contextual y conceptual se mostró información que ayudó a definir el rumbo que debía tomar el estudio. Se buscaron referencias afines a las artes visuales, a la educación y a la evaluación que contribuyeron realizar varios constructos que permitieron formar una definición apta para este objeto de estudio.

Para comenzar a elaborar los constructos, se estableció lo que se entendería como modelo. Para lograrlo, se siguió lo propuesto por Miguelena (2006) quien considera que para resolver problemáticas difíciles de atender de manera directa o *in situ* en cualquier objeto de estudio, considera que deben construirse modelos que representen al sistema original que se quiera investigar y/o controlar. De esta manera, se argumenta la viabilidad de la presente propuesta de auto evaluación para programas de iniciación en artes visuales.

Una vez establecido lo que se entendería como modelo, se continuó con la definición de programa. Para atender este interés, se consignó lo que Zabalza (2010) Roselló (2006) y la Red Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (2013) manifiestan al respecto, con lo que resultó que un programa de iniciación en las artes visuales que se desarrollan en el ámbito formal es:

Un esquema o documento que plantea un proceso educativo sistemático, intencional y organizado; de carácter terminal e intermitente, que integra y agrupa actividades sistemáticas que se fundamentan en políticas, planes nacionales, estatales o institucionales. Lo anterior se traduce en manifestaciones artísticas que permiten a los seres humanos representar sus ideas y, a través de las obras resultantes, brindan al espectador un estado de ánimo que persiste durante el momento que se observa la producción realizada. Para lograr este cometido, este tipo de programas deben tener entre sus principales propósitos:

- Promover el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad, la pertenencia y el compromiso social de quienes participan.
- Brindar los conocimientos necesarios para que las personas se expresen a través de las diversas técnicas pertenecientes a la disciplina.
- Promover la valoración de la calidad estética.
- Proporcionar los conocimientos suficientes al alumnado para que continúen con sus estudios profesionales en el campo de las artes.

### **6.3. Validación realizada por los expertos**

El inicio del proceso de validación comenzó con una búsqueda intensa de académicos que laboraran en alguna universidad en México y que cumplieran con dos condiciones: la primera, que estuvieran relacionados con el arte y su enseñanza; la segunda, que contaran con el grado de Doctor. Se encontraron algunos. Sin embargo, se encontraron dos grandes limitantes para que los académicos que fueron contactados pudieran participar en este proceso de validación: que la enseñanza se limitaba solo a la transmisión de algún conocimiento perteneciente a alguno de los diferentes lenguajes artísticos y no precisamente a la “educación artística” como campo de conocimiento (los contactados no mostraron un gran interés en

participar en un área que no conocían); no tenían el tiempo suficiente para iniciar este proceso y continuarlo en un corto tiempo, es decir, que podían participar pero no aseguraban pronta respuesta (se le envió el modelo y el cuestionario a un experto solo para conocer su punto de vista respecto al modelo y al instrumento sin comentarle que era o podía ser parte de la validación. Su respuesta que fue una opinión muy general y, llegó meses después de la fecha límite para recabar las respuestas de los expertos que se incluyeron en este proceso).

Aunque la búsqueda fue infructuosa, el afán de encontrar a expertos se dirigió hacia la propia institución de adscripción de la investigadora, hacia el cuerpo colegiado del posgrado y hacia los contactos previos de la investigadora. Esto ayudó a conformar el cuerpo de expertos que participaron en el proceso de validación: por la Universidad Autónoma de Aguascalientes la Dra. Guadalupe Ruiz y la Dra. Irma Carbajal; por el cuerpo colegiado del Doctorado Interinstitucional en arte y cultura la Dra. Vanessa Freitag y la Dra. Irma Fuentes del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, quien fue pieza clave para contactar a dos colaboradores de dicho centro, La Dra. Martha Alfaro y el Dr. Alberto Argüello.

### **6.3.1. Primera validación**

Tal como se expuso anteriormente, en este proceso participaron seis expertos que pertenecen a los ámbitos de la evaluación, de la educación artística y del diseño y del arte en general. Los resultados obtenidos de la valoración tanto del modelo como del instrumento que se derivó fueron demasiado enriquecedores. Se obtuvieron observaciones y recomendaciones hacia la mejora de la estructura del modelo; de la redacción y estructura de las instrucciones del instrumento; de la estructura del instrumento y de sus ítems.

En la tabla 5, se indica la cantidad de recomendaciones que los expertos incluyeron en los ítems que estructuran el instrumento de autoevaluación. Se tomó la decisión de mostrar sólo esta parte de los documentos revisados por los expertos, debido a que en esta parte se encontró la mayor cantidad de observaciones y recomendaciones. Tal parece que, en esta parte de los documentos enviados, los validadores enfocaron más su atención. Aunque, hubo un caso, el experto 3 quien solo realizó comentarios en el modelo y no en el instrumento motivo por el que no se incluyó en la tabla.

Como puede verse en los datos de la tabla 5, el total de observaciones de la 1ª validación es de 97, lo que indica que las 68 observaciones restantes se encuentran distribuidas tanto en el modelo como en las instrucciones del instrumento de autoevaluación.

A continuación, se presenta la cantidad de recomendaciones indicadas en los ítems que estructuran el instrumento de autoevaluación.

Tabla 7. Cantidad de observaciones en el instrumento despues de la primera validación

	Aspectos de pertinencia	Aspectos de consistencia	Aspectos de claridad	Aspectos de redacción	Total
Experto 1	0	0	8	2	10
Experto 2	0	1	16	5	22
Experto 4	0	0	2	1	3
Experto 5	5	0	4	0	9
Experto 6	3	7	24	19	53
Total 1ª validación	8	8	54	27	97
Total general	17	16	65	67	165

Fue en este proceso de validación que se pudo corroborar la subjetividad que permea en el ámbito de las artes y que perjudica, como en este estudio, la obtención de una evaluación completa y sistemática, tal como lo manifiesta (Morales, 2001) quien considera que esta condicionante dificulta la delimitación de objetivos y por ende la valoración de estos de manera objetiva.

Con esta primera validación, se observaron tres tendencias en las opiniones de los expertos mencionados: la primera de ellas dirigida hacia la oposición de sistematizar y evaluar en el ámbito no formal, debido a la creencia que no debe existir la misma rigidez que en el sistema educativo de tipo formal. Este dogma tiene un sustento falso, pues tal como lo manifiesta Trilla (1997) en el ámbito no formal se puede encontrar la intencionalidad y la sistematicidad, características tan marcadas en el ámbito formal.

Otra tendencia en las opiniones de los expertos en arte se relaciona con la extensión del instrumento, tal parece que otro de los dogmas en arte y en educación no formal debe ser la poca o nula evaluación y, si existe debe ser lo más breve posible. Opinión contraria a quienes están inmersos en el ámbito de la evaluación quienes consideraron que el instrumento de autoevaluación puede ayudar a la obtención la rendición de cuentas que según Mora (2004) es el resultado de contar con los indicadores para el control de personal; la valoración del programa o institución, la medición del logro de objetivos específicos y la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tercera refiere a la propuesta para la aplicación de contenidos propios de las artes visuales. El ítem que derivó esta opinión fue “1.5.2.2.1. Descripción general de los contenidos a cubrir”. Si bien, la intención era validar e incrementar el listado de contenidos para que los docentes los retomaran para su práctica, los expertos lo valoraron como una imposición por lo que, para el segundo instrumento se cambió por “1.5.2.3.3. Información relacionada con la cobertura de contenidos organizados de manera sistemática, gradual y progresiva. Se pueden tomar como ejemplo/punto de partida o de referencia los sugeridos por: Wong (1991); SEP (2014); Javierre y Reoyo (Eds.) (2000); Esquinas y Martínez Vásquez (2011) y Gagliardi (2015)” dejando el enunciado con una intención más general y sin el propósito de querer imponer contenidos, sobre todo, por estar destinado para un ámbito educativo en el que quizá los profesores no cuenten con la suficiente preparación para conocer todos los contenidos.

### **6.3.2. Segunda validación**

Tal como se mencionó en el apartado de metodología, se excluyó a un experto debido a su inconformidad respecto a la inclusión de la dimensión de calidad y su respectiva calificación de los ítems. Por tal razón, se incluyó un nuevo experto, el Dr. Cesar Zavala Peñaflor catedrático e investigador de la UAA. En esta segunda validación, solo se envió el instrumento de autoevaluación con una nueva forma de calificarlo: con una escala de valoración (4=Alto nivel, 3=Moderado nivel, 2=Bajo nivel y 1=No cumple con el criterio) y bajo cuatro aspectos (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) y con una columna adicional para la redacción de observaciones. Como resultado de lo anterior, se obtuvieron dos tipos de información la resultante de la escala y las observaciones.

Las observaciones que aportaron los expertos fueron mínimas, algunas se orientaban hacia la mejora en la redacción de algunos ítems y otras, hacia el cambio de algunas palabras, todo esto, con la finalidad de que tuviera una mejor claridad y fuera fácilmente comprensible por el lector.

Para realizar el análisis de datos estadísticos, se transcribieron los datos obtenidos de acuerdo con los diferentes aspectos de valoración y se realizó el estadístico de Kendall, que ayudó a deducir el nivel de concordancia entre el juicio emitido por expertos. Posteriormente se dividió la base de datos de acuerdo con los cuatro diferentes aspectos de valoración.

El resultado obtenido mediante el Alfa de Cronbach fue alto, debido al alto grado de consistencia interna y su confiabilidad obtenido puede considerarse como un instrumento óptimo para aplicarse en el ámbito para el que fue diseñado. Sin embargo, a pesar de la alta valoración otorgada por los jueces, los valores que resultaron del estadístico de Kendall no fueron satisfactorios.

La problemática de generar datos estadísticos para validar el instrumento fue el último obstáculo que se enfrentó, en especial, debido al alto grado de concordancia entre los jueces y a la ausencia casi total de medidas de dispersión, factores que hicieron que el estadístico considerara que los resultados eran debidos al azar.

Al no encontrar pruebas estadísticas en SPSS que dejaran de considerar la alta concordancia de los jueces como resultado de una validación realizada al azar, se decidió utilizar la medias como reflejo del alto grado de concordancia entre los jueces.

## Capítulo VII

### Conclusiones

En esta tesis, se diseñó y validó un modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollan en el ámbito educativo no formal, con el objetivo de proporcionar al área de la educación artística, un instrumento de autoevaluación *in situ* que, permitirá la mejora continua de este tipo de programas mediante la detección de sus áreas de oportunidad por parte de sus participantes.

Se espera que el modelo, denominado desde ahora como MAPPI (se omiten las iniciales de artes visuales) fomente un proceso de reflexión continuo en los participantes de la autoevaluación respecto a todo lo que acontece en el programa. Al ser una propuesta sistemática y altamente estructurada, brinda a los administradores del programa, la oportunidad de realizar una revisión crítica mediante la aplicación del instrumento de autoevaluación *in situ*, al permitir a los evaluadores detectar deficiencias en la implementación del programa, principalmente, aquellas que resultan de la aplicación indebida tanto de la propuesta de educación artística como de lo que se planea y lo que desarrollan en el aula; problemáticas que derivan en la práctica inadecuada de los docentes de arte.

Con este modelo, se hace una contribución al área de la evaluación en educación artística en el ámbito no formal, se defiende y se demuestra su pertinencia y, sobre todo, se propone que la sistematización puede aplicarse en áreas tan subjetivas y poco estructuradas como los son las artes y la educación no formal. Con esta propuesta de evolución, se pretende cubrir un vacío referente a la existencia de instrumentos de evaluación que se orientan a la mejora continua de los programas de educación artística.

Al comenzar el diseño del MAPPI existía la duda respecto al uso de dimensiones e indicadores de modelos de evaluación de programas educativos en general en el ámbito de las artes. Sin embargo, ahora, después de analizar tanto los estudios realizados a programas en educación artística, los diversos modelos de evaluación, en especial el CAESA (arte en educación superior) y; después de terminar con la validación hecha por expertos, se concluye que la estructura de evaluación de programas educativos, en general puede aplicarse al ámbito de las artes y, tal como lo manifiestan Pimentel, Coutinho, y Guimarães (2011) evaluar todos

los procesos que se desarrollan en el área: enseñanza, aprendizaje, difusión, extensión, entre otros.

Para concluir este estudio, fue necesario cumplir con todos los objetivos planteados. Con el logro de todos y cada uno de ellos, tanto el general como los específicos, se diseñó y validó el modelo y el instrumento de autoevaluación *in situ* que servirá para la valoración de programas de iniciación en artes visuales que se desarrollan en el ámbito no formal.

Como resultado del cumplimiento del primer objetivo, se identificaron los indicadores necesarios para evaluar programas de iniciación en artes visuales en el ámbito de la educación no formal, a partir de los modelos de evaluación consignados en el marco teórico. Cada una de las dimensiones y de los indicadores que estructuran el modelo son pertinentes y adecuados al ámbito de la educación artística. Sobre todo, se consideró a las artes visuales al disponer y presentar contenidos idóneos para este lenguaje artístico, siendo esta característica la pieza clave para la posible adaptabilidad a otros lenguajes artísticos como lo son la danza, el teatro o la música.

Con el diseño del MAPPI y de su instrumento de autoevaluación *in situ*, se atendió lo delimitado en el segundo y el tercer objetivo. Varias fueron las sesiones de trabajo llevadas a cabo con la finalidad de consensar los acuerdos y los desacuerdos que surgieron al estructurar el modelo de autoevaluación. El objetivo por lograr no fue sencillo, sobre todo, cuando estuvieron por medio prejuicios y estereotipos relacionados con la educación artística y la educación no formal, tales como la idea de que la enseñanza artística se rige por la subjetividad, la creencia de que no es posible evaluar la creación artística o la resistencia a implementar sistemas de gestión de calidad, sobre la base de que la enseñanza del arte en el ámbito no formal puede sujetarse a estructuras definidas. Empero, gracias al análisis realizado previamente de los modelos de evaluación y de la asesoría de una experta en evaluación, se afianzaron los fundamentos que ayudaron a la creación de este modelo de autoevaluación, con los que se demostró que, ámbitos tan poco sistematizados como el no formal y la educación artística, pueden ajustarse a una evaluación que permita la mejora continua de un programa educativo y, por consiguiente, el refinamiento de programas de materia y planes de clase.

Para el cumplimiento del cuarto objetivo fue necesario presentar a un grupo de expertos el modelo de autoevaluación y el instrumento de autoevaluación *in situ* para su valoración. Cada participante, identificó las áreas de oportunidad y las fortalezas, lo que permitieron realizar mejoras en el MAPPI. Una de las observaciones que más se generaron y que causaron inconformidad durante esta etapa del proceso de validación refiere a los contenidos de las artes visuales. Se observó una fuerte resistencia por parte de los expertos pertenecientes a las artes visuales hacia la delimitación y estructuración de los contenidos. Después de analizar los argumentos de cada uno de los expertos, se llegó a la conclusión de redactar el ítem a manera de sugerencia y no como imposición, pensando en que los programas y sobre todo, quienes participan en él, pueden no tener la preparación suficiente para desarrollar los objetivos de manera gradual y sistemática o pueden tener enfoques de educación artística distintos.

Para acatar el último de los objetivos específicos, se realizó una validación del contenido y de la confiabilidad del modelo a través de una escala que permitió a los expertos validar el instrumento que se derivó del MAPPI. Al tratar de analizar los resultados, se encontró una alta concordancia entre los expertos respecto a su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Así, con esta postura tan generalizada de los expertos provenientes de distintas áreas se concluye que el MAPPI y su instrumento de autoevaluación *in situ* pueden aplicarse a programas de educación artística, pues tienen un alto nivel de confiabilidad.

El constructo generado por la investigadora y, que refiere a los *programas de iniciación en las artes visuales que se desarrollan en el ámbito formal*, se considera suficiente por varias razones. En primer lugar, refiere a las características que debe tener un programa de este tipo; en segundo lugar, indica la naturaleza de las artes visuales, un concepto tan vago, tan indefinido y, por lo tanto, poco citado en el campo de las artes; por último, plantea los propósitos que deben tener.

La educación de las artes visuales en el ámbito no formal debe impartirse de una manera seria, organizada, coherente, sin improvisar. Sus procesos de enseñanza-aprendizaje se deben regir por principios pedagógicos básicos, es decir, que sean intencionales y graduales. sus maestros debe ser artistas-pedagogos, que conozcan a profundidad el arte que enseñan y

que sepan como transmitir sus conocimientos, que sepan como motivar a sus estudiantes, como guiarlos, como fomentar el pensamiento reflexivo y crítico y, por último, deben tener criterios claros, justos, imparciales para evaluar el desempeño de los estudiantes.

Debe diferenciarse entre la subjetividad de los procesos creativos y los procesos administrativos que permean en una institución o programa perteneciente al ámbito artístico, pues, como lo refleja la revisión bibliográfica, quienes están inmersos en el arte, consideran erróneamente que al sistematizar la gestión escolar automáticamente se aplicará el mismo criterio al educando, coartando así su libertad creativa.

Aunque, en México existen instancias evaluadoras pertenecientes al ámbito artístico como CAESA, es indispensable que se comience a plantear y, sobre todo, a desarrollar e impulsar equipos de evaluación tanto en las instituciones de nivel superior como en aquellas de tipo no formal, con la finalidad de aportar teoría que refiera a lo sucedido en nuestro país y, dejar de tomar de referencia lo acontecido en contextos internacionales. Sin embargo, también queremos emular aquello que se realiza en otros países y que puede servir como punto de partida.

Si bien, tanto el MAPPI como su instrumento de autoevaluación *in situ*, representan una aportación importante y abren una brecha en el área de la evaluación de programas de educación artística en el ámbito no formal, es necesario enfatizar que, ningún instrumento de evaluación es totalmente seguro, preciso y puntual. El modelo y el instrumento de autoevaluación *in situ* resultante de este estudio permitirá: en primer lugar, ser utilizado por las instituciones en donde se ofrecen programas de iniciación en las artes visuales para que determinen con facilidad las áreas de oportunidad de una manera honesta, objetiva y transparente, permitiéndoles tomar medidas que permitan la mejora del programa; en segundo lugar, ser un antecedente para que directivos o docentes puedan adecuar el modelo y el instrumento a contextos circunstancias específicas de los programas de educación artística (independientemente de los lenguajes artísticos que aborden).

### **Limitaciones**

La principal limitación encontrada durante el proceso de validación del modelo y del instrumento de autoevaluación *in situ*, derivó, en primer lugar, de la falta de comprensión sobre la seriedad de los procesos administrativos, pedagógicos, de difusión y vinculación que rodean la educación artística en el ámbito no formal.

En segundo lugar, la carencia de expertos en educación artística que cuenten con posgrado (la mayoría de quienes se desarrollan en el ámbito cuentan con licenciatura o tienen un grado técnico) ocasionó que fuera difícil encontrar expertos para la validación del modelo y su instrumento de autoevaluación *in situ*. También a representado un reto el encontrar equipos de evaluadores orientados a la educación artística que sirvieran como referencias para el desarrollo del presente estudio.

### **Recomendaciones**

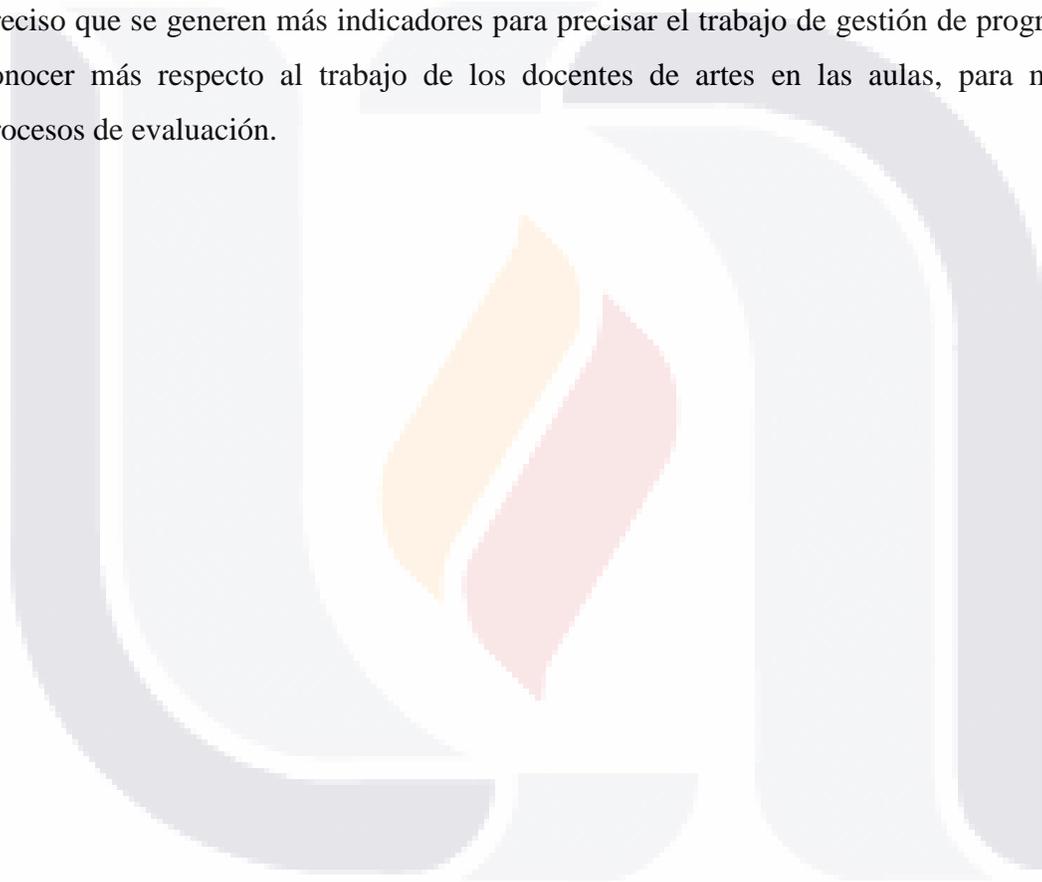
La autora considera imprescindible aplicar el instrumento de autoevaluación *in situ* para validar su diseño y estimar la efectividad en la recopilación de información y en la valoración de los resultados que permitan la mejora del programa. En ese sentido, es importante aplicar el instrumento en diferentes estados del país, con la finalidad de realizar un estudio comparativo que permita tener una mayor comprensión de los programas de educación artística en el ámbito no formal; detectar las áreas de oportunidad; diseñar estrategias para atender esas áreas de oportunidad y; finalmente, diseñar programas de iniciación artística que sean exitosos.

Cómo resultado de la aplicación sistemática será posible, adecuar el instrumento a los diferentes lenguajes artísticos: música, literatura, danza, música, entre otros. Igualmente, es vital incursionar, en la medida de lo posible, en el área de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el ámbito no formal.

Finalmente, la autora considera como muy relevante, el incluir en la autoevaluación un apartado para dar voz a los docentes, al alumnado y a los familiares involucrados en el programa para, gradualmente, incidir en la toma de consciencia sobre la importancia de la educación no formal y la seriedad que debe imperar no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en todos los procesos (administrativos, laborales, etc.) que rodean éste ámbito.

**Implicaciones para la evaluación de los programas de educación artística en el ámbito no formal**

Como todo modelo de evaluación, siempre es perfectible, por lo tanto, esta propuesta, solo represente un inicio en el campo de la evaluación de programas de educación artística en el ámbito no formal. En ese sentido, es susceptible de ser mejorado en todos sus componentes, por lo que la autora exhorta a investigadores, administrativos y docentes a aplicar el instrumento para perfeccionarlo y adecuarlo aún más al ámbito de la educación artística. Es preciso que se generen más indicadores para precisar el trabajo de gestión de programas; para conocer más respecto al trabajo de los docentes de artes en las aulas, para mejorar sus procesos de evaluación.



### Bibliografía

- Álvarez, E., García, E., Flores, G., Martines, P., Romero, S. y Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: Ed. EOS.
- Araujo, G. y Gabelán, G. N. (2010). Psicomotricidad y arteterapia. En *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*. 13,4. pp. 307-319. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570026>
- Arias, E. y Rincón. W. (2000). Del Romanticismo al Modernismo. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), *Historia Universal del Arte*. Tomo IX España: ESPASA CALPE, S.A.
- Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación (Trad. Francesc Jubany) España: Octaedro (*Global research compendium on the impact of the arts in education*, 2006, Alemania: Waxmann Verlag)
- Bango, I. G. (2000). El Románico. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.), *Historia Universal del Arte*. Tomo III. España: ESPASA CALPE, S.A.
- Barkan, M. (1955). *A foundation for art education*. Unites States of America: The Ronald Press Company. Recuperado de <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.138731>
- Berenson, B. (1978). Estética e historia en las artes visuales. (Trad. Luis Cardoza y Aragón). México: Fondo de Cultura Económica. (*Estética, etica e storia nelle arti della rappresentazione visiva*, 1949, Milán: Electa Editrice)
- Bodilly, S., Augustine, C. y Zakaras, L. (2009). *Revitalizing Arts Education Through Community-Wide Coordination*. [Versión Microsoft Edge] Recuperado de <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG702.html>
- Brambila, B. (2015). El impacto de las políticas culturales: el caso de PACAEP. *AZ, revista digital de educación y cultura*. 96, 18-21. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/096/agosto-2015.html#p=4>
- Brodian, L. (1982). An examination and analysis of comprehensive statewide “arts in education” plans and programs in nine states (Tesis Doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Benavides, L. (2016). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 165-184. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6644>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Ley General de educación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)
- Candela, A. (1999). Practicas discursivas en el aula y calidad educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 4, 8. pp. 273-298. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00271>

- Castañeda, M.B., Cabrera, A.F., Navarro, Y y De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadístico utilizando SPSS. Un libro practico para investigadores y administradores educativos*. Brasil: EDIPUCRS.
- Ceboratev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, natural y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1. Recuperado de base de datos Redalyc.
- Charbonnier, G. (1971). *Arte, lenguaje y etnología* (Trad. Francisco González Aramburu). México: Siglo XXI editores (*Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, 1961, Paris: René Juliard y Libraire Pion
- Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. (Trad. Claudia Ferrari) Barcelona: Editorial Gedisa (*Cultural history: between practices and representations*, 1988, Cambridge: Polity in association with Blackwell)
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). ¿Por qué enseñar arte y cómo hacerlo? en *Caja de herramientas de educación artística*. Chile: Consejo Nacional de la cultura y las artes. Recuperado de [http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2\\_web.pdf](http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno2_web.pdf)
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes. (2016). *Marco de referencia 2016*. Recuperado de <http://caesa-artes.org/final/wp-content/uploads/2016/07/MARCO-REFERENCIA-2016-CAESA-AC.pdf>
- Coombs. P. H. (1985). *The world crisis in education. The viewfromthe eighties*. New York: Oxford University Press. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnaar713.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaar713.pdf)
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal (Trad. L. Rodríguez). Madrid: Editorial. (Reimpreso de *Attacking rural poverty. How nonformal education can help*, 1974. USA: International Bank for reconstruction and development)
- De la Garza, M. (2009). Efectos del PACAEP en la Práctica Educativa de los Maestros de Actividades Culturales en Ciudad Victoria, Tamaulipas (Tesis de maestría) Recuperado de [bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/documentos/descargar/10287](http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/documentos/descargar/10287)
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia (Trad. Jordi Claramonte) Barcelona: Paidós (*Art as experience*, 1980, Nueva York: Perige Books
- Díaz, M. (1999). La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*. 17, 2, 345-348. Recuperado de [revistas.um.es/rie/article/download/121891/114571](http://revistas.um.es/rie/article/download/121891/114571)
- Dobbs, S.M. (1992). *The DBAE handbook*. California: The Getty Center for education in the arts. Recuperado de [https://ia801404.us.archive.org/2/items/ERIC\\_ED349253/ERIC\\_ED349253.pdf](https://ia801404.us.archive.org/2/items/ERIC_ED349253/ERIC_ED349253.pdf)

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. DOI: 10.2797/28436
- Efland, A. D. (2002). Una historia de la educación del arte (Trad. Ramón Vila Vernis) España: Ediciones Paidós Ibérica (*A history of art education*, 1990, Nueva York: Teachers College Press)
- Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales en *Arte, individuo y sociedad. Anejo I*. 47-55.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_su\\_utilizacion](https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion)
- Esparza, C.S. (2012). *La educación artística en primarias del municipio de Aguascalientes: el PROARTE desde la mirada de sus coordinadores y talleristas*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Esquinas, F. (2011). Enseñanza y aprendizaje de los lenguajes audiovisuales y multimedia en educación secundaria. En Esquinas, F. y Sánchez, M. (Coords.), *Didáctica de la educación visual y plástica Vol II*. (pp. 49-67). España: Graó. Recuperado de base de datos e-libro
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnama, M. y Champion, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Fernández, J. (1999). *Roles y estrategias en evaluación de programas*. Recuperado de la base de datos Ebrary.
- Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*. México: Plaza y Valdés
- Gagliardi, R. (2015). *Artes Visuales I: el lenguaje plástico-visual*. Ciudad Autónoma de buenos Aires: Del aula taller. Recuperado de base de datos e-libro.
- Gagliardi, R. (2013). *Proyecto de producción en artes visuales*. Ciudad Autónoma de buenos Aires: Del aula taller. Recuperado de base de datos e-libro.
- Gluyas, R. (2010). *Gestión de la calidad de la enseñanza artística a través de la certificación de competencias docentes*. (Tesis doctoral) Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rigluyas>
- Gobierno constitucional del estado de Aguascalientes. (2014). *Ley de educación del estado de Aguascalientes*. México
- González, P. (2000). Prehistoria y primeras civilizaciones. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.), tomo I. España: ESPASA CALPE, S.A.

- González, P. (2000). Grecia y Roma. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.), *Historia Universal del Arte*. Tomo II. España: ESPASA CALPE, S.A.
- González, R. (2013). Aspectos clave de las perspectivas teóricas para la evaluación de programas educativos: México en Rueda, M. (coord.). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Recuperado de la base de datos de Ebrary.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundo* (Trad. Carlos Thiebaut) España: Visor Distribuciones (*Ways of worldmaking*, 1978, USA: Hackett Publishing Company, Inc.)
- Guasch, A. y Hernando, J. (2000). De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), *Historia Universal del Arte*. Tomo XI España: ESPASA CALPE, S.A.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I, Haynes, J. Cusworth, L., White, R. y Paola, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/EAJ01/EAJ01.pdf>
- Hermosillo, H. (2017). Instalan tres escuelas de iniciación artística asociadas al INBA en *La Jornada Aguascalientes* (versión electrónica). Recuperado de <http://www.lja.mx/2017/04/instalan-tres-escuelas-iniciacion-artistica-asociadas-al-inba/>
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. En *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 2,1. Recuperado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_1](https://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1)
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144423e.pdf>
- Housen. A. (1999). Eye of the bolder: research, theory and practice. En *Publications by Abigail Housen*. Recuperado de <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y Educadores*, 10, 35-50. Recuperado de base de datos Scielo
- Instituto Cultural de Aguascalientes. (2013). *Informe. Evaluación de Resultados con Enfoque de Sistematización. Programa de Educación Artística en el Nivel Básico: PROEA / PROARTE. Periodo del 2000 al 2012*. (Versión electrónica, no publicado).
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (2015). *Conoce al INBA*. Recuperado de <https://www.inba.gob.mx/ConoceInba/Misioninba>
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (2013). Propósitos en *Escuela de iniciación artística asociadas*. Recuperado de [http://www.eiaa.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=468&Itemid=230](http://www.eiaa.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=468&Itemid=230)
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coords.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y*

*experiencias.* (pp. 11-28). Recuperado de [www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf)

- Julian, I. (2000). Arte del siglo XX. De principios de siglo a la Segunda Guerra Mundial. *En* Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), *Historia Universal del Arte. Tomo X España: ESPASA CALPE, S.A.*
- Jung, C.G. (1995). *El hombre y sus símbolos* (Trad. Luis Escolar Bareño). Barcelona: Ediciones: Paidós. (*Man and his simbols*, 1964, USA: J. G. Ferguson Publishing)
- Kandinsky, V. (2003). *Punto y línea sobre el plano.* Roberto Echavarren). Buenos Aires: Paidós. (*Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente*, 1926 Alemania: Albert Langen Verlag)
- Langer, S. (1953). *Feeling and from. A theory of art.* USA: Charles Scribener's Sons
- Lukas, J. (2014). *Evaluación educativa (2ª. Ed.).* Recuperado de base de datos Ebrary.
- Lukas, J., Santiago, K., Lizasoain, L y Joaristi, L. (2009). Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 337-354. Recuperado de base de datos Dialnet.
- Luque, P. A. (1997). Educación no formal: un acercamiento a otras instituciones. *En Pedagogía social: revista interuniversitaria. Primera época.* 15, 313-320. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-1997-15-16-2210>
- Machín, F. (2010). La articulación y complementariedad entre la educación formal y la no formal. *En Enfoques.* 1, 57-60. Recuperado de <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/publinoformal/EnfoquesN%C2%BA1.pdf>
- Manley, E. y Dunn Ph. C. (1996). The Evolution of Discipline-Based Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 30,3, 67-82.
- Marcano, N., Aular de Durán, J. y Finol de Franco, M. (2009). Cuestiones conceptuales básicas en torno a la evaluación de programas. *Revista Omnia*, 3, 9-30. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/OmniaMaracaibo/2009/vol15/no3/1.pdf>
- Martínez, C. (2013). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos.* Recuperado de la base de datos Ebrary.
- Martínez, M. J. (2011). Enseñanza y aprendizaje de las técnicas artísticas en educación secundaria. *En* Esquinas, F. y Sánchez, M. (Coords.), *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales* (pp. 49-67). España: Graó. Recuperado de base de datos e-libro
- Mateo, I., García, M. M. y Sureda, J. (2000). El Renacimiento. *En* Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.), *Historia Universal del Arte. Tomo VI España: ESPASA CALPE, S.A.*
- Miguelena, F. (2006). *Fundamentos científicos de los modelos.* México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de base de datos de ProQuest Ebook Central.

- Monarca, H. (2009) Los fines en educación: sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teológico. Recuperado de la base de datos de Ebrary.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 0-28. Recuperado de base de datos Redalyc.
- Morales, J. (2001). La evaluación en el área de la educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Recuperado de tesis doctorales en red.
- Morales, J. L. y Belda, C. (2000). El Barroco. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), *Historia Universal del Arte*. Tomo VII España: ESPASA CALPE, S.A.
- Morales, J. L., Belda, C, Arias, E. y Rincón, W. (2000). Rococó y Neoclasicismo. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), *Historia Universal del Arte*. Tomo VIII España: ESPASA CALPE, S.A.
- Morant, R. (2013). Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 79-106. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/morant13.pdf>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 52,2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>
- Municio, P. (2010). Evaluación de la calidad. En Pérez, R., López, F., Peralta, M.D. y Municio, P., *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Pp. 101-156. Madrid: Narcea Editores
- Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. En *Revista Complutense de Educación*. 15,2. pp. 485-508. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220485A>
- Muñoz, M. M. y Borrás, G. M. (2000). Gótico. En Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.), *Historia Universal del Arte*. Tomo V. España: ESPASA CALPE, S.A.
- Myers, S. (1985). Discipline-based Art Education for preservice elementary teachers. En *Iowa Research Online*. 4, pp. 54-59. Recuperado de <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=mzwp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Establecimiento de un

marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

- Palacios, A. (2006). Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto “Art and the Built Environment”. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 43-60. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0606110057A/5797>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18, 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Pimentel, L. G. Coutinho, R. G. Y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 115-122). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Read, H. (1976) *Arte y alienación*. (Trad. Aída y Dora Cymbler) Buenos Aires: editorial proyección. (*Art and alineación*, 1967, Londres: Thames and Hudson)
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. [versión online] Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Red Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. (2013). Propósitos y misión. Recuperado de [http://www.eiaa.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=468&Itemid=230](http://www.eiaa.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=468&Itemid=230)
- Reyes, M. y Maeso, F. (2005). El valor de la motivación en la educación artística con personas mayores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 43-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6650>
- Riaño, M. (2009). La gestión de las actividades musicales en el G-9 en contextos de educación formal y no formal. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-153. Recuperado de base de datos Redalyc.
- Rosales, G. (1999). Evaluación segmentada de los programas educativos. Una propuesta metodológica. En *Ciencia Ergo Sum*. 6,1. pp. 8-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5128979.pdf>
- Roselló, D. (2014). La evaluación de proyectos y procesos culturales. En *Manual Atalaya. Apoyo a la gestión cultural*. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/evaluacion-proyectos-procesos-culturales>
- Roselló, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales. De la idea a la acción*. Barcelona: Ed. Ariel.

- Roselló, D. (2006). *Diseño y evaluación de proyectos culturales. Documento de trabajo*. Recuperado de [http://www.bizkaia.eus/descargar\\_documento.asp?url=home2%2Farchivos%2FDPTO4%2FTemas%2F10%20-%20Documento%20completo%20curso%20\(27\)%20Bilbo%202013.doc&param=1&idioma=EU](http://www.bizkaia.eus/descargar_documento.asp?url=home2%2Farchivos%2FDPTO4%2FTemas%2F10%20-%20Documento%20completo%20curso%20(27)%20Bilbo%202013.doc&param=1&idioma=EU)
- Sarramona, J. (1998). La evaluación de programas en la educación no formal. En Sarramona, Vázquez y Colom. *Educación no formal*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Sarramona, J. (1982). Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. En *Educación*. 1. pp. 161-172. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn1/0211819Xn1p49.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Primer grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/1/Primaria\\_Primer\\_Grado\\_Fichero\\_didactico\\_Imagenes\\_para\\_ver\\_escuchar\\_sentir\\_y\\_crear\\_Libro\\_de\\_texto.pdf](http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/1/Primaria_Primer_Grado_Fichero_didactico_Imagenes_para_ver_escuchar_sentir_y_crear_Libro_de_texto.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014b). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Segundo grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/f4107544621764272e31a52b3191c8c779223e31.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014c). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Tercer grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/3/Primaria\\_Tercer\\_Grado\\_Educacion\\_Artistica\\_Libro\\_de\\_texto.pdf](http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/3/Primaria_Tercer_Grado_Educacion_Artistica_Libro_de_texto.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014d). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Cuarto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/4/Primaria\\_Cuarto\\_Grado\\_Educacion\\_Artistica\\_Libro\\_de\\_texto.pdf](http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/4/Primaria_Cuarto_Grado_Educacion_Artistica_Libro_de_texto.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014e). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Quinto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/5/Primaria\\_Quinto\\_Grado\\_Educacion\\_Artistica\\_Libro\\_de\\_texto.pdf](http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/5/Primaria_Quinto_Grado_Educacion_Artistica_Libro_de_texto.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014f). *Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Quinto grado*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de

[http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/6/Primaria\\_Sexto\\_Grado\\_Educacion\\_Artistica\\_Libro\\_de\\_texto.pdf](http://www.librosdetexto.sep.gob.mx/libros/primaria/6/Primaria_Sexto_Grado_Educacion_Artistica_Libro_de_texto.pdf)

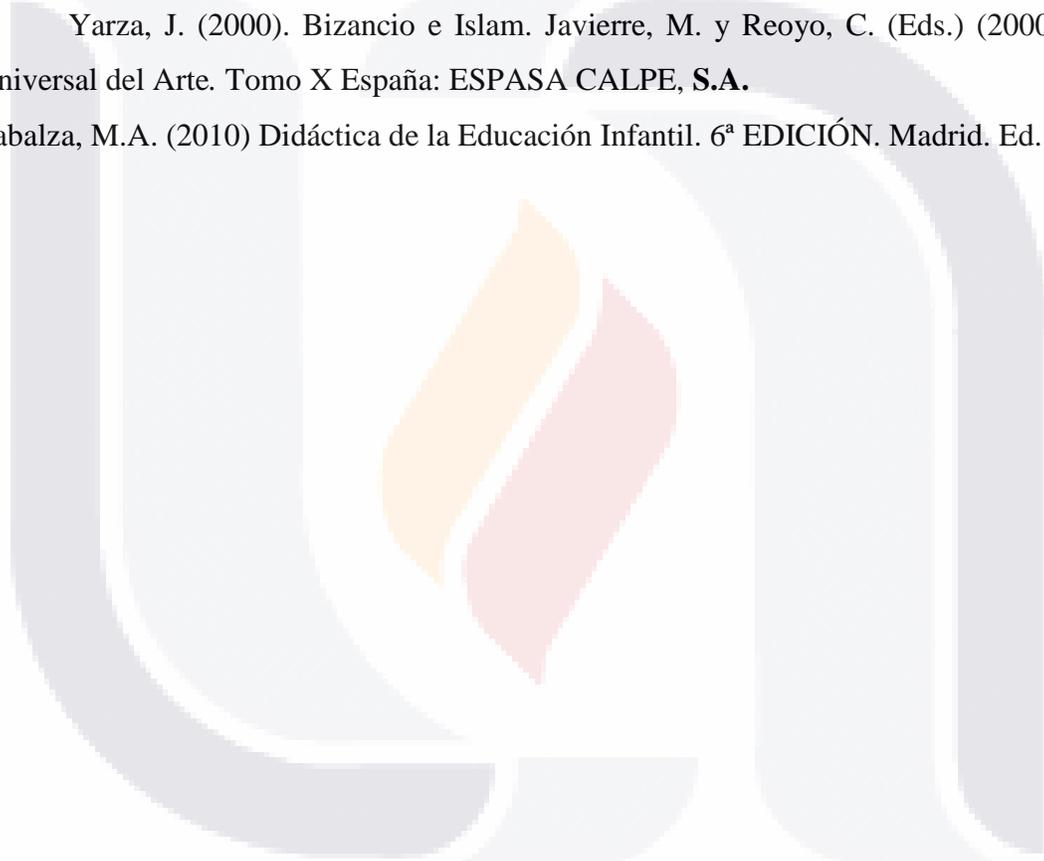
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [https://www.centrodemaestros.mx/programas\\_estudio/Artes\\_SEC.pdf](https://www.centrodemaestros.mx/programas_estudio/Artes_SEC.pdf)
- Seidel, S., Tishman, Sh., Winner, E., Hetland, L. y Palmer, P. (2009). *The Qualities of Quality Understanding Excellence in Arts Education*. [Versión Microsoft Edge] Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.aspx>
- Siegel, S. y Castellán, N. J. (1995) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Presentado en la *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/58435354/The-Cipp-Model-for-Evaluation-by-Daniel-Stufflebeam>
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. (2018). *Escuelas de iniciación artística*. Recuperado de <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Editores. Recuperado de base de datos Ebook Central
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. En *Educación*, 17-41. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/viewFile/381/354>
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. En *Estudios sobre educación*, 21, 61-81.
- Triujeque, E. (2012). Programa DIA. Recuperado de <http://portafolioartesymedios.blogspot.com.es/2013/03/programa-dia.html>
- Visual Thinking Strategies. (2018). *Our founders*. Recuperado de <https://vtshome.org/founders/>
- Wagner (2001). Las artes y la creatividad artística en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La educación artística y la creatividad*

*en la escuela primaria y secundaria Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe. Reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe Uberaba, Brasil.* Francia: UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5160/M%C3%A9todos%20y%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20artes%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe%20la%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20y%20la%20creatividad%20en%20la%20escuela%20primaria%20y%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

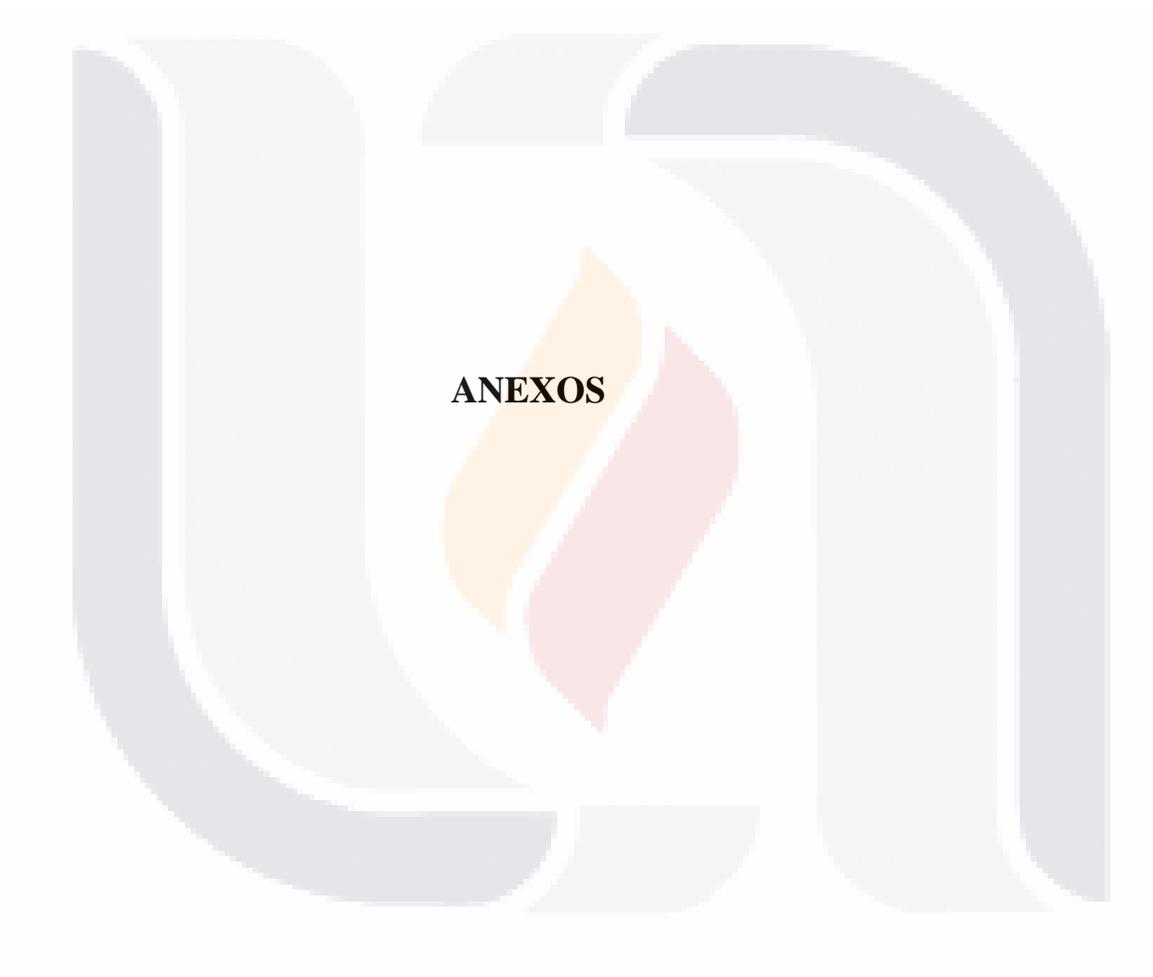
Wong, W. (1991). Fundamentos del diseño bi- y tridimensional. México: Ediciones G. Gil.

Yarza, J. (2000). Bizancio e Islam. Javierre, M. y Reoyo, C. (Eds.) (2000), Historia Universal del Arte. Tomo X España: ESPASA CALPE, S.A.

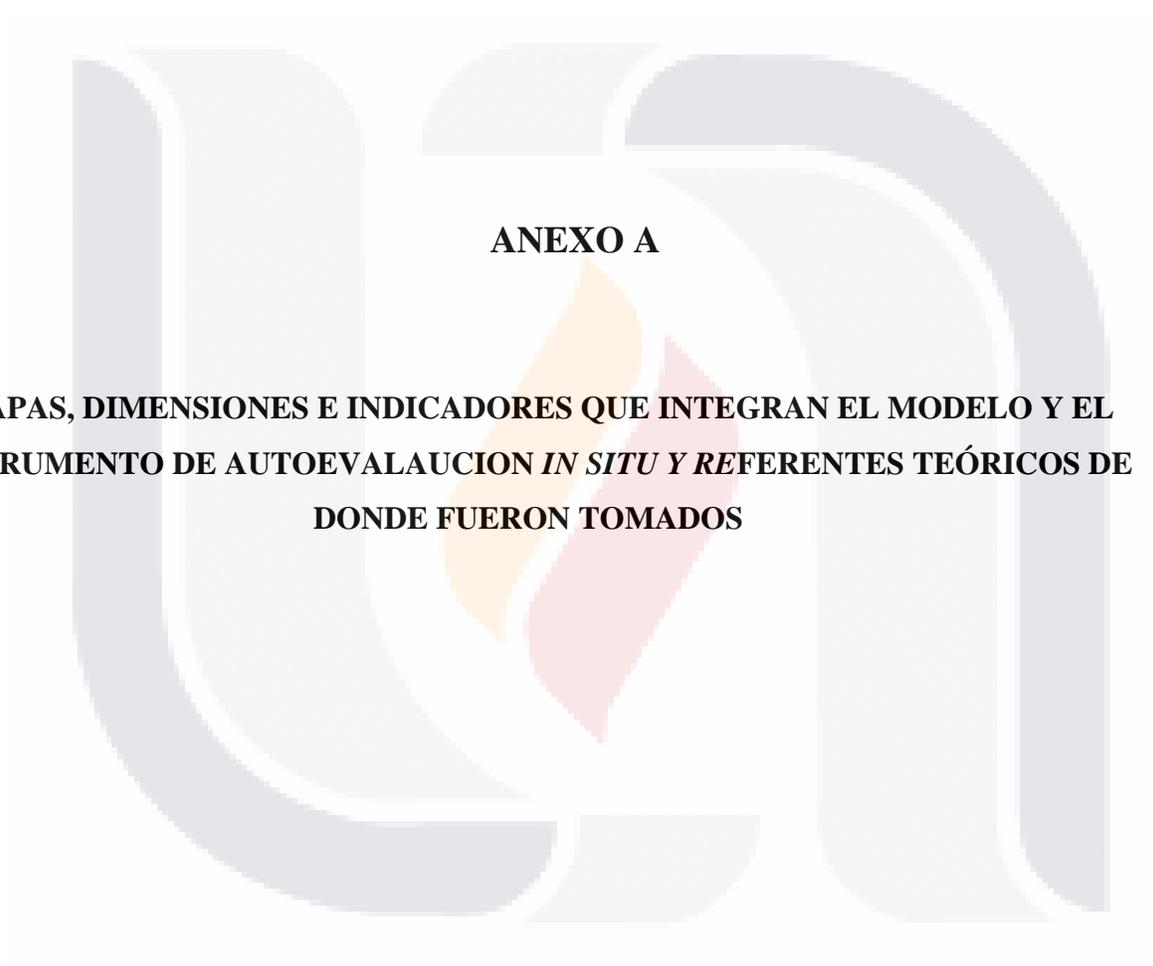
Zabalza, M.A. (2010) Didáctica de la Educación Infantil. 6ª EDICIÓN. Madrid. Ed. Narcea.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



**ANEXO A**

**ETAPAS, DIMENSIONES E INDICADORES QUE INTEGRAN EL MODELO Y EL INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACION *IN SITU* Y REFERENTES TEÓRICOS DE DONDE FUERON TOMADOS**

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Stufflebeam y Shinkfield (1987)  Stufflebeam (2003)	Evaluación del contexto	Características del entorno donde se desarrolla el programa	
		Metas generales y objetivos.	
		Necesidades de la población a atender	
		Problemáticas que pueden afectar el desarrollo o cumplimiento de las metas	
		Características del entorno donde se desarrolla el programa	
	Evaluación de entrada	Metas generales	
		Estrategias/procedimientos que se utilizan para lograr los objetivos (tiempo, financiación, infraestructura, recursos humanos)	
	Evaluación del proceso	Monitorización.	
Retroalimentación periódica			
Evaluación del producto		Valoración e interpretación de los resultados del programa	
Municio (1991)	Implantación del modelo de calidad	Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización	Acciones de liderazgo que apoyen y otorguen prioridad a la calidad
			Acciones personales que contribuyan a la mejora del programa y al trabajo de equipo
			Acciones de coordinación en equipos que mejoren la calidad
			Conocimiento del entorno
	Entorno		Apertura del entorno
			Respuesta a las demandas del entorno
			Promoción de la interacción
			Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización
Acciones de liderazgo que apoyen y otorguen prioridad a la calidad			
Acciones personales que contribuyan a la mejora del programa y al trabajo en equipo			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Municipio (1991)	Cont. Implantación del modelo de calidad		Acciones de coordinación en equipos que mejoren la calidad
		Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la calidad	Acciones de prevención que hagan frente al sistema tradicional de control
			Acciones de participación para impulsar iniciativas, aceptar riesgos y consolidar un aprendizaje en equipo
			Acciones de solución de problemas, realizadas de manera individual o colectiva
			Acciones de evaluación en cada fase organizativa (entrada, proceso y resultado)
			Misión, visión y valores
		Cultura	Proyecto educativo institucional
			Política de calidad
			Planificación de la calidad
		Estrategias de calidad	Estrategias para la mejora de la calidad
			Formalización del sistema de calidad
		Arquitectura organizativa	Estructura de la organización.
			Manifestaciones o evidencias de su existencia
		Existencia de un sistema de calidad	Variedad de documentos en los que se refleja
			Referencias a los principios de calidad
			Revisión y actualización de los documentos que la describen
		Contenido de un sistema de calidad	Elementos que la describen (procesos, procedimientos, técnicas recursos, datos, personas, informes, entre otros) estructurados para garantizar su funcionamiento

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores	
Cont. Municipio (1991)	Cont. Implantación del modelo de calidad	Difusión de un sistema de calidad	Diversidad y adecuación de los medios utilizados para su difusión	
			Proporción de mensajes sobre miembros implicados	
		Implicación de las personas en la difusión de la calidad		
		Conocimiento del sistema de calidad	Proporción de implicados que la conocen	
	Proporción de implicados que pueden relacionar la calidad con su trabajo			
	Aplicación y seguimiento del sistema de calidad	Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del programa	Detección y solución de problemáticas	
		Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados		
		Apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la calidad a través del proceso de gestión		
		Todas las actividades de la educación Superior tienen relación con la Calidad, no solo las que influyen directamente en el producto educativo		
		Estrategias de evaluación de la calidad		
		Procesos y recursos		Mejora de los procesos
				Recursos financieros y materiales
				Recursos tecnológicos y de información
		Programas		Programas académicos
Programas de investigación				
Programas de orientación y ayuda				

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Municipio (1991)	Cont. Aplicación y seguimiento del sistema de calidad	Personas	Desarrollo del personal
			Desarrollo de la comunidad
			Compromiso con la mejora
		Uso del sistema de calidad	Utilización de un sistema de calidad en las diversas áreas o niveles de la institución
		Aplicación de los principios de calidad	Adecuación a las necesidades y expectativas de los interesados
			Implicaciones de las personas y de los equipos en la elaboración, ejecución y evaluación de las actividades
			Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación del sistema y la corrección automática
			Gestión basada en hechos y datos
			Apoyo sistemático del equipo directivo
			Aceptación de las actividades desarrolladas
		Procesos y recursos	Mejora de los procesos
			Recursos financieros y materiales
			Recursos tecnológicos y de información
		Programas	Programas académicos
			Programas de investigación
			Programas de orientación y ayuda.
		Personas	Desarrollo del personal
			Desarrollo de la comunidad
			Compromiso con la mejora

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Municipio (1991)	Cont. Aplicación y seguimiento del sistema de calidad	Uso del sistema de calidad	Utilización de un sistema de calidad en las diversas áreas o niveles de la institución
		Aplicación de los principios de calidad.	Adecuación a las necesidades y expectativas de los interesados
			Implicaciones de las personas y de los equipos en la elaboración, ejecución y evaluación de las actividades
			Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación del sistema y la corrección automática
			Gestión basada en hechos y datos
			Apoyo sistemático del equipo directivo
		Aceptación de las actividades desarrolladas	
	Seguimiento de la calidad y las mejoras	Procedimientos e instrumentos utilizados para el seguimiento y para el registro de la información de los procesos y los efectos	
		Informes y propuestas de mejora y los registros de seguimiento y el análisis de las mejoras	
	Efectos del sistema de calidad en la institución	Satisfacción	Necesidades (seguridad, pertenencia y autorrealización) intereses y expectativas del estudiantado
			Condiciones materiales, condiciones laborales, funcionamiento institucional y reconocimiento profesional del personal
			Relaciones organizacionales y comunicación con clientes y proveedores

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores		
Cont. Municio (1991)	Cont. Efectos del sistema de calidad en la institución	Valor percibido	Valor de la formación académica y profesional, del título y del desarrollo personal obtenido por los estudiantes Adecuación a sus objetivos y dinámica de las empresas Adecuación a las demandas de la sociedad.		
		Impacto social	Apoyo la calidad de vida y a la integración social de las familias Aportación de las empresas y las organizaciones sociales a la adaptación de los estudiantes a las culturas empresariales Apoyo de la sociedad al desarrollo social, cultural, ambiental, económico y tecnológico		
		Desarrollo interno de la institución	En los recursos de tipo humano, financieros, organizativos, tecnológicos, entre otros En los procesos generales de las áreas de la organización (institución) En los programas de formación, de investigación, de ayuda y orientación a estudiantes, entre otros En las variables generales de la institución pertenecientes a la cultura, las estrategias y la arquitectura (infraestructura).		
		Hernández y Martínez (1996)	Supuestos previos o preliminares	Características del programa	
				Características del contexto	
				Metodología a utilizar	Finalidad
					Propósitos/objetivos de la evaluación
					Papel del evaluador
		Tipo de evaluación a realizar/diseño			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Hernández y Martínez (1996)	Supuestos previos o preliminares	Cont. Metodología a utilizar	Destinatarios/receptores de la evaluación
			Tipo de información que se va a dar
			Adecuación de la evaluación al contexto
	Viabilidad de la evaluación	Calidad del programa	Ámbito
			Tipo de programa
			Objetivos
			Destinatarios
			Agentes
			Temporalización
	Cont. Viabilidad de la evaluación	Adecuación/adaptación	Contexto
			Necesidades
			Estructura organizativa
		Aceptación	Adecuación de los recursos
			Inclusión en el proyecto escolar
			Actitud de los subsistemas
	Evaluabilidad o validación de la evaluación	Objetivos evaluables	Inclusión en el programa de orientación
			Medibles
		Actividades suficientes	Observables
Objetivos específicos delimitados con actividades concretas			
Actividades que hacen referencia a los objetivos			
Coordenadas espacio/temporales de las actividades		Actividades que favorecen o incrementan los objetivos propuestos	
	Especificación del tiempo		
Adecuación del espacio			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Hernández y Martínez (1996)	Cont. Evaluabilidad o validación de la evaluación		Secuenciación.
		Recursos especificados	Especificación de los materiales para cada actividad propuesta Delimitación de responsables para cada actividad
		Obstáculos y contingencias en la evaluación	Disponibilidad en la implicación de la evaluación Facilidades dadas por la organización para realizar la evaluación
		Procedimientos en la recogida de información	Previstos en el programa
			Posibles en el contexto
			Calidad reconocida
			Acordes con el tipo de datos requeridos
		Calidad de los datos en la evaluación	Dominio de los mismos por el evaluador Temporalización planificada
		Costos de la evaluación	Representativos y acordes con los objetivos del programa
			Recursos humanos
	Tiempo preciso		
	Coste económico		
	Evaluación del proceso (Implementación)	Cobertura del programa.	Eficiencia
			Cursos en los que se ha desarrollado el programa
		Actividades	Porcentaje de los alumnos que asisten
			Número total de actividades realizadas
			Número de actividades por bloques y/o contenidos
			Inclusión de alguna actividad
			Supresión de actividades
			Modificación de actividades
Número total de actividades con tutores			
Momentos de encuentro			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Hernández y Martínez (1996)	Cont. Evaluación del proceso (Implementación)	Temporalización	Número de sesiones y horas diseñadas
			Número de sesiones y horas realizadas
			Numero de espacios planificados
			Numero de espacios utilizados
			Frecuencia de las actividades en el tiempo previsto
			Realización de las actividades en el tiempo previsto
			Disminución/aumento del tiempo previsto para las actividades en las sesiones
			Puntualidad en el inicio de las actividades
		Puntualidad en la finalización	
		Funciones de los agentes	Número de agentes previstos
			Número de agentes reales
			Número de actividades planificadas para los agentes
	Número de actividades ejecutadas		
	Recursos	Número de recursos diseñados	
		Número de recursos usados	
		Frecuencia en la utilización	
	Cont. Evaluación del proceso (Desarrollo)	Binomio programa/factor humano	Motivación hacia la participación en el programa
			Participación en el programa
			Creación del clima
			Aprovechamiento del tiempo
Evaluación y actuación del agente		Asistencia	
		Actitud positiva y motivadora durante el programa	
Análisis técnico (programa)		Adecuación técnica	
Facilidad-asequibilidad del programa			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Hernández y Martínez (1996)			Adecuación y suficiencia de actividades
			Adecuación y suficiencia de materiales
	Evaluación de la eficacia	Evaluación de resultados	Logro de objetivos
		Evaluación global	Relación resultados-causas
			Efectos colaterales
			Relación costo-utilidad
			Impacto
Eficiencia			
Sarramona (1998)	Evaluación del contexto	Territorio	
		Población destinataria	
		Contexto	Realidad objetiva
			Realidad subjetiva
		Necesidades	Demandas
			Proyectos de innovación
			Expectativas
			Planes de mejora de calidad
			Destinatarios
			Metas
	Objetivos		
	Planes de mejora de calidad		
	Evaluación de la planificación	Finalidades	
		Objetivos	
		Contenidos	
		Metodología	
		Participantes de la evaluación	
		Gestión temporal	
		Ambiente general	

Autor(es)	Etapas	Dimensiones
Cont. Sarramona (1998)		Destinatarios.
	Evaluación del proceso	Recogida de información
		Evaluación de discrepancias
		Identificación de obstáculos
		Elaboración de alternativas de acción/corrección
		Elección/diseño de una alternativa
	Evaluación de productos	Resultados previstos
Resultados no previstos		
Rosales (1999)	Evaluación de la definición del programa ( <i>Evaluación de necesidades</i> )	Análisis de las necesidades identificadas por el evaluador y las conclusiones a alcanzar
		Análisis de las necesidades manifestadas por el cliente y las conclusiones a alcanzar
		Plan de trabajo utilizado para descubrir los errores cometidos en el proceso o en el método
		Obstáculos a encontrar, condicionantes y sus posibles efectos
		Detección de posibles riesgos en el diseño
		Relación costo-beneficio vs diagnóstico de necesidades poco significativas
		Participación del equipo de gestión en la identificación y selección de necesidades
	Evaluación de la definición del programa ( <i>Evaluación del contexto</i> )	Sistema físico: área(s) donde viven los agentes (personas participantes)
		Sistema organizativo: vinculación del programa con otras instituciones respecto a su organización, cultura o estructura
		Sistema de relaciones interpersonales: transacciones (interacción) de los participantes con otros
	Evaluación de la definición del programa ( <i>Evaluación de la viabilidad</i> )	Estrategias y diseño
		Presencia en el programa de contenidos sociales, políticos económicos financieros y de gestión de acuerdo con lo establecido

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores	
Cont. Rosales (1999)		Viabilidad técnica denominada por el equipo ejecutor		
		Viabilidad social y política (equilibrio de participación).		
		Viabilidad económico-financiera para la realización del programa		
	Evaluación del diseño del programa ( <i>Evaluación de la estrategia</i> )	Características de la institución	Resultados obtenidos por la misma vs resultados obtenidos por otras instituciones	
			Tasa de innovación	
			Inversión en tecnología	
			Inversión en formación	
		Costos	Trabajo en equipo	
		Enfoque de estrategia	Costo-beneficio	
		Enfoque de optimización	Pronóstico del progreso	
			Pronóstico de los contratiempos	
		Enfoque adaptativo o innovador	Pronóstico de resultados	
			Sistemas de control para detección de fallos	
			Eficiencia	
		Evaluación del diseño del programa ( <i>Evaluación de la estructura de las actividades</i> )	Enfoque adaptativo o innovador	Diseño detallado con elementos demasiado controlables
	Mecanismos utilizados para afrontar los fallos en la implementación			
	Adaptación de personas o métodos			
	Enfoque adaptativo o innovador		Incentivos o buen clima humano para alcanzar los objetivos	
	Enfoque adaptativo o innovador	Alto nivel de compromiso		
	Evaluación del diseño del programa ( <i>Evaluación de la estructura de las actividades</i> )		Tareas significativas en cada grupo de actividades	
			Productos que deben ser realizados/alcanzados	
			Tiempo previsto para su realización	
		Enfoque adaptativo o innovador	Aceptabilidad del diseño	

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Rosales (1999)	Evaluación del diseño del programa ( <i>Evaluación de los medios de soporte</i> )	Coherencia y compatibilidad entre estrategias y actividades	Enfoques y dinámicas establecidas
		Adecuación de los materiales e instrumentos a los objetivos	Cantidad necesaria de materiales para cada actividad
			Calidad en los productos y materiales ofrecidos
			Costos en relación con la cantidad y calidad de los materiales
		Adecuación de estrategias	Temporalización/condicionamiento respecto al uso de materiales
			Adquisición, mantenimiento y renovación de los materiales
			Análisis de riesgo en relación con la incoherencia, la inadecuación y la no disponibilidad
		Medios físicos	Equipos e instalaciones necesarios para desarrollar estrategias
		Medios organizativos	Sistemas de comunicación
			Sistemas de decisión
			Sistemas de responsabilidad
			Sistemas de operatividad de los procesos desarrollados
			Asignación de funciones
		Medios tecnológicos	Procedimientos de solución de problemas
			Métodos
			Técnicas
Instrumentos			
Sistemas de operatividad de los procesos desarrollados			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Rosales (1999)	Cont. Evaluación del diseño del programa <i>(Evaluación de los medios de soporte)</i>		Asignación de funciones
		Recursos humanos	Personal adecuado a las necesidades y requerimientos del programa
			Cantidad de personas necesarias para el programa
			Personal especializado
		Medios culturales normativos	Valores
			Creencias
			Principios
			Medidas legales Normas internas
	Evaluación del diseño del programa <i>(Evaluación de la evaluabilidad)</i>	Relación entre los principios teóricos y el programa	
		Componentes del programa	Necesidades de las personas
			Problemas del contexto
			Viabilidad
			Objetivos y estrategias
			Estructura de las actividades
			Medios de soportes
			Estructura de las tareas y las relaciones
			Proceso de ejecución
		Efectos del programa	Gestión del programa
			Resultados
			Impacto social
Efectos colaterales Satisfacción/no satisfacción			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Rosales (1999)	Evaluación de la ejecución	Estructura de las tareas y de las relaciones que se incluyeron en el diseño	Estructura de las actividades establecidas
			Comisiones del equipo que lo ejecuta
			Conexiones establecidas por el programa
			Relaciones entre los miembros del equipo
	Evaluación de la ejecución ( <i>Proceso</i> )	Aspectos humanos	Tareas y relaciones
		Definición y delimitación de los procesos	
		Ajustes/desajustes durante el proceso	
	Evaluación de la ejecución ( <i>Gestión</i> )	Niveles de eficiencia	
		Niveles de satisfacción o utilidad	
		Detección, diferenciación y jerarquización de los problemas	
		Medios de soporte establecidos en el diseño	
		Relaciones interpersonales positivas	
		Información y coordinación interna y externa del plan	
		Identificación de problemas, obstáculos y contradicciones en el trabajo en general, en la toma de decisiones y en el planteamiento de soluciones	
		Integración de los componentes del proyecto	
	Evaluación final (conclusión) del programa ( <i>Finalización del programa</i> )	Indicaciones del programa	Comprobación de lo establecido
		Acuerdos producidos durante su realización	Comprobación de los acuerdos
		Cambios introducidos	Comprobación de los cambios propuestos
	Evaluación final (conclusión) del programa ( <i>Efectos del plan</i> )	Aceptación del programa terminado	
		Comprobación del alcance de los objetivos	Condiciones establecidas
Límites establecidos			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Rosales (1999)	Evaluación final (conclusión) del programa ( <i>Efectos del plan</i> )	Categorías de efectos	Productos establecidos en el plan
			Resultados no establecidos en el programa
			Efectos del proyecto en el entorno como consecuencia de los productos y de los resultados
			Efectos colaterales
	Evaluación holística (global) del programa	Eficacia relativa	Grado de alcance de los objetivos por la población beneficiada
		Efectividad	Grado de alcance de los efectos logrados
		Eficiencia	Relación entre los efectos y el costo del desarrollo del plan
		Productividad	Conjunto de relaciones entre los productos, las entradas y los medios de soporte utilizados
		Adecuación	Relación entre los productos finales y alguna unidad monetaria como elemento de comparación
Pérez (2000)	Evaluación del programa en cuanto a tal	Calidad técnica del programa	Calidad
			Pertinencia
			Realismo en objetivos y metas
			Adecuación a los destinatarios
			Adecuación al contexto
			Suficiencia de apoyos, medios y recursos para cumplir los objetivos
			Formación, implicación y compromiso de los agentes
			Calidad técnica en los planteamientos de evaluación

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Pérez (2000)	Cont. Evaluación del programa en cuanto a tal	Cont. Calidad técnica del programa	Coherencia con las bases teóricas
			Coherencia con las necesidades a atender
			Congruencia interna entre los componentes
		Viabilidad del programa	
		Evaluabilidad	Relevancia
			Suficiencia
			Claridad
	Accesibilidad a la información sobre el programa Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa		
	Evaluación del proceso de implantación del programa.	Cumplimiento	Desfases
			Desajustes
			Flexibilidad
		Coherencia institucional	
		Eficacia parcial.	
		Satisfacción de los implicados	Agentes
	Colaboradores		
	Destinatarios		
	Evaluación de los resultados de la aplicación del programa	Eficacia	Grado de logro de los objetivos propuestos
		Efectividad	Efectos beneficios no previstos
		Satisfacción	Destinatarios
			Agentes Personal interesado
	Impacto	Grado de logro según el contexto en que se aplicó.	
Institucionalización de la evaluación del programa	Integración del programa y de la evaluación	Mejora del programa	
		Mejora de la metodología	
		Perfeccionamiento profesional de los educadores	
		Ciclos sucesivos de evaluación-mejora-evaluación-mejora	

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores	
Álvarez et al (2002)	Evaluación de las necesidades	Finalidades		
		Marco teórico		
		Situación actual		
	Evaluación del diseño del programa	Evaluación del diseño	Coherencia ente las estrategias diseñadas y los objetivos a alcanzar	
	Evaluación de la aplicación del programa	Evaluación de la implementación		
		Monitorización		
		Evaluación de la cobertura		
	Evaluación del final del programa	Monitorización		
		Evaluación de la cobertura		
		Evaluación de resultados		
Transferencia de programa	Evaluación del impacto			
Roselló (2007/2014)	Bases contextuales del proyecto	Finalidades		
		Dinámica territorial		
		Dinámica sectorial		
		Encuadre en el contexto de otras políticas		
		Antecedentes de la institución y del programa		
		Análisis interno de la organización gestora.	Fortalezas y debilidades	
		Publico destinatario		
		Definición y producción del proyecto	Destinatarios	
	Destinatarios			
	Objetivos y previsión de la evaluación			
	Contenidos			
	Líneas estratégicas			
	Modelos de gestión			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. Roselló (2007/2014)	Cont. Definición y producción del proyecto	Planificación de la producción	
		Estructura organizativa y de recursos humanos	
		Plan de comunicación	
		Requisitos de estructura interna y técnicos	
		Aspectos administrativos y jurídicos	
		Gestión económica y financiera	
		Elección de destinatarios	
		Contenido de proyecto	
		Estrategias o metodología del proyecto	
		Acciones del proyecto	
		Desarrollo de las acciones	
	Proceso del proyecto	Planificación de la producción	
		Equipo humano	
		Plan de comunicación	
		Infraestructura, requisitos lógicos y administrativos	
Gestión economía y financiera			
Evaluación de los resultados.	Logro de los objetivos planteados		
Evaluación del impacto	Logros a largo plazo a evaluar por otra persona		
	Indicadores cuantitativos que generen datos		
	Indicadores cualitativos que generen una visión sobre aspectos que no se midan con números		
CAESA (2016)	Indicadores seleccionados por la investigadora para la etapa de diseño	Personal académico	Reclutamiento
			Selección
			Contratación
			Formación y actualización
			Categorización y nivel de estudios

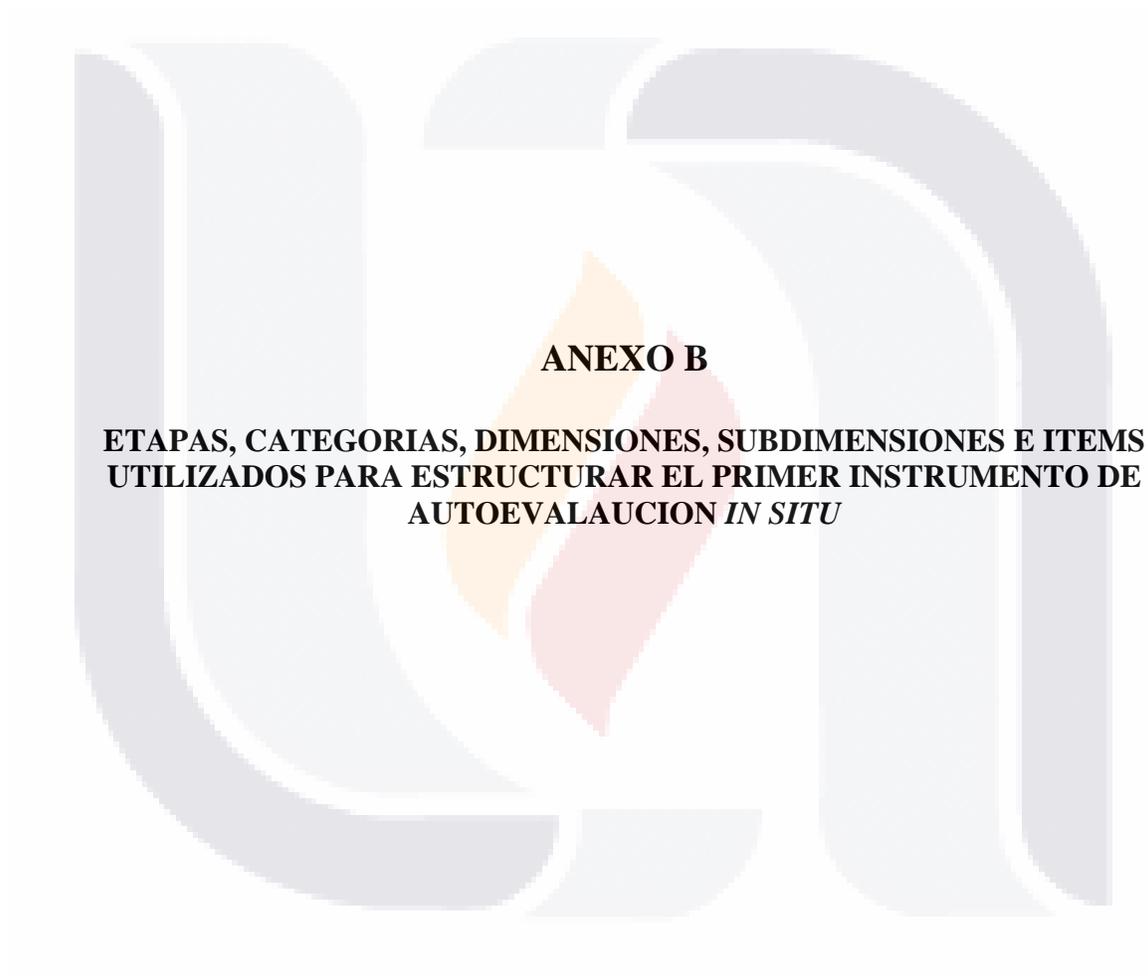
Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. CAESA (2016)	Cont. Indicadores seleccionados por la investigadora para la etapa de diseño	Cont. Personal académico	Carga académica
		Evaluación	
		Escalafón	
		Estudiantes	Selección
			Ingreso
			Trayectoria escolar
			Tamaño de los grupos
			Titulación
			Índices de rendimiento escolar por cohorte
		Plan de estudios	Fundamentación
			Perfil de ingreso y egreso
			Normas de permanencia, egreso y revalidación
			Programas de las asignaturas
			Contenidos
			Flexibilidad curricular
			Evaluación y actualización del plan de estudios
			Difusión
		Evaluación del aprendizaje	Metodología de evaluación continua
			Estímulos al rendimiento académico
		Formación integral	Desarrollo de emprendedores
Actividades culturales y artísticas			
Actividades deportivas y físicas			
Orientación profesional.			
Orientación psicológica			
Servicios médicos			
Enlace unidad académica-familia			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. CAESA (2016)	Cont. Indicadores seleccionados por la investigadora para la etapa de diseño	Servicios de apoyo para el aprendizaje	Tutorías
			Asesorías académicas
			Bibliotecas y acceso a la información
		Vinculación-extensión	Vinculación con sectores públicos, privados y sociales
			Seguimiento de egresados
			Intercambio académico
			Servicio social
			Bolsa de trabajo
		Investigación-creación-ejecución e investigación-producción	Difusión de actividades en la comunidad
			Líneas y proyectos de investigación
			Recursos para la creación-investigación
			Difusión de la creación y de la investigación
		Infraestructura y equipamiento	Impacto de la creación y de la investigación
			Infraestructura
		Gestión administrativa y financiamiento	Equipamiento y mobiliario
			Planeación, evaluación y organización
			Recursos humanos, administrativos de servicio
		Política de calidad	Recursos financieros
			Equilibrio entre profesores con antigüedad y los de reciente contratación.
			Producción de material didáctico, publicación de libros, artículos publicados en revistas con arbitraje
Productos de investigación, investigación-creación-ejecución artística inherentes a su disciplina			
Productos realizados con participación de alumnos y como resultado de su aprendizaje			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
<p>Cont. CAESA (2016)</p>	<p>Cont. Indicadores seleccionados por la investigadora para la etapa de diseño (Primera etapa)</p>	<p>Cont. Política de calidad</p>	<p>Plan de estudios (currículo) actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y la difusión de la cultura y ser sujeto a revisiones periódicas de manera colegiada</p>
			<p>Altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso y titulación</p>
			<p>Servicio eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes</p>
			<p>Procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del currículum</p>
			<p>Infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos</p>
			<p>Desarrolla un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado a los programas académicos de arte y su entorno social y cultural</p>
			<p>Resultados evidentes del seguimiento forma de egresados, con evidencias de que los mismos con ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación</p>
			<p>Sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento</p>
			<p>Programas de intercambio estudiantil y movilidad académica</p>
<p>Instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes</p>			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
Cont. CAESA (2016)	Segunda etapa	Resultados	Recomendaciones
	Tercera etapa	Acreditación-no acreditación	
		Política de calidad	Equilibrio entre profesores con antigüedad en el programa y los de reciente contratación
			Producción de material didáctico, publicación de libros, artículos publicados en revistas con arbitraje
			Productos de investigación, investigación-creación-ejecución artística inherentes a su disciplina
			Productos realizados con participación de alumnos y como resultado de su aprendizaje
			Plan de estudios (currículo) actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y la difusión de la cultura y ser sujeto a revisiones periódicas de manera colegiada.
			Altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso y titulación
			Servicio eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes
			Procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del curriculum
Infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos			

Autor(es)	Etapas	Dimensiones	Indicadores
<p>Cont. CAESA (2016)</p>	<p>Cont. Tercera etapa</p>	<p>Cont. Política de calidad</p>	<p>Desarrolla un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado a los programas académicos de arte y su entorno social y cultural</p>
			<p>Resultados evidentes del seguimiento forma de egresados, con evidencias de que los mismos con ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación</p>
			<p>Sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento</p>
			<p>Programas de intercambio estudiantil y movilidad académica</p>
			<p>Instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes</p>



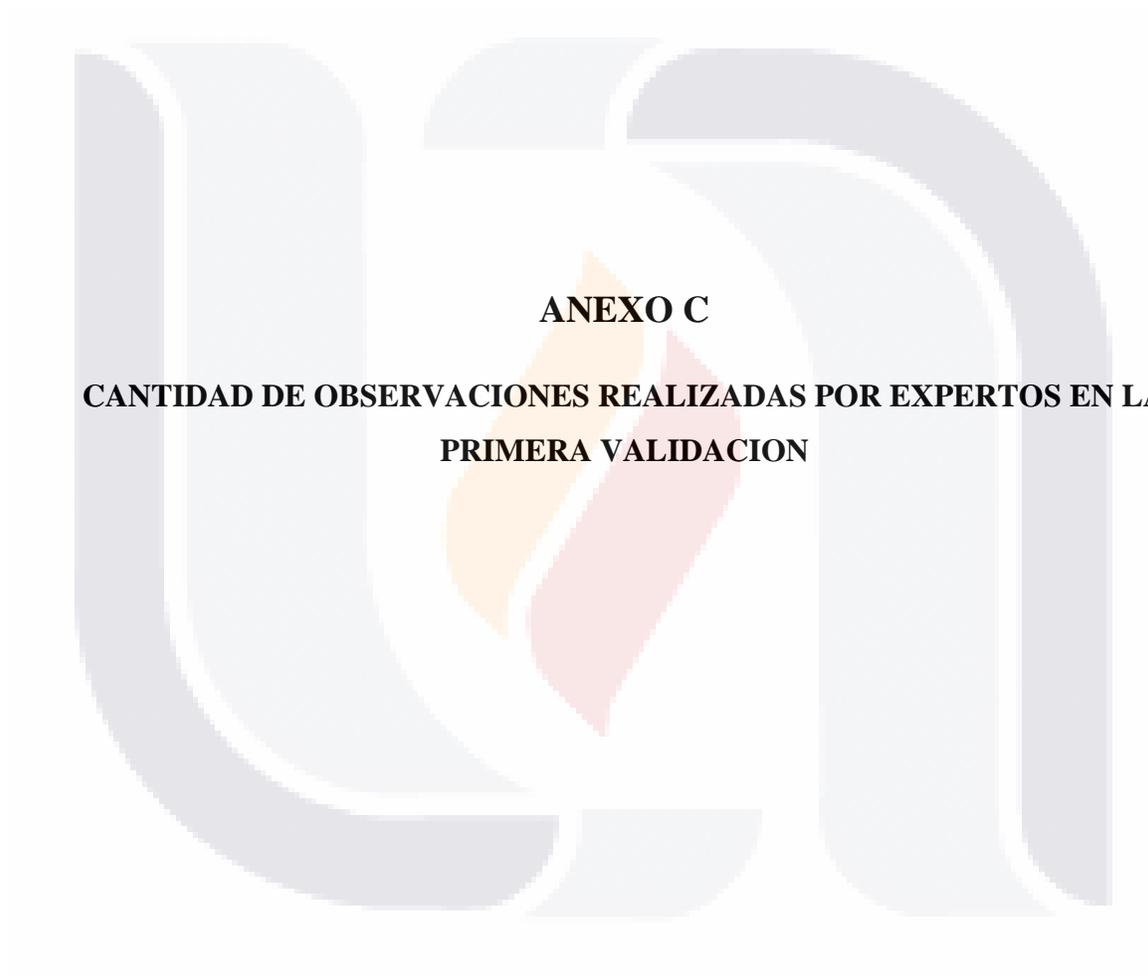
**ANEXO B**

**ETAPAS, CATEGORIAS, DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E ITEMS  
UTILIZADOS PARA ESTRUCTURAR EL PRIMER INSTRUMENTO DE  
AUTOEVALUACION *IN SITU***

Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems	
Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Supuestos preliminares		Características sociales, económicas y demográficas de la población que habita en el entorno.	7	
			Fundamentos políticos, ideológicos que se consideraron como base para el programa.	3	
	Características propias del programa	Documento rector del programa			1
		Metas generales y objetivos	Presencia y descripción de las metas generales.		3
		Ámbito de adscripción			2
		Destinatarios y agentes participantes	Estudiantado		2
			Docentes		10
			Administrativos		4
		Familias		2	
	Recursos			5	
	Adecuación y adaptación al contexto	Contexto			2
		Necesidades			1
		Estructura organizativa			1
	Aceptación del programa	Formas de difusión			2
		Familiares			1
		Estudiantado			1
	Plan de estudios	Realismo en objetivos y metas			4
		Programa de materia	(Planteamiento general)		1
			Objetivos evaluables		6

Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems
Cont. Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Cont. Plan de estudios	Cont. Programa de materia	Contenidos a cubrir	20
			Actividades de enseñanza y aprendizaje suficientes en las artes visuales	3
			Programa, cronograma y plan de clase	2
			Materiales didácticos	2
			Evaluación y actualización del plan de estudios	2
			Filosofía institucional	3
	Política de calidad	Política de calidad	Política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados.	1
			Estrategias definidas para la obtención de la calidad en el programa	3
			Difusión de la política de calidad	1
	Planificación de la gestión del programa.	Planificación de la gestión del programa.	Planificación	2
			Organización	1
			Dirección	3
			Obstáculos y contingencias en la recogida de datos e información arrojada por el programa	4
	Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.	Aceptación del programa.	Difusión	1
Estudiantado			2	
Familiares			2	
Adecuación y adaptación al contexto		Adecuación y adaptación al contexto	Contexto	1
			Necesidades	1
			Estructura organizativa	1

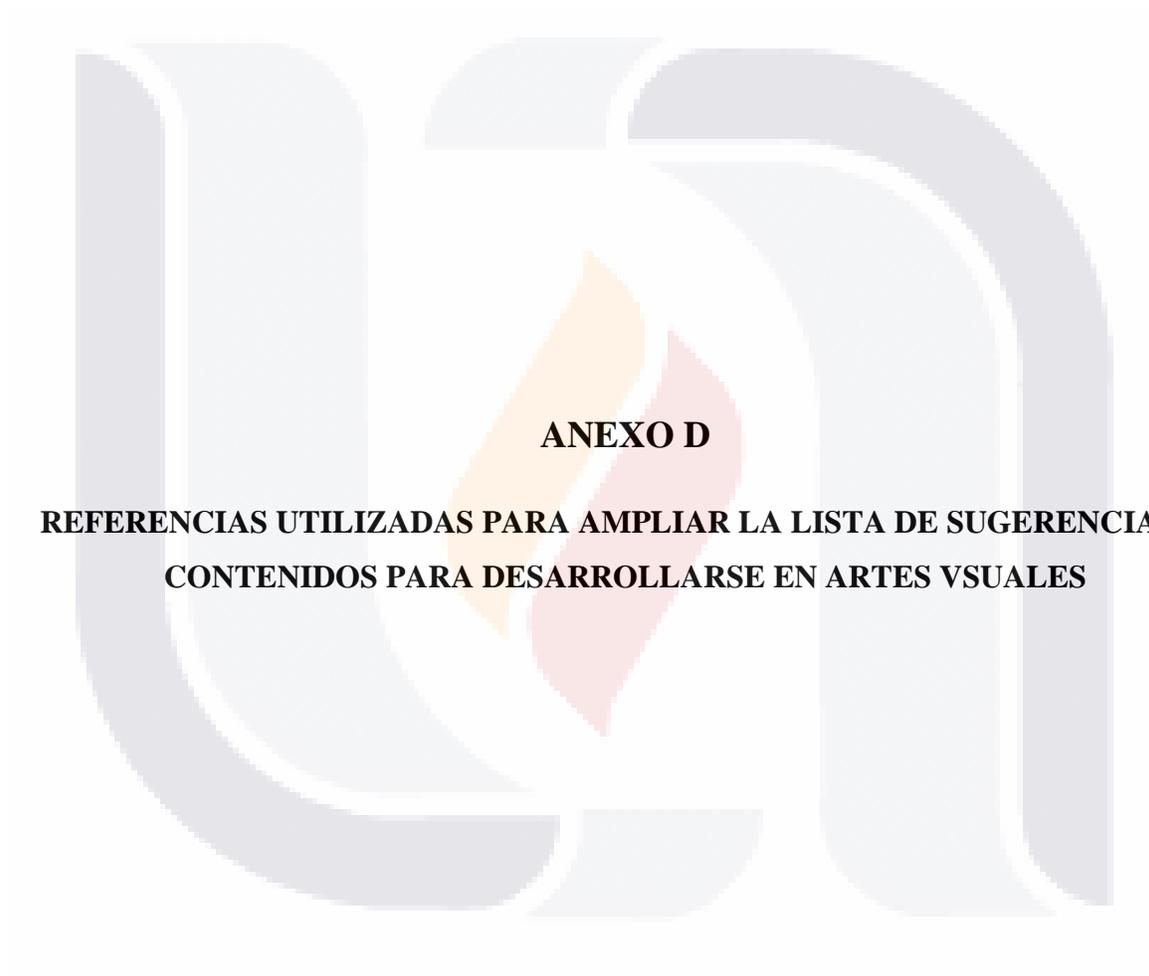
Etapa	Categoría	Dimensión	Ítems
Cont. Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.	Características propias del programa	Objetivos	1
		Docentes	11
		Administrativos	2
		Familiares	1
		Recursos	5
	Política de calidad	Cumplimiento de la política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados.	1
		Estrategias definidas para la obtención de la calidad en el programa.	2
		Implementación de la política de calidad por administrativos y docentes pertenecientes al programa	1
		Difusión de la política de calidad	1
	Planificación de la gestión del programa	Planificación	2
		Organización	1
		Dirección	4
		Supervisión	14
	Plan de estudios	Realismo en objetivos y metas	6
		Programación de clase	23
		Evaluación y actualización del plan de estudios	2
		Perfil del estudiantado	2
Filosofía institucional		5	



**ANEXO C**

**CANTIDAD DE OBSERVACIONES REALIZADAS POR EXPERTOS EN LA  
PRIMERA VALIDACION**

Modelo de autoevaluación	Etapa de planeación y diseño	Aspectos de coherencia	2
		Aspectos de pertinencia	7
		Aspectos de consistencia	4
		Aspectos de claridad	21
		Aspectos de redacción	4
	Etapa de implementación	Aspectos de coherencia	3
		Aspectos de pertinencia	2
		Aspectos de consistencia	4
		Aspectos de claridad	9
		Aspectos de redacción	1
Instrumento de autoevaluación	Introducción	Aspectos de coherencia	0
		Aspectos de pertinencia	0
		Aspectos de consistencia	1
		Aspectos de claridad	28
		Aspectos de redacción	10
	Etapa de planeación y diseño	Aspectos de coherencia	3
		Aspectos de pertinencia	5
		Aspectos de consistencia	3
		Aspectos de claridad	48
		Aspectos de redacción	17
	Etapa de implementación	Aspectos de coherencia	2
		Aspectos de pertinencia	4
		Aspectos de consistencia	5
		Aspectos de claridad	26
		Aspectos de redacción	13



**ANEXO D**

**REFERENCIAS UTILIZADAS PARA AMPLIAR LA LISTA DE SUGERENCIA DE  
CONTENIDOS PARA DESARROLLARSE EN ARTES VSUALES**

### Historia del arte

- Arte Prehistórico (SEP, p. 10, 2014b; p. 72, 2014e; Gagliardi, p. 104-106, 2015 y González en Javierre y Reoyo, 2000).
- Arte Paleocristiano (Gagliardi, p. 108, 2015).
- Grecia y Roma (González en Javierre y Reoyo, 2000).
- Románico (Bango en Javierre y Reoyo, 2000).
- Arte de la edad media (Gagliardi, p. 108, 2015).
- Bizancio e Islam (Yarza en Javierre y Reoyo, 2000).
- Gótico (Muñoz y Borrás en Javierre y Reoyo, 2000).
- Renacimiento (SEP, p. 10, 2014b y Mateo y Sureda en Javierre y Reoyo, 2000).
- Barroco (Morales y Belda en Javierre y Reoyo, 2000).
- Rococó y Neoclasicismo (Morales y Belda en Javierre y Reoyo, 2000).
- Del romanticismo al modernismo (Arias y Rincón en Javierre y Reoyo, 2000).
- Arte y capitalismo (Gagliardi, p. 109-110, 2015).
- Siglo XX (Julian y Guasch y Hernando en Javierre y Reoyo, 2000).
- Arte figurativo (SEP, p. 46-51, 64-67, 82-83, 2014f).
- Arte abstracto (SEP, p. 12, 2014a; p. 46-51, 64-67, 82-83, 2014f).
- Muralismo mexicano (SEP, p. 73-74, 2014e).
- Exvoto (SEP, p. 10, 2014b).

### Elementos de la composición visual

- Anomalía (Wong, p. 65-70, en Zimmermann, 1991)
- Armonía y equilibrio (SEP, p. 12, 2104a y Gagliardi, p. 85-88, 2015;).
- Color (SEP, p. 6, 2014a; p. 8, 2014b; p. 12-13, 2014c; p. 27, 2014d y Gagliardi, p. 55-73, 2015).
- Concentración (Wong, p. 79-82, en Zimmermann, 1991).
- Contraste (Wong, p. 71-78, en Zimmermann, 1991).
- Dirección (SEP, p. 12, 2014a).

- Distribución (SEP, p. 12, 2014a).
- Espacio (SEP, p. 12, 2014a; p. 8, 2014b; p. 12-13, 2014e; Gagliardi, p. 44-47, 2015 y Wong, p. 93-100, en Zimmermann, 1991).
- Fondo y figura (Gagliardi, p. 76-83, 2015).
- Forma (SEP, p. 6, 2014a; p. 8, 2014b; p. 27, 2014d; Gagliardi, p. 33-35, 2015); Wong, en Zimmermann, p. 13-18, 1991).
- Gradación (Wong, p. 19-36, en Zimmermann, 1991): Adición (SEP, p. 43, 2014d) y Sustracción (SEP, p. 43, 2014d).
- Lenguaje audiovisual y multimedia (Esquinas, p. 69-86, 2011).
- Línea (SEP, p. 6, 2014a; p. 8, 2014b; Gagliardi, p. 23-29, 2015 y Kandinsky, p. 49-102, 2003).
- Luz (natural y artificial. (SEP, p. 10, 2104a).
- Perspectiva (SEP, p. 8, 2014b y Gagliardi, p. 95-97, 2015)
- Plano (Gagliardi, p. 32, 2015 y Kandinsky, p. 103-132, 2003).
- Posición (SEP, p. 8, 2014b).
- Proporción (SEP, p. 46, 2014f).
- Proyección (Gagliardi, p. 94, 2015).
- Punto (SEP, p. 6, 2014a; p. 8, 2014b; Gagliardi, p. 21-22, 2015 y Kandinsky, p. 24-47, 2003).
- Radiación (Wong, p. 53-64, en Zimmermann, 1991)
- Repetición (Wong, p. 19-36, en Zimmermann, 1991)
- Retrato (SEP, p. 21, 56-57, 2014c) y autorretrato (SEP, p. 41, 57, 66, 2014c).
- Ritmo (Gagliardi, p. 89-93, 2015).
- Similitud (Wong, p. 37-42, en Zimmermann, 1991).
- Soporte (SEP, p. 72, 2014e).
- Tamaño (SEP, p. 12, 2014a; p. 8, 2014b; p. 27, 2014d).
- Texturas: táctil y visual. (SEP, p. 8, 2014a; p. 27, 2014d; Gagliardi, p. 48-51, 2015; Wong, p. 83-92, en Zimmermann, 1991).

- Volumen: bidimensionalidad (SEP, p. 6-12, 2014b; p. 27, 2014d; p. 12-13, 82-83, 2014f y Gagliardi, p. 41-42, 2015) y tridimensionalidad (SEP, p. 12-14, 26-27, 38, 2014d; p. 30-31, 41-42, 64-67, 82-83, 2014f y Gagliardi, p. 39, 2015).

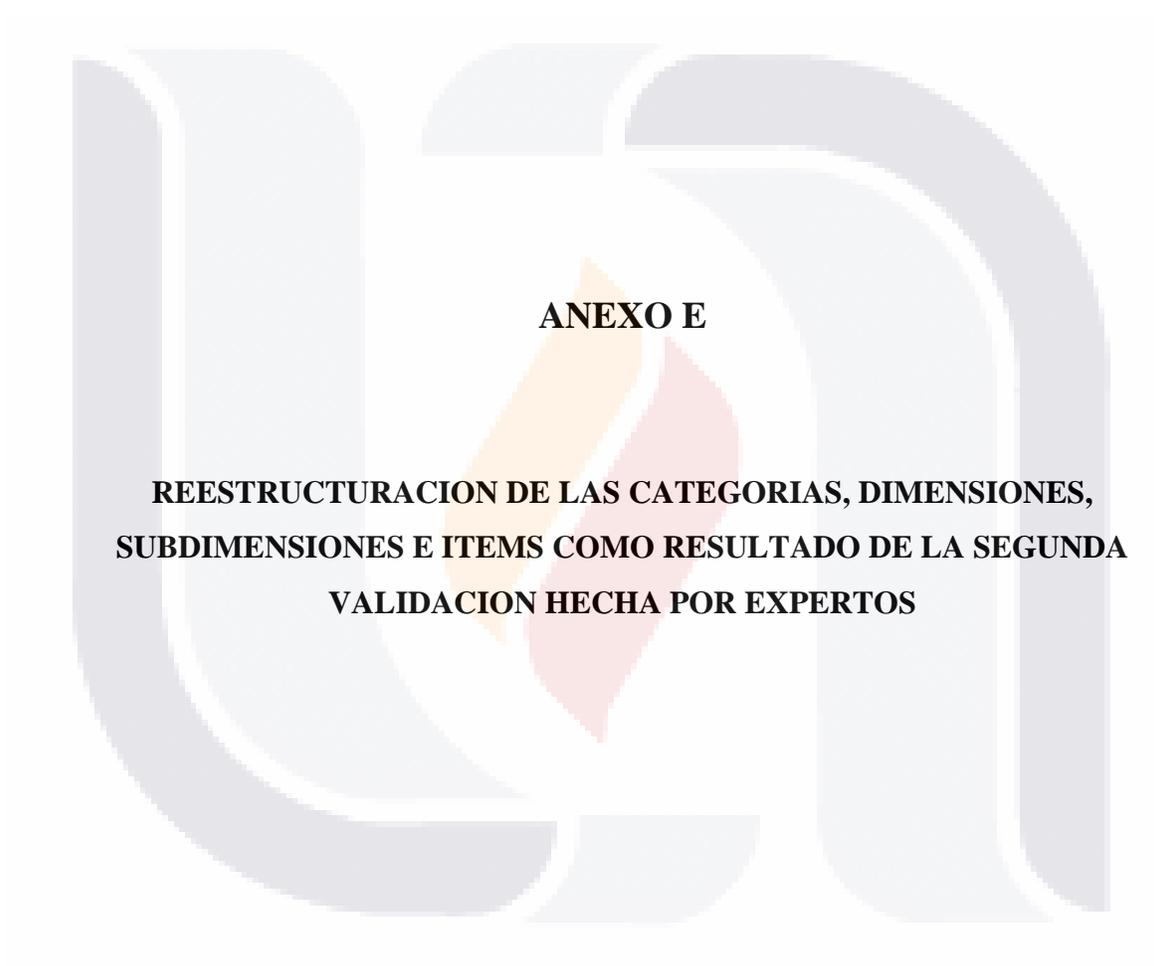
#### Técnicas y materiales artísticos

- Acrílico (SEP, p. 12, 2014b y Martínez Vázquez, p. 53, 2011).
- Acuarela (SEP, p. 12, 2014a y Martínez Vázquez, p. 53, 2011).
- Arquitectura (SEP, p. 28-31, 44-47, 68, 2014e; p. 30-31, 2014f).
- Carboncillo (Martínez Vázquez, p. 53, 2011).
- Collage (SEP, p. 6, 2014b).
- Escenografía (SEP, p. 48-49, 56, 80, 2014e; p. 88-89, 2014f).
- Escultura (SEP, p. 14, p. 22, 2014d; 26-28, 42-45, 74-76, 82-83, 2014d; p. 30, 64-67, 2014f).
- Estatua (SEP, p. 56-58, 2014d).
- Encausto (Martínez Vázquez, p. 50, 2011)
- Ensamblaje (SEP, p. 14, 2014d).
- Esgrafiado (SEP, p. 10, 2014a).
- Estampado (Martínez Vázquez, p. 55, 2011).
- Fotografía (SEP, p. 56, 2014e).
- Grafiti (SEP, p. 75, 2014e).
- Grafito (Martínez Vázquez, p. 51, 2011).
- Instalación (SEP, p. 60-61, 2014e).
- Puntillismo (SEP, p. 12, 2014f).
- Lápices de color (Martínez Vázquez, p. 51, 2011).
- Mural (SEP, p. 56, 2014e; p. 73, 82, 2014e).
- Óleo (Martínez Vázquez, p. 54, 2011)
- Paisaje (SEP, p. 70-72, p. 84, 2014c).
- Pasteles (Martínez Vázquez, p. 50, 2011).

- Realismo (SEP, p. 12, 2014a).
- Técnica mixta (SEP, p. 42, 2014c).
- Temperas (Martínez Vázquez, p. 51, 2011).
- Textil (Martínez Vázquez, p. 55, 2011).
- Tinta (Martínez Vázquez, p. 50, 2011).
- Vinílica (Martínez Vázquez, p. 53, 2011).

#### Producción

- Cédula de identificación (SEP, p. 43-44, 2014c; p. 38, 2014d).
- Experiencia Estética (SEP, p. 67, 2014f).
- Montaje y exposición (Gagliardi, p. 76-77, 2013).
- Evaluación del proyecto y/o la obra (Gagliardi, p. 78-80, 2013).



**ANEXO E**

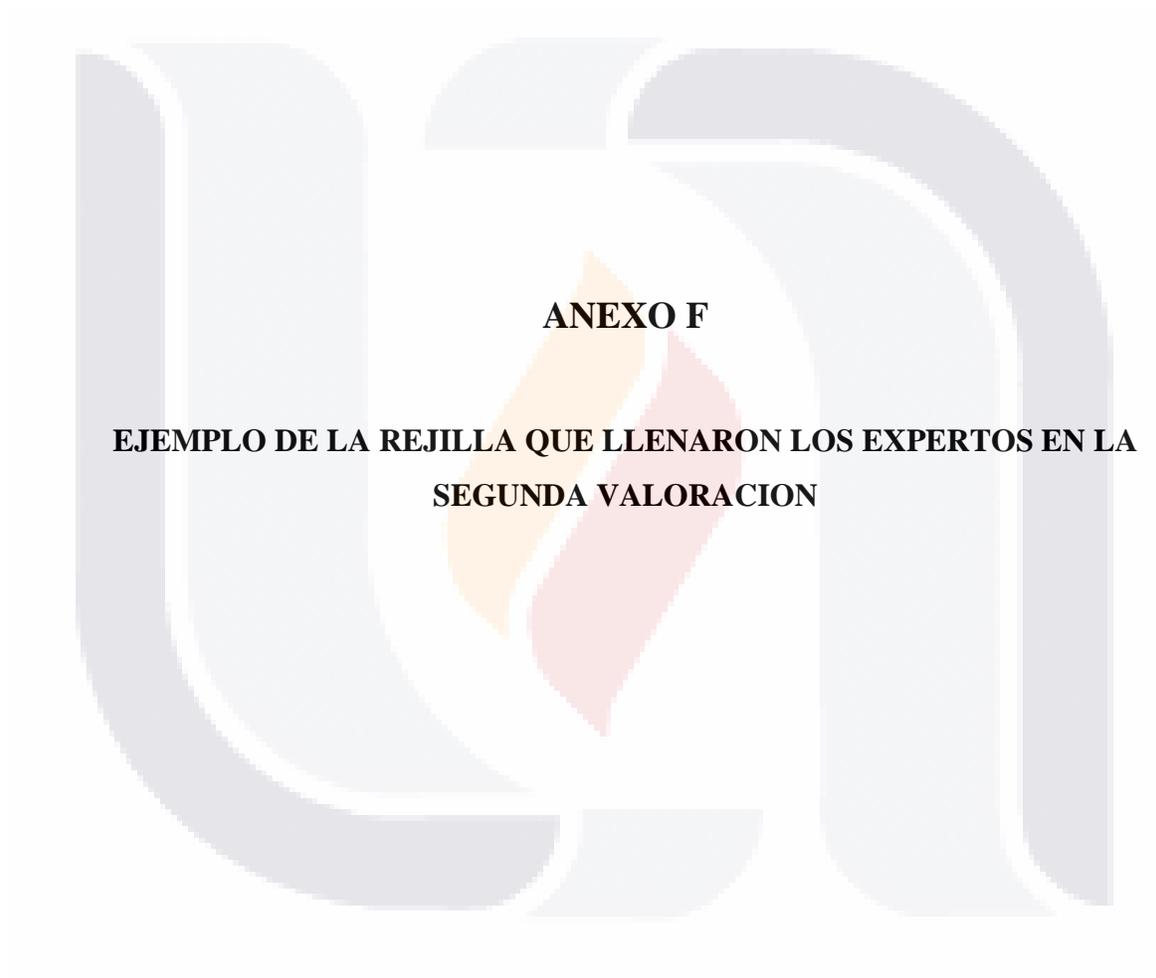
**REESTRUCTURACION DE LAS CATEGORIAS, DIMENSIONES,  
SUBDIMENSIONES E ITEMS COMO RESULTADO DE LA SEGUNDA  
VALIDACION HECHA POR EXPERTOS**

Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems		
Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Supuestos preliminares	Estudio del contexto donde se desarrolla el programa.	Características sociales, económicas y demográficas de la población que habita en el entorno.	6		
			Fundamentos políticos, ideológicos que se consideraron como base para el programa.	4		
	Adecuación y adaptación al contexto	Contexto			2	
			Necesidades		1	
	Aceptación del programa	Formas de difusión			1	
			Estudiantado		1	
			Familiares o tutores		1	
	Características propias del programa	Normativas que rigen el programa			1	
			Metas y objetivos del programa	Descripción de las metas generales.	3	
			Orientación artístico-pedagógica		2	
			Destinatarios y agentes participantes	Estudiantado		2
				Figura docente		10
				Figuras administrativas que rigen el programa		12
				Personal administrativo		5
Figura familiar o tutelar		1				

Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems
Cont. Evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales	Cont. Características propias del programa	Figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, etc.).		1
		Infraestructura, equipamiento y consumibles.		2
	Plan de estudios	Realismo en objetivos y metas		3
		Programa de materia	Planeación de materias	1
			Objetivos evaluables	5
			Contenidos a cubrir	3
			Evaluación de contenidos a cubrir	2
			Materiales didácticos	2
		Evaluación y actualización del plan de estudios		2
	Filosofía institucional		3	
	Política de calidad	Política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros)		1
		Estrategias definidas para la obtención de la calidad en el programa		1
		Difusión de la política de calidad		1

Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems	
	Cont. Política de calidad	Establecimiento y descripción de estrategias para la obtención de la calidad en el programa		3	
	Planificación de la gestión del programa.	Planificación		2	
		Organización		1	
		Servicios de apoyo para la formación integral del estudiantado		1	
Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.	Características propias del programa	Normativas que rigen el programa		1	
		Metas y objetivos del programa	Cumplimiento de las metas y los objetivos del programa	1	
		Destinatarios y agentes participantes	Estudiantado		2
			Figura docente		10
			Figuras administrativas que dirigen el programa		12
			Personal administrativo		5
			Figura familiar o tutelar		1
		Figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros).		2	
	Infraestructura, equipamiento y consumibles		2		
	Plan de estudios	Realismo en objetivos y metas		6	
Programación de materia		Implementación de materias		1	
		Objetivos evaluables		5	

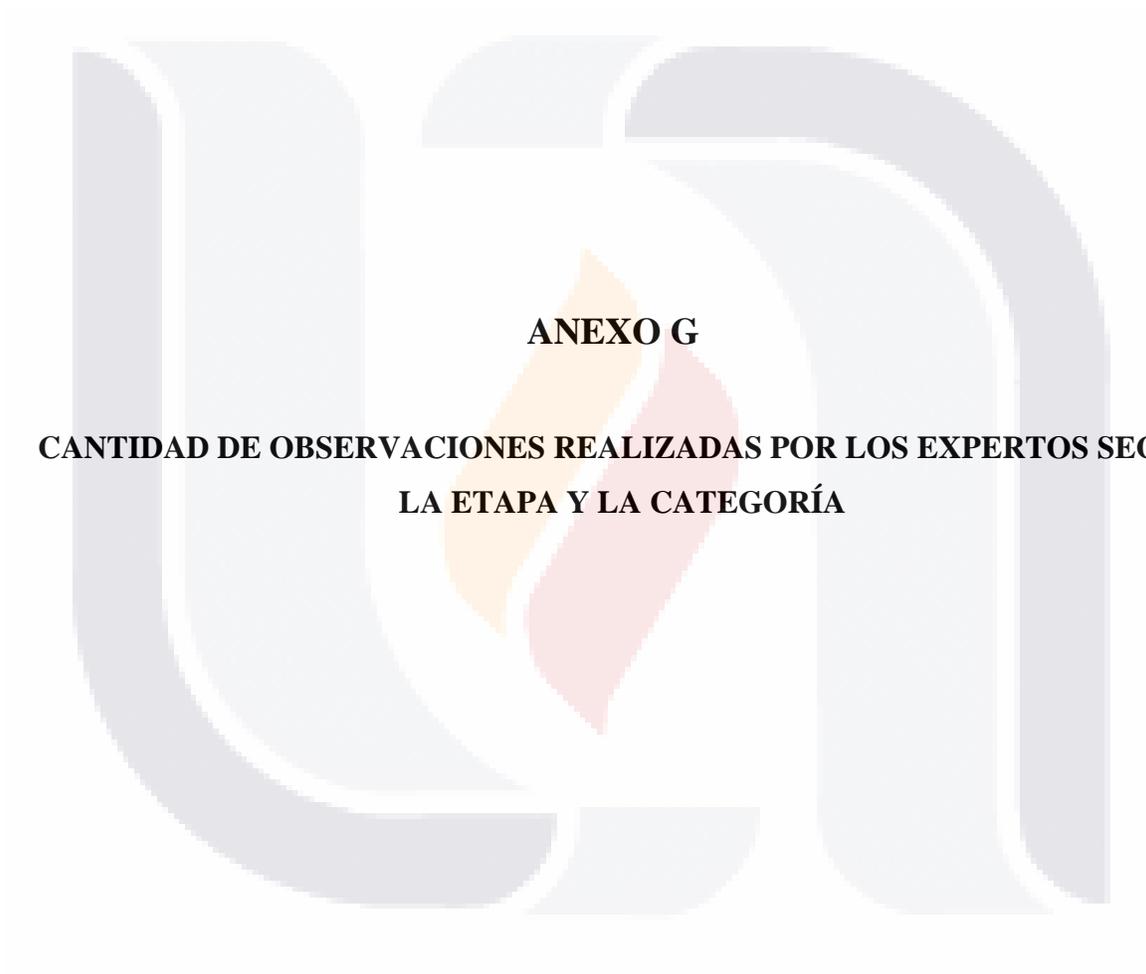
Etapa	Categoría	Dimensión	Subdimensión	Ítems
Cont. Evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.	Cont. Plan de estudios	Cont. Programación de materia	Contenidos a cubrir	3
			Evaluación de contenidos a cubrir	2
		Materiales didácticos		1
		Evaluación y actualización del plan de estudios		2
		Perfil del estudiantado		2
	Política de calidad	Política de calidad implementada de acuerdo con la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros)		1
		Difusión de la política e calidad		1
		Implementación de estrategias para la obtenían de la calidad en el programa		4
	Planificación de la gestión del programa	Servicios de apoyo ofrecidos para la formación integral del estudiantado		1



**ANEXO F**

**EJEMPLO DE LA REJILLA QUE LLENARON LOS EXPERTOS EN LA  
SEGUNDA VALORACION**

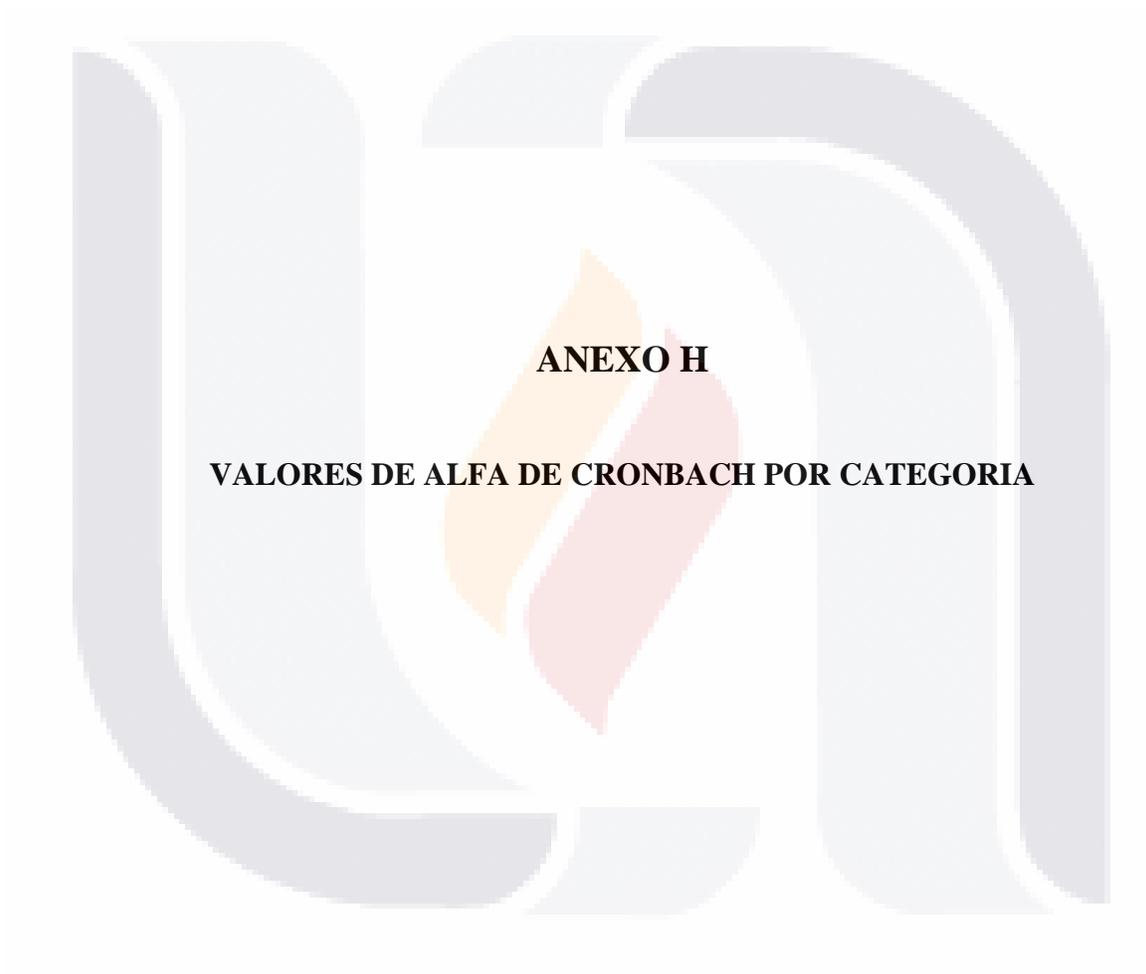
		Modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales en el ámbito no formal																
		Criterios a evaluar																
		Suficiencia (ítemes pertenecen a la dimensión y basta para medirla)				Claridad (Reducción de los ítemes de fácil comprensión)				Coherencia interna (secuencia y relación entre los ítemes)				Relevancia (importancia de los ítemes para la definición del instrumento)				Observaciones
Ítem		1 No cumple con el criterio	2 Bajo nivel	3 Moderado nivel	4 Alto nivel	1 No cumple con el criterio	2 Bajo nivel	3 Moderado nivel	4 Alto nivel	1 No cumple con el criterio	2 Bajo nivel	3 Moderado nivel	4 Alto nivel	1 No cumple con el criterio	2 Bajo nivel	3 Moderado nivel	4 Alto nivel	
Categoría 1.1. Supuestos preliminares	1111.3. Información relacionada con los espacios para la difusión y la formación en artes visuales cercanos al lugar donde se implementará el programa.																	
	1111.4. Información relacionada con la descripción del tipo de personas a quienes está dirigido el programa (niños, niñas, jóvenes, adultos, entre otros).																	
	1111.5. Información relacionada con la cantidad de personas que se beneficiaría con la implementación del programa.																	
	1111.6. Información relacionada con el nivel socioeconómico del alumnado al que se orienta el programa.																	
	1112. Fundamentos políticos/ideológicos que se consideraron como bases para el programa.																	
Categoría 1.2. Adecuación y adaptacional	1112.1. Información relacionada con las políticas federales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa se fundamenta en la propuesta del Instituto Nacional de Bellas Artes que propone impulsar la educación y la investigación artística y cultural, además de dotar de infraestructura cultural, de espacios y de servicios para ampliar su cobertura). *Si el programa no se basa en una política federal omite contestar el ítem o escribe N/A.																	
	1112.2. Información relacionada con las políticas estatales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, quien, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promueve, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin). *Si el programa no se basa en una política municipal omite contestar el ítem o escribe N/A.																	
	1112.3. Información relacionada con las políticas municipales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, quien, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promueve, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin). *Si el programa no se basa en una política municipal omite contestar el ítem o escribe N/A.																	
	1112.4. Información relacionada con fundamentos derivados de peticiones de la ciudadanía o a través de consultas ciudadanas (ejemplo: los habitantes de la colonia del Carmen expresaron la necesidad de que lleven a docentes para que realicen actividades artísticas con los niños y niñas del lugar).																	
12.1. Normativas relacionadas con las actividades a desarrollar por el programa y las características geográficas, socioeconómicas y educativas delimitadas en el diagnóstico (ejemplo: vinculación de los estudiantes a la comunidad, reconocimiento de los espacios que los rodean).																		



**ANEXO G**

**CANTIDAD DE OBSERVACIONES REALIZADAS POR LOS EXPERTOS SEGÚN  
LA ETAPA Y LA CATEGORÍA**

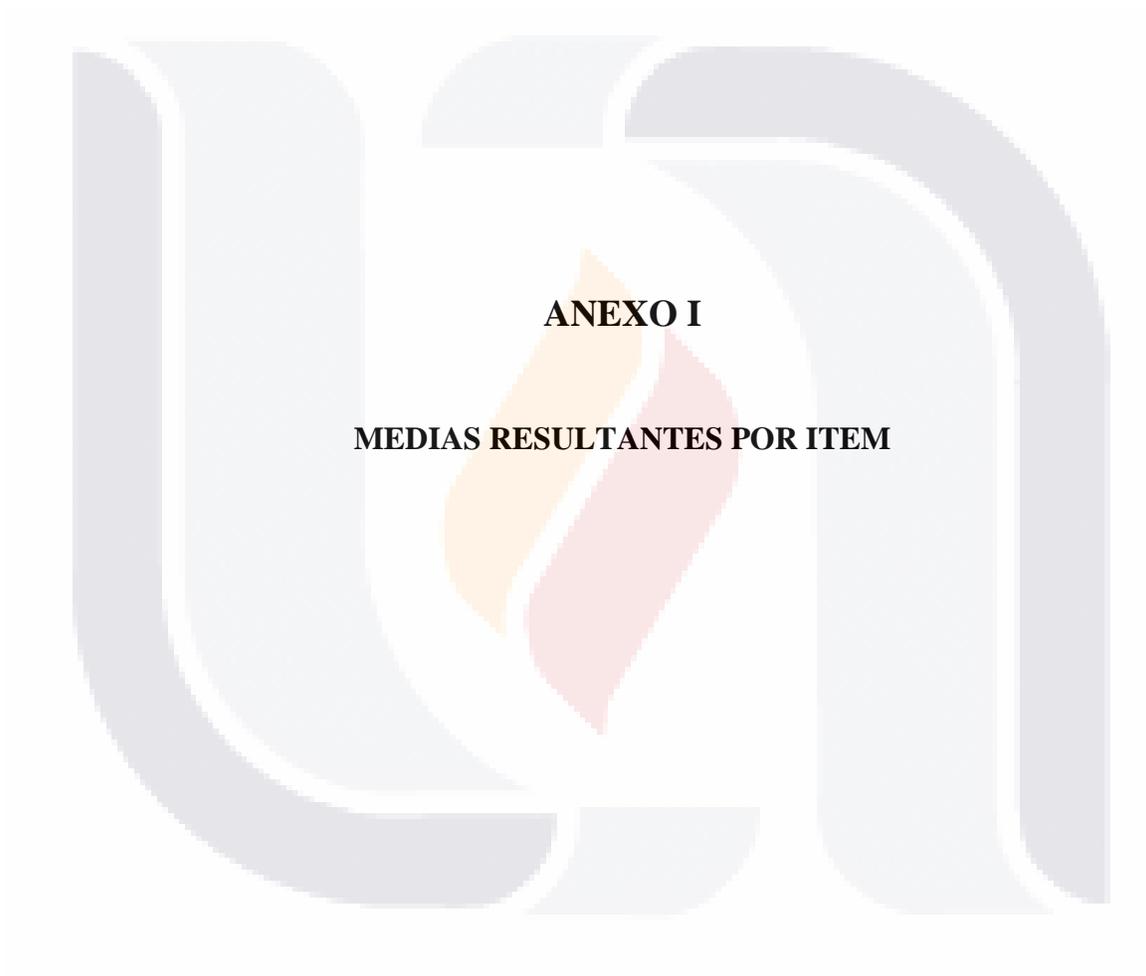
Instrumento de autoevaluación		
Etapa	Categoría	Cantidad de observaciones
Etapa de planeación y diseño	Adecuación y adaptación al contexto	3
	Aceptación del programa	3
	Características propias del programa	10
	Plan de estudios	10
	Política de calidad	1
	Planificación de la gestión del programa	1
Etapa de implementación	Aceptación del programa	2
	Características propias del programa	6
	Gestión del programa	1



**ANEXO H**

**VALORES DE ALFA DE CRONBACH POR CATEGORIA**

		General
Supuestos preliminares	SUP	-5.062E-12
Adecuación y adaptación al contexto	ADEC	.920
Aceptación del programa	ACEP	Se omite por varianza cero
Características del programa	CARAC	.766
Plan de estudios	PLAN	.645
Política de calidad	POLI	7.474E-13
Planificación de la gestión	GES	Solo es un ítem SPSS no lo genera
Aceptación del programa	ACEP_2	2.223E-13
Características del programa	CARAC_2	.773
Plan de estudios	PLAN_2	.647
Política de calidad	POLI_2	.800
Gestión del programa	GES_2	Solo es un ítem SPSS no lo genera



**ANEXO I**

**MEDIAS RESULTANTES POR ITEM**

Ítem	General	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
Sup_1	4	4	4	4	4
Sup_2	3,96	4	4	4	3,83
Sup_3	4	4	4	4	4
Sup_4	4	4	4	4	4
Sup_5	4	4	4	4	4
Sup_6	4	4	4	4	4
Sup_7	4	4	4	4	4
sup_8	4	4	4	4	4
Sup_9	4	4	4	4	4
Sup_10	4	4	4	4	4
Adec_1	3,92	3,83	3,83	4	4
Adec_2	3,92	3,83	3,83	4	4
Adec_3	3,96	3,83	4	4	4
Acep_1	4	4	4	4	4
Acep_2	4	4	4	4	4
Acep_3	4	4	4	4	4
Carac_1	3,92	3,83	3,83	4	4
Carac_2	4	4	4	4	4
carac_3	4	4	4	4	4
carac_4	3,92	4	3,83	3,83	4
carac_5	3,88	3,67	4	3,83	4
carac_6	3,88	3,83	3,83	4	3,83
carac_7	3,96	3,83	4	4	4
carac_8	3,96	3,83	4	4	4
carac_9	3,96	4	3,83	4	4
carac_10	4	4	4	4	4
carac_11	4	4	4	4	4
carac_12	4	4	4	4	4
carac_13	4	4	4	4	4

Continuación medias por ítem.

Ítem	General	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
carac_14	3,92	4	3,83	4	3,83
carac_15	4	4	4	4	4
carac_16	4	4	4	4	4
carac_17	4	4	4	4	4
carac_18	4	4	4	4	4
carac_19	3,92	4	3,83	4	3,83
carac_20	4	4	4	4	4
carac_21	3,92	4	4	4	3,67
carac_22	4	4	4	4	4
carac_23	4	4	4	4	4
carac_24	4	4	4	4	4
carac_25	4	4	4	4	4
carac_26	4	4	4	4	4
carac_27	4	4	4	4	4
carac_28	3,88	4	4	4	3,5
carac_29	4	4	4	4	4
carac_30	3,92	4	3,67	4	4
carac_31	3,96	4	3,83	4	4
carac_32	4	4	4	4	4
carac_33	4	4	4	4	4
carac_34	4	4	4	4	4
carac_35	3,92	4	3,67	4	4
carac_36	4	4	4	4	4
carac_37	3,96	4	4	4	3,83
carac_38	3,96	4	4	4	3,83
carac_39	4	4	4	4	4
carac_40	4	4	4	4	4
plan_1	3,67	4	3,5	3,83	3,33
plan_2	3,96	4	3,83	4	4
plan_3	4	4	4	4	4
plan_4	3,79	3,83	4	3,67	3,67
plan_5	3,83	4	3,83	4	3,5

Continuación medias por ítem.

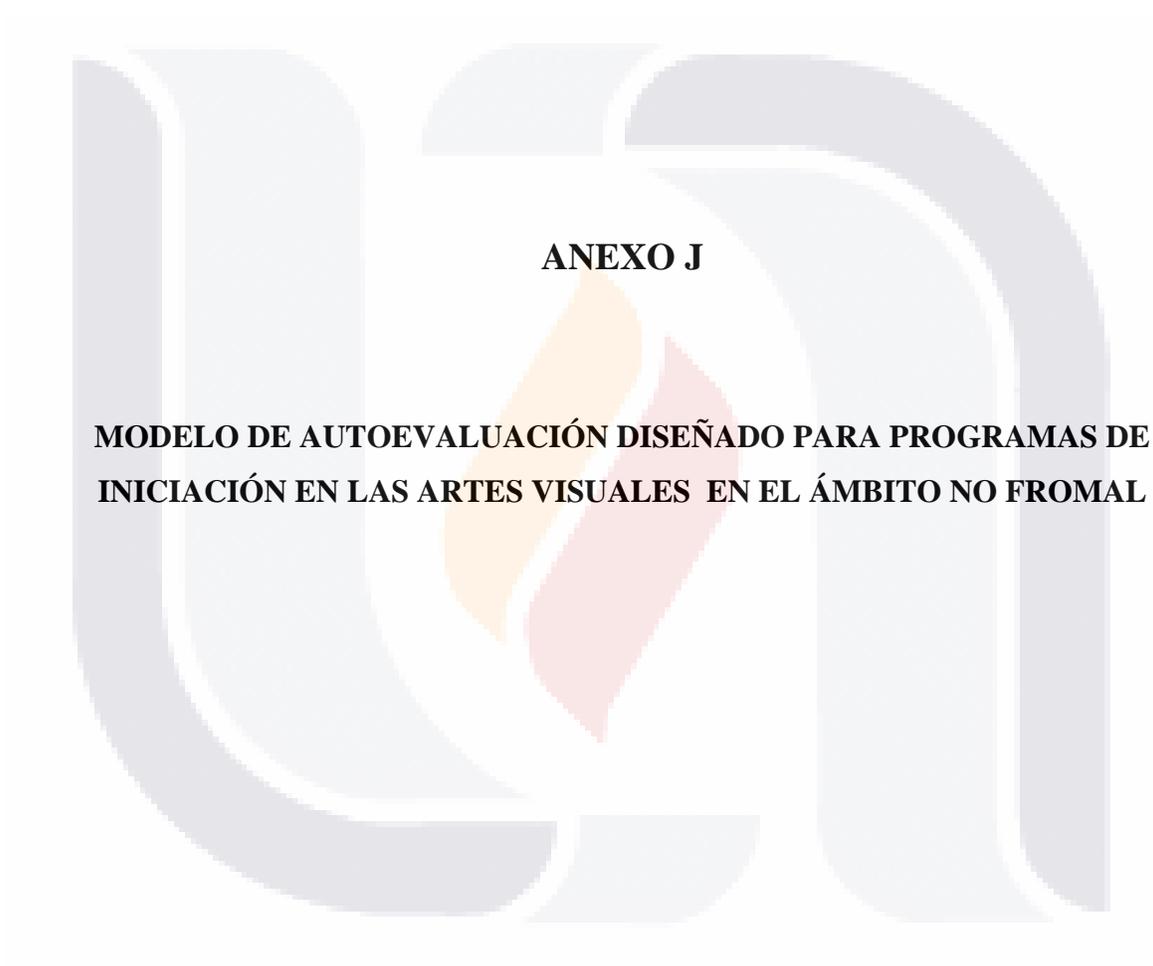
Ítem	General	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
plan_6	4	4	4	4	4
plan_7	4	4	4	4	4
plan_8	4	4	4	4	4
plan_9	4	4	4	4	4
plan_10	3,92	4	4	4	3,67
plan_11	3,92	4	4	4	3,67
plan_12	3,83	4	3,67	3,67	4
plan_13	3,83	3,67	4	4	3,67
plan_14	3,83	3,67	4	4	3,67
plan_15	4	4	4	4	4
plan_16	4	4	4	4	4
plan_17	4	4	4	4	4
plan_18	4	4	4	4	4
plan_19	4	4	4	4	4
plan_20	4	4	4	4	4
plan_21	4	4	4	4	4
poli_1	4	4	4	4	4
poli_2	4	4	4	4	4
poli_3	4	4	4	4	4
poli_4	3,92	4	4	4	3,67
poli_5	4	4	4	4	4
poli_6	4	4	4	4	4
ges_1	3,83	3,83	3,67	4	3,83
acep2_1	4	4	4	4	4
acep2_2	4	4	4	4	4
acep2_3	3,92	4	3,67	4	4
carac2_1	3,92	3,83	3,83	4	4
carac2_2	4	4	4	4	4
carac2_3	4	4	4	4	4
carac2_4	4	4	4	4	4
carac2_5	4	4	4	4	4
carac2_6	4	4	4	4	4

Continuación medias por ítem.

Ítem	General	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
carac2_7	3,96	4	3,83	4	4
carac2_8	4	4	4	4	4
carac2_9	4	4	4	4	4
carac2_10	4	4	4	4	4
carac2_11	4	4	4	4	4
carac2_12	4	4	4	4	4
carac2_13	3,96	4	4	4	3,83
carac2_14	3,96	4	4	4	3,83
carac2_15	3,96	4	4	4	3,83
carac2_16	3,96	4	3,83	4	4
carac2_17	4	4	4	4	4
carac2_18	3,96	4	3,83	4	4
carac2_19	4	4	4	4	4
carac2_20	3,96	4	3,83	4	4
carac2_21	4	4	4	4	4
carac2_22	4	4	4	4	4
carac2_23	4	4	4	4	4
carac2_24	4	4	4	4	4
carac2_25	3,96	4	3,83	4	4
carac2_26	3,96	4	3,83	4	4
carac2_27	3,96	4	3,83	4	4
carac2_28	4	4	4	4	4
carac2_29	3,96	4	3,83	4	4
carac2_30	4	4	4	4	4
carac2_31	3,96	4	3,83	4	4
carac2_32	4	4	4	4	4
carac2_33	4	4	4	4	4
carac2_34	4	4	4	4	4
carac2_35	4	4	4	4	4
carac2_36	4	4	4	4	4
carac2_37	4	4	4	4	4
plan2_1	4	4	4	4	4

Continuación medias por ítem.

Ítem	General	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
plan2_2	4	4	4	4	4
plan2_3	4	4	4	4	4
plan2_4	4	4	4	4	4
plan2_5	4	4	4	4	4
plan2_6	4	4	4	4	4
plan2_7	4	4	4	4	4
plan2_8	4	4	4	4	4
plan2_9	3,96	4	3,83	4	4
plan2_10	3,96	4	4	4	3,83
plan2_11	3,92	4	3,83	4	3,83
plan2_12	4	4	4	4	4
plan2_13	3,83	3,67	4	4	3,67
plan2_14	3,83	3,67	4	4	3,67
plan2_15	3,92	4	3,67	4	4
plan2_16	4	4	4	4	4
plan2_17	4	4	4	4	4
poli2_1	4	3,5	4	4	4
poli2_2	4	4	4	4	4
poli2_3	3,96	4	3,83	4	4
poli2_4	3,96	4	3,83	4	4
poli2_5	3,96	4	3,83	4	4
poli2_6	4	4	4	4	4
ges2_1	3,92	3,83	3,83	4	4



**ANEXO J**

**MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DISEÑADO PARA PROGRAMAS DE  
INICIACIÓN EN LAS ARTES VISUALES EN EL ÁMBITO NO FORMAL**

## **Modelo de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales en el ámbito no formal**

El modelo de autoevaluación que aquí se propone, se limita a dos etapas: etapa del diseño y planificación del programa y etapa de la implementación del programa.

### **I**

#### **Etapa de autoevaluación del diseño y la planificación del programa de iniciación de las artes visuales.**

La finalidad de esta primera etapa es verificar y valorar la existencia de supuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la misión, la visión, la filosofía y los objetivos del programa. Esta etapa se estructura con las siguientes categorías, dimensiones e indicadores de evaluación.

#### **Categoría**

**1.1. Supuestos preliminares<sup>1</sup>** o diagnóstico de la situación o problemática a atender. Esta categoría incluye todos los elementos o aspectos que contribuyen a identificar, describir y clasificar situaciones o problemáticas educativas, con la finalidad de atenderlas mediante el diseño de una propuesta que ayude a su solución.

#### **Dimensión**

1.1.1. Estudio del contexto donde se desarrolla el programa.<sup>2</sup>

#### **Subdimensión**

1.1.1.1. Características sociales, económicas y demográficas de la población que habita en el entorno.

#### **Indicadores**

1.1.1.1.1. Descripción de información que refiere a la localización geográfica del espacio o de los lugares donde se implementará el programa.

---

<sup>1</sup> Categoría derivada de los elementos de evaluación de Hernández y Martínez (1996).

<sup>2</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998); Rosales (1999) y Municio (2000/2004).

- 1.1.1.1.2. Descripción de información en relación con los antecedentes (históricos, sociales o de edificación) del espacio o de los lugares donde se implementará el programa.
- 1.1.1.1.3. Descripción de la existencia de espacios de difusión y formación en artes visuales cerca del lugar donde se implementará el programa.
- 1.1.1.1.4. Descripción del tipo de personas a quienes está dirigido el programa (niños, niñas, jóvenes, adultos, entre otros).
- 1.1.1.1.5. Descripción respecto al nivel socioeconómico del alumnado al que se orienta el programa.
- 1.1.1.1.6. Descripción de una estimación de la cantidad de personas que se beneficiarán con la implementación del programa.

### **Subdimensión**

- 1.1.1.2. Fundamentos políticos, ideológicos que se consideraron como base para el programa (contexto).<sup>3</sup>

### **Indicadores**

- 1.1.1.2.1. Descripción del tipo de fundamentos derivados de una política federal que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa se fundamenta en la propuesta del Instituto Nacional de Bellas Artes que propone impulsar la educación y la investigación artística y cultural, además de dotar de infraestructura cultural, de espacios y de servicios para ampliar su cobertura).<sup>4</sup>
- 1.1.1.2.2. Descripción del tipo de fundamentos derivados de una política estatal que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, que, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promociona, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Subdimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998) y Rosales (1999).

<sup>4</sup> Información retomada de <https://www.gob.mx/cultura/que-hacemos>

<sup>5</sup> Información retomada del Periódico Oficial, 2010.

- 1.1.1.2.3. Descripción del tipo de fundamentos derivados de una política municipal que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, que, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promociona, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin).<sup>6</sup>
- 1.1.1.2.4. Descripción del tipo de fundamentos derivados de peticiones de la ciudadanía o a través de consultas ciudadanas (ejemplo: los habitantes de la colonia del Carmen, expresaron la necesidad de que lleven a docentes para que realicen actividades artísticas con los niños y niñas del lugar).

### **Categoría**

**1.2. *Adecuación y adaptación al contexto.*** Se establece la correspondencia entre los aspectos valorados en el diagnóstico y los recursos con los que cuenta la institución emisora del programa para atenderlos.<sup>7</sup>

### **Dimensión**

1.2.1. Contexto.<sup>8</sup>

### **Indicadores**

- 1.2.1.1. Normativas respecto a la adecuación de actividades a desarrollar por el programa hacia las características geográficas, socioeconómicas y educativas delimitadas en el diagnóstico (ejemplo: vinculación de los estudiantes a la comunidad, reconocimiento de los espacios que les rodean).
- 1.2.1.2. Normativas respecto a la de la adecuación de actividades hacia las características educativas del estudiantado que se delimitaron en el diagnóstico.

### **Dimensión**

1.2.2. Necesidades <sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Información recuperada de Página Oficial del municipio de Aguascalientes 2017.

<sup>7</sup> Categoría retomada del criterio de evaluación propuesto por Hernández y Martínez (1996).

<sup>8</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999) y Muncio (2000/2004).

<sup>9</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999) y Muncio (2000/2004).

**Indicador**

1.2.2.1. Normativa que considere la forma en que se atenderán las necesidades manifiestas por la sociedad.

**Categoría**

**1.3. *Aceptación del programa.***<sup>10</sup> Difusión del ideario y de los objetivos planteados por el programa.

**Dimensión**

1.3.1. Formas de difusión.

**Indicador**

1.3.1.1. Normativa que considere la difusión del programa a través de artículos y anuncios en periódicos y diarios locales; spots en radio, en televisión e información en páginas electrónicas pertenecientes a instituciones u organismos públicos en los que se divulgue la existencia y/u operación del programa.

**Dimensión**

1.3.2. Estudiantado.<sup>11</sup>

**Indicador**

1.3.2.1. Normativas que procuren el acercamiento de la institución con el estudiantado y que favorezcan el conocimiento de sus percepciones acerca del funcionamiento de la institución a fin de realizar mejoras al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros).

**Dimensión**

1.3.3. Familiares o tutores.<sup>12</sup>

**Indicador**

1.3.3.1. Normativas que procuren el involucramiento de los familiares o tutores en la formación del estudiantado.

---

<sup>10</sup> El título de la categoría corresponde a los criterios de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996) y Rosales (1999).

<sup>11</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por CAESA (2016).

<sup>12</sup> Dimensión de interés de la investigadora.

**Categoría**

**1.4. Características propias del programa.** Según Hernández y Martínez (1996) esta categoría incluye las dimensiones que ayudan a establecer los lineamientos generales que definen las particularidades del programa.

**Dimensión**

1.1.1. Normativas que rigen el programa.<sup>13</sup>

**Indicador**

1.4.1.1. Establecimiento de las particularidades y características del programa a través de documentos diversos (ejemplo: documento que incluye los antecedentes del programa, fundamentos teóricos, normativas de operación y de evaluación, entre otros).

**Dimensión**

1.4.2. Metas y objetivos del programa.<sup>14</sup>

**Subdimensión**

1.4.2.1. Descripción de las metas y objetivos del programa.

**Indicador**

1.4.2.1.1. Descripción de las metas y los objetivos que se pretenden obtener con la implementación del programa.

1.4.2.1.2. Descripción del tiempo y la forma en que las metas y los objetivos deben ser alcanzados.

1.4.2.1.3. Descripción de la forma en que se evaluará el logro de las metas y de los objetivos.

**Dimensión**

1.4.3. Orientación artístico-pedagógica.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Como normativas que rigen el programa se entienden al conjunto de normas, reglas, políticas que, sirven para regular las actividades administrativas, docentes, logísticas, entre otras, que son vitales para el buen funcionamiento del programa, las cuales pueden estar integradas en un documento rector o ser revisadas de manera individual.

<sup>14</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998); Rosales (1999) y Roselló (2007/2014).

<sup>15</sup> Dimensión de interés de la investigadora.

**Indicadores**

- 1.4.3.1. Especificación del tipo de ámbito al que pertenece el programa (artístico, educativo o social) en las normativas correspondientes.
- 1.4.3.2. Especificación de las tendencias teóricas de la educación artística a las que se orienta el programa (tipos de educación artística: para el arte, por el arte, mediación artística o educación a través de las artes) en las normativas respectivas.

**Dimensión**

- 1.4.4. Destinatarios y agentes participantes.<sup>16</sup>

**Subdimensión**

- 1.4.4.1. Estudiantado.

**Indicadores**

- 1.4.4.1.1. Requerimientos que deben tener los estudiantes para ingresar al programa (ejemplos: tener siete años cumplidos, estar cursando cierto grado escolar).
- 1.4.4.1.2. Normativas para la obtención de una constancia que avale los conocimientos adquiridos.<sup>17</sup>

**Subdimensión**

- 1.4.4.2. Figura docente.

**Indicadores**

- 1.4.4.2.1. Normativas para la selección de los docentes que colaborarán en el programa, ponderadas a través de sus años de experiencia y su experiencia como artista.
- 1.4.4.2.2. Normativas y las acciones a seguir para la formación continua de los docentes.
- 1.4.4.2.3. Normativas para la evaluación del desempeño de los docentes.
- 1.4.4.2.4. Normativa que defina los derechos, así como las obligaciones de los docentes.
- 1.4.4.2.5. Normas en relación con el tipo de trabajo colegiado que deben realizar los

---

<sup>16</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999) y Municio (2000/2004).

<sup>17</sup> En el caso de programas no formales, las constancias pueden determinar el nivel de conocimientos alcanzados por el estudiante de acuerdo con el plan de estudios de la institución, además de poseer un valor personal para quien participa en el programa.

docentes.

- 1.4.4.2.6. Normas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que deberá usar el docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- 1.4.4.2.7. Normativa relacionada con el seguimiento que debe darse al desempeño de los grupos y/o del estudiante.
- 1.4.4.2.8. Normas relacionadas con los periodos para entrega de programa.<sup>18</sup>
- 1.4.4.2.9. Normas relacionadas con la entrega de cronogramas.<sup>19</sup>
- 1.4.4.2.10. Normas relacionadas con los periodos para la entrega de planes de clase.<sup>20</sup>

**Subdimensión**

- 1.4.4.3. Figuras administrativas que dirigen el programa.<sup>21</sup>

**Indicadores**

- 1.4.4.3.1. Normativas relacionadas con las funciones de las figuras administrativas/docentes que dirigirán el programa.
- 1.4.4.3.2. Normativas para la selección de las figuras administrativas que dirigirán el programa.
- 1.4.4.3.3. Normativas para la contratación de las figuras administrativas que dirigirán el programa.
- 1.4.4.3.4. Establecimiento de normativas para la evaluación del desempeño de las figuras administrativas que dirigirán el programa.
- 1.4.4.3.5. Normativas para el seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 1.4.4.3.6. Normativas relacionadas con el tipo de trabajo colegiado que deben realizar las

---

<sup>18</sup> Documento que presenta una descripción de la asignatura, los objetivos a desarrollar, los contenidos a cubrir, la metodología a emplear, los parámetros de evaluación y la bibliografía a utilizar.

<sup>19</sup> Documento en el que se establecen los tiempos en los que se van a cubrir los distintos contenidos del programa durante un determinado periodo lectivo.

<sup>20</sup> Documento que establece cuidadosamente las actividades que se realizarán en cada sesión; los materiales didácticos que se emplearán, así como los tiempos en que se cubrirán esas actividades.

<sup>21</sup> Para propósito de este modelo se utilizará el término “Figuras administrativas” para denominar a las máximas autoridades en la organización y supervisión del programa tanto administrativa como docente. Por ejemplo, coordinadores generales, coordinadores de artes visuales, directores, supervisores, etc.

figuras administrativas que dirigen el programa.

- 1.4.4.3.7. Normativas para la supervisión del desempeño docente que deben realizar figuras administrativas que dirigen el programa.
- 1.4.4.3.8. Normativas para la supervisión de los recursos humanos y financieros que deben realizar las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 1.4.4.3.9. Normativas para la supervisión de los espacios físicos que realizarán las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 1.4.4.3.10. Normativas para que las figuras administrativas que dirigen el programa supervisen el uso que le dan los docentes a los materiales didácticos.
- 1.4.4.3.11. Normativas para que las figuras administrativas que dirigen el programa supervisen los procesos de evaluación desarrollados por los docentes.
- 1.4.4.3.12. Normativas relacionadas con el seguimiento que debe darse a los documentos que evidencien lo realizado por las figuras administrativas que dirigen el programa.

**Subdimensión**

- 1.4.4.4. Personal administrativo

**Indicadores**

- 1.4.4.4.1. Establecimiento de un perfil de puesto que deberán cumplir los candidatos a personal administrativo.
- 1.4.4.4.2. Establecimiento de una descripción de perfil de puesto que caracterice los deberes y funciones que deberá cumplir el personal administrativo.
- 1.4.4.4.3. Normativa para la selección de las personas que colaborarán en el área administrativa del programa.
- 1.4.4.4.4. Normativas para la contratación de las personas que colaborarán en el área administrativa del programa.
- 1.4.4.4.5. Establecimiento de los derechos y las obligaciones que deben atender las personas que integran el área administrativa del programa.

**Subdimensión**

- 1.4.4.5. Figura familiar o tutelar.

## **Indicador**

1.4.4.5.1. Normativas sobre la participación de las familias o los tutores en actividades a realizar por la institución (participación de los padres o tutores en exposiciones, clases abiertas, juntas, entre otros.).

## **Dimensión**

1.4.5. Figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros.).<sup>22</sup>

## **Indicadores**

1.4.5.1. Descripción del perfil de puestos de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, etc.).

1.4.5.2. Descripción de las funciones y obligaciones de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, etc.).

## **Dimensión**

1.4.6. Infraestructura, equipamiento y consumibles.

## **Indicadores**

1.4.6.1. Normativas para el uso adecuado de los espacios físicos asignados al área administrativa, docente, de intendencia, de descanso, entre otros.

1.4.6.2. Normativas para el uso adecuado de los recursos destinados para la adquisición de mobiliario y consumibles.

## **Categoría**

**1.5. Plan de estudios.**<sup>23</sup> Documento que, después de un proceso de selección, organización y ordenamiento, integra tanto los contenidos como los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores más fundamentales de las artes visuales que el estudiante deberá lograr a través de una variedad de actividades que serán diseñadas y/o readecuadas en función de sus requerimientos y distribuidas a través de un esquema de cursos secuenciales o

---

<sup>22</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998); Rosales (1999) Muncio (2000/2004); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

<sup>23</sup> Categoría derivada de los modelos de evaluación revisados por la investigadora para la elaboración del modelo de autoevaluación (Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999); Muncio (2000/2004); Pérez (2000); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016)).

transversales. Es así como, el plan de estudios se constituye en una guía normativa que deberá ser atendida por los maestros y los estudiantes y, que periódicamente será sujeta a evaluación con la finalidad de promover mejoras en el programa y, sobre todo, garantizar su validez como instrumento para la impartición de conocimiento.<sup>24</sup>

### **Dimensión**

1.5.1. Realismo en objetivos.<sup>25</sup>

### **Indicadores**

1.5.1.1. Descripción objetivos alcanzables en tiempo y forma.

1.5.1.2. Descripción de la flexibilidad curricular existente y necesaria para adaptar el plan de estudios a las necesidades y a las problemáticas manifestadas por el alumnado participante.

1.5.1.3. Descripción del tipo de apoyos, de medios y de recursos para cumplir los objetivos establecidos (ejemplos: si uno de los objetivos es que los participantes difundan los conocimientos adquiridos, el programa debe gestionar permitir el uso del espacio donde se desarrollan las actividades para que el alumnado exponga ante la comunidad sus logros).

### **Dimensión**

1.5.2. Programa de materia.

### **Subdimensión**

1.5.2.1. Planeación de materias.

### **Indicador**

1.5.2.1.1. Descripción de cada materia incluida en el plan de estudios y de la frecuencia con que se desarrollará.

---

<sup>24</sup> Si bien, la educación no formal en las artes visuales se ha caracterizado por la impartición de cursos que pueden ser tomados libremente por los participantes de acuerdo con sus propios intereses, se espera que exista una estructura pedagógica que proporcione cohesión a esos cursos y garantice un proceso de enseñanza exitoso.

<sup>25</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Dimensión Hernández y Martínez (1996) Rosales (1999) y Pérez (2000).

**Subdimensión**

1.5.2.2. Objetivos evaluables.

**Indicadores**

1.5.2.2.1. Descripción de los objetivos a desarrollar.

1.5.2.2.2. Descripción clara, concreta y realista de objetivos cognitivos (aquellos relacionados con la adquisición de información y el desarrollo de nuevas relaciones conceptuales). Ejemplo: identificar la diferencia entre arte abstracto y arte figurativo.

1.5.2.2.3. Descripción clara, concreta y realista de objetivos psicomotrices (aquellos relacionados con el desarrollo de destrezas y habilidades y las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo). Ejemplo: uso de las dos manos para hacer garabatos.

1.5.2.2.4. Descripción clara, concreta y realista de objetivos afectivos (aquellos relacionados con las actitudes, valores y conductas del individuo). Ejemplo: incremento en el interés por la participación en el trabajo de equipo.

1.5.2.2.5. Relación de los objetivos a lograr y los contenidos a cubrir de acuerdo con los fundamentos teóricos del programa.

**Subdimensión**

1.5.2.3.1. Contenidos a cubrir.

**Indicadores**

1.5.2.2.6. Descripción de contenidos que van de lo general a lo particular (ejemplo: exposición del profesor respecto a la teoría del color orientada hacia la enseñanza de los colores cálidos).

1.5.2.2.7. Descripción de contenidos que van de la teoría hacia la práctica. (ejemplo: exposición del profesor respecto al “arte prehistórico”, posteriormente el alumnado realizara un mural en el que plasmarán aquellos objetos o personas significativas para su vida diaria).

1.5.2.2.8. Descripción de contenidos organizados de manera sistemática, gradual y progresiva (A manera de sugerencia se pueden considerar como ejemplos los

proporcionados por: Wong<sup>26</sup> (1991); SEP (2014); Javierre y Reoyo (Eds.) (2000); Martínez Vásquez (2011) y Gagliardi (2015) entre los que se encuentran los siguientes:

- Historia del arte:  
Arte Prehistórico, arte paleocristiano, Grecia y Roma, arte románico, arte de la edad media, Bizancio y el Islam, estilo gótico, Renacimiento, Barroco, Rococó y Neoclasicismo, del romanticismo al modernismo, Siglo XX.
- Elementos para la composición artística visual:
- Anomalía, armonía y equilibrio, color, concentración, contraste, dirección, distribución, espacio, fondo y figura, forma, gradación, línea, luz, perspectiva, plano, posición, proporción, proyección, punto, radiación, repetición, retrato y autorretrato, ritmo, similitud, soporte, tamaño, texturas táctil y visual, volumen bidimensionalidad y tridimensionalidad.
- Técnicas y materiales artísticos:  
Acrílico, acuarela, arquitectura, carboncillo, collage, escenografía, escultura, estatua, ensamblaje, esgrafiado, estampado, fotografía, grafiti, grafito, instalación, puntillismo, lápices de color, mural, óleo, paisaje, pasteles, realismo, técnica mixta, temperas, textil, tinta, vinílica.
- Producción:  
Cédula, montaje y exposición, evaluación del proyecto y/o la obra.

### **Subdimensión**

#### 1.5.2.3. Evaluación de contenidos a cubrir.

---

<sup>26</sup> Por lo general la educación artística, suele orientarse a la enseñanza de los principios básicos del diseño, punto, línea, espacio, etc., contenidos propuestos de manera constante en los diferentes ámbitos de educación.

**Indicadores**

- 1.5.2.3.1. Descripción de instrumentos cuantitativos y de su uso para la evaluación de la cobertura de contenidos.
- 1.5.2.3.2. Descripción de instrumentos cualitativos y de su uso para la evaluación de la cobertura de contenidos.

**Subdimensión**

- 1.5.2.4. Materiales didácticos.

**Indicador**

- 1.5.2.4.1. Descripción del tipo y de la cantidad de materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades.

**Dimensión**

- 1.5.3. Evaluación y actualización del plan de estudios.

**Indicadores**

- 1.5.3.1. Descripción de periodos establecidos para la evaluación y la actualización del plan de estudios.
- 1.5.3.2. Descripción del tipo de documentos (minutas, actas de acuerdos, entre otros.) que se deben generar al momento de evaluar y actualizar el plan de estudios.

**Dimensión**

- 1.5.4. Filosofía institucional.

**Indicadores**

- 1.5.4.1. Establecimiento y definición de la misión del programa que contemple su pertinencia y su vigencia.
- 1.5.4.2. Establecimiento y definición de la visión del programa que contemple su pertinencia y su vigencia.
- 1.5.4.3. Establecimiento y definición de los valores institucionales a desarrollar a través del programa.

**Categoría**

**1.6. Política de calidad.**<sup>27</sup> Conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizan el cumplimiento de determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y, por ende, el buen funcionamiento del programa.

**Dimensión**

1.6.1. Política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros).<sup>28</sup>

**Indicador**

1.6.1.1. Establecimiento y definición de un manual de políticas de calidad para el programa.

**Dimensión**

1.6.2. Difusión de la política de calidad.<sup>29</sup>

**Indicador**

1.6.2.1. Políticas y estrategias para la difusión de los estándares de calidad establecidos por la institución/programa (manuales, folletos, trípticos, medios electrónicos, entre otros).

**Dimensión**

1.6.3. Establecimiento y descripción de estrategias para la obtención de la calidad en el programa.<sup>30</sup>

**Indicadores**

1.6.3.1. Procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos para las distintas áreas del programa (administración, docencia, áreas

---

<sup>27</sup> Categoría derivada de los modelos de evaluación revisados por la investigadora para la elaboración del modelo de autoevaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1971; Municio, 1991; Hernández y Martínez, 1996; Rosales, 1999; Pérez, 2000; Álvarez et al 2002; Roselló 2007/2014 y CAESA 2016).

<sup>28</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Municio (2000/2004) y CAESA (2016).

<sup>29</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Municio (2000/2004) y CAESA (2016).

<sup>30</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Municio (2000/2004) y CAESA (2016).

físicas, entre otros.).

- 1.6.3.2. Diseño y creación de formatos para implementar procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.
- 1.6.3.3. Normativas para la evaluación del cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.
- 1.6.3.4. Establecimiento de acciones que se deben tomar en caso de que no se cumplan los estándares de calidad establecidos.

**Categoría**

**1.7. Planificación de la gestión del programa.**<sup>31</sup> Categoría que integra un conjunto de recursos (materiales, personales, organizativos y didáctico metodológicos) que coadyuvan a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos.

**Dimensión**

1.7.1. Servicios de apoyo para la formación integral del estudiantado.

**Indicador**

1.7.1.1. Normativa que considere la gestión académico-administrativa para fomentar la motivación, promover la difusión e impulsar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ejemplos: convenios y/o vínculos con instituciones ajenas al programa que permitan promover actividades de superación y perfeccionamiento; la obtención de recursos para promover la creación artística; la participación del estudiantado y los docentes en actividades de tipo interinstitucional; las tutorías y las clases magistrales por parte de artistas connotados; la orientación de estudiantes interesados en trascender al ámbito formal, entre otros).

**Fin de la primera etapa de autoevaluación**

---

<sup>31</sup> Categoría derivada de los modelos de evaluación revisados por la investigadora para la elaboración del modelo de autoevaluación (Stufflebeam y Shinkfield (1971); Municio (1991); Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999); Pérez (2000); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

## II

**Etapas de autoevaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales<sup>32</sup>.**

La finalidad de esta etapa es corroborar si lo propuesto en la etapa de diseño se ha desarrollado de acuerdo con lo planteado.

**Categoría**

**1.1. Aceptación del programa.**<sup>33</sup> Implementación de medios para la difusión del ideario y de los objetivos planteados por el programa.

**Dimensión**

2.1.1 Formas de difusión.<sup>34</sup>

**Indicador**

2.1.1.1. Cumplimiento de las normativas para la difusión del programa a través de anuncios, comunicados y/o artículos en periódicos locales o en páginas electrónicas que permiten conocer la promoción y la difusión del programa.

**Dimensión**

2.1.2. Estudiantado.<sup>35</sup>

**Indicador**

2.1.2.1. Cumplimiento de normativas que incentiven la participación del estudiantado y que permitan conocer su percepción acerca del programa, a través de medios tales como: cuestionarios y libro de sugerencias, con el propósito de realizar mejoras continuas al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, ente otros.).

---

<sup>32</sup> Etapa en la que se incluyeron los elementos de evaluación propuestos por: Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999); Muncio (2000/2004); Pérez (2000); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

<sup>33</sup> Categoría retomada del criterio de evaluación propuesto por Hernández y Martínez (1996).

<sup>34</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Muncio (2000/2004) y Roselló (2007/2014).

<sup>35</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999); Pérez (2000) y CAESA (2016).

**Dimensión**

2.1.3. Familiares o tutores.<sup>36</sup>

**Indicador**

2.1.3.1. Cumplimiento de normativas que involucren a los familiares o tutores en la formación del estudiantado a través de medios tales como cuestionarios y libro de sugerencias, que permitan conocer la percepción de los familiares con el propósito de realizar mejoras al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros.).

**Categoría**

**2.2. *Características propias del programa.*** Según Hernández y Martínez (1996), ésta categoría incluye las dimensiones que ayudan a establecer los lineamientos generales que definen las particularidades del programa.

**Dimensión**

2.2.1. Normativas que rigen el programa.

**Indicador**

2.2.1.1. Presencia de documentos en los que se establecen las particularidades y características del programa (ejemplo: documento que incluye los antecedentes del programa, fundamentos teóricos, normativas de operación y de evaluación, entre otros).

**Dimensión**

2.2.2. Metas y objetivos del programa.<sup>37</sup>

**Subdimensión**

2.2.2.1. Cumplimiento de las metas y objetivos del programa.

**Indicadores**

2.2.2.1.1. Cumplimiento de metas y objetivos en tiempo y forma.

2.2.2.1.2. Evaluación del logro de las metas y los objetivos en tiempo y forma.

---

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Stufflebeam (2003); Sarramona (1998); Rosales (1999) y Muncio (2000/2004).

## **Dimensión**

2.2.3. Destinatarios y agentes participantes.

### **Subdimensión**

2.2.3.1. Estudiantado.

#### **Indicadores**

2.2.3.1.1. Cumplimiento de los requerimientos que deben cubrir los estudiantes para ingresar al programa (formatos, fichas de registro, entre otros).

2.2.3.1.2. Cumplimiento de las normativas para la obtención de una constancia que avale los conocimientos adquiridos (formatos de solicitud, constancias).

### **Subdimensión**

2.2.3.2. Figura docente.<sup>38</sup>

#### **Indicadores**

2.2.3.2.1. Cumplimiento de las normativas para la selección de los docentes que colaboraran en el programa, ponderadas a través de sus años de experiencia y su experiencia como artista.

2.2.3.2.2. Cumplimiento y acciones que se tomaron para asegurar la formación continua de los docentes (listas de asistencia, constancias de participación, entre otras).

2.2.3.2.3. Evaluación a docentes y acciones implementadas para subsanar las deficiencias encontradas de acuerdo con lo establecido en la normativa.

2.2.3.2.4. Seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones de los docentes de acuerdo con la normativa.

2.2.3.2.5. Realización de trabajo colegiado de acuerdo con lo establecido en la normativa.

2.2.3.2.6. Uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con lo establecido en la normativa del programa.

2.2.3.2.7. Cumplimiento de la normativa relacionada con el desempeño de los grupos y/o del estudiante, a través de minutas, actas, reportes, memorándum, entre otros, en los

---

<sup>38</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Stufflebeam (2003); Sarramona (1998); Rosales (1999); Municio (2000/2004); Álvarez *et al.* (2002) y CAESA (2016).

cuales se registre el seguimiento que se hace al estudiantado.

- 2.2.3.2.8. Cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de los programas de materia de acuerdo con lo establecido en la normativa.
- 2.2.3.2.9. Cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de cronogramas de acuerdo con lo establecido en la normativa.
- 2.2.3.2.10. Cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de planes de clase de acuerdo con lo establecido en la normativa.

**Subdimensión**

2.2.3.3. Figuras administrativas que dirigen el programa.

**Indicadores**

- 2.2.3.3.1. Cumplimiento de las normativas relacionadas con las funciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.2. Cumplimiento de las normativas para la selección de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.3. Cumplimiento de las normativas para la contratación de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.4. Cumplimiento de las normativas para la evaluación del desempeño de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.5. Seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.6. Cumplimiento del trabajo colegiado que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa de acuerdo con las normativas.
- 2.2.3.3.7. Cumplimiento de normativas para la supervisión del desempeño docente que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.8. Cumplimiento de normativas para la supervisión de los recursos humanos y financieros que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.9. Cumplimiento de normativas para la supervisión del uso de los espacios físicos que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.
- 2.2.3.3.10. Cumplimiento de las normativas relacionadas con la supervisión a los docentes,

respecto al uso que les dan a los materiales didácticos por parte de las figuras administrativas que dirigen el programa.

2.2.3.3.11. Cumplimiento de las normativas relacionadas con la supervisión de los procesos de evaluación desarrollados por los docentes, por parte de las figuras administrativas que dirigen el programa.

2.2.3.3.12. Cumplimiento al seguimiento que debe darse a los documentos que evidencien lo realizado por las figuras administrativas que dirigen el programa de acuerdo con las normativas.

**Subdimensión**

2.2.3.4. Personal administrativo.<sup>39</sup>

**Indicadores**

2.2.3.4.1. Cumplimiento del perfil de puesto establecido para el personal administrativo.

2.2.3.4.2. Cumplimiento de las funciones del personal administrativo de acuerdo con la descripción de puestos.

2.2.3.4.3. Cumplimiento de las normativas para la selección del personal que colaborarán en el área administrativa del programa.

2.2.3.4.4. Cumplimiento de las normativas para la contratación del personal administrativo.

2.2.3.4.5. Seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones del personal administrativo.

**Subdimensión**

2.2.3.5. Figura familiar o tutelar.<sup>40</sup>

**Indicador**

2.2.3.5.1. Cumplimiento de normativas sobre la participación de las familias o los tutores en las actividades realizadas por la institución (participación de los padres o tutores en exposiciones, clases abiertas, juntas, entre otros.).

---

<sup>39</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Stufflebeam (2003); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998) y Rosales (1999); Municio (2000/2004) y CAESA (2016).

<sup>40</sup> Dimensión de interés de la investigadora.

**Dimensión**

2.2.4. Figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros.).<sup>41</sup>

**Indicadores**

2.2.4.1. Cumplimiento del perfil de puestos de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros.)

2.2.4.2. Cumplimiento de las funciones y obligaciones de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros.).

**Dimensión**

2.2.5. Infraestructura, equipamiento y consumibles.

**Indicadores**

2.2.5.1. Cumplimiento de normativas respecto al uso adecuado de los espacios físicos asignados al área administrativa, docente, de intendencia, de descanso, etc.

2.2.5.2. Cumplimiento de normativas respecto al uso adecuado de los recursos destinados para la adquisición de mobiliario y consumibles.

**Categoría**

**2.3. Plan de estudios.**<sup>42</sup> En su etapa de implementación, esta categoría permite evaluar el seguimiento del plan de estudios en todas sus dimensiones para determinar el logro de acuerdo con lo establecido en la etapa de diseño.

**Dimensión**

2.3.1. Realismo en objetivos.<sup>43</sup>

**Indicadores**

2.3.1.1. Cumplimiento de los objetivos establecidos en tiempo y forma.

2.3.1.2. Flexibilidad curricular en la adaptación del plan de estudios a las necesidades y

---

<sup>41</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Stufflebeam (2003); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998) Rosales (1999) Muncio (2000/2004); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

<sup>42</sup> Categoría derivada de los modelos de evaluación revisados por la investigadora para la elaboración del modelo de autoevaluación (Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996); Rosales (1999); Pérez (2000); Muncio (2000/2004) Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

<sup>43</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Dimensión Hernández y Martínez (1996) Rosales (1999) y Pérez (2000).

problemáticas manifestadas por el alumnado participante.

2.3.1.3. Uso de apoyos, medios y recursos para cumplir los objetivos establecidos.

**Dimensión**

2.3.2. Programa de materia.<sup>44</sup>Implementación de materias

**Indicadores**

2.3.2.1.1. Elaboración e implementación de programas de materia de acuerdo con la frecuencia establecida en el plan de estudios.

**Subdimensión**

2.3.2.2.Objetivos evaluables.

**Indicadores**

2.3.2.2.1. Cumplimiento de los objetivos propuestos a desarrollar.

2.3.2.2.2. Desarrollo y logro de los objetivos cognitivos.

2.3.2.2.3. Desarrollo y logro de los objetivos psicomotrices.

2.3.2.2.4. Desarrollo y logro de los objetivos afectivos.

2.3.2.2.5. Desarrollo y logro de los objetivos a lograr y los contenidos a cubrir relacionados con los fundamentos teóricos del programa.

**Subdimensión**

2.3.2.3.Contenidos a cubrir.

**Indicadores**

2.3.2.3.1. Cobertura de contenidos que van de lo general a lo particular (ejemplo: exposición del profesor respecto a la teoría del color orientada hacia la enseñanza de los colores cálidos).

2.3.2.3.2. Cobertura de contenidos que van de la teoría hacia la práctica. (ejemplo: exposición del profesor respecto al “arte prehistórico” orientada hacia la elaboración de un mural a manera de arte rupestre).

2.3.2.3.3. Cobertura y desarrollo de contenidos organizados de manera sistemática, gradual y progresiva.

---

<sup>44</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Hernández y Martínez (1996) Sarramona (1998); Rosales (1999); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

### **Subdimensión**

2.3.2.4. Evaluación de los contenidos a cubrir.

#### **Indicadores**

2.3.2.4.1. Uso de instrumentos de tipo cuantitativo que permite evaluar la cobertura de los contenidos (ejemplo: programas de clase, evaluación del desarrollo de clase, entre otros).

2.3.2.4.2. Uso de instrumentos de tipo cualitativo para la evaluación de los contenidos (ejemplo: portafolios, muestras, participación en clase, exhibiciones internas, entre otros).

#### **Dimensión**

2.3.3. Materiales didácticos.

#### **Indicador**

2.3.3.1. Uso de materiales didácticos especificando su tipo y cantidad necesarios para el desarrollo de las actividades.

#### **Dimensión**

2.3.4. Evaluación y actualización del plan de estudios.<sup>45</sup>

#### **Indicadores**

2.3.4.1. Revisión y actualización del plan de estudios de acuerdo con los periodos establecidos.

2.3.4.2. Documentos derivados de la evaluación y actualización del plan de estudios

#### **Categoría**

**2.4. Política de calidad.**<sup>46</sup> Cumplimiento del conjunto de políticas, estatutos, normativas o procedimientos que garantizaron el cumplimiento de determinados estándares para el logro de los objetivos propuestos y del buen funcionamiento del programa.

---

<sup>45</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Rosales (1999); Pèrez (2000) y CAESA (2016).

<sup>46</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Muncio (2000/2004) y CAESA (2016).

**Dimensión**

2.4.1. Política de calidad implementada de acuerdo con la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros).<sup>47</sup>

**Indicador**

2.4.1.1. Seguimiento del manual de políticas de calidad para el programa

**Dimensión**

2.4.2. Difusión de la política de calidad.<sup>48</sup>

**Indicador**

2.4.2.1. Cumplimiento de las políticas y estrategia para la difusión de los estándares de calidad.

**Dimensión**

2.4.3. Implementación de estrategias para la obtención de la calidad en el programa.<sup>49</sup>

**Indicador**

2.4.3.1. Uso de los formatos necesarios establecidos para implementar procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.

2.4.3.2. Implementación de procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos para las distintas áreas del programa (administración, docencia, áreas físicas, entre otros.).

2.4.3.3. Evaluación del cumplimiento de los estándares de calidad de acuerdo con las normativas.

2.4.3.4. Cumplimiento de las acciones para cubrir los estándares de calidad no alcanzados.

---

<sup>47</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Hernández y Martínez (1996); Muncio (2000/2004) y CAESA (2016).

<sup>48</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Muncio (2000/2004).

<sup>49</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Muncio (2000/2004).

**Categoría**

**2.5. Gestión del programa.**<sup>50</sup> Cumplimiento de lo planeado en materia de gestión tomando en cuenta los recursos que coadyuvan a la implementación del programa y al alcance de los objetivos propuestos.

**Dimensión**

2.5.1. Servicios de apoyo ofrecidos para la formación integral del estudiantado.

**Indicadores**

2.5.1.1. Implementación de procesos de gestión académico-administrativa para fomentar la motivación, promover la difusión e impulsar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ejemplos: convenios y/o vínculos con instituciones ajenas al programa que permitan promover actividades de superación y perfeccionamiento; la obtención de recursos para promover la creación artística; la participación del estudiantado y los docentes en actividades de tipo interinstitucional; las tutorías y las clases magistrales por parte de artistas connotados; la orientación de estudiantes interesados en trascender al ámbito formal, entre otros).

---

<sup>50</sup> Dimensión derivada de los elementos de evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1971); Stufflebeam (2003); Hernández y Martínez (1996); Sarramona (1998) Rosales (1999); Muncio (2000/2004); Álvarez et al (2002); Roselló (2007/2014) y CAESA (2016).

**ANEXO K**

**METODOLOGIA E INSTRUMENTO DE AUTOEVALAUCION *IN SITU* DISEÑADO PARA PROGRAMAS DE INICIACION ARTISTICA EN LAS ARTES VISUALES EN EL AMBITO NO FORMAL**

## **Metodología para la aplicación del instrumento de autoevaluación para programas de iniciación en las artes visuales en el ámbito no formal**

### **Presentación:**

Con el objetivo de perfeccionar el programa en el que usted participa, se propone el siguiente instrumento de autoevaluación para obtener un diagnóstico que permitirá identificar las áreas de fortaleza y las áreas en las que es menester realizar acciones de mejora (administrativa, docente, académica, recursos humanos y monetarios, entre otras).

El instrumento consiste en una serie de ítems que se agrupan a través de escalas de valoración. Cada ítem, está representado por un indicador cuyo cumplimiento es necesario para el buen funcionamiento del programa. Al ser un instrumento de autoevaluación, la validez y confiabilidad del instrumento dependen, en gran medida, de la honestidad con que éste sea respondido, por lo que, se solicita a quienes participen en la autoevaluación, gran compromiso, así como un trabajo de revisión profunda con la finalidad de obtener información que conduzca a la realización de mejoras al programa que garanticen la atención a las problemáticas y a las necesidades manifiestas por las autoridades de la institución, de los coordinadores o de los alumnos.

### **Preámbulo:**

Debido a que las evidencias aportan validez y confiabilidad a la autoevaluación, la autora recomienda enfáticamente que las personas involucradas en este proceso se den a la tarea de recopilar los documentos que se enlistan en la tabla 1 o cualquier otro documento que contenga la información requerida. El contar con esos documentos agiliza y facilita este proceso de autoevaluación.

Cabe hacer mención que, en su momento, los participantes deberán identificar en el documento rector<sup>51</sup> y en todos los documentos disponibles cada una de las categorías planteadas, para después, seleccionar el descriptor que mejor refleje la situación del

---

<sup>51</sup> Por documento rector se entiende a aquel documento que contiene información respecto a los fundamentos, desarrollo y la posible evaluación del programa. Es decir, proporciona información que permite conocer las particularidades del programa y entre otras cosas, sobre su funcionamiento.

programa. Empero, si hace falta algún documento, se le pide continuar la autoevaluación a fin de detectar la información faltante que será incluida en un momento posterior a este proceso de evaluación.

Tipo de documento	Información requerida
Documento de diagnóstico.	Fundamentos teóricos, políticos e ideológicos.
	Metas generales y objetivos del programa.
	Destinatarios y personas participantes.
	Recursos humanos y financieros.
Documento que exponga la adecuación y la adaptación del programa al contexto en el que es implementado.	Descripción del contexto
	Necesidades que atender
	Estructura organizativa
Documento que exponga la aceptación del programa.	Formas de difusión
Plan de estudios	Malla curricular
	Metas y objetivos
	Programas de materia
	Lineamientos para la evaluación y actualización del plan de estudios.
	Filosofía institucional
Política de calidad	Documento que expresa la política de calidad a seguir.
	Estrategias diseñadas para implementar, difundir y evaluar la política de calidad.
Planificación de la gestión del programa	Planificación y formas de organización.
	Reportes de contingencias.

Tabla 1. Documentos e información requerida

### **Instrucciones generales:**

A fin de incrementar la validez y confiabilidad del instrumento se recomienda llenarlo en sesiones de trabajo colegiado integradas por un mínimo de 2 personas y un máximo de 5, que pueden integrarse por autoridades de la institución, coordinadores o estudiantes. Esto, con la finalidad de mantener un juicio crítico y evitar así, sesgos que resultan de la subjetividad que se produce al ser realizado por una sola persona.

Es muy importante que los participantes llenen todos los campos establecidos en el instrumento, tales como los datos generales, la fecha, el nombre de las personas involucradas en la autoevaluación y otras generalidades.

En cada rejilla en la que se presentan las escalas de valoración, los participantes tendrán que seleccionar la presencia o ausencia de información que se presenta en el programa. Esto, podrá ayudar a que los evaluadores y administradores tomen acciones para cubrir o mejorar la información existente.

Durante la primera etapa, se presenta una rejilla en la que se deberá enlistar y describir aquellos documentos que contienen la información requerida en cada categoría. En la segunda etapa, después de cada escala de valoración, deberán escribirse las evidencias encontradas en cada uno de los puntos señalados, para lo cual se ha proporcionado una rejilla adicional.

Del mismo modo, al final de cada etapa, se presenta una rejilla en la que se tendrán que redactar las acciones tomadas o acordadas para resolver las problemáticas presentadas como pueden ser: llevar a cabo actividades para mejorar la evaluación de los docentes, entre otros.

Para identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el programa, deben realizarse dos procesos: el primero, determinar la valoración general del programa, Para conocer el estado general del programa, se debe obtener un porcentaje derivado del total de las casillas seleccionadas y valorarlo de acuerdo con la siguiente tabla.

- Nivel 1. El programa cumple con un mínimo de 80% de los indicadores. Las áreas de oportunidad que exhibe son mínimas y pueden atenderse fácilmente.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Nivel 2. El programa cumple con un mínimo de 60% de los indicadores. Las áreas de oportunidad son importantes. Sin embargo, pueden atenderse con la colaboración de todas las partes involucradas.
  - Nivel 3. El programa cumple de un 40% a un 59% de los indicadores. Las áreas de oportunidad son de tipo estructural, lo cual podría requerir de una reestructuración completa del programa.
  - Nivel 4. El cumplimiento del programa con los indicadores es menor al 40%. Se observan deficiencias importantes en el funcionamiento del programa que hacen que no cumpla con las expectativas y podrían llevarlo a su cierre definitivo.

El segundo proceso a realizar está destinado a conocer las fortalezas y las áreas de oportunidad del programa (categorías o dimensiones). Para valorarlo, debe revisarse cada categoría y su respectiva rejilla de respuestas. Identificar el mayor puntaje obtenido en las columnas y estimar la categoría según la siguiente relación:

Mayoría Sobresaliente = Área de fortaleza.

Mayoría Óptimo = Área de fortaleza con aspectos a reevaluar.

Mayoría Regular = Área con aspectos a reevaluar y restablecer.

Mayoría Suficiente = Área con margen de oportunidad.

Mayoría Deficiente = Área con amplio margen de oportunidad.

Mayoría Inexistente = Área a reestructurar.

**Nota: Algunos ítems dependerán de las características reales del programa, por lo tanto, su valoración o supresión deberá estimarse según su importancia para el progreso (mejora) del programa.**

**Instrumento de autoevaluación**

**Datos generales**

<p><b>1. Nombre del programa</b></p>	
<p><b>2. Fecha de la autoevaluación</b></p>	
<p><b>3. Personas participantes en el trabajo colegiado de autoevaluación.</b> <b>(mínimo 2 máximo 5)</b></p>	<p>1.</p>
	<p>2.</p>
	<p>3.</p>
	<p>4.</p>
	<p>5.</p>

## **1. Etapa de evaluación de la planificación y del diseño del programa de iniciación de las artes visuales.**

La finalidad de esta primera etapa es verificar y valorar la existencia de supuestos teóricos y metodológicos que fundamenten la filosofía, la misión, la visión y los objetivos del programa.

### **Valoración para la primera parte del documento**

La valoración de cada ítem presentado se llevará a cabo de acuerdo con las siguientes categorías:

#### **Sobresaliente**

- Presencia de información que detalla más allá de lo necesario o establecido.

#### **Óptimo**

- Presencia de información que permite obtener los datos suficientes que se requieren para cada categoría o aspecto, precisando lugares o personas.

#### **Regular**

- Se menciona que se realizó o se obtuvo información relacionada con alguna categoría o aspecto y hace mención de alguno de estos.

#### **Suficiente**

- Presencia de algún dato que describe brevemente la información solicitada.

#### **Deficiente**

- Precisa que se realizó o se recabó la información, sin proporcionar más detalles de la acción realizada.

#### **Inexistente**

- No se encuentra información que detalle o precise la existencia de la categoría o aspecto planteado.

**1.1. Supuestos preliminares** (diagnóstico de la situación o problemática a atender).

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.1.1. Estudio del contexto donde se desarrolla el programa.</b>						
<i>1.1.1.1. Características sociales, económicas y demográficas de la población que habita en el entorno.</i>						
1.1.1.1.1. Información relacionada con la localización geográfica del espacio o de los lugares donde se implementa el programa.						
1.1.1.1.2. Información relacionada con la historia social y arquitectónica del espacio o de los lugares donde se implementa el programa.						
1.1.1.1.3. Información relacionada con los espacios para la difusión y la formación en artes visuales cercanos al lugar donde se implementará el programa.						
1.1.1.1.4. Información relacionada con la descripción del tipo de personas a quienes está dirigido el programa (niños, niñas, jóvenes, adultos, entre otros).						
1.1.1.1.5. Información relacionada con la cantidad de personas que se beneficiarán con la implementación del programa.						
1.1.1.1.6. Información relacionada con el nivel socioeconómico del alumnado al que se orienta el programa.						
<i>1.1.1.2. Fundamentos políticos, ideológicos que se consideraron como base para el programa.</i>						
1.1.1.2.1. Información relacionada con las políticas federales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa se fundamenta en la propuesta del Instituto Nacional de Bellas Artes que propone impulsar la educación y la investigación artística y cultural, además de dotar de infraestructura cultural, de espacios y de servicios para ampliar su cobertura). *Si el programa no se basa en una política federal omita contestar el ítem o escriba N/A.						

Continuación 1.1.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<p>1.1.1.2.2. Información relacionada con las políticas estatales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, que, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promociona, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin). *Si el programa no se basa en una política municipal omite contestar el ítem o escriba N/A.</p>						
<p>1.1.1.2.3. Información relacionada con las políticas municipales que dieron origen a la propuesta del programa (ejemplo: el programa responde al objetivo del gobierno municipal de Aguascalientes de lograr la cohesión social, que, a través del Instituto Municipal Aguascalentense promociona, desarrolla y difunde diversas manifestaciones artísticas y culturales orientadas con ese fin). *Si el programa no se basa en una política municipal omite contestar el ítem o escriba N/A.</p>						
<p>1.1.1.2.4. Información relacionada con fundamentos derivados de peticiones de la ciudadanía o a través de consultas ciudadanas (ejemplo: los habitantes de la colonia del Carmen expresaron la necesidad de que lleven a docentes para que realicen actividades artísticas con los niños y niñas del lugar).</p>						
<p>Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de supuestos preliminares:</p>						

**1.2. Adecuación y adaptación al contexto.**

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.2.1. Contexto</b>						
1.2.1.1. Normativas relacionadas con las actividades a desarrollar por el programa y las características geográficas, socioeconómicas y educativas delimitadas en el diagnóstico (ejemplo: vinculación de los estudiantes a la comunidad, reconocimiento de los espacios que les rodean).						
1.2.1.2. Normativas relacionadas con la adecuación de las actividades con las características educativas del estudiantado que se delimitaron en el diagnóstico.						
<b>1.2.2. Necesidades</b>						
1.2.2.1. Normativas relacionadas con la manera en que el programa atenderá las necesidades manifiestas por la sociedad.						
<p>Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de adecuación y adaptación al contexto:</p>						

**1.3. Aceptación del programa.**

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.3.1. Formas de difusión</b>						
1.3.1.1. Normativas que consideren la difusión del programa a través de artículos y anuncios en periódicos y diarios locales; spots en radio, en televisión e información en páginas electrónicas pertenecientes a instituciones u organismos públicos en los que se divulgue la existencia y/u operación del programa.						
<b>1.3.2. Estudiantado</b>						
1.3.2.1. Normativas que procuren el acercamiento de la institución con el estudiantado y que favorezcan el conocimiento de sus percepciones acerca del funcionamiento de la institución a fin de realizar mejoras al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros).						
<b>1.3.3. Familiares o tutores</b>						
1.3.3.1. Normativas que procuren el involucramiento de los familiares o tutores en la formación del estudiantado.						
Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de adecuación del programa:						

**1.4. Características propias del programa.**

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.4.1. Normativas que rigen el programa</b>						
1.4.4.1. Información referente a las particularidades y características del programa presente en documentos diversos (ejemplo: documento que incluye los antecedentes del programa, fundamentos teóricos, normativas de operación y de evaluación, entre otros).						
<b>1.4.2. Metas y objetivos del programa</b>						
1.4.2.1. Descripción de las metas generales.						
1.4.2.1.1. Información referente a las metas y los objetivos que se pretenden obtener con la implementación del programa.						
1.4.2.1.2. Información referente al tiempo y forma en que las metas y los objetivos deben ser alcanzados.						
1.4.2.1.3. Información referente a las formas de evaluación de las metas y los objetivos.						
<b>1.4.3. Orientación artístico-pedagógica</b>						
1.4.3.1. Información relacionada con el ámbito (artístico, educativo o social) al que pertenece el programa.						
1.4.3.2. Información relacionada con la tendencia teórica de la educación artística a la que se orienta el programa (para el arte, por el arte, mediación artística o educación a través de las artes).						
<b>1.4.4. Destinatarios y agentes participantes</b>						
1.4.4.1. Estudiantado						
1.4.4.1.1. Requerimientos que deben tener los interesados para ingresar al programa (ejemplos: tener siete años cumplidos, estar cursando cierto grado escolar).						

Continuación 1.4.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
1.4.4.1.2. Normativas para la obtención de una constancia que avale los conocimientos adquiridos por el estudiante.						
<i>1.4.4.2. Figura docente</i>						
1.4.4.2.1. Normativas para la selección de los docentes que colaborarán en el programa, ponderadas a través de sus años de experiencia y su experiencia como artista.						
1.4.4.2.2. Normativas y las acciones a seguir para la formación continua de los docentes.						
1.4.4.2.3. Normativas para la evaluación del desempeño de los docentes.						
1.4.4.2.4. Normativa que defina los derechos, así como las obligaciones de los docentes.						
1.4.4.2.5. Normas relacionadas relación con el tipo de trabajo colegiado que deben realizar los docentes.						
1.4.4.2.6. Normas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que deberá usar el docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.						
1.4.4.2.7. Normativa relacionada con el seguimiento que debe darse al desempeño de los grupos y/o del estudiante.						
1.4.4.2.8. Normas relacionadas con los periodos para entrega de programa.						
1.4.4.2.9. Normas relacionadas con la entrega de cronogramas						
1.4.4.2.10. Normas relacionadas con los periodos para la entrega de planes de clase						
<i>1.4.4.3. Figuras administrativas que dirigen el programa</i>						
1.4.4.3.1. Normativas relacionadas con las funciones de las figuras administrativas/docentes que dirigirán el programa.						
1.4.4.3.2. Normativas para la selección de las figuras administrativas que dirigirán el programa.						
1.4.4.3.3. Normativas para la contratación de las figuras administrativas que dirigirán el programa.						

Continuación 1.4.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
1.4.4.3.4. Normativas para la evaluación del desempeño de las figuras administrativas que dirigirán el programa.						
1.4.4.3.5. Normativas para el seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.3.6. Normativas relacionadas con el tipo de trabajo colegiado que deben realizar las figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.3.7. Normativas para la supervisión del desempeño docente que deben realizar figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.3.8. Normativas para la supervisión de los recursos humanos y financieros que deben realizar las figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.3.9. Normativas para la supervisión de los espacios físicos que realizarán las figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.3.10. Normativas para que las figuras administrativas que dirigen el programa supervisen el uso que le dan los docentes a los materiales didácticos.						
1.4.4.3.11. Normativas para que las figuras administrativas que dirigen el programa supervisen los procesos de evaluación desarrollados por los docentes.						
1.4.4.3.12. Normativas relacionadas con el seguimiento que debe darse a los documentos que evidencien lo realizado por las figuras administrativas que dirigen el programa.						
1.4.4.4. <i>Personal administrativo</i>						
1.4.4.4.1. Información relacionada con un perfil de puesto que deberán cumplir los candidatos a personal administrativo.						
1.4.4.4.2. Información relacionada con un perfil de puesto que caracterice los deberes y funciones que deberá cumplir el personal administrativo.						
1.4.4.4.3. Normativa para la selección de las personas que colaborarán en el área administrativa del programa.						
1.4.4.4.4. Normativas para la contratación de las personas que colaborarán en el área administrativa del programa.						
1.4.4.4.5. Información relacionada con los derechos y las obligaciones que deben atender las personas que integran el área administrativa del programa.						



1.5. *Plan de estudios*

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.5.1. Realismo en objetivos</b>						
1.5.1.1. Información relacionada con los objetivos alcanzables en tiempo y forma.						
1.5.1.2. Información relacionada con la flexibilidad curricular existente y necesaria para adaptar el plan de estudios a las necesidades y a las problemáticas manifestadas por el alumnado participante.						
1.5.1.3. Información relacionada con el del tipo de apoyos, de medios y de recursos para cumplir los objetivos establecidos (ejemplos: si uno de los objetivos es que los participantes difundan los conocimientos adquiridos, el programa debe gestionar permitir el uso del espacio donde se desarrollan las actividades para que el alumnado exponga ante la comunidad sus logros).						
<b>1.5.2. Programa de materia</b>						
1.5.2.1. Planeación de materias						
1.5.2.1.1. Información relacionada con las materias descritas en el plan de estudios y la frecuencia con que se desarrollarán.						
1.5.2.2. <i>Objetivos evaluables</i>						
1.5.2.2.1. Información relacionada con los objetivos a desarrollar.						
1.5.2.2.2. Especificación clara, concreta y realista de objetivos cognitivos (aquellos relacionados con la adquisición de información y el desarrollo de nuevas relaciones conceptuales). Ejemplo: identificar la diferencia entre arte abstracto y arte figurativo.						
1.5.2.2.3. Especificación clara, concreta y realista de objetivos psicomotrices (aquellos relacionados con el desarrollo de destrezas y habilidades y las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo). Ejemplo: uso de las dos manos para hacer garabatos.						

Continuación 1.5.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
1.5.2.2.4. Especificación clara, concreta y realista de objetivos afectivos (aquellos relacionados con las actitudes, valores y conductas del individuo). Ejemplo: incremento en el interés por la participación en el trabajo de equipo.						
1.5.2.2.5. Relación existente entre los objetivos a lograr y los contenidos a cubrir de acuerdo con los fundamentos teóricos del programa.						
<i>1.5.2.3. Contenidos a cubrir</i>						
1.5.2.3.1. Información referente a los contenidos que van de lo general a lo particular (ejemplo: exposición del profesor respecto a la teoría del color orientada hacia la enseñanza de los colores cálidos).						
1.5.2.3.2. Información referente a los contenidos que van de la teoría hacia la práctica. (Ejemplo: exposición del profesor respecto al “arte prehistórico”, posteriormente el alumnado realizara un mural en el que plasmarán aquellos objetos o personas significativas para su vida diaria).						
<p>1.5.2.3.3. Información relacionada con la cobertura de contenidos organizados de manera sistemática, gradual y progresiva. Se pueden tomar como ejemplo/punto de partida o de referencia los sugeridos por: Wong (1991); SEP (2014); Javierre y Reoyo (Eds.) (2000); Esquinas y Martínez Vásquez (2011) y Gagliardi (2015).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia del arte:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>Arte Prehistórico, arte paleocristiano, Grecia y Roma, arte románico, arte de la edad media, Bizancio y el Islam, estilo gótico, Renacimiento, Barroco, Rococó y Neoclasicismo, del romanticismo al modernismo, Siglo XX.</li> </ul> </li> <li>• Elementos para la composición artística / elementos del lenguaje visual:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>Anomalía, armonía y equilibrio, color, concentración, contraste, dirección, distribución, espacio, fondo y figura, forma, gradación, línea, luz, perspectiva, plano, posición, proporción, proyección, punto, radiación, repetición, retrato y autorretrato, ritmo, similitud, soporte, tamaño, texturas táctil y visual, volumen bidimensionalidad y tridimensionalidad.</li> </ul> </li> </ul>						

Continuación 1.5.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas y materiales artísticos Acrílico, acuarela, arquitectura, carboncillo, collage, escenografía, escultura, estatua, ensamblaje, esgrafiado, estampado, fotografía, grafiti, grafito, instalación, puntillismo, lápices de color, mural, óleo, paisaje, pasteles, realismo, técnica mixta, temperas, textil, tinta, Vinílica.</li> <li>• Producción Cédula, montaje y exposición, evaluación del proyecto y/o la obra.</li> </ul>						
<b>1.5.2.4. Evaluación de contenidos a cubrir</b>						
1.5.2.4.1. Información referente al uso de instrumentos cuantitativos para la evaluación de la cobertura de contenidos.						
1.5.2.4.2. Información referente al uso de instrumentos cualitativos para la evaluación de la cobertura de contenidos.						
<b>1.5.2.5. Materiales didácticos</b>						
1.5.2.5.1. Información relacionada con los tipos y cantidades de materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades.						
<b>1.5.3. Evaluación y actualización del plan de estudios</b>						
1.5.3.1. Información relacionada con los periodos establecidos para la evaluación y actualización del plan de estudios.						
1.5.3.2. Información relacionada con el tipo de documentos (minutas, actas de acuerdos, entre otros) que se deben generar al momento de evaluar y actualizar el plan de estudios.						
<b>1.5.4. Filosofía institucional</b>						
1.5.4.1. Misión del programa que contemple su pertinencia y su vigencia.						
1.5.4.2. Visión del programa que contemple su pertinencia y su vigencia.						
1.5.4.3. Valores institucionales a desarrollar a través del programa.						

Continuación 1.5.

Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de plan de estudios:

**1.6. Política de calidad**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b><i>1.6.1. Política de calidad definida según la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses de los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros)</i></b>						
1.6.1.1. Información relacionada con el establecimiento y la definición de un manual de políticas de calidad para el programa.						
<b><i>1.6.2. Difusión de la política de calidad</i></b>						
1.6.2.1. Políticas y estrategias para la difusión de los estándares de calidad establecidos por la institución/programa (manuales, folletos, trípticos, medios electrónicos, entre otros).						

Continuación 1.6.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.6.3. Establecimiento y descripción de estrategias para la obtención de la calidad en el programa</b>						
1.6.3.1. Procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos para las distintas áreas del programa (administración, docencia, áreas físicas, entre otras).						
1.6.3.2. Diseño y creación de formatos para implementar procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.						
1.6.3.3. Normativas para la evaluación del cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.						
1.6.3.4. Información relacionada con las acciones que se deben tomar en caso de que no se cumplan los estándares de calidad establecidos.						
<p>Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de política de calidad:</p>						

**1.7. Planificación de la gestión del programa.**

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>1.7.1. Servicios de apoyo para la formación integral del estudiantado.</b>						
1.7.1.1. Normativa que considere la gestión académico-administrativa para fomentar la motivación, promover la difusión e impulsar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ejemplos: convenios y/o vínculos con instituciones ajenas al programa que permitan promover actividades de superación y perfeccionamiento; la obtención de recursos para promover la creación artística; la participación del estudiantado y los docentes en actividades de tipo interinstitucional; las tutorías y las clases magistrales por parte de artistas connotados; la orientación de estudiantes interesados en trascender al ámbito formal, entre otros).						
<p>Enliste y describa los documentos que contienen la información requerida en la categoría de planificación de la gestión del programa:</p>						





## 2. Etapa de evaluación de la implementación del programa de iniciación en artes visuales.

La finalidad de esta etapa es corroborar si lo propuesto en la etapa de diseño se ha desarrollado de acuerdo con lo planteado.

### Valoración para la segunda parte del instrumento.

#### Sobresaliente

- Presencia de información que detalla más allá de lo necesario o establecido.

#### Óptimo

- Presencia de información que permite obtener los datos suficientes que se requieren para cada categoría o aspecto, precisando lugares o personas.

#### Regular

- Se menciona que se realizó o se obtuvo información relacionada con alguna categoría o aspecto y hace mención de alguno de estos.

#### Suficiente

- Presencia de algún dato que describe brevemente la información solicitada.

#### Deficiente

- Precisa que se realizó o se recabó la información, sin proporcionar más detalles de la acción realizada.

#### Inexistente

- No se encuentra información que detalle o precise la existencia de la categoría o aspecto planteado.

**2.1. Aceptación del programa.**

**Instrucciones**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa la cantidad de evidencias y el detalle de cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.1.1. Formas de difusión</b>						
2.1.1.1. Evidencias que permitan conocer el cumplimiento de las normativas para la difusión del programa a través de anuncios, comunicados y/o artículos en periódicos locales o en páginas electrónicas que permiten conocer la promoción y la difusión del programa.						
<b>2.1.2. Estudiantado</b>						
2.1.2.1. Evidencias que permitan conocer el cumplimiento de normativas que incentiven la participación del estudiantado y que permitan conocer su percepción acerca del programa, a través de medios tales como: cuestionarios y libro de sugerencias, con el propósito de realizar mejoras continuas al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros).						
<b>2.1.3. Familiares o tutores</b>						
2.1.3.1. Evidencias que permitan conocer el cumplimiento de normativas que involucren a los familiares o tutores en la formación del estudiantado a través de medios tales como cuestionarios y libro de sugerencias, que permitan conocer la percepción de los familiares con el propósito de realizar mejoras al programa (procesos administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, entre otros).						

A continuación, describa las evidencias que avalan el cumplimiento de los indicadores anteriores:

<b>2.1.1.</b>	<b>Formas de difusión</b>
2.1.1.1.	

Continuación descripción de evidencias 2.1.

<b>2.1.2.</b>	<b>Estudiantado</b>
2.1.2.1.	
<b>2.1.3.</b>	<b>Familiares o tutores</b>
2.1.3.1.	

**2.2. Características propias del programa**

**Instrucciones**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa la cantidad de evidencias y el detalle de cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.2.1. Normativas que rigen el programa</b>						
2.2.1.1. Evidencia que permita conocer las particularidades y características del programa (ejemplo: documento que incluye los antecedentes del programa, fundamentos teóricos, normativas de operación y de evaluación, entre otros).						
<b>2.2.2. Metas y objetivos del programa</b>						
<b>2.2.2.1. Cumplimiento de las metas y los objetivos del programa</b>						
2.2.2.1.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las metas y los objetivos del programa.						
2.2.2.1.2. Evidencia que permita conocer la forma en que se evaluó el logro de las metas y los objetivos en tiempo y forma.						
<b>2.2.3. Destinatarios y agentes participantes</b>						
<b>2.2.3.1. Estudiantado</b>						
2.2.3.1.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para el ingreso de los estudiantes que participaran en el programa (formatos, fichas de registro, entre otros)						

Continuación 2.2.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.2.3.1.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la obtención de una constancia que avale los conocimientos adquiridos (formatos de solicitud, constancias).						
2.2.3.2. <i>Figura docente</i>						
2.2.3.2.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la selección de los docentes que colaboraran en el programa, ponderadas a través de sus años de experiencia y su experiencia como artista.						
2.2.3.2.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las acciones que se idearon para asegurar la formación continua de los docentes (listas de asistencia, constancias de participación, entre otras).						
2.2.3.2.3. Evidencia que permita conocer la evaluación realizada a los docentes y las acciones implementadas para subsanar las deficiencias encontradas de acuerdo con lo establecido en la normativa.						
2.2.3.2.4. Evidencia que permita conocer el seguimiento y el cumplimiento de los derechos y las obligaciones de los docentes de acuerdo con la normativa.						
2.2.3.2.5. Evidencia que permita conocer la realización de trabajo colegiado de acuerdo con lo establecido en la normativa.						
2.2.3.2.6. Evidencia que permita conocer el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con lo establecido en la normativa del programa.						
2.2.3.2.7. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la normativa relacionada con el desempeño de los grupos y/o del estudiante, a través de minutas, actas, reportes, memorándum, entre otros, en los cuales se registre el seguimiento que se hace al estudiantado.						
2.2.3.2.8. Evidencia que permita conocer el cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de los programas de materia de acuerdo con lo establecido en la normativa.						
2.2.3.2.9. Evidencia que permita conocer el cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de cronogramas de acuerdo con lo establecido en la normativa.						
2.2.3.2.10. Evidencia que permita conocer el cumplimiento en tiempo y forma de la entrega de planes de clase de acuerdo con lo establecido en la normativa.						

Continuación 2.2.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.2.3.3. <i>Figuras administrativas que dirigen el programa</i>						
2.2.3.3.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas relacionadas con las funciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la selección de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.3. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la contratación de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.4. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la evaluación del desempeño de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.5. Evidencia que permita conocer el seguimiento y el cumplimiento de los derechos y las obligaciones de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.6. Evidencia que permita conocer el cumplimiento del trabajo colegiado que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa de acuerdo con las normativas.						
2.2.3.3.7. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas para la supervisión del desempeño docente que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.8. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas para la supervisión de los recursos humanos y financieros que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.9. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas para la supervisión del uso de los espacios físicos que realizan las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.10. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas relacionadas con la supervisión a los docentes, respecto al uso que les dan a los materiales didácticos por parte de las figuras administrativas que dirigen el programa						

Continuación 2.2.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.2.3.3.11. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas relacionadas con la supervisión de los procesos de evaluación desarrollados por los docentes, por parte de las figuras administrativas que dirigen el programa.						
2.2.3.3.12. Evidencia que permita conocer el cumplimiento al seguimiento que debe darse a los documentos que evidencien lo realizado por las figuras administrativas que dirigen el programa de acuerdo con las normativas.						
<b>2.2.3.4. Personal administrativo</b>						
2.2.3.4.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento del perfil de puesto establecido para el personal administrativo.						
2.2.3.4.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las funciones del personal administrativo de acuerdo con la descripción de puestos.						
2.2.3.4.3. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la selección del personal que colaborarán en el área administrativa del programa.						
2.2.3.4.4. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las normativas para la contratación del personal administrativo.						
2.2.3.4.5. Evidencia que permita conocer el seguimiento y cumplimiento de los derechos y las obligaciones del personal administrativo.						
<b>2.2.3.5. Figura familiar o tutelar</b>						
2.2.3.5.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas sobre la participación de las familias o los tutores en las actividades realizadas por la institución (participación de los padres o tutores en exposiciones, clases abiertas, juntas, entre otros).						
<b>2.2.4. Figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros).</b>						
2.2.4.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento del perfil de puestos de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros.)						
2.2.4.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las funciones y obligaciones de las figuras de áreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros).						

Continuación 2.2.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.2.5. Infraestructura, equipamiento y consumibles</b>						
2.2.5.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas respecto al uso adecuado de los espacios físicos asignados al área administrativa, docente, de intendencia, de descanso, entre otros.						
2.2.5.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de normativas respecto al uso adecuado de los recursos destinados para la adquisición de mobiliario y consumibles.						

A continuación, describa las evidencias que avalan el cumplimiento de los indicadores anteriores:

<b>2.2.1.</b>	<b><i>Objetivos</i></b>
2.2.1.1.	
<b>2.2.2.</b>	<b><i>Metas y objetivos del programa</i></b>
2.2.2.1.	<b><i>Cumplimiento de las metas y los objetivos del programa</i></b>
2.2.2.1.1.	
2.2.2.1.2.	
<b>2.2.3.</b>	<b><i>Destinatarios y agentes participantes</i></b>
2.2.3.1.	<b><i>Estudiantado</i></b>
2.2.3.1.1.	
2.2.3.1.2.	

Continuación descripción de evidencias 2.2.

2.2.3.2.	<i>Figura docente</i>
2.2.3.2.1.	
2.2.3.2.2.	
2.2.3.2.3.	
2.2.3.2.4.	
2.2.3.2.5.	
2.2.3.2.6.	
2.2.3.2.7.	
2.2.3.2.8.	
2.2.3.2.9.	
2.2.3.2.10.	
2.2.3.3.	<i>Figuras administrativas que dirigen el programa</i>
2.2.3.3.1.	
2.2.3.3.2.	

Continuación descripción de evidencias 2.2.

2.2.3.3.3.	
2.2.3.3.4.	
2.2.3.3.5.	
2.2.3.3.6.	
2.2.3.3.7.	
2.2.3.3.8.	
2.2.3.3.9.	
2.2.3.3.10.	
2.2.3.3.11.	
2.2.3.3.12.	
2.2.3.4.	<i>Personal administrativo</i>
2.2.3.4.1.	
2.2.3.4.2.	
2.2.3.4.3.	

Continuación descripción de evidencias 2.2.

2.2.3.4.4.	
2.2.3.4.5.	
2.2.3.5.	<i>Figura familiar o tutelar</i>
2.2.3.5.1.	
2.2.4.	<i>Figuras de aéreas físicas del programa (intendencia, mantenimiento, entre otros)</i>
2.2.4.1.	
2.2.4.2.	
2.2.5.	<i>Infraestructura, equipamiento y consumibles</i>
2.2.5.1.	
2.2.5.2.	

**2.3. Plan de estudios**

**Instrucciones**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa la cantidad de evidencias y el detalle de cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.3.1. Realismo en objetivos</b>						
2.3.1.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de los objetivos establecidos en tiempo y forma.						

Continuación 2.3.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.3.1.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la flexibilidad curricular en la adaptación del plan de estudios a las necesidades y problemáticas manifestadas por el alumnado participante.						
2.3.1.3. Evidencia que permita conocer el cumplimiento respecto al uso de apoyos, medios y recursos para cumplir los objetivos establecidos.						
<b>2.3.2. Programa de materia</b>						
<i>2.3.2.1. Implementación de materias</i>						
2.3.2.1.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la elaboración e implementación de programas de materia de acuerdo con la frecuencia establecida en el plan de estudios.						
<i>2.3.2.2. Objetivos evaluables</i>						
2.3.2.2.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de los objetivos propuestos a desarrollar.						
2.3.2.2.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al desarrollo y logro de los objetivos cognitivos.						
2.3.2.2.3. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al desarrollo y logro de los objetivos psicomotrices						
2.3.2.2.4. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al desarrollo y logro de los objetivos afectivos.						
2.3.2.2.5. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al Desarrollo y logro de los objetivos a lograr y los contenidos a cubrir relacionados con los fundamentos teóricos del programa.						
<i>2.3.2.3. Contenidos a cubrir</i>						
2.3.2.3.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la cobertura de contenidos que van de lo general a lo particular (ejemplo: exposición del profesor respecto a la teoría del color orientada hacia la enseñanza de los colores cálidos).						
2.3.2.3.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la cobertura de contenidos que van de la teoría hacia la práctica. (ejemplo: exposición del profesor respecto al “arte prehistórico” orientada hacia la elaboración de un mural a manera de arte rupestre).						

Continuación 2.3.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.3.2.3.3. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de la cobertura y desarrollo de contenidos organizados de manera sistemática, gradual y progresiva.						
<b>2.3.2.4. Evaluación de los contenidos a cubrir</b>						
2.3.2.4.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al uso de instrumentos de tipo cuantitativo que permite evaluar la cobertura de los contenidos (ejemplo: programas de clase, evaluación del desarrollo de clase, entre otros).						
2.3.2.4.2. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al Uso de instrumentos de tipo cualitativo para la evaluación de los contenidos (ejemplo: portafolios, muestras, participación en clase, exhibiciones internas, entre otros).						
<b>2.3.3. Materiales didácticos</b>						
2.3.3.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente al uso de materiales didácticos especificando su tipo y cantidad necesarios para el desarrollo de las actividades						
<b>2.3.4. Evaluación y actualización del plan de estudios</b>						
2.3.4.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento referente a la revisión y actualización del plan de estudios de acuerdo con los periodos establecidos						
2.3.4.2. Evidencia que permita conocer los documentos que se derivaron de la evaluación y actualización del plan de estudios.						

A continuación, describa las evidencias que avalan el cumplimiento de los indicadores anteriores:

<b>2.3.1.</b>	<b>Objetivos</b>
2.3.1.1.	
2.3.1.2.	

Continuación 2.3.

2.3.1.3.	
<b>2.3.2.</b>	<b><i>Metas y objetivos del programa</i></b>
<b>2.3.2.1.</b>	<b><i>Cumplimiento de las metas y los objetivos del programa</i></b>
2.3.2.1.1.	
<b>2.3.2.2.</b>	<b><i>Objetivos evaluables</i></b>
2.3.2.2.1.	
2.3.2.2.2.	
2.3.2.2.3.	
2.3.2.2.4	
2.3.2.2.5.	
<b>2.3.2.3.</b>	<b><i>Contenidos a cubrir</i></b>
2.3.2.3.1.	
2.3.2.3.2.	
2.3.2.3.3.	
<b>2.3.2.4.</b>	<b><i>Evaluación de los contenidos a cubrir</i></b>
2.3.2.4.1.	

Continuación 2.3.

2.3.2.4.2.	
<b>2.3.3.</b>	<b><i>Materiales didácticos</i></b>
2.3.3.1.	
<b>2.3.4.</b>	<b><i>Evaluación y actualización del plan de estudios</i></b>
2.3.4.1.	
2.3.4.2.	

**2.4. Política de calidad**

**Instrucciones**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa la cantidad de evidencias y el detalle de cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.4.1. Política de calidad implementada de acuerdo con la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros).</b>						
2.4.1.1. Evidencia que permita conocer el seguimiento realizado del manual de políticas de calidad para el programa.						
<b>2.4.2. Difusión de la política de calidad</b>						
2.4.2.1. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las políticas y estrategia para la difusión de los estándares de calidad.						
<b>2.4.3. Implementación de estrategias para la obtención de la calidad en el programa</b>						
2.4.3.1. Evidencia que permita conocer la forma de implementación de estrategias para la obtención de la calidad en el programa.						

Continuación 2.4.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
2.4.3.2. Evidencia que permita conocer la forma de implementación de procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos para las distintas áreas del programa (administración, docencia, áreas físicas, entre otros).						
2.4.3.3. Evidencia que permita conocer el uso de los formatos necesarios establecidos para implementar procedimientos orientados al cumplimiento de los estándares de calidad establecidos.						
2.4.3.4. Evidencia que permita conocer el cumplimiento de las acciones para cubrir los estándares de calidad no alcanzados.						

A continuación, describa las evidencias que avalan el cumplimiento de los indicadores anteriores:

2.4.1.	<b><i>Política de calidad implementada de acuerdo con la filosofía, los lineamientos, los objetivos del programa y los intereses los implicados (director de la institución, coordinadores, docentes, alumnos, entre otros).</i></b>
2.4.1.1.	
2.4.2.	<b><i>Difusión de la política de calidad</i></b>
2.4.2.1.	
2.4.3.	<b><i>Implementación de estrategias para la obtención de la calidad en el programa</i></b>
2.4.3.1.	
2.4.3.2.	
2.4.3.3.	
2.4.3.4.	

**2.5. Gestión del programa.**

**Instrucciones.**

Marque en la siguiente tabla la valoración que mejor describa la cantidad de evidencias y el detalle de cada uno de los aspectos planteados.

Ítem	Sobresaliente	Óptimo	Regular	Suficiente	Deficiente	Inexistente
<b>2.5.1. Servicios de apoyo ofrecidos para la formación integral del estudiantado</b>						
2.5.1.1. Evidencia que permita conocer la implementación de procesos de gestión académico-administrativa para fomentar la motivación, promover la difusión e impulsar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ejemplos: convenios y/o vínculos con instituciones ajenas al programa que permitan promover actividades de superación y perfeccionamiento; la obtención de recursos para promover la creación artística; la participación del estudiantado y los docentes en actividades de tipo interinstitucional; las tutorías y las clases magistrales por parte de artistas connotados; la orientación de estudiantes interesados en trascender al ámbito formal, entre otros).						

A continuación, describa las evidencias que avalan el cumplimiento de los indicadores anteriores:

<b>2.5.1.</b>	<b><i>Servicios de apoyo ofrecidos para la formación integral del estudiantado</i></b>
2.5.1.1.	

A continuación, escriba las problemáticas surgidas durante la segunda etapa y las acciones que se consideraron para resolverlas.

Número de Ítem	Problemáticas encontradas y acciones acordadas para atender las áreas de oportunidad.

Continuación de la descripción de las problemáticas surgidas durante la segunda etapa y las acciones que se consideraron para resolverlas.

<b>Número de Ítem</b>	<b>Problemáticas encontradas y acciones acordadas para atender las áreas de oportunidad.</b>

Continuación de la descripción de las problemáticas surgidas durante la segunda etapa y las acciones que se consideraron para resolverlas.

<b>Número de Ítem</b>	<b>Problemáticas encontradas y acciones acordadas para atender las áreas de oportunidad.</b>

**Fin del instrumento de autoevaluación**



**ANEXO L**

**CAPÍTULO DE LIBRO CON ARBITRAJE ESTRICTO COMO REQUISITO DE**

**TITULACIÓN**

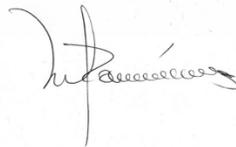
Asunto: Constancia.

A QUIEN CORRESPONDA.

Por este conducto, me permito hacer constar que el libro *Aproximaciones interpretativas multidisciplinares en torno al arte y la cultura*, de la autoría de: Raúl Wenceslao Capistrán Gracia, Hazell Santiso Aguila, Nicolás Rey, Deiselene de Oliveira Barros, Brahimán Saganogo, Loulia Akhmadeeva, María Eugenia Rabadán Villalpando, María Teresa Acosta Carmenate, José Luis García Rubalcava, Mayra Graciela Ríos Moreno, Clara Susana Esparza Álvarez, Brisol García García, Ivy Alejandra Jasso Martínez, Jorge Arturo Chamorro Escalante, María Graciela Patrón Escalante, María Luisa González Aguilera, Romano Ponce Díaz, María Teresa Puche Gutiérrez y Edgar Martínez López, es una publicación de esta Universidad, con número ISBN 978-607-8523-95-5, luego de ser sometido a un proceso de dictaminación en la modalidad doble ciego por la Comisión Editorial y por este Departamento.

Para los fines que al interesado convengan, se extiende la presente.

ATENTAMENTE  
Aguascalientes, Ags., a 25 de enero de 2019.  
"Se Lumen Proferre"



M.E. Martha Esparza Ramírez  
Jefa del Depto. Editorial

c.c.p. Archivo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



Aproximaciones interpretativas  
multidisciplinarias en torno  
al arte y la cultura

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia  
*Coordinador*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

# Aproximaciones interpretativas multidisciplinarias en torno al arte y la cultura

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia  
*Coordinador*



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aproximaciones interpretativas  
multidisciplinarias en torno  
al arte y la cultura

Primera edición 2018

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria  
Aguascalientes, Ags., 20131  
[www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/)

© Raúl Wenceslao Capistrán Gracia (*Coordinador*)

© José Luis García Rubalcava (*Prologuista*)

Consuelo Meza Márquez  
Hazell Santiso Aguila  
Ángela Lucrecia Peralta Orozco  
Nicolás Rey  
José Luis Rangel Muñoz  
Mayra Graciela Ríos Moreno  
Clara Susana Esparza Álvarez  
Raúl W. Capistrán Gracia  
Brisol García García  
Ivy Jacaranda Jasso Martínez

Deisylene de Oliveira Barros  
Jorge Arturo Chamorro Escalante  
Brahiman Saganogo  
Ioulia Akhmadeeva  
María Graciela Patrón Carrillo  
María Luisa González Aguilera  
María Eugenia Rabadán Villalpando  
María Teresa Acosta Carmenate  
Romano Ponce Díaz  
María Teresa Puche Gutiérrez  
Edgar Martínez López

ISBN 978-607-8523-95-5

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# Índice

*Prólogo* 11  
*José Luis García Rubalcava*

**Sacrificio Martínez y Priapo Pérez,  
o el amor en los tiempos del reguetón** 19  
*Consuelo Meza Márquez*  
*Hazell Santiso Aguila*

**Expresiones de poder en el uso  
del espacio público. El caso del templo  
de San Francisco Xavier en Guadalajara** 35  
*Ángela Lucrecia Peralta Orozco*  
*Nicolás Rey*

**Las infancias vistas  
desde algunos concursos de belleza infantil**

*José Luis Rangel Muñoz*

*Mayra Graciela Ríos Moreno*

45

**Las prácticas formativas de docentes en artes visuales:  
un puente entre la educación formal y no formal.**

**Los casos de Juan Castañeda y Moisés Díaz**

*Clara Susana Esparza Álvarez*

*Raúl W. Capistrán Gracia*

61

**Se cocina una nueva receta en el discurso  
político mexicano del patrimonio culinario.  
Actores, capitales y relaciones  
de poder en el campo de la cocina tradicional,  
patrimonio cultural intangible**

*Brisol García García*

*Ivy Jacaranda Jasso Martínez*

81

**Una breve aproximación al son afrojarochero como cultura  
de resistencia y resiliencia en el México contemporáneo**

*Deiselene de Oliveira Barros*

*Jorge Arturo Chamorro Escalante*

*Brahiman Saganogo*

103

**Proyectos editoriales de los vanguardistas ruso-soviéticos  
como antecedente del género libro-arte: palabra e imagen.  
De poesía a propaganda, 1910-1934**

*Ioulia Akhmadeeva*

*María Graciela Patrón Carrillo*

113

**La transubstanciación.  
El *performance* en el *performance*.  
Un abordaje a La performANCena  
“North America Cholesterol Free Trade Agreement” (1999)  
de César Martínez Silva**  
*María Luisa González Aguilera* 129

**Artes visuales y transculturación:  
Pablo Picasso y José Bedia**  
*María Eugenia Rabadán Villalpando* 149

**Transculturación, gemelidad  
o jimaguas en la plástica  
de Wifredo Lam y José Bedia**  
*María Teresa Acosta Carmenate* 163

**Emulación vs. desaparición:  
*Agrippa (a book of the dead)* + preservación del relato**  
*Romano Ponce Díaz*  
*Jorge Arturo Chamorro Escalante* 181

**La cultura de la identidad mexicana:  
una crítica actual al nacionalismo recreado dentro  
y fuera de nuestras fronteras**  
*María Teresa Puche Gutiérrez*  
*Edgar Martínez López* 195

# Las prácticas formativas de docentes en artes visuales: un puente entre la educación formal y no formal. Los casos de Juan Castañeda y Moisés Díaz

*Clara Susana Esparza Álvarez<sup>1</sup>  
Raúl W. Capistrán Gracia<sup>2</sup>*

## **Introducción**

Para apoyar la educación de los individuos, los docentes, mediante su práctica en el aula, transmiten conocimientos, habilidades y valores culturales a través de métodos que sean eficaces y efectivos que, generalmente, suelen derivarse de concepciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas, las cuales caracterizan a la enseñanza escolarizada (Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2009). Las enseñanzas que aporta un docente a sus alumnos son vitales para alentar su mejora en los diferentes ámbitos de su vida. Este argumento es muy válido en las artes, sobre todo, en el campo específico llamado

- 
- 1 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
  - 2 Profesor Investigador. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

artístico-pedagógico, que tiene como finalidad formar no sólo productores de arte, sino personas que proporcionen nuevos valores y sentido al arte, que sean transgresores y críticos y se comprometan con el cambio social (Perano, 2014). En Aguascalientes, Juan Castañeda y Moisés Díaz se han distinguido por sus contribuciones al desarrollo de las artes visuales y como formadores de nuevos artistas.

Castañeda y Díaz recibieron una educación disciplinar contrastante. Sin embargo, ambos artistas visuales tienen en común que, a pesar de no poseer conocimientos especializados en la pedagogía de las artes, su capacidad como docentes ha quedado más que demostrada al distinguirse como formadores de artistas que han destacado a nivel local, regional y nacional. Lo anterior nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia que pudieron haber tenido sus trayectorias formativas en su desarrollo como maestros exitosos, y a establecer como objetivo principal de esta investigación, el determinar, desde su propia perspectiva, la influencia que los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas durante su formación pudieran ejercer en sus prácticas docentes.

Para ayudar a la consecución del objetivo, se utilizó la metodología etnográfica de las historias de vida y se plantearon los siguientes cuestionamientos que sirvieron como guía para el desarrollo del estudio: ¿cómo fue la formación que recibieron?, ¿de qué manera influyeron sus maestros en su práctica artística y docente?, ¿han replicado en sus aulas las enseñanzas, habilidades y destrezas de los maestros que influyeron en su formación artística?

### **Trayectorias formativas: un devenir entre la educación formal y no formal**

Hasta hace pocos años, pensar en la formación docente en artes visuales era una cuestión difícil, especialmente porque existían muy pocas instituciones para tal fin y porque se solía creer que la enseñanza artística tenía que orientarse más a la praxis que a los saberes propios del ámbito pedagógico, debido al carácter subjetivo que impera en esta área. Por lo general, los artistas utilizaban las experiencias obtenidas durante su formación formal (en el caso de que la hubieran tenido) y no formal para diseñar su práctica como docentes. Eran esos conocimientos los que suplían su carencia de conocimientos pedagógicos y de un título que los certificara.

El proceso de enseñanza y aprendizaje implica estar acompañado; compartir un espacio que permite *pensar con otro* que le antecede en experiencia y le supera en conocimientos y que tiende a legar culturas, tradiciones, historias o ideas. Esta transmisión también implica tener consciencia de *pensar a otro*, para reconocer que todas las personas poseen características, aciertos o necesidades diversas o específicas. Esta transmisión se desarrolla desde el ensayo, el error y el acierto, donde la persona puede adquirir un nuevo conocimiento y replantearlo de acuerdo con sus necesidades y circunstancias las veces que considere necesario (Nicastro y Greco, 2012).

Esos conocimientos, que se desarrollan gracias al acompañamiento de otros, pueden originarse en lo académico, al sumar experiencias provenientes tanto del ámbito formal como del no formal; conocimientos que repercuten en la formación del entonces estudiante y en su crecimiento como futuro profesionalista (Lozano, 2016). En el caso de la docencia, la trayectoria suele medirse con la acumulación de certificaciones, o bien, con la antigüedad que se tenga en una institución o en un sistema educativo (Nicastro y Greco, 2012).

Según Schmelkes (2015), la docencia puede equipararse a un oficio, porque en ambos la experiencia juega un papel determinante. Para esa autora, existe una gran diferencia entre las prácticas de los docentes nóveles y de los que tienen experiencia, especialmente la experiencia que resulta del ensayo, del error y del acierto al llevar a cabo ciertas actividades, pues, gracias a éstas, mejoran aquellas prácticas que permiten al docente elegir las metodologías que lo llevarán a convertirse en maestro de maestros.

Los conocimientos de que se hace mención pueden originarse en los ámbitos educativos formales, no formales e informales (Luque, 1997). Aunque los tres enfoques de la educación son importantes, para el presente estudio sólo se consideraron los dos primeros. La educación formal es aquella que se desarrolla en escuelas pertenecientes a un sistema educativo que ofrece cursos jerarquizados y sistematizados de manera cronológica, desde preescolar hasta la universidad (Coombs, 1974/1975). La educación no formal es el otro enfoque educativo considerado para este estudio; conceptualizada en 1968 por Philips Coombs a través de la publicación del libro *The World Educational Crisis: A System Analysis*. Este tipo de educación tiene características similares a la formal, como lo son la intencionalidad, la sistematicidad y la organización. Sin embargo, la educación no formal se desarrolla fuera del sistema educativo

escolarizado, no necesariamente existe una seriación en los cursos, ni se otorga un certificado de estudios que avale un grado académico (Coombs, 1974/1975).

## La configuración de la enseñanza en artes visuales desde la perspectiva de Perrenoud

Durante su vida escolar, un alumno tiene que realizar ajustes constantes que orienten su mejora, tanto personal como académica y disciplinar. Para lograrlo, debe trabajar en la sensibilización de sí mismo y con su entorno, además de hacer uso de sus habilidades y conocimientos en una determinada área. Para Perrenoud (2004) y para Zabala y Arnau (2008), en esta etapa formativa el papel del docente es vital, pues es quien debe guiarlo, utilizando y desarrollando competencias que le permitan conseguir los objetivos planteados y solucionar las problemáticas que se le presentarán durante toda su vida.

Para que un docente haga de su práctica una actividad integradora, Perrenoud (2004) propone diez competencias generales. La primera de ellas, denominada *organización y animación de las situaciones de aprendizaje*, demanda que el maestro se enfoque directamente en los estudiantes, en sus intereses y en construir el andamiaje técnico y cognoscitivo a partir de los conocimientos, habilidades y destrezas que éstos ya poseen, algo que es esencial en el proceso de creación utilizado en las artes. Esta competencia requiere que se dejen a un lado aquellas concepciones que se basan esencialmente en el cumplimiento de objetivos determinados y controlados por una institución o por un sistema educativo.

La segunda competencia, denominada *gestión en los avances de los aprendizajes*, enfatiza los conocimientos, habilidades y destrezas que reflejan rasgos de individualización y diferenciación entre los alumnos. En la tercera competencia, llamada *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, se menciona que un docente debe adecuar mecanismos, espacios y tiempos de atención para atender a todos y cada uno de sus alumnos, todo esto con la finalidad de obtener una enseñanza eficaz (Perrenoud, 2004).

La cuarta competencia refiere a la *implicación de los alumnos en sus aprendizajes* y [por ende] *en su trabajo*, con la finalidad de erradicar la idea de la educación como un proceso de formación obligatorio impuesto por los padres y por el Estado (Perrenoud, 2004), y que debe desarrollarse en un espacio ligado

con los valores, con las representaciones de cada alumno, con sus experiencias y con el entorno en donde se desarrollen (De Ketele, 2008).

La competencia representada por el *trabajo en equipo* se determina como una necesidad para impulsar el aprendizaje y fomentar la cooperación entre iguales. La sexta competencia atiende a la forma en que los docentes participan en *la gestión de la escuela*, de manera especial en la coordinación y organización de esfuerzos que conlleven al logro del proyecto institucional (Perrenoud, 2004).

La manera en que *se informa e implica a los padres* en la formación de sus hijos es importante para Perrenoud (2004), quien considera que la educación obligatoria les ha quitado la oportunidad de participar en la formación de sus hijos. El uso de las *nuevas tecnologías* es la octava competencia, la cual implica la constante actualización por parte de la institución y del maestro en relación con todos aquellos recursos tecnológicos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se ajustan a la realidad que impera en la sociedad.

La novena competencia de Perrenoud (2004) implica *afrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente*, a partir de la coherencia entre lo que se predica y lo que se observa en clase, es decir, poner en práctica todos aquellos contenidos que se transmiten en el aula, como la ética, los valores y la moral, entre otros. Por último, se considera que, para atender las necesidades que manifiesta una sociedad tan cambiante como la actual, un docente debe *organizar la propia formación continua*, de manera que esté preparado para enfrentar los retos que se le presentan de manera cotidiana en el aula.

## Metodología

Este estudio es de naturaleza cualitativa y de tipo descriptivo. Para su realización, se utilizó la metodología etnográfica de la historia de vida, la cual, favorece la relación entre la reflexividad crítica y la dimensión emocional que se traza a través del tiempo, la memoria y el recuerdo (Espejo y Le Grand, 2010; González, 2009).

Con la finalidad de determinar las percepciones que Juan Castañeda y Moisés Díaz tienen acerca de los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas durante su formación, y la influencia que éstas podrían tener en su práctica docente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los dos artistas

visuales, a través de las cuales, se obtuvo información que permitió identificar los elementos de tipo formal y no formal que adquirieron ambos; las competencias para enseñar (Perrenoud, 2004) desarrolladas durante su práctica como docentes de artes visuales, la relación existente entre las prácticas de Castañeda y Díaz, y los conocimientos, habilidades y destrezas que exhibieron los maestros que más influyeron en su formación como artistas visuales.

## Resultados

### Sus inicios en el arte

Castañeda tuvo una formación académica y artística de tipo formal, enfoque que sigue un planteamiento que se deriva de los planes y programas planeados por el sistema educativo oficial y que presenta actividades altamente estructuradas y jerarquizadas (Coombs, 1974/1975). Su formación artística comenzó en el Instituto Aguascalentense de Bellas Artes (IABA) y lo continuaría en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado (ENPEG), también conocida como “la Esmeralda”. Años después, en 1977, fue invitado para dirigir las actividades plásticas que se impartirían en el recién formado Centro de Artes Visuales de la entonces Casa de la Cultura de Aguascalientes (Camacho, 2009). Fue así que se convirtió en el primer director de este espacio, al que dirigió hasta el 2003.

Por su parte, Moisés Díaz representa al individuo formado en instituciones culturales de tipo no formal, enfoque en el que, entre otras cosas, puede observarse que sus actividades no son tan sistematizadas y organizadas (Trilla, 2013), y que no tiene la seriación y la jerarquía que exige el sistema educativo oficial, además de no ofrecer un certificado de estudios terminales (Coombs, 1974/1975). Díaz comenzó su formación artística en el entonces Departamento de Artes Plásticas, antecedente del actual Centro de Artes Visuales perteneciente al Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA). Desde entonces, permanecería ahí como estudiante hasta 1983. Posteriormente, se convertiría en docente del Centro de Artes Visuales, y del 2003 al 2013 en director de este espacio cultural.

Los artistas nacieron con poco más de una década de diferencia. Castañeda creció en el barrio de San Marcos, muy cerca del jardín que lleva dicho nombre. Díaz, en la calle de Rayón, entre López Mateos y José F. Elizondo, en

lo que era entonces la orilla de la ciudad, no muy lejos de quien posteriormente se convertiría en su tutor.

Si bien, ahora ambos siguen por el camino de las artes visuales, la forma en que llegaron fue totalmente diferente y circunstancial, tal como lo expone Castañeda, artista que durante su infancia nunca tuvo interés por las artes, salvo cuando tenía que hacer algún dibujo como tarea. Ningún miembro de su familia estaba familiarizado con el arte, es por eso que su primer acercamiento con las artes lo tuvo hasta la edad de 20 años, gracias a la invitación de Juan Saucedo Soto, vecino del barrio, y que era muy allegado a la tauromaquia. Gracias a él, entró al Instituto Aguascalentense de Bellas Artes (IABA), que dirigía el dramaturgo Antonio Leal y Romero. Contrario a lo que se puede pensar, su primer maestro no tenía formación artística, sino que era profesor de educación física, pero “como le gustaba el dibujo”, se dedicaba a dar clases.

Díaz tuvo una experiencia diferente. Su familia siempre le inculcó el gusto por el arte. A su madre le gustaba la música clásica, en especial la zarzuela. Su padre era sastre, de quien heredaría el gusto por los trazos. Su primer contacto con las artes visuales fue en los primeros años de escuela, al observar los grabados que ilustraban el libro de rezos que leían antes de comenzar la clase. El padre de Díaz, al ver que tenía habilidad para el dibujo, lo inscribió en clases de dibujo y pintura en lo que era antes la Casa de la Cultura. Entre sus primeros maestros estuvo Alfredo Zermeño, a quien, por motivo de jubilación, relevaría décadas después en el Centro de Artes Visuales.

## Maestros que influyeron en su formación artística

Los años pasaron, Díaz continuó con sus estudios en los talleres del entonces Departamento de Artes Plásticas hasta 1976. Durante ese periodo, tuvo tres maestros: Miguel Silva Diosdado, Alfredo Zermeño y Rosalía Aguirre. Esta última sería una gran influencia para Díaz, no sólo en su formación, sino que le marcaría el camino para aprender y permanecer actualizado. Díaz explica:

En 1971 llegó de México la maestra Rosalía Aguirre, y ella propuso un plan para desarrollar en dos años un taller con lo que se enseñaba en la Esmeralda [...] Me quedé con ella y seguí por varios años más. El trabajo con ella era algo ya más estructurado y con contenidos más adecuados a lo que eran las artes

visuales, no sólo dibujar. Nos llevaba mucho material y nos ponía a investigar, ahí fue donde aprendí a interesarme por otras cosas, a ir siempre más allá (M. Díaz, comunicación personal, 6 de mayo de 2017).

Años después, Díaz dedicaría la mayor parte de su tiempo a su trabajo en una fábrica de textiles, razón que fue determinante para abandonar los talleres en 1976. Sin embargo, su interés e inquietud hacia las artes pudo más, y en el verano de 1977 ingresó al taller de verano que impartía Juan Castañeda: “Cuando salía de trabajar pasaba enfrente del recién inaugurado Centro de Artes Visuales porque me quedaba de camino a mi casa [...] veía lo que hacían en el taller del maestro Juan y me gustó lo que vi, algo diferente [...] Con él experimenté la libertad artística” (M. Díaz, comunicación personal, 6 de mayo de 2017).

La trayectoria de Castañeda fue distinta. Él pudo educarse en una institución de carácter formal, la Escuela Nacional de Dibujo y Grabado,<sup>3</sup> donde conoció a uno de los maestros que serían fundamentales en su formación y en su inserción al campo laboral: Benito Messeguer:<sup>4</sup>

[...] no solamente fue el maestro, fue el amigo, fue guía [...] creo que todo lo que yo soy, el 70 o el 80% es por él [...] era un apasionado en las cosas que creía, era provocador, que podía ser sinónimo de motivador [...] en cuanto al desarrollo de la obra [...] Compartía todo su conocimiento y su material bibliográfico y gráfico, todo lo que tenía y lo que hacía lo compartía, se dejaba acercar por todo mundo. De las enseñanzas de Messeguer puedo decirte que no puedo decir qué me enseñó, sino qué me motivó (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Castañeda y Díaz tuvieron formación muy contrastante y llegaron a la docencia por distintos caminos. A pesar de presentar esta condición en su formación académica, coincidieron en el Centro de Artes Visuales, un lugar que, además de ser vital para ambos y para varios artistas visuales de la entidad, ha sido un marco para desarrollar sus prácticas docentes.

3 Institución conocida como la “Esmeralda”. Fundada en 1927 por Guillermo Ruiz. Durante la década de 1930 se trasladaron las actividades del Exconvento de la Merced hacia el callejón de la Esmeralda, lugar que dio origen al nombre de la escuela.

4 Benito Messeguer (1927-1982) fue un pintor nacido en Cataluña, España. Emigró con su familia a México durante la Guerra Civil española. Fue docente y director de la “Esmeralda”.

## Las competencias de enseñanza desarrolladas por Castañeda y Díaz

Durante sus inicios en la docencia, mientras estudiaba en la “Esmeralda”, Castañeda impartió clases particulares a vecinos del lugar donde vivía. Después, por algunos meses, laboró en el Colegio Israelita de México, hasta que una inspectora que pertenecía a la sección de artes de escuelas incorporadas a la SEP lo invitó a él y a otras personas a laborar en una escuela primaria que funcionaba como internado.

Para 1974, su mentor, Benito Messeguer, le sugirió dar clases en la “Esmeralda”, situación que aceptó y que le valió para permanecer allí hasta que se cambiaron los planes de estudio. Al no poder permanecer en dicha institución por situaciones burocráticas, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) lo reubicó en el Centro de Investigación y Experimentación Plástica, lugar en el que laboró por algunos años hasta que Hilda Campillo lo contactó, por orden de Víctor Sandoval, para dirigir en Aguascalientes un espacio artístico próximo a inaugurar y que se llamaría Centro de Artes Visuales (CAV).

Aunque en ese momento declinó la oferta, Castañeda continuó vinculado a Sandoval, quien lo recomendaría para el Taller Nacional del Tapiz, en consideración a sus grandes habilidades para el dibujo. En este lugar no estuvo mucho tiempo, pues la insistencia de Sandoval lo hizo regresar a Aguascalientes para posicionarse como director y docente del CAV.

Por su parte, Díaz comenzó su trabajo a inicios de la década de 1980 como docente en la Casa de Cultura de Calvillo, Aguascalientes, espacio en el que estuvo por seis meses. Después, dio cursos de verano para niños en el Centro de Artes Visuales. En 1983, entró a trabajar en los talleres de gráfica del Museo Posada y, al mismo tiempo, asistió al taller de Juan Castañeda. Años después, en 1991, por invitación de su mentor, comenzó a atender el taller libre de dibujo y pintura que atendía Alfredo Zermeño en el CAV.

Durante su práctica educativa, estos docentes de artes visuales acumularon un sinnúmero de experiencias y anécdotas que les han sido de gran utilidad durante toda su vida profesional. Para estructurar y guiar las entrevistas a Castañeda y Díaz e identificar los aspectos más relevantes de su práctica docente, se tomaron en consideración las competencias de enseñanza de Perrenoud (2004). A continuación, se compartirán los resultados más relevantes de esas entrevistas.

## Organización y animación de las situaciones de aprendizaje

Es a través del desarrollo de esta competencia que los docentes evitan basarse en contenidos u objetivos impuestos y se interesan en hacer uso de los conocimientos adquiridos previamente por los alumnos. Ahora, debido a que ambos docentes han impartido clase tanto en el ámbito formal como en el no formal, se les cuestionó respecto a la diferencia que encontraban entre estos tipos de educación y sobre la forma en que planeaban sus actividades.

Ambos pedagogos-artistas tienen una percepción similar respecto a la educación formal, al considerarla como un ámbito “cerrado” en el que la educación debe ajustarse a un plan que no permite hacer demasiados aportes. Por otro lado, ambos coinciden en que en la educación no formal hay más flexibilidad y no existen tantas barreras para trabajar. En ese sentido, para Díaz lo más importante es que el alumno desarrolle sus procesos creativos, en otras palabras: que “pueda expresar lo que siente” (M. Díaz, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Por su parte, Castañeda piensa que la planificación de actividades es una actividad administrativa y burocrática. Sin embargo, también admite que “permite seguir ciertas directrices y lineamientos, pero siempre haciendo énfasis en la libertad de cátedra, en que el maestro puede interpretar el programa para llevarlo de acuerdo con lo que crea más positivo para sus resultados” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Respecto a los obstáculos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Castañeda detectó dos retos: el primero se caracteriza por la presencia de “personas con una gran capacidad que yo no puedo modificar para que vayan más allá”; el segundo está representado por “personas con grandes capacidades y le metes todo lo que es posible y ellos no quieren, no aceptan, les vale” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017). Por otra parte, Castañeda encuentra satisfacciones en su trabajo, aunque cree que, a pesar de la motivación que trata de inculcar en sus alumnos, tiene limitaciones que le han impedido hacerlos reaccionar.

Por su parte, Díaz piensa que todo puede ser útil en el trabajo de sus alumnos, por lo que considera que si alguien no puede o le es difícil avanzar en su trabajo, entonces “tiene que dejar a un lado la obra, agarrar aire y volver a empezar” (M. Díaz, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

La forma de guiar al estudiante para que desarrolle su trabajo o proyecto también es importante en esta primera competencia de Perrenoud (2004). En ese sentido, ambos docentes están de acuerdo en que se debe realizar un acompañamiento en el que se le inyecte al alumno ánimo para seguir trabajando; que se le proporcionen críticas y opiniones; que se escuchen sus ideas e, incluso, como dijo Castañeda, basta decir un simple ¡hazlo!

## Gestión en los avances de los aprendizajes

La segunda competencia se refiere al seguimiento académico-disciplinar que un docente debe hacer a un alumno. Esta guía debe hacerse tomando en consideración que todos los estudiantes son diferentes, por lo que, aun cuando se deben lograr los objetivos planteados por la institución o el sistema educativo, el estudiante deberá estar en primer plano.

Para indagar sobre esta competencia, se les preguntó a los docentes sobre la forma en que evaluaban los aprendizajes de sus alumnos en los diferentes ámbitos educativos. Es importante hacer notar que ambos tienen una postura similar. Para Castañeda, dentro del ámbito formal él tenía que ajustarse a lo que se establecía en los programas. Por el contrario, en el ámbito no formal, a pesar de tener que entregar una calificación, la evaluación constaba de observaciones y de comentarios motivantes hacia el alumno sobre el desarrollo de su trabajo. En el caso de Díaz, la calificación en el ámbito formal también se tenía que ajustar a lo establecido en los programas. Sin embargo, en la educación no formal considera que lo importante es el desarrollo personal del estudiante. Para él, esta dimensión es más importante que adjudicarle un número a su trabajo.

## Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Para lograr una enseñanza eficaz, un docente debe adecuar los mecanismos, espacios y tiempos de atención necesarios para atender a todos y cada uno de sus alumnos. Una de las formas de lograrlo es conocer la forma en que los docentes integran a sus alumnos al grupo. Al respecto, ambos maestros tienen la misma postura, al tratar de que todos los alumnos se integren e involucren en las actividades de enseñanza-aprendizaje, sean éstas individuales o colectivas. Sin embargo, si algún estudiante no lo desea, los dos docentes afirman respetar

la decisión de mantenerse aislado. En ese sentido, Castañeda compartió la siguiente experiencia: “las personas de bajos recursos se integran totalmente [...] una vez tuve problemas con una persona de clase alta, ella simplemente se aisló, el problema no era de nosotros, era de ella, de entrada, no entran, ellos se excluyen” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Haciendo referencia a la integración de sus alumnos, se cuestionó a los docentes respecto a la forma de trabajo que desarrollaban con personas con capacidades diferentes. Castañeda admitió que no tenía la preparación suficiente para hacerlo, e incluso, a pesar de contar con la experiencia de trabajar con un estudiante de excelentes habilidades artísticas, poco pudo hacer, pues existía un gran hermetismo y una actitud poco expresiva por parte de éste, lo que llevó al docente a sentirse frustrado.

En contraste, Díaz afirmó: “[...] trato de que lo hagan según sus posibilidades, porque no tengo que obligarlos a hacer lo que los demás. Hago que aprovechen sus cualidades y en la medida de lo que se les posibilita, ellos trabajan. No espero que tengan los mismos resultados que los demás; ellos dan resultados diferentes [...]” (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Si bien el aula es importante para el desarrollo de los aprendizajes, otros espacios (pasillos, plazas, etc.) también pueden ser muy útiles para generar nuevas alternativas de enseñanza. Para Castañeda, los viajes de estudio representaban el espacio ideal para abordar la teoría del arte. Por su parte, Díaz enfatiza el uso de espacios físicos ajenos al salón de clase, sobre todo para obligar a los estudiantes a salir de su zona de confort, pidiéndoles que “se apropiaran del espacio; que lo sintieran suyo” (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

## Involucramiento de los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo

A través de esta competencia, los docentes deben orientar a los alumnos a trabajar siguiendo sus propios intereses y necesidades, al mismo tiempo que aprovechando sus propias experiencias. En el trabajo realizado por los docentes, cada uno tenía un proceso de enseñanza similar, aunque con diferentes metodologías. De acuerdo con Castañeda, él les brindaba a sus alumnos ejercicios para que aumentaran sus conocimientos sobre los recursos y las herramientas plásticas que les serían de utilidad en un futuro. Por su parte, Díaz afirmó que acompañaba el trabajo de sus alumnos y les hacía recomendaciones sobre lo que podían hacer, aunque respetando siempre sus decisiones.

## Trabajo en equipo

De acuerdo con esta quinta competencia, el docente debe fomentar el trabajo en equipo, no sólo para promover el desarrollo de los aprendizajes, sino también para favorecer el trabajo colaborativo. En ambos artistas, este es otro punto de convergencia, ya que, independientemente de que la colaboración en un mismo proyecto se lleve a cabo entre docentes y alumnos o solo entre alumnos, se obtienen resultados interesantes. En ese sentido, Díaz afirma: “lo importante es que cada uno imprima su estilo” (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017). No obstante, es importante señalar que, según Castañeda, “pocas veces se obtenían los resultados esperados” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

## Participación en la gestión de la escuela

La participación de los docentes en la gestión escolar-académica es un factor indispensable si se desean lograr los objetivos propuestos por la institución. Al haber participado como docentes y directores del CAV, las aportaciones de Castañeda y de Díaz se generaron desde ambas perspectivas. Como coordinador del CAV, Castañeda consideró que la gestión fue fácil, porque la administración era llevada por el departamento de recursos humanos del ICA. En relación con la forma en que se seleccionaba a los docentes, Castañeda comentó que él los elegía, señalando que la institución siempre se mantuvo respetuosa de esta decisión.

Por el contrario, en su función como director, Díaz tuvo que sujetarse a limitaciones impuestas por la propia institución, debido a que comenzó a implementarse una reestructuración bajo la entonces reciente ley estatal de ingresos. Según Díaz, desde entonces:

[...] se clasificaron los talleres por horas, por meses o tipo de talleres, los talleres se ajustaron a lo que pedía la institución, quienes estaban al frente le hicieron mucho daño a la educación artística con sus ideas raras, era más importante tener más personas en los talleres, se les hacía raro que los maestros fueran todos los días a trabajar para atender a sus alumnos [...] luché hasta que ya no pude hacer más. Además, se comenzaron a abrir muchas escuelitas y pues hubo más ofertas y se regaron todos, ya había más opciones, pero hay

personas que siguen llegando aquí porque les da confianza saber que en la Casa de la Cultura (ICA) hay gente capacitada y saben de su fama (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Respecto a la forma en que participaron como docentes en el diseño de los proyectos del ICA, Castañeda expresó que lo importante para la institución había sido fomentar la sensibilidad. En ese sentido, Castañeda tuvo “apoyo para elaborar, no solo planes y programas de estudio, sino también para establecer una galería, proponer temas provocativos, hacer mesas redondas, desarrollar cursos de verano, hacer muchas cosas para desarrollar planes de formación inicial” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017). En relación con la elaboración de planes de trabajo, Castañeda afirmó: “[...] se hacían con tiempo y a partir del plan, los programas se hacían muy flexibles, porque se hacían según la demanda y los intereses de las personas y no se trataba de decir tú sí, tú no, sino tratar de complacer, entre comillas, a todos, de darles servicio a todos. Sensibilizar a todos, no se lograba, pero esa era la idea, no era selectivo, no era discriminativo” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Por su parte, Díaz también consideró que el proyecto de la institución fue impartir talleres libres en los que no se obligara a los estudiantes a aprender determinados conceptos o adquirir determinadas habilidades, sino que se les proporcionaba libertad para expresarse y aprender de acuerdo con sus propias habilidades. Sin embargo, años después, la orientación institucional cambió y tuvo que realizar talleres con características y limitaciones impuestas, como por ejemplo, en lugar de tener talleres semanales en los que no se le exigía al alumno cumplir con un horario establecido y una asistencia diaria, se le solicitó establecer talleres de dibujo y pintura en días y horarios específicos; algo que según él, resta importancia al trabajo, pues “es más enriquecedor estar más tiempo frente a la obra que estar dos días a la semana con el alumno” (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

La participación del alumnado en la institución también es importante. En este aspecto, Díaz consideró que la intervención de los alumnos se observaba generalmente en las exposiciones de fin de cursos o en las convocatorias que llegaban de otros estados o instituciones. Al cuestionar sobre la influencia que el alumnado había tenido en la formulación de los contenidos ofrecidos en clase, Castañeda consideró que, aunque tuvo varios alumnos durante

su etapa de docente, no todos optaron por seguir sus instrucciones o los contenidos planeados, por lo que sólo trabajó con quienes estuvieron de acuerdo con hacer algo diferente –refiriéndose a desarrollar obras novedosas. En ese sentido, Díaz manifestó que a cada alumno se le debía dar libertad para crear. En el caso de los talleres, el docente debía transmitir la información teórica y cada estudiante debía desarrollar su propia idea.

## Informar e involucrar a los padres

La manera en que los padres se involucran en la formación de sus hijos es importante. En función de esta competencia, Castañeda comentó, con seguridad, que los estudiantes acudían a los talleres de dibujo y pintura para “estudiar”, y si se encontraban con algún familiar, no pasaban de hacer un saludo. A diferencia de Castañeda, Díaz compartió una experiencia sucedida en los talleres para niños, pues fue en ese taller en donde aprovecharon a los papás que esperaban a sus hijos para hacerlos partícipes de las actividades que realizaban los alumnos en los talleres donde estaban inscritos.

## Nuevas tecnologías

La octava competencia implica la actualización, introducción de metodologías, uso de aparatos y todos aquellos medios tecnológicos que sean útiles para la mejora de la práctica docente. Castañeda no las llegó a utilizar demasiado; él recuerda que la última vez que lo hizo fue cuando estuvo impartiendo clases en la Licenciatura de Artes Visuales en el ICA, sólo porque la materia así lo requería y en ocasiones “animaba a mis alumnos a usar la tecnología, yo les decía que utilizaran las proyecciones para dibujar, para proyectar una imagen y facilitarse el trabajo” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017). Por su lado, Díaz expresó que anteriormente se utilizaban revistas o videos para explicar algún tema. En la actualidad, a pesar de estar consciente de que se utiliza demasiado la tecnología, prefiere no hacerlo, pues cuando ha llegado a solicitar la consulta en medios electrónicos, los alumnos sólo copian y pegan la información, sin revisarla previamente y parafrasearla.

## Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Para conocer las percepciones de estos artistas respecto a esta competencia, se preguntó sobre la forma en que se enfrentaron a las problemáticas de conducta o actitud que pudieran mostrar sus estudiantes. Ambos docentes coincidieron en expresar que no tuvieron problemas en este tipo de conductas. Para Castañeda, el arte es “una actividad totalmente humanista, en donde hay personas que se modifican, que se ajustan a esto de las jerarquías y de las conductas” (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017). Por su parte, Díaz afirmó que “importa poco de dónde vengas o lo que hagas” (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

## Organizar la propia formación continua

Respecto a la manera en que actualizaban sus conocimientos, Castañeda mencionó que la mayoría de los cursos que recibió habían sido impartidos por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y algunos por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Aunque para él, las experiencias obtenidas en sus viajes, así como los conocimientos adquiridos a través de sus lecturas y de sus vivencias, fueron fundamentales para plantear y modificar nuevas situaciones de enseñanza. Por su parte, Díaz también manifestó que los cursos que le impartieron en el ICA durante la década de 1980 y 1990 provenían del INBA y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Algunos de los cursos en los que participó le fueron de utilidad para diseñar el programa de educación artística que se implementó en el ICA desde el año 2000 hasta el 2013.

Según Castañeda, cuando llegó al CAV quiso cambiar los planes de estudio porque consideraba que lo que se enseñaba eran conocimientos muy básicos. Sin embargo, los docentes que ya estaban en el centro mostraron reticencia:

[...] algunos maestros no quisieron trabajar con gente joven que tuviera otras ideas [...] los maestros tenían una formación muy básica [...] El cambio de plan y de contenidos fue gradual, comencé a hacer los cambios con quienes estaban de acuerdo. Les decía a los maestros que dieran otras cosas como teoría del color, de composición, de perspectiva, de anatomía y de otras cosas, pero después me di cuenta que no lo hacían porque no lo sabían [...] Después yo comencé a darles algunas cosas (J. Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

En ese sentido, Díaz tomó otra alternativa:

[...] les puse varios retos para que mejoraran sus clases, como maestro, pero más como amigo, les he sugerido que utilicen internet para hacer sus clases más dinámicas. También les decía que fueran más accesibles, que fueran más sus amigos, porque la enseñanza ya no era tan cuadrada, porque la pedagogía ha cambiado bastante. Les decía que, así como eran exigentes con sus alumnos, que así fueran con ellos mismos, porque yo no puedo exigirles a mis alumnos que pinten si yo no lo hago (M. Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

A manera de cierre de cada entrevista, se preguntó a los docentes sobre su jubilación. Castañeda ya está jubilado, por lo que comentó el motivo por el cual había tomado esa decisión: “Duré muchos años como director, hasta llegar de alguna manera al hastío, sentía que lo que estaba haciendo era reiterativo, estaba más pendiente de si faltaba papel de baño y sentí que ya no tenía sentido que yo estuviera en un puesto donde ya no estaba haciendo nada” (Juan Castañeda, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

Díaz no piensa en la jubilación, al contrario, para él, el arte:

[...] es como un alimento, da gusto ver gente que le da gusto ir a clase, me gusta ayudar a quienes llegan a los talleres a que hagan más de lo que quieren, me gusta ver cómo se animan a hacer cosas, a hacer más de lo que quieren. En esto nunca se deja de aprender, me gusta este tipo de retroalimentación. Me gusta provocar a la gente a que hagan cosas diferentes (Moisés Díaz, comunicación personal, 12 de mayo de 2017).

## Conclusiones

Como resultado de la investigación, se conocieron aspectos poco conocidos de Castañeda y Díaz, eventualidades que han repercutido no sólo en su vida personal sino en la laboral. Tal como pudo observarse, los artistas entrevistados, a pesar de no ser formados como docentes, se configuraron de acuerdo con la experiencia que consiguieron día con día en las aulas, a este resultado puede llamársele “artista-pedagogo”. Así, algunas veces, de manera quizá intuitiva y otras fundamentando sus acciones en la práctica y, sobre

todo, en el conocimiento adquirido a través de sus maestros, Castañeda y Díaz supieron cubrir, en mayor o menor medida, las diez competencias de Perrenoud (2004).

Considerando que el objetivo general de este estudio fue determinar la influencia de los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas por Juan Castañeda y Moisés Díaz durante su formación para su práctica docente, puede concluirse que los dos artistas-pedagogos adquirieron hábitos, actitudes y sistemas derivados de la enseñanza de sus maestros. De Benito Messeguer, Castañeda aprendió que la provocación y la motivación son un motor artístico, sobre todo en lo que se refiere al arte contemporáneo, esta actitud fue transmitida posteriormente a Díaz, quien así lo manifestó durante la entrevista. Este último artista adquirió de Rosalía Aguirre el interés por el conocimiento constante y la estructura y sistematización que resulta de seguir un plan de trabajo.

Otra de las conclusiones a las que se llegó con esta investigación, fue que no se tienen que adquirir conocimientos específicos para demostrar algo, sino que, en algunas situaciones, la experiencia es lo que vale. Como ejemplo, se encontró el hecho de que Díaz afrontó situaciones adversas que presentaron algunos alumnos, mientras que Castañeda optó por no guiar a los alumnos, debido a la falta de conocimientos al respecto.

Como pudo observarse, a pesar de sus diferentes trayectorias formativas, ambos artistas poseen una visión pedagógica abierta, en la que el estudiante representa el centro de atención alrededor del cual debe girar el proceso educativo. Quizá sea esta convicción la que los ha convertido en los docentes exitosos que son.

## Referencias bibliográficas

- Autor. (6, 10 y 12 de mayo de 2017). Entrevista a Moisés Díaz Jiménez [Comunicación personal] Archivo personal.
- Autor. (12 de mayo de 2017). Entrevista a Juan Castañeda [comunicación personal] Archivo personal.
- Camargo-Escobar, I. y Pardo-Adames, C. (2009). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7, 2: 441-455. Recuperado de: [revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/321/253](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/321/253).
- Camacho, S. (2009). *Antenas vivas*. Aguascalientes: CONCYTEA.

- \_\_\_\_\_ (2010). *Bugambilias. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes. 1900-2000*. Aguascalientes: Autor.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). (Trad. L. Rodríguez). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Editorial. (*Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*. 1974. USA: International Bank for reconstruction and development) [versión Adobe Acrobat Reader].
- \_\_\_\_\_ (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press. Recuperado de: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnaar713.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaar713.pdf).
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3): 1-12. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>.
- Espejo, R. y Le Grand, J. L. (2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones pedagógicas*, 20: 69-90. Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_04.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_04.pdf).
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19: 207-232. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/12Monteagudo.pdf>.
- Lozano, I. (2010). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1): 1-25. Recuperado de la base de datos de Redalyc.
- Luque, P. A. (1997). Educación no formal: un acercamiento a otras instituciones. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. Primera época. 15: 313-320. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revista-PS-1997-15-16-2210>.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Perano, H. (2014). Curso 23. El campo artístico-pedagógico: una especificidad necesaria. En Universidad 2014. 9no, Congreso de Educación Superior. La Habana: Ministerio de Educación Superior. Recuperado de base de datos Ebrary.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Schmelkes, S. (2015). Desempeño docente: estado de la cuestión. En Guevara, G., Meléndez, M. T., Ramon, F. E., Sánchez, H., Tirado, F. (Coords.), *La evaluación docente en México*. México: INEE.

- Trilla, J. (2013). La educación no formal. *Educación no formal: lugar de conocimientos*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura [versión Adobe Acrobat Reader]. Recuperado de: [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Educacion\\_No\\_Formal-Seleccion\\_de\\_textos.pdf](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Educacion_No_Formal-Seleccion_de_textos.pdf).
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



**Aproximaciones interpretativas  
multidisciplinarias en torno  
al arte y la cultura**

Primera edición 2018

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo  
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión  
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

