

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Evaluación a los docentes de educación artística

Carlos Alberto Cahuasquí Cevallos

Tutor: José Daniel Espinosa Rodríguez

Quito, 2020

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	<p>Reconocimiento de créditos de la obra</p> <p>No comercial</p> <p>Sin obras derivadas</p>	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Carlos Alberto Cahuasquí Cevallos, autor de la tesis intitulada *Evaluación a los docentes de educación artística*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha 10 de junio de 2020

Firma

Resumen

Esta investigación analiza los resultados obtenidos por los docentes de Educación artística en la evaluación Ser Maestro, dimensión Saberes disciplinares, dimensión que aborda los conocimientos curriculares y disciplinares que el docente debe manejar.

Se analiza las nuevas perspectivas del arte y de la educación artística y se determina que las últimas reformas curriculares tienen congruencia con estas perspectivas, sin embargo, los contenidos de la evaluación docente no guardan total relación con ellas. Además, se realiza una revisión teórica e histórica del currículo y del concepto de calidad. Para ello, se plantea un diseño metodológico cualitativo, documental, explicativo y transversal.

Entre las causas de las bajas calificaciones obtenidas está el hecho de que los perfiles de los docentes que dan clases de Educación artística no guardan relación con las exigencias de las últimas reformas curriculares que exigen docentes-artistas multifacéticos; además existe diversidad de profesionales docentes cuyos títulos no se relacionan ni con la educación ni el arte lo cual revela la necesidad de procesos de formación continua que no existen. Existen otras causas estructurales que la evaluación no puede solventar ya que la política pública se ha focalizado en la meritocracia con lo cual el Estado responsabiliza a los docentes de los resultados obtenidos.

Palabras clave: evaluación docente, calidad educativa, Educación artística, saberes disciplinares.

Dedicado a mis padres

Agradecimiento

Mis agradecimientos sentidos a mis compañeras y compañeros de aula sobre todo a quienes me animaron a culminar este trabajo. También a todos los profesionales y académicos que contribuyeron con su conocimiento y experiencia.

Agradezco además a todos los docentes de la Universidad Andina Simón Bolívar que formaron parte de este proceso.

Finalmente doy las gracias al tutor de tesis por sus valiosos aportes e interés mostrado en esta investigación.

Tabla de contenidos

Introducción	15
Capítulo primero	17
Modelo educativo ecuatoriano	17
1. Modelo educativo ecuatoriano.....	18
1.1. Marco normativo	18
1.2. Estructura del Sistema Nacional de Educación.....	20
1.3. Currículo.....	21
1.4. Calidad educativa	27
2. Perspectiva teórico-metodológica de la investigación.....	34
Capítulo segundo	39
Disciplina artística y formación docente	39
1. Contenidos disciplinares y curriculares en la evaluación docente	39
1.1. Relación del arte con la cultura	39
1.2. Relación entre enseñanza y arte: la comprensión de la sociedad y la cultura a través de la experiencia significativa	43
1.3. Saber docente	46
1.4. Rol del docente de educación artística	48
1.5. Reformas curriculares en la enseñanza del arte	50
2. Formación y capacitación docente para la enseñanza de las artes	54
2.1. Oferta formativa de instituciones de educación superior	54
2.2. Carrera profesional y formación continua.....	56
2.3. Plan Decenal de Educación	59
Capítulo tercero	61
Evaluación docente en Ecuador	61
1. Modelo de Evaluación Docente.....	62
2.4. Contextualización.....	62
2.5. Propósito y alcances	63
2.6. Componentes (dimensiones, instrumentos, calificación).....	64

2.7. Uso de resultados y enfoque meritocrático	66
3. Relación entre el currículo y contenidos de la evaluación	68
3.1. Análisis de contenidos en documentos oficiales	68
4. Análisis de los resultados de la evaluación docente	82
4.1. Análisis de información cuantitativa: variables	82
4.2. Análisis de información cualitativa: interpretación	102
Conclusiones	107
Bibliografía	111

Índice de tablas

Tabla 1	54
Tabla 2	58
Tabla 3	64
Tabla 4	65
Tabla 5	72
Tabla 6	73
Tabla 7	75
Tabla 8	76
Tabla 9	79
Tabla 10	81
Tabla 11	83
Tabla 12	83
Tabla 13	84
Tabla 14	85
Tabla 15	85
Tabla 16	86
Tabla 17	87
Tabla 18	88
Tabla 19	88
Tabla 20	90
Tabla 21	92
Tabla 22	92
Tabla 23	93
Tabla 24	93
Tabla 25	94
Tabla 26	95
Tabla 27	96
Tabla 28	97
Tabla 29	99
Tabla 30	100
Tabla 31	101

Introducción

Ecuador ha implementado, en los últimos años, considerables cambios orientados al mejoramiento de la calidad educativa. Entre esos cambios se encuentra la aplicación de evaluaciones a gran escala y la búsqueda de la calidad. Según los documentos oficiales la calidad se entiende desde las aristas de los derechos y la equidad, y la evaluación se plantea como el instrumento para dar cuenta de la calidad.

Hay acuerdos que catalogan al docente como actor imprescindible para alcanzar la calidad en la educación. Empero, los resultados de las evaluaciones demuestran que los docentes no manejan satisfactoriamente los saberes disciplinares: siete de cada diez no alcanzaron los 700 puntos sobre mil. Esta investigación indaga en esos resultados, particularmente en los obtenidos por los docentes que enseñan artes en los establecimientos públicos del país.

Se plantean tres capítulos. El primero contextualiza el modelo educativo ecuatoriano y realiza un análisis histórico de la educación desde la perspectiva del Estado nación que exige un proceso de disciplinarización de algunos saberes para ser traducidos en currículo; por ello se realiza un abordaje teórico del currículo entendido como contenido, práctica y discurso. Se verá que el discurso imperante del currículo y de la política educativa del Estado nacional es el de la calidad.

El segundo capítulo indaga en los contenidos de la educación artística a partir de las últimas reformas curriculares. Se realiza una revisión del saber artístico desde las últimas concepciones hasta su proceso de “asignaturización” mediante la revisión de los contenidos expresados en currículo y, como resultado de esta revisión, se plantea el rol del docente de educación artística. Se cierra el segundo capítulo con información sobre la formación inicial de docentes y procesos de capacitación continua.

El tercer capítulo analiza qué tan preparados están los docentes para asumir este rol a partir de los resultados que arrojó la aplicación de la evaluación docente, según las variables de sexo, área, nivel de formación, provincia y grupo etario; esto permite identificar

segmentos poblacionales que muestran las diversas realidades de los docentes evaluados. Sobre esta base se profundiza en el proceso de evaluación con la mirada de los actores (docentes) lo cual brinda información cualitativa pertinente para interpretar y comprender el fenómeno estudiado.

Esta propuesta capitular permitió identificar que la calidad educativa se orienta en Ecuador fundamentalmente por los ejes de derechos y equidad, y que su relación con la evaluación está intermediada por la formulación de políticas públicas las cuales que se han focalizado en la meritocracia. Esto encierra una contradicción porque la inequidad implica problemas estructurales y postergaciones históricas hacia los maestros mientras que la meritocracia no los supera, sino que los agudiza puesto que el Estado responsabiliza a los docentes de sus resultados obtenidos en la evaluación.

Los alcances de la investigación demandan de una búsqueda de información cualitativa documental que permita comprender el proceso de la evaluación docente a partir de un marco normativo y teórico que dé cuenta de la desagregación de contenidos disciplinares, curriculares y de evaluación que, en su conjunto, constituyen el saber de un docente. Para ello se ha trabajado en fuentes primarias como entrevistas y grupos focales con los docentes y fuentes secundarias mediante la revisión de documentos mediante la técnica de análisis de contenido y mediante el análisis y clasificación de data cuantitativa obtenida del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) y del Ministerio de Educación. Es decir que estas fuentes se concretan en múltiples técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa. La tesis tiene un diseño cualitativo y se nutre de insumos cuantitativos que, en su conjunto, aportan en la comprensión del objeto de estudio para plantear, como hallazgos de la investigación, algunas causas que expliquen los resultados de la evaluación a los docentes.

Capítulo primero

Modelo educativo ecuatoriano

En los últimos años Ecuador realizó cambios educativos trascendentales, lo que implicó la construcción de un nuevo modelo educativo que se evidencia en un nuevo marco normativo, en el Sistema Nacional Educativo, en dos reformas curriculares y en la generación de estándares que son los insumos para realizar evaluaciones a gran escala. Además, la evaluación se plantea como política para el mejoramiento de la calidad educativa.

Para comprender este proceso, producto de una revisión de los documentos oficiales, se determina que la calidad es un concepto complejo que en Ecuador se lo puede entender desde los derechos y la equidad, los cuales no necesariamente son atendidos con la evaluación, puesto que la realidad de nuestros sistemas educativos refleja postergaciones históricas. La calidad surge como parte de un proyecto de nación en un momento del capitalismo denominado sociedad del conocimiento que demanda personas con habilidades específicas para responder las demandas de Estado y del mercado.

En esa línea, el currículo aparece como un dispositivo. Las revisiones del currículo conllevan a plantearlo como resultado de un proceso histórico donde se legitima un saber por parte de una comunidad disciplinar y se ajusta a las necesidades del Estado. Un Estado centralista no sintoniza la producción del currículo con las prácticas docentes lo cual pone en cuestión las capacidades locales para generar conocimiento desde los establecimientos. Entonces los docentes no producen conocimiento, sino que lo replican en currículos establecidos, frente a lo cual la evaluación se convierte en un ejercicio ajeno a la producción de conocimientos.

Adicionalmente, en este capítulo se hace una descripción del currículo ecuatoriano especialmente de Educación artística y se plantea una reflexión de las implicaciones disciplinares e históricas a partir de los estudios de las disciplinas escolares que se inscribe en la sociología de la educación.

1. Modelo educativo ecuatoriano

1.1. Marco normativo

En este acápite se aborda el marco normativo ecuatoriano, aunque se desarrollará con a lo largo de la investigación. Ecuador adopta, mediante consulta popular, el Plan Decenal de Educación 2006-2015 como política de Estado, lo que tuvo implicaciones en la obligatoriedad de su ejecución para los gobiernos. Planteó la universalización de la educación inicial y de la Educación General Básica, el incremento de la matrícula para bachillerato, la erradicación del analfabetismo, el mejoramiento de infraestructura y equipamiento, el aumento de la inversión en educación, el incremento de la calidad y la equidad, la implementación de un Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas y la revalorización de la carrera docente (EC Ministerio de Educación Sfe, 3).

Posteriormente, con la puesta en vigencia de la actual Constitución, se afianza el cambio del sistema educativo ecuatoriano. En el artículo 26 se reconoce a la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Además, el artículo 343 expresa que la educación tendrá como centro al sujeto que aprende. El artículo 27 señala que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, los derechos humanos, la calidad y calidez.

Los artículos 39 y 45 garantizan el derecho a la educación. El 70 menciona la rendición periódica de cuentas a la sociedad sobre la calidad de la enseñanza y su relación con las necesidades de desarrollo nacional. El 73 se refiere a la carrera docente y la política salarial, garantizando la estabilidad, capacitación, promoción y justa remuneración de los educadores en todos los niveles y modalidades, a base de la evaluación de desempeño. El artículo 347, literal 1, menciona que es responsabilidad del Estado asegurar el mejoramiento de la calidad. Aquí se aprecia la relación entre calidad y evaluación.

En correspondencia con la Constitución, entre los años 2010 y 2012 se generan algunos hitos que evidencian la orientación hacia el mejoramiento de la calidad educativa. En 2011, en reemplazo a una ley generada en los años 80, se publica la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que en cuyo artículo 2 menciona los principios de la actividad educativa: la educación será de calidad y calidez (literal w); será integral porque reconoce y promueve la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración y actuación

(literal x); evaluación integral como proceso permanente y participativo (literal r); asimismo, el artículo 5 establece que el Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación pública de calidad. Además, la Ley deja ver la relación entre calidad y equidad, puesto que en el artículo 4, literal a, menciona a la equidad entre los principios para garantizar el acceso a la educación de calidad; y también en el artículo 20 del Sistema Nacional de Educación (SNE) menciona que la asignación y distribución de recursos en la educación se realizará con equidad.

El SNE, también, aborda las funciones de la Autoridad Educativa Nacional, del Consejo Nacional de Educación, los niveles de gestión de la Autoridad Educativa Nacional, la estructura del Sistema Nacional de Educación, las instituciones educativas y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval). Con esto, el modelo educativo apunta al centralismo con un Ministerio que toma el control de todo el sistema educativo y con un instituto de evaluación que será determinante para proporcionar información sobre la realidad educativa del país. Según su estatuto orgánico, el Ineval se crea con la misión de promover la calidad de la educación a través de la evaluación integral del SNE. Su creación guarda correspondencia con lo establecido en el artículo 349 de la Constitución de la República del Ecuador que menciona que existirá una institución encargada de la evaluación educativa y con los artículos 67 y 68 de la LOEI que declaran que esta institución evaluará de manera integral al SNE. Anteriormente, los procesos evaluativos los realizaba el Ministerio de Educación lo cual implicó que el Ministerio se evalúe a sí mismo. Con la creación del Ineval, la evaluación tuvo mayor independencia.

Respecto de los componentes que serán evaluados por el Ineval, la LOEI (artículo 68) y su Reglamento (artículo 19) mencionan a los aprendizajes, el desempeño de profesionales directivos y docentes, la gestión de los establecimientos educativos y el desempeño institucional. Los dos primeros abordan a actores individuales y los otros dos a actores colectivos como son los establecimientos educativos en su totalidad.

Entonces, en resumen, los documentos referidos tienen una línea discursiva que orienta la gestión educativa hacia el mejoramiento de la calidad desde los ámbitos de la evaluación, el derecho a la educación de los estudiantes y el acceso a una carrera profesional docente. Este marco jurídico guarda relación con los acuerdos y compromisos adquiridos por

Ecuador con la comunidad internacional, donde destacan la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y el Marco de Acción de Dakar en 2000.

1.2. Estructura del Sistema Nacional de Educación

Los artículos 343 y 344 de la Constitución ecuatoriana establecen un Sistema Nacional de Educación que tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura, y que comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo. La LOEI contempla los tipos, niveles y modalidades educativas, además de las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del SNE. En la siguiente figura se ilustra la estructura del SNE:

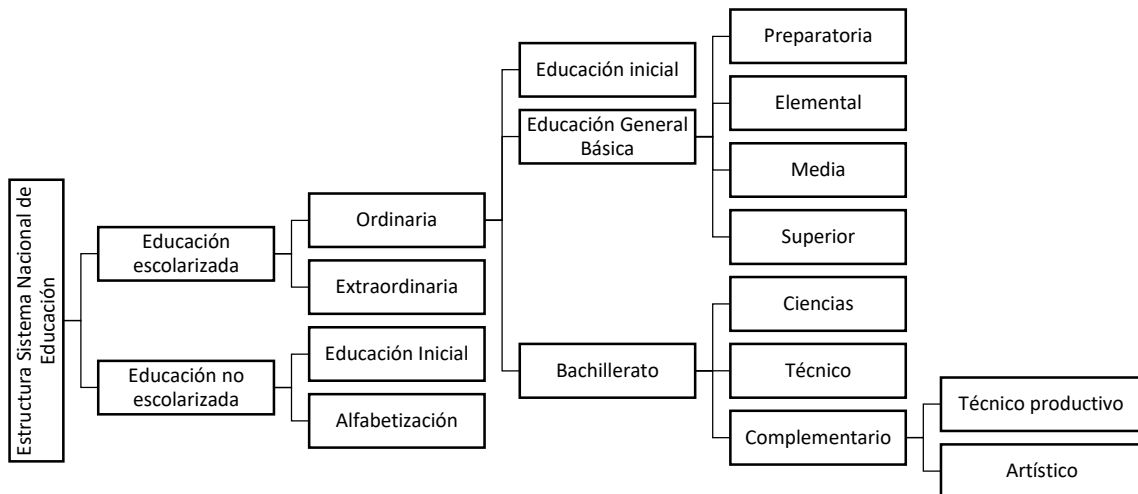


Figura 1. EC (2011). Estructura del Sistema Nacional de Educación. Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Este sistema ofrece dos tipos de educación: una escolarizada que es acumulativa, progresiva, conlleva a la obtención de un título o certificado, responde a estándares y currículos, y una no escolarizada que brinda la oportunidad de una formación a lo largo de la vida y no se relaciona con currículos.

La educación escolarizada tiene tres niveles: inicial, básico y bachillerato (EC 2011; artículos 38, 39, 40, 42, 43). El nivel inicial es un proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertinencia a la comunidad de niños de tres hasta cinco años. El nivel básico desarrolla habilidades, destrezas y competencias de niñas, niños y adolescentes desde los cinco años para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana. El nivel de bachillerato tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que guíe en la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Los estudiantes pueden optar por bachillerato en ciencias (formación científico-humanística), bachillerato técnico (en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas a fin de una temprana inserción de los estudiantes en el mundo laboral) o bachillerato complementario (técnico productivo y artístico).

El sistema educativo tiene tres modalidades (EC 2011, artículo 46): presencial (exige asistencia regular al establecimiento durante un año lectivo que dura doscientos días laborables), semipresencial (no exige asistencia regular al establecimiento y requiere de un trabajo estudiantil independiente) y a distancia (exige un trabajo autónomo del estudiante con acompañamiento no presencial de un tutor).

Ahora bien, esta investigación aborda la evaluación a los docentes que enseñan en las modalidades escolarizada, ordinaria, para educación media y bachillerato, desde segundo año de Educación General Básica hasta segundo de Bachillerato General Unificado de instituciones educativas de sostenimiento público, en la oferta educativa de bachillerato en ciencias y bachillerato técnico y en la asignatura de Educación artística.

1.3. Currículo

El Ministerio de Educación establece que el currículo expresa el proyecto educativo nacional o sea las intenciones de la educación. Señala que el currículo busca informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles orientaciones para ello; además, constituir un referente para la evaluación del sistema educativo que permita verificar si se está cumpliendo (EC Ministerio de Educación 2016, 4). El documento también señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje se aborda desde todas las áreas del conocimiento: “la

visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas en la comprensión global de los fenómenos estudiados” (EC Ministerio de Educación 2016a, 13).

Por otro lado, el currículo plantea un perfil del bachiller ecuatoriano y surge a partir del proyecto *Fortalecer la calidad educativa a través del ajuste curricular y los estándares de aprendizaje* que propuso un consenso con actores educativos y productivos y representantes del gobierno (EC Ministerio de Educación 2016b). De este proceso surge el perfil de salida del bachiller ecuatoriano a partir de tres valores: justicia, innovación, y solidaridad, y, establece entorno a ellos algunas capacidades y responsabilidades.

Justicia: menciona valores como democracia, equidad, inclusión, ética, generosidad, integridad, coherencia, honestidad, respeto, responsabilidad, cumplimiento de obligaciones y exigencia de derechos. *Innovación*: menciona la creatividad, liderazgo, proactividad, curiosidad intelectual, comunicación en varios lenguajes, razonamiento, capacidad de aprender. *Solidaridad*: menciona la identidad, trabajo en equipo, inteligencia emocional. *Innovación*: el perfil ubica el siguiente enunciado que tiene correspondencia con lo artístico: “sabemos comunicarnos de manera clara (...), utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal” (EC Ministerio de Educación 2016a, 8).

El currículo está organizado por áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Cultural y Artística (ECA).¹ “El área de ECA se entiende como un espacio que promueve el conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneos, en constante diálogo con expresiones culturales locales y ancestrales, fomentando el disfrute y el respeto por la diversidad de costumbres y formas de expresión” (EC Ministerio de Educación 2016, 42).

El arte contribuye al perfil de salida del bachillerato porque aporta a formar para la vida en un sentido integral, tiene potencial para iluminar una vida interior y enriquecer el mundo emocional de las personas y tiene un impacto decisivo en la salud y el bienestar, lo cual se manifiesta en habilidades para expresar emociones, participar en la vida artística y cultural, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, analizar, experimentar e investigar los lenguajes artísticos (Ministerio de Educación 2016, 44). Así, la educación artística es

¹ En el actual currículo, vigente desde 2016, el área se denomina Educación Cultural y Artística (ECA); sin embargo, en la evaluación a los docentes, aplicada principalmente a mediados de 2016, el área se denominó Educación Artística y estética. Para fines prácticos, en esta tesis se usará el genérico Educación artística.

parte de una formación integral. La integralidad se encuentra considerada en la LOEI, en los fines de la educación (artículo 3), en los principios de la educación (artículo, 2) y en las obligaciones del Estado (artículo 6). Así, la Ley entiende a la integralidad como la relación entre cognición, reflexión, emoción, valoración y actuación. De modo que en el currículo busca un complemento entre ciencia, arte, recreación, afectos y valores.

Lo anterior no es más que una descripción del currículo ecuatoriano vigente. Sin embargo, es necesario profundizar en las implicaciones disciplinares e históricas del currículo a partir de los estudios de las disciplinas escolares que se inscribiría en la sociología de la educación a fin de comprender el currículo desde una perspectiva amplia. Cabe mencionar que el análisis del currículo se hace para indagar en los contenidos, discursos y prácticas profesionales en el marco de la construcción del currículo, más no sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, se revisan los trabajos de Ivor Goodson en Inglaterra por los años 60, y 70 y posteriormente de Antonio Viñao en España.

Viñao plantea tres elementos para el estudio de una disciplina: discursos (o argumentos), contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas) y prácticas profesionales (2006, 267). En este trabajo se propone un marco de comprensión de estos tres elementos de la siguiente manera y orden: los contenidos se relacionan con el currículo manifiesto; las prácticas profesionales implican el rol del maestro; los discursos implican una relación latente entre educación y Estado nación. Se desarrollan a continuación evidenciando que existen tensiones.

1.3.1. Primera tensión

La primera tensión es la del currículo (contenidos) que demanda comprender el proceso de disciplinarización² (1287). Al respecto, Goodson en Viñao (2006, 250) indica que las disciplinas escolares no son monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos (rivales) y tradiciones que inician al profesor en diferentes jerarquías y contenido del conocimiento; esas tradiciones muchas veces son dominantes y actúan como el principal agente de iniciación de los profesores. Por otro lado, Young (1971 en Viñao 2006, 248) dice que las disciplinas no son reflejos dados del conocimiento sino productos sociohistóricos

² Se entiende la disciplinarización al proceso en que un saber amplio se organiza para ser enseñado en el ámbito escolar y se concreta en una asignatura escolar.

como resultado de conflictos entre grupos que buscan definir tales materias de formas diferentes. Esta dimensión socio política permite comprender cómo el campo amplio de conocimiento se convierte en currículo. Además, Viñao (2006, 258) menciona que el “proyecto Nebraska”, gestado en 2001, plantea un aporte fundamental: que las disciplinas escolares son construcciones sociohistóricas, es decir, tradiciones inventadas históricamente, creaciones sociales que se hacen en la práctica cotidiana fruto de la interacción entre docentes y estudiantes. Este rol del docente en la dinámica histórica de las disciplinas escolares abre la segunda tensión.

1.3.2. *Segunda tensión*

La segunda tensión, entonces, implica las prácticas profesionales del docente. Las prácticas docentes son parte, dice Viñao (2006, 259), de un “código disciplinar” que integra contenidos, valores, ideas, suposiciones, reglamento y prácticas. La práctica docente no está aislada de la construcción del currículo. ¿Por qué se plantea como tensión? Porque las prácticas profesionales del docente tienen relación con su formación profesional, y esta a su vez tiene estrecha relación con la disciplina. Viñao (2006, 266) dice que “la disciplina es el elemento clave de la profesionalización del docente, el que define el contenido y el espacio académico de su profesionalización”. Esto lo plantea Viñao (2006, 267) desde el *saber* y el *poder* en el sentido de que estos saberes y poderes no están sustentados en discursos teóricos sino en prácticas reglamentadas. Viñao señala que el saber y poder implica un análisis sociohistórico que debe formar parte de los programas de formación inicial y permanente de profesorado y, más allá de eso, en los procesos de transmisión y construcción de conocimientos. Además, Viñao señala que, según el proyecto Nebraska antes citado, el ámbito escolar está compuesto por conocimientos, prácticas y por sujetos profesionales. Por tanto, hay estrecha relación entre estos tres.

Aquí caben las preguntas, ¿en qué medida el arte atraviesa un proceso de *asignaturización*? El proceso implica un saber experto transformado en una asignatura escolar. Implica un proceso de consagrar ciertas narrativas y discursos. La disciplinarización ha estado relacionada con el poder que determina el modo en que un conocimiento que tiene el estatuto de *saber amplio* se perfila para ser enseñado en el ámbito escolar. Carrasco (2016, 20), menciona que la disciplinarización de la educación artística tiene un hito importante durante los años 80, en Estados Unidos, en el *Centro Paul Getty para la Educación en Arte*

donde se propone un modelo de enseñanza caracterizado por los ejes: producción artística, historia del arte, crítica artística y estética. Estos contenidos, como se verá más adelante obedecen a una visión canónica del arte y han sido una referencia considerable para el diseño de contenidos de la evaluación. El fundador del Centro, Dwaine Greer, (1987, en Carrasco 2016, 20) menciona que la estructura de conocimiento que tiene el arte como disciplina se fundamenta en: una comunidad reconocida, una estructura conceptual establecida y un contenido concreto.

Pero, ¿qué enseñar? Para responder a esta pregunta, cabe mencionar lo siguiente. Goodson manifiesta que hay asignaturas académicas, utilitarias y pedagógicas. En las académicas el docente era considerado un especialista universitario mientras que para las utilitarias y pedagógicas, un especialista sin formación, que podría asumir el reto de la materia. Goodson ubica al arte en lo utilitario o pedagógico, es decir los docentes no requieren profesionalización, así serían “técnicos” reproductores de contenidos que fueron diseñados por “expertos”.

En esta línea, es pertinente plantear un nuevo elemento de análisis. Young (1998) en Romero (2014, 8, 9) manifiesta que el currículo se manifiesta como “hecho” o como “práctica”. Señala que la visión más arraigada es la del currículo como “hecho” lo cual implica algo dado, determinado y ajeno a los sujetos que lo ejecutan y que es transmitido de un sujeto que “posee” el conocimiento a otro que no lo posee. Por lo tanto, el docente es un replicador de contenidos.

Ahora bien, el docente es parte de una institución educativa donde también la visión del currículo como “hecho” implica que el establecimiento se limita a una reproducción de manera mecánica de algo determinado externamente; así no hay capacidad de adaptación, transformación y creación como resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos o disciplinas escolares (Viñao 2006, 254).

Para Romero (2014, 9) esto es una “reificación gnoseológica” que lo asume como un depósito “dado” de un saber letrado en un espacio escolar. El autor hace una crítica que los contenidos llegan empaquetados a la escuela. Por tanto, el docente debe replicar esos contenidos sin ningún ejercicio de adaptación o contextualización. “Las asignaturas y el conocimiento son meros vehículos de algo externo a la escuela, ya sea unas determinadas

corrientes científicas (...) ya sean ciertos credos, prejuicios o estereotipos. Como si esa institución fuese un recipiente vacío, un espacio social inerte” (Romero 2014, 10).

1.3.3. Tercera tensión

La tercera tensión plantea la pregunta, ¿cuáles son las demandas educativas del Estado para construir la nación? Es necesario plantear la educación como un escenario de disputa y de legitimación del saber a partir de las configuraciones estatales en torno a la educación como proyecto de nación (Suasnábar 2013, 1287). Es pertinente delimitar el concepto de nación como una “comunidad imaginada” (Anderson 2000) que plantea un amplio sentido de identidad política donde se incorporan todos los particularismos étnicos, territoriales y de clase, a partir de la visión del Estado moderno.

Entonces, el Estado requiere de la nación para aglutinar un “nosotros” colectivo, un discurso identitario orientador y un universo simbólico de representaciones colectivas. Para ello, esa comunidad imaginada demanda que la educación se convierta en un aparato de Estado, normalmente controlado por las clases dominantes. Es así que, desde los inicios de la República, la cuestión educativa ha estado vinculada con el Estado nacional que, a través de unas “razones de Estado”, expresan las lógicas estatales en la construcción de ciudadanía y en la formación de los sujetos sociales (Terán 2014, 13).

Bajo esta premisa, se podría sintetizar la relación entre educación y Estado nacional en la construcción de esa “comunidad imaginada”, a partir de la perspectiva histórica planteada por Tedesco (sf) en la que señala tres momentos: uno político-cultural, uno económico enfocado en la formación de recursos humanos, y otro netamente económico enfocado en la lógica del mercado y en la economía del conocimiento; aunque es importante mencionar que lo económico está muy relacionado con lo político.

En el primer momento, el político, el liberalismo proclama la igualdad entre ciudadanos en oposición al Estado colonial. Entonces se recurre a la nación para aglutinar a toda la ciudadanía en torno a valores y referentes comunes (Ossembach 2010, 24). Entonces la educación pública se convirtió en el dispositivo para la instrucción de los ciudadanos, en cuanto a una narrativa nacional de deberes y derechos, y también, los valores para la construcción de una conciencia nacional y un sentimiento patrio nacionalista homogeneizador. Con el laicismo se apuntaba a una nueva identidad nacional al margen del

pensamiento religioso; en esa vía la instrucción pública actuaba para difundir el laicismo en la nacionalidad ecuatoriana (Ossembach 1996, 41-43). En este contexto, se instaure la obligatoriedad de la enseñanza de Cívica, Geografía e Historia.

El segundo momento es el económico enfocado en la formación de recursos humanos, hace mención a las políticas de “reforma por acceso” para que los grandes sectores sociales se involucren en la mano de obra para el desarrollo económico (Tedesco sf, 29). El autor (sf, 36), además, señala que este momento se relaciona con el proyecto modernizador basado en la idea de desarrollo económico que demandaba un Estado planificador.

El tercer momento es el económico enfocado en la lógica del mercado y en la economía del conocimiento. Coincide con el afianzamiento del neoliberalismo durante los años 90 y, en un escenario pos Guerra Fría, con la emergencia de organismos internacionales supranacionales que emiten orientaciones en materia educativa para acatamiento de los países con débiles sistemas educativos. Tedesco (sf, 39-41) señala que, en este momento, la preocupación del Estado era formar ciudadanos con dos cualidades que exige el “nuevo capitalismo” llamado “sociedad del conocimiento”: por un lado, disciplina, obediencia y adecuación a la cadena de producción para el crecimiento económico y, por otro, participación, reflexión y espíritu crítico para el ejercicio ciudadano. Entonces, en este momento, ya no basta una “reforma por acceso” que caracterizó a décadas anteriores, sino una “reforma por calidad” (Arcos 2008). Así, los referentes de patriotismo y secularización son reemplazados por algo más abstracto: la calidad.

1.4. Calidad educativa

1.4.1. Enfoques de la calidad educativa

Desde el marco legal se ha visto que el modelo educativo ecuatoriano se enfoca en la calidad desde el punto de vista de los derechos y de la equidad. No obstante, no plantea elementos conceptuales. Por ello, es necesario contextualizar la normativa ecuatoriana desde el planteamiento de autores y organismos internacionales. Estas fuentes mencionan que la calidad educativa no se reduce a los aprendizajes, sino que aborda todos los elementos del sistema educativo.

En esta línea, la Orelac-Unesco (2007) citado en Martínez, Araiza y Valles (2016, 124), sostiene que “la educación de calidad es un derecho fundamental de todos los

individuos, cuyas características principales son el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de los componentes de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia”. A continuación, se profundiza en los dos conceptos considerados centrales a los que se hace referencia: los derechos y la equidad.

Respecto a los derechos, varios instrumentos de jurisprudencia internacional reconocen a la educación como un derecho humano. La Unesco ha adoptado un enfoque basado en el derecho a la educación durante toda la vida (Unesco 2016). La *Declaración Mundial de Educación para Todos* partió de que toda persona tiene derecho a la educación (Robalino y Crespo citados en Minteguiaga 2014, 7). Arcos (2008, 51) también señala que uno de los acuerdos sobre la educación de calidad es que era considerada como un derecho, lo cual –menciona- es crucial pero no es suficiente para la transformación de la educación.

El enfoque de equidad tampoco ha transformado la educación. La equidad es un enfoque con orientación política, pues aparece como una nueva dimensión de la calidad educativa dada las desigualdades económicas, sociales y culturales (Vargas de Avella 2007, 2). La autora referida afirma que articular la calidad con la equidad implica reconfigurar la escuela como espacio de transformación del proceso formativo y asumir una visión que no se limita a comprensiones escolarizadas.

Esto implica, en palabras de la autora (Vargas de Avela 2007, 2), una exigencia hacia los estados para responder a la lucha contra la pobreza; más allá de la carencia de recursos, la pobreza se entiende como falta de oportunidades, seguridad y participación. Por su parte, Martínez (2009, 4) sostiene que esta lucha contra la pobreza involucra la salida del subdesarrollo puesto que el desarrollo científico, tecnológico y económico dependen de la educación.

En esta línea, López (2005 citado en Plá 2014, 4) menciona que, al inicio del siglo XXI, Latinoamérica se convirtió en la región más desigual del mundo. Silva (2008, citado en Plá 2014, 4) afirma que “Las reformas estructurales de los años noventa del siglo pasado centradas en la liberación del comercio y los salarios, la flexibilidad laboral, la privatización, y la reducción del gasto social de los estados generaron un crecimiento de la desigualdad y una mayor concentración de la riqueza. En este contexto se desprenden enfoques que relacionan la calidad con la equidad, puesto que la equidad se convierte en parte sustantiva de la justicia (Plá 2014, 8). Así, las teorías de la desigualdad han sido adaptadas a la educación

en: igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito escolar y de resultados (2014, 9).

Murillo y Román (2008, 2) escriben que los estudiantes latinoamericanos “siguen recibiendo una educación de acuerdo con los niveles económicos, con los capitales sociales y culturales heredados de sus familias hipotecando así no solo su presente y futuro, sino el desarrollo hacia sociedades democráticas más justas e inclusivas”. De modo que la educación es un mecanismo para reproducir las desigualdades sociales y económicas, haciendo que las brechas económicas se vuelvan brechas de aprendizaje lo cual dista del discurso de la equidad.

Por otro lado, la Unesco, en el documento *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* (2007, citado en EC Ministerio de Educación 2008, 36), comprende la calidad educativa desde una perspectiva amplia que conlleva a la relevancia, la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la equidad. Además, el objetivo de desarrollo sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

El Ministerio de Educación sintetiza lo anterior en que la equidad es la asociación entre rendimiento y origen socioeconómico del estudiante (EC Ministerio de Educación 2008, 36). En ese contexto, una educación de calidad con enfoque de igualdad busca garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones.

1.4.2. Calidad en el modelo educativo ecuatoriano

En el libro *Oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador*, Minteguiaga (2014, 28-44) realiza un extenso recorrido por los enfoques de política educativa relacionados con la calidad. Señala que, inicialmente, la calidad se comprendía como cobertura, eficiencia, interculturalidad, innovación; posteriormente, se la abordó a partir de las condiciones de la enseñanza y los resultados de aprendizaje, así como de la acreditación y evaluación. Ahí se empieza un enfoque que asocia la calidad con las condiciones cuantitativamente medibles como equipamiento, infraestructura, dotación de libros, capacitación docente. Posteriormente, las reformas curriculares adujeron que para evaluar se debe fijar los contenidos y las destrezas a medir. Luego se enfocó en temas administrativos-financieros relacionados con nuclearización y descentralización. Así, nace la propuesta de que la calidad

se enfoque en la escuela y sus actores directos. Desde los años 2000 “se empieza a construir un nuevo sentido ligado a la calidad educativa: aquel que la vincula con la evaluación” (Minteguiaga 2014, 44) y se comprende que para atender la problemática educativa se requería abordarla desde el sistema educativo en su conjunto dando cuenta de su funcionamiento.

Arcos (2008, 47) también menciona que en los años 90 se realizó un proceso de “reforma educativa por calidad” orientada a mejorar la calidad educativa desde la mejora de los logros de aprendizaje. El autor escribe que se realizó un proceso con gran participación de actores involucrados para generar política pública. Los aspectos más relevantes fueron fortalecer las áreas de matemática y lenguaje, así también se incluyen ejes transversales como valores, “multiculturalidad” y educación ambiental. El proceso no continuó por la inestabilidad política de la segunda parte de la década de los 90. Es claro que la reforma por calidad se diluyó porque no hubo interés de parte de las élites a quienes les interesa una mano de obra calificada con un nivel mínimo para realizar trabajos de manufactura con bajas remuneraciones. Esta década también consolida un Estado de corte neoliberal, por ello (Arcos 2008, 50) plantea que la reforma educativa de los 90 *por calidad*, fue de la expresión de un proyecto político de largo alcance para el cual la reforma del Estado era central. La reforma educativa por calidad, realizada en los 90 coincide con el afianzamiento del periodo neoliberal en Ecuador y la adopción de recomendaciones de organismos supranacionales, lo cual disminuyó las capacidades de coordinación del Estado en el sector educativo.

Es pertinente relieves, también, que hay enfoques de la calidad educativa que cuestionan desde una visión crítica a los conceptos de eficacia y eficiencia. Estas críticas argumentan que el concepto proviene de la corriente neoliberal. Autores como Rodríguez-Arocho (2010, 9) cuestionan la calidad situados en un enfoque histórico cultural: menciona que no se justifica asignar un significado acabado, indiscutible, más aún si ese significado desconoce la dimensión histórica del concepto. Así, la relación entre la calidad y el Estado es importante comprenderla sobre todo con la crisis del Estado benefactor y la llegada del neoliberalismo (Rodríguez-Arocho 2010, 9). En esta línea de análisis también se menciona a Santos Guerra (1999, citado en Rodríguez-Arocho 2010, 11), quien afirma que hay una simplificación en el concepto de calidad al equipararlo con el rendimiento o la productividad.

La calidad se ha concretado en varios documentos oficiales. Para evidenciar aquello se ha revisado: a) el Plan Decenal de Educación 2006-2015 que refleja la planificación desde 10 años antes a la evaluación realizada a los docentes en 2016, b) el Sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas que se desprende del referido Plan Decenal, c) los estándares educativos, y d) el Plan Decenal de Educación 2016-2025 que se elaboró posterior a la evaluación a los docentes pero contiene elementos que permiten entender cómo se enfoca la calidad educativa. Se analizan a continuación cada uno.

- a) *Plan Decenal de Educación 2006-2015*, en cuya política seis menciona el “Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación del sistema nacional de evaluación” (EC Ministerio de Educación sfe, 3) y propone las siguientes líneas de acción: a) diseño e implementación de un sistema nacional de evaluación que incluye la evaluación docente, b) diseño e implementación de modelos pedagógicos, c) implementación de un sistema de rendición social de cuentas.
- b) El *Sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas* es el conjunto de mecanismos que permiten realizar la evaluación del Sistema Nacional de Educación (EC Ministerio de Educación 2008, 32). Su objetivo es determinar la calidad de la educación que oferta el Sistema Nacional de Educación para mejorar su funcionamiento (EC Ministerio de Educación 2008, 43). Su enfoque obedece a la transparencia sobre el uso de los recursos y los logros alcanzados. El documento señala que “los dos conceptos, la calidad y la equidad, están intrínsecamente unidos, pasando a ser dos dimensiones de un único concepto: eficacia institucional, con la que se logra un rendimiento más alto que el esperado (calidad) y una mayor compensación de los efectos del origen socioeconómico sobre el rendimiento (equidad)” (EC Ministerio de Educación 2008, 38). Es así como este sistema fue diseñado con el fin de generar una evaluación que proporcione información para mejorar la eficiencia de la inversión educativa, orientar la demanda, compensar las diferencias sociales, comprobar los niveles de segmentación social, tomar medidas para superar la inequidad y medir la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes (EC Ministerio de Educación 2008, 34).

- c) Los *Estándares educativos* vigentes, que surgen en el marco de las discusiones del Sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas, antes mencionado, son una referencia para medir los parámetros de calidad. Por ello, los estándares educativos de 2012 señalan que “nuestro sistema educativo será de calidad en la medida que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país” (EC Ministerio de Educación 2012, 5). Adicionalmente, el documento afirma que un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad, que en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real de acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, a la permanencia en dichos servicios y a la culminación del proceso educativo (EC Ministerio de Educación 2012, 5).
- d) La Red de Maestros generó el nuevo *Plan Decenal de Educación 2016-2025* que se convertiría en el Acuerdo Nacional por la Educación. Sin embargo, como línea base, no existe una evaluación minuciosa del plan anterior que permita evidenciar las metas cumplidas y los asuntos pendientes. Este nuevo documento de política pública en su presentación señala que “la calidad es educar integralmente para el desarrollo personal y la equidad social” y que la propuesta del Ecuador es contar con una medida amplia de calidad la cual integre los componentes: docentes, estudiantes e infraestructura. Este Plan se enfoca en tres áreas: calidad, cobertura y gestión. El tema docente es abordado en el documento de *Calidad* donde se plantea como meta que el 100 % de los establecimientos educativos cuenten con al menos el 80 % de docentes que alcanza los niveles Excelente y Satisfactorio en la evaluación. Para ello se plantea disponer de una planta docente con vocación, calificada y alta valoración social, al igual que implementar evaluaciones periódicas para docentes, formación profesional integral, procesos de méritos y oposición, acompañamiento docente para la mejora continua y escalafón docente.

Estos cuatro insumos dan cuenta que a partir del Plan Decenal de Educación 2006-2015, Ecuador asume como política pública una educación de calidad y, en esta línea, la

preocupación por el mejoramiento de la docencia es uno de los ejes importantes. Estos documentos enfocan la calidad principalmente en los aprendizajes de los estudiantes, pero, si bien son los destinatarios centrales de la política educativa, no son los únicos: los docentes son actores fundamentales en el proceso de enseñanza.

El propósito de la evaluación del desempeño docente es mejorar la calidad y equidad de los sistemas (Murillo y Román 2008, 5). De tal suerte que el docente es un actor clave para conseguir una educación de calidad y se requiere de la evaluación proporcione información para conocer la medida de calidad de un sistema educativo en general y de los docentes en particular.

Así, la evaluación docente expresa no solo una realidad educativa sino también una realidad social que evidencia problemas estructurales arrastrados por las diferentes reformas educativas. En esta línea, Tedesco (sf, 41) menciona que “la inequidad es un fenómeno sistémico y, por tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será imposible avanzar en los logros educativos”. Esta problemática, continúa Tedesco (sf, 42), ha generado tensiones propias del capitalismo como la subestimación del docente en tanto actor clave de la transformación educativa. Estos fenómenos tienen implicaciones nocivas para la calidad de la educación basada en los derechos y la igualdad porque el enfoque de calidad, si bien ha permitido implementar cambios en las expectativas de los docentes, no ha logrado cubrir sus demandas estructurales.

El sistema de educación pública de Ecuador, arrastra condicionamientos históricos que no han podido ser superados por las distintas reformas orientadas por los ideales de equidad a través de la ampliación de la cobertura (Terán 2016, 14-15). La autora se cuestiona si el sistema educativo puede liberar las trabas históricas causantes de la inequidad y si la meritocracia es un elemento del sistema educativo para lograr ese objetivo. Las respuestas exploran, por un lado, la teoría de la reproducción que desmonta el “mito liberal” que señala que el sistema educativo moderno revierte en los efectos de la desigualdad social, y, por otro lado, obliga a poner atención en las condiciones de inequidad con las que una persona ingresa al sistema educativo, denominado también capital cultural y social, que implica las condiciones estructurales asociadas al subdesarrollo.

Las determinaciones que reproducen las lógicas de inequidad entonces tiene asidero en las condiciones estructurales heredadas durante décadas y que los sistemas educativos no

han logrado revertir porque trascienden su ámbito de acción, aunque la educación es fundamental para superar estas condiciones. La situación de la docencia, indudablemente, tiene características estructurales que se originan en estas determinaciones de inequidad.

Es fundamental analizar estas postergaciones históricas al momento de analizar los resultados de la evaluación, puesto que los docentes, pese que son actores fundamentales en la enseñanza, no gozan de reconocimiento social ni económico por su trabajo. Esta es una de las explicaciones de las fuertes resistencias que mostraron los docentes al proceso evaluativo, las cuales deben ser analizadas desde lo político, lo técnico y lo cultural.

2. Perspectiva teórico-metodológica de la investigación

Sautu (sfe 11, 17) plantea un recorte de la realidad con dos alcances: el *macrosocial* relacionado con la estructura y el orden y el *microsocial* relacionado con la acción y agencia humana. Esta investigación considera los dos. Plantea un recorte de la realidad que abarca la estructura macrosocial que determina el encuadre de la evaluación a los docentes que está edificada como política de Estado que se desarrolla dentro de un modelo educativo, que apunta hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, que se concreta con estándares, niveles de logro y resultados que trascienden las personas individuales pues se enfoca en entes colectivos que operan en condiciones estructurales de desigualdad social; y también, abarca la dimensión microsocial donde los docentes son actores con capacidad de agencia.

Con esta combinación se busca explicar las causas de los resultados de evaluación desde ámbitos estructurales, sin perder la riqueza cualitativa de la visión de los actores para comprender el fenómeno social. Entonces, la estructura social en esta investigación se aborda buscando patrones recurrentes en interrelaciones entre elementos y la acción social se aborda con la hermenéutica. Lo estructural permite explicar y lo micro permite comprender.

En esta línea, la investigación construyó un objeto de estudio en torno a la evaluación de los docentes de Educación artística en el marco del Sistema Nacional de Educación, donde confluyen currículo, evaluación docente, formación, capacitación, estándares, perfiles, que, en síntesis, establece lo que el docente debe saber.

Se propuso responder a la pregunta ¿cuáles son las causas de los resultados obtenidos por los docentes de artes en la evaluación Ser Maestro, dimensión Saberes disciplinares? De

esta pregunta se desprende el objetivo de la investigación que es analizar cuáles son esas causas.

En este marco, se decidió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva teórico-metodológica que recae en el paradigma interpretativo hermenéutico, que se refiere al arte de explicar, declarar, aclarar, esclarecer (Universidad Politécnica Salesiana 2013, 11). La hermenéutica ha sido trabajada como método con base en los aportes de Martín Heidegger y Han-George Gadamer, a partir de los cuales se cuestiona el moderno concepto de ciencia en cuanto a la noción de verdad, “las ciencias humanas no aplican una verdad descubierta previamente, sino que la verdad acontece en el propio momento de la aplicación” (Sofhía 2013, 16).

De esto se infiere, en primer lugar, que la verdad no es algo determinado y dado sino un proceso que se construye; en segundo lugar, el sujeto asume un rol de constructor de la realidad; en tercer lugar, como consecuencia de lo anterior, se pone en cuestión la verdad objetiva y los criterios de objetividad planteados por el positivismo. Por tanto, hay una dimensión ontológica en la construcción del conocimiento. Así, la Universidad Politécnica Salesiana, citando a Gadamer (2013, 22) manifiesta que “la comprensión es una estructura ontológica del ser del hombre en cuanto ser histórico”.

Además, hay una relación entre comprensión, interpretación y explicación, que se manifiesta en este trabajo, en un primer momento, en la comprensión e interpretación de datos cuantitativos resultantes de la evaluación docente mediante la revisión y clasificación de la data, y, en un segundo momento la explicación del fenómeno de la evaluación educativa a partir de datos cualitativos obtenidos en la revisión documental, la teoría y los acercamientos con los docentes que, en su conjunto, permiten explicar el fenómeno a partir de la búsqueda de nexos causales entre la información cualitativa y cuantitativa.

Esto se puede resumir en una secuencia explicatoria (Creswell 2008, citado en Pereira 2011, 20) que menciona que la información cualitativa permite explicar: “el orden es cuantitativo-cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones”. Podría, esta tesis, por tanto, entenderse como un diseño mixto, sin embargo, predomina el criterio cualitativo puesto que los datos numéricos aportan a la interpretación y la comprensión.

Entonces, se concibe las relaciones causales (causalidad) no desde un punto determinista, esencialista y lineal donde la causa está contenida en un orden natural. Se

concebe la causalidad, más bien, desde un punto de vista histórico, donde interviene el sujeto en la interpretación situada de la realidad directa (actor social productor de sentido) y en la generación de conocimiento desde la interpretación y comprensión del objeto del estudio (investigador) a partir de las interdependencias en los factores sociales relacionados.

Para ello, se plantea un diseño de investigación de corte explicativo, documental, transversal y cualitativo. Se detalla a continuación:

- Explicativo porque “busca encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos. Su objetivo último es explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da” (Behar 2008, 18).
- Documental porque “se apoya en fuentes de carácter documental” (Behar 2008, 20) como currículo, estándares, perfiles, estructuras de evaluación y marco legal. Estos documentos son abordados mediante la técnica de análisis de contenido que busca establecer niveles de congruencia entre los instrumentos, a partir de valores cuantitativos que permiten visualizar las relaciones entre los documentos analizados; para esto se usó una matriz diseñada para esta investigación.
- Transversal porque se ubica en un momento determinado del tiempo abordando algunos elementos circundantes.
- Cualitativa porque implica establecer relaciones entre hechos o fenómenos, dejar hablar a los actores sociales (Bansart 2010, 111-112), a fin de comprender las causas de los resultados de la evaluación. La obtención de datos cualitativos, además, se realiza mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales a docentes que rindieron la evaluación de Saberes disciplinares en 2016, a fin de conocer sus representaciones de la evaluación en general y la percepción de los contenidos de la evaluación en particular. El universo es 1 207 docentes a escala nacional. De estos 254 se encuentran en Quito. Las entrevistas y grupos focales se aplicaron a una muestra de 20³ personas que equivalen al 8 % de docentes de Quito. La muestra es de carácter intencional y no probabilística, que considera los criterios de accesibilidad, recursos y representatividad.

³ Los 20 docentes a los que se les aplicó la entrevista o grupo focal pertenecen a siete colegios del centro norte de Quito: Manuela Cañizares (6), 24 de Mayo (6), Numa Pompilio Llona (2), Gran Colombia (2), Camilo Ponce (2), Consejo Provincial (1), Luis Napoleón Dillon (1).

La investigación cualitativa se nutre de datos cuantitativos que aportan con información para la explicación de las causas de los resultados de la evaluación aplicada por Ineval según las variables utilizadas. También se obtiene datos cuantitativos de la calibración⁴ de las notas obtenidas en el proceso evaluativo a fin de establecer en qué contenidos los docentes presentan menos cantidad de aciertos; esta información finalmente se corrobora con los docentes en las entrevistas y grupos focales.

Se sigue la lógica de análisis-síntesis. Con el análisis se descompone el fenómeno estudiado en sus cuerpos constituyentes a fin de establecer nexos causales; con la síntesis se articulan en un todo coherente todos los elementos (Bansart 2010, 114). Entonces, la investigación aborda todos los insumos teóricos, normativos, educativos (análisis) y finalmente, a partir de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos, se estructuran unas explicaciones sobre las posibles causas de los resultados obtenidos por los docentes en la evaluación (síntesis).

⁴ Para contextualizar al lector es necesario hacer una precisión sobre el argot técnico de la evaluación. La calibración es el proceso de asignación de pesos cuantitativos a las preguntas de la evaluación según su nivel de dificultad evidenciado en la evaluación, de este proceso pueden descartarse o ratificarse las preguntas de un instrumento.

Capítulo segundo

Disciplina artística y formación docente

En este capítulo se busca plantear el escenario actual del arte como campo disciplinar amplio donde se evidencia las actuales tendencias tanto del arte como de la educación artística. Estas nuevas tendencias superan la visión cosificada del arte sujeta a cánones legitimados por una visión de estética relacionada con el “buen gusto”. Esa tendencia del arte también decanta en la educación artística que según las últimas reformas educativas se orienta ya no a los productos acabados sino a las experiencias significativas y reflexivas, lo cual abre las posibilidades de expresión; se menciona también la relación entre los diversos lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías como espacios de exploración y construcción de identidad y subjetividad. Así, en primero lugar, este capítulo aborda cómo esas tendencias se han incorporado en las últimas reformas curriculares y cuál es el rol del docente según estas nuevas reformas.

En segundo lugar, se realiza un análisis de los contenidos y enfoques de los tres últimos currículos para la enseñanza de las artes: se evidencia que estas reformas plantean cambios trascendentales que van desde la “Cultura estética”, la “Educación estética” y la “Educación cultural y artística”. Se verá las diferencias entre estos tres enfoques.

En tercer lugar, se analiza los procesos de formación y capacitación docente partiendo de la oferta en la formación de profesionales relacionados con la educación artística y formación continua, en el marco de políticas públicas que evidencian la escasa atención que se ha dado a los docentes de arte.

1. Contenidos disciplinares y curriculares en la evaluación docente

1.1. Relación del arte con la cultura

El objeto de estudio de la estética ha cambiado. Ha pasado de un arte culto basado en la belleza de piezas artísticas a un estudio de la participación del sujeto en la cultura visual a

partir de las posibilidades que brindan los lenguajes artísticos. De esta forma, la estética se relaciona con el conocimiento de la realidad cultural expresada en productos de la cultura visual o cultura de masas, más no, como antes lo hacía, con el estudio de la belleza artística a partir de determinados cánones legitimados.

El aporte de los autores radica en que el conocimiento del arte se lo aborda desde el giro epistemológico que la interpretación, la subjetividad y la estética han obligado dar a la ciencia. “El conocimiento no es parcelado ni de exclusiva propiedad de la razón; el conocimiento expresado en el desarrollo cultural es el reflejo de un conjunto de capacidades humanas” (Mora y Osses 2012, 326). Así, las artes están orientadas al desarrollo integral del sujeto y se plantea como una vía pedagógica diferente para llegar al desarrollo subjetivo del conocimiento (Mora y Osses 2012, 326). Esto supone un esfuerzo por superar el positivismo y el excesivo peso que se le atribuye a la razón en la formación escolar.

La influencia de la estética en la epistemología lo plantea Mora y Osses (2012) como la “expansión de las categorías estéticas”. Esto pone en tensión el concepto de realidad y representación debido a que “las nuevas formas de entender al arte proponen una deconstrucción de sí mismo y de sus propios lenguajes que son, a su vez, representación de lo real como representación de sí. Es decir, no hay una realidad o un ser al cual el arte se pueda referir sino más bien una ficción en constante devenir” (Mora y Osses, 2012, 327). Por tanto, la producción estética es la realidad explorada a través de diferentes lenguajes en productos cotidianos de la vida cultural e inmediata.

Mora y Osses (2012, 325; el paréntesis me pertenece), al respecto, mencionan que “la orientación (de la enseñanza de las artes) debiera estar puesta en el desarrollo integral del sujeto, vinculado a aspectos cognitivos y subjetivos ya que, para lograr aprendizaje significativo, el estudiante debe tener la capacidad de subjetivar los contenidos”. Por tanto, según Morales (2001, 110), la enseñanza de las artes intenta superar la oposición entre sensibilidad y ciencia, entendida esta última como ámbito de la razón. Así, el objeto de la enseñanza es el proceso y el producto, lo que se materializa en la esfera productiva (procedimientos, materiales, registros, medios, significados formales) y en la esfera interpretativa (comprensión en el ámbito formal compositivo, intelectual y emotivo) (Morales 2001, 111). Entonces el arte plantea un equilibrio en la enseñanza como lo sostiene Lowenfeld (en Carrasco 2016, 18) quien plantea que el arte contribuye a un equilibrio entre

intelecto y emociones, y Eliot (en Carrasco 2016, 19) quien dice que el arte da sentido a la vida.

Además, Mora y Osses (2012, 330) plantean una problemática propia de la sociedad contemporánea y que encuentra en las artes una solución. Vivimos el surgimiento de una nueva cultura juvenil que se caracteriza por desvincularse de la participación ciudadana y de las tradiciones locales que derriba los modelos convencionales (padres, instituciones, religiones) y se vuelca hacia la cultura tecnológica y visual que va desde la televisión hasta la internet; estos son espacios que deben ser comprendidos como nuevos escenarios de socialización y de producción de subjetividad, sentido e identidad. Por tanto, afirman las autoras, estamos ante una nueva sensibilidad compuesta por aspectos cognitivos y expresivos ya que en los conceptos de fragmentación, navegación, relato, velocidad, sonido e imagen en los cuales los adolescentes encuentran su identidad (Mora y Osses 2012, 333).

Frente a esta realidad emergente, Mora y Osses señalan que el arte (2012, 330) encierra un valor cognoscitivo, crítico y ético y que puede ser usado para comprender el continuo bombardeo de imágenes. El proceso pedagógico que se genera desde el arte, entonces, se constituye en un espacio crítico, quizá único en toda la trayectoria escolar, para que los estudiantes generen reflexión sobre la cultura visual, el espectáculo y el consumo, debido a la emergencia de los medios de comunicación de masas y de la internet.

Ahora bien, lo anterior apunta a la cultura contemporánea como herramienta pedagógica para generar aprendizajes reflexivos y a la *eficacia simbólica* de las artes. Esto es pertinente relacionarlo con la propuesta de Ernst Cassirer, en su libro sobre filosofía de la cultura (1967, 27) que considera al ser humano no solo como un ser racional debido a que la racionalidad es inherente a todas las actividades humanas, sino porque es un “animal simbólico”, ya que la razón es un término “inadecuado” para abarcar la cultura y la diversidad; el ser humano “ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, la religión y el arte constituyen partes de este universo” (Cassirer 1967, 26).

En esta línea, García (2013, 8-10) considera que la obra de Cassirer contiene una morfología de las ciencias del espíritu y una teoría general de las formas de comprensión del mundo; además, resume la obra de Cassirer en que el ser humano otorga al símbolo una función, más que una substancia y en que el sujeto es constructor de conocimiento, pero no

crea la realidad, tampoco la copia, sino que la interpreta (la hace coherente, comprensible, inteligible), pues la tarea de la interpretación es la actividad más propia del ser humano (García 2013, 8).

La morfología de las ciencias del espíritu o teoría general de las formas de comprensión del mundo que hace la antropología filosófica de Cassirer considera que la religión y el mito, el lenguaje, el arte y luego la ciencia, en ese orden, representan los distintos escalones de la conciencia reflexiva.

Respecto del arte, en resumen, señala el autor (1974, 120-122) que anteriormente era considerado como “gnoseología inferior” o una “alegoría” porque usaba el mimetismo (imitación) sin cabida a la subjetividad; posteriormente nace un “arte característico” basado en la reproducción de las emociones, sentimientos, imaginación y expresión que trasciende la realidad inmediata de las cosas” (Cassirer 1974, 122, 131, 134). Esto implica pasar de un arte basado en la reproducción a uno basado en la interpretación y la expresión.

Cassirer (1974, 122) cita a Croce cuya teoría estética considera que “el modo no importa ni para el carácter ni para el valor de la obra. Lo único que importa es la intuición del artista y no la encarnación en un material especial. El material tiene una importancia técnica pero no estética”. Aunque el material tiene importancia en el proceso creativo, esto significó un quiebre que posteriormente impacta en la educación, en referencia a la creación artística de los estudiantes. Ya que “a raíz de las nuevas formas de arte sumadas a la nueva orientación epistemológica (...) los parámetros para una formación estética se abren a las posibilidades de lo indeterminado. Todo puede ser arte y cualquiera puede ser artista (...)” (Mora y Osses 2012, 331-332). De tal suerte que el proceso creativo, donde el rol del artista es fundamental, es más decidor que el producto final.

Además de lo mimético y lo imaginativo que se relacionan con los productos artísticos, hay una tercera concepción del arte que Cassirer lo deja planteado y que se refiere a la *comprensión* y como tal, está relacionado con la educación. “El arte puede ser descrito como un conocimiento, pero se trata de un conocimiento de tipo peculiar y específico” (Cassirer 1974, 146). Esto representa la posibilidad del uso del arte para comprender el entorno, un proceso de reflexión que trasciende los productos creativos y que busca el relacionamiento con los procesos sociales y culturales.

Estas tres concepciones del arte se juntan en lo que el docente de educación artística debe manejar. La enseñanza de las artes no puede dejar de lado la producción de obras artísticas que pueden oscilar entre lo mimético y lo imaginativo; a eso se suma un proceso de reflexión y comprensión de lo social y lo cultural.

Por otro lado, la obra de Walter Benjamin plantea nociones claves para comprender al arte en la “época de su reproductibilidad técnica”. Bolívar Echeverría en el prólogo del libro citado apunta que para Benjamin las nuevas tecnologías posibilitaron pasar de un “arte aurático” asociado a los valores religiosos de culto, a un arte profano para ser exhibido, gozado desde la experiencia y reproducido para el alcance de las masas y del proletariado con lo cual se genera su emancipación (Benjamin 2003, 13). Esta visión política supera la visión de un arte único, puro, bello e irrepetible y plantea una función social hacia su democratización mediante las posibilidades que brinda el cine, la fotografía, el grabado para reproducir las obras. La democratización implica que el arte deja de estar en manos de un grupo propietario y pasa a manos del proletariado para usarlo a favor de sus proyectos políticos, cognitivos y sociales que resultan ser contra hegemónicos, crítico y emancipatorios (Huesca sf, 93-98)

Entonces, Benjamin dice: “en lugar de su fundamentación en el ritual, debe aparecer su fundamentación en otra praxis, a saber: su fundamentación en la política”. Justamente la educación artística es ese escenario político donde todos tienen la posibilidad de ser artistas debido a este cambio en la comprensión de la estética que plantea Benjamin, lo que conlleva a una nueva función del arte donde los estudiantes son productores, parafraseando a la frase del citado autor: “el autor como productor”.

1.2. Relación entre enseñanza y arte: la comprensión de la sociedad y la cultura a través de la experiencia significativa

Mora y Osses (2012, 330; el énfasis me pertenece) afirman que “en las escuelas se sigue enseñando un arte culto, culto a la belleza, a ciertos cánones, a ciertas formas de trabajar y a ciertos materiales que podríamos llamar tradicionales, mientras la *visualidad viva*, esa que todos consumen, pero no comprenden, genera las realidades cambiantes a las que nos intentamos adaptar”.

De modo que el cambio pedagógico y epistemológico de la estética que camina de una enseñanza del arte culto hacia la comprensión de la cultura visual viva, no implica solamente un ejercicio de racionalidad instrumental sino un proceso de conocimiento de la cultura a través de las artes, la estética y la interpretación. Mora y Osses (2012) plantean que la preocupación principal de la educación en artes no es ya el producto artístico ni su análisis formal, sino la experiencia (...) (Mora y Osses 2012, 326); la experiencia significativa que vive el estudiante en el proceso de creación.

Entonces, las últimas reformas curriculares en Ecuador indican que el objetivo de la educación artística no es formar artistas dotados de destrezas, habilidades o dominios sobre un lenguaje artístico particular; tampoco desarrollar la expresión del narcisismo. El objetivo más bien es comprender la cultura a partir de productos artísticos y de procesos de interpretación, apreciación y reflexión.

En esta línea, se presentan algunos planteamientos de Torres de Eca (2016, 16-21), sobre los contenidos a ser abordados desde los nuevos enfoques de la enseñanza del arte:

- Crítica y justicia sociales desde la interpretación crítica
- Intervención en las comunidades concibiendo al arte como producción-acción y al aprendizaje desde lo transdisciplinar, mediante procesos de trabajo colaborativo
- Proyectos éticos, políticos y artísticos en la medida que buscan la transformación social y permite a los participantes capacitarse y posicionarse de manera crítica ante una realidad
- Investigar cuestiones, situaciones, asociación de significados; experimentar posibilidades y conexiones
- Uso de tecnologías de información

Estas propuestas dan cuenta de que la educación artística actualmente plantea espacios de activismo y reflexión colectiva, comunitaria, que ve al arte como posibilidades dinámicas y móviles, más no como productos estéticos fijos. Por tanto, se encuentra en la educación artística, escenarios de conciencia, responsabilidad, compromiso, participación, ciudadanía crítica y reflexión a partir de la comprensión de la sociedad y la cultura.

Para ello, Torres de Eca (2016, 17) afirma que en los últimos años “se está rompiendo el modelo curricular fragmentario y se busca otro modelo basado en proyectos y aprendizaje

colaborativo”, puesto que “el aprendizaje, tal como el conocimiento en la era digital, no es fragmentario, pero sí inter-textual”. Para la autora, el arte es un medio para conocer y dar a conocer lo que de otro modo no se podría visibilizar.

Este enfoque relaciona la educación artística con la cultura contemporánea y con el posmodernismo. Efland, Feedman y Stuhr (1996, citado en Morales 2001, 127) califican a las últimas tendencias de la educación artística como posmodernas a partir de algunos postulados: a) cuestionar la razón como desveladora de verdades objetivas duales que son inútiles para la comprensión de la diversidad; b) replanteamiento de la temporalidad y espacialidad, pues se entiende el tiempo como algo multidimensional y no lineal; c) la identidad individual del sujeto se corresponde con la identidad social; d) interdisciplinariedad que permite analizar la complejidad de los hechos humanos.

Además, Morales (2011, 129) señala que la interdisciplinariedad rompe con la separación entre la obra de arte (objeto de estudio) y el protagonista de la experiencia estética (sujeto); plantea que obra y sujeto son elementos de un mismo hecho cultural, por lo que el arte no es individual. Plantea también (131) el énfasis en el significado y la interpretación con lo cual el arte se entiende como un “sistema simbólico”.

Así, la enseñanza de las artes conlleva una ampliación de los límites del arte no solo en la formalidad material sino en la participación e involucramiento en el ámbito de la cultura con fines no solo de producción e interpretación, sino también de comprensión y reflexión ya que, si bien el arte indaga en territorio de la subjetividad, también implica un proceso cognitivo de pensamiento. Romper los límites tradicionales del arte implica su desmaterialización lo cual es la característica del arte contemporáneo. Entonces, la nueva dimensión del arte es la comunicación. Al respecto, Read (en Carrasco 2016, 18) manifiesta que el arte es un espacio comunicativo que permite a los sujetos comunicar sentimientos que si no fueran por el arte permanecerían parcial o totalmente inconscientes. Sobre esto hace referencia Jokic (2018, 78, 81) quien señala que el arte es un medio, espacio y herramienta de comunicación porque posee el potencial de hacer accesible a *la verdad* de varias maneras y también porque da cabida a una multiplicidad de miradas, lecturas, visiones y acciones lo cual permite construir un diálogo con un receptor que tiene la posibilidad de participar.

Ahora bien, en el apartado del currículo se diferenció entre currículo como “hecho” y como “práctica”. En el currículo como “práctica” las asignaturas serían concebidas como

una “construcción social situada” mas no una “cosa” dada y con atributos fijos que plantea el currículo como “hecho”. Entonces, en la enseñanza de las artes sucede algo particular. La aplicación del currículo demanda un ejercicio de libertad para los docentes. Algunos se empoderan de las características de flexible y abierto del currículo, ellos no requieren de un libro específico; otros no lo hacen y exigen textos y planificaciones externas para alivianar su aplicación en aula. Es decir, la enseñanza de las artes brinda la posibilidad de plantear al docente su propia visión de enseñanza porque no hay un texto determinante. Los docentes, entonces, pueden ser agentes protagonistas de la enseñanza o reproductores de un bagaje tradicional de la enseñanza basado en un currículo inmóvil y determinados externamente.

Este es uno de los puntos centrales que delimitan esta investigación porque combina la capacidad de agencia de los docentes con los aspectos estructurales (ver perspectiva metodológica de la investigación) que responden a cuestiones de inequidad y postergaciones históricas con los docentes lo cual deviene en formación, conocimiento, pedagogía y una serie de capacidades para asumir su rol.

En este escenario, si bien los contenidos se *distribuyen* a los docentes, ellos no cumplen un rol de distribuidores sino de adaptadores o *contextualizadores* de los contenidos; mientras que los estándares son un limitante porque por un lado se plantea un currículo abierto y flexible, por otro de exige el cumplimiento de sus indicadores.

1.3. Saber docente

López-Bonilla (2013, 384), quien hace una distinción entre disciplinas académicas y asignaturas, señala que “mientras las *disciplinas* académicas se diferencian unas de otras en función de formas de hacer, pensar, leer y escribir, las *asignaturas* que comprenden los currículos escolares se distinguen por sus contenidos”. Sobre las disciplinas académicas, la autora escribe que se establecen a lo largo de la historia y una vez constituidas institucionalmente, se distinguen por tener un objeto particular de estudio y poseer un bagaje de conocimientos especializados sobre ese objeto, con teorías y conceptos que lo organizan, con lenguajes especializados, métodos y presencia institucional (Krishnan 2009 citado en López-Bonilla 2013, 384).

En esta línea, Perafán aporta con el concepto *conocimiento profesional docente* (2013, 85) que es “un sistema de ideas integradas que asocia al conjunto de saberes, un

estatuto epistemológico fundante particular”. Asimismo, el profesor Porlán y Rivero (1998) en Perafán (2013, 86), señala que “los saberes académicos que mantiene el profesor son un conjunto de concepciones disciplinares explícitas, asociados a contenidos curriculares cuya organización obedece a la lógica disciplinar”. Por tanto, el conocimiento de la materia que enseña un profesor es abarcado por el ámbito epistémico y se concreta en el currículo.

El currículo aborda ciertos temas tomados de un campo disciplinar amplio. Así, “las asignaturas escolares son producto de un proceso de pedagogización, es decir, de selección, adecuación, secuenciación y organización del conocimiento que habilita su enseñanza” (EC Ministerio de Educación 2016a, 75). El currículo plantea un modo pedagógico de selección y organización de contenidos que el estudiante debe manejar en cierto periodo.

Lo anterior deja ver que el currículo *per sé*, no contiene todos los temas que un docente necesita manejar para garantizar una transmisión efectiva. Perafán (2013, 86) manifiesta que la visión de que los contenidos disciplinares son los que establece el currículo es una visión tradicional. Señala, más bien, que el corpus disciplinar pasa por una designación de contenidos a enseñar los cuales se integrarán al currículo.

Otro aporte lo hace Gaete con el concepto de *saber docente*. El saber docente (2011, 17) es un conjunto de conocimientos, creencias y valores que guían las acciones y que se adquiriría en el contexto de una historia y de una carrera profesional. En el caso de la educación en artes, donde se evidencia más que en otras disciplinas el *saber hacer*, es pertinente mencionar que la acción docente es un espacio de reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica (Mercado, 2002, en Gaete 2011, 17). Asimismo, Gaete (2011, 18), menciona que “el saber poseería una existencia objetiva que residiría en las razones, discursos, lenguajes, argumentos, que desarrollan los docentes para apoyar sus actos. Tales saberes tienen la característica de ponerse en juego en el discurso a través de las razones argumentativas que manifiestan ante la pregunta qué y por qué realizan tal o cual actuación pedagógica”.

Ahora bien, la enseñanza del arte resiste ante el paradigma científico dominante que privilegia al positivismo, la razón, la ciencia y el método que se convierten en su conjunto en el nuevo dogma, donde el saber hacer o saber práctico y la subjetividad gozan de un estatuto epistemológico menor.

Entonces, en la enseñanza, el transitar desde los objetos cosificados (que se relaciona con los textos canónicos poseedores de conocimiento desligados de la vida y que requiere docentes reproductores de conocimientos) hacia los procesos, implica la posibilidad de reivindicar la experiencia y la práctica como fuentes del conocimiento y a la subjetividad como la exploración de un mundo de significados introspectivos que permiten construir sentido a la realidad objetiva, a la existencia y a las relaciones sociales. Tedesco (en Terán 2016, 17) sostiene la necesidad de manejar la subjetividad como un nuevo esquema de comprensión. Así el resultado de la experiencia de aprendizaje no es un objeto cosificado por su belleza estética sino el valor simbólico generado en los procesos de producción y en las asignaciones de significación a procesos vitales.

Es pertinente también reflexionar sobre la actuación pedagógica a la luz del teórico del currículo Popkewitz (2015, 429-430) en su planteamiento de “prácticas del profesor” que implica el proveer conocimiento útil y práctico para efectuar el cambio y así plantear mejoras en las actividades del profesor para producir una enseñanza más efectiva. Estas precisiones son perfectamente aplicables para a enseñanza de las artes porque las últimas reformas curriculares planean salir de un arte “consagrado” hacia *práctica* artística. Esta noción de práctica, Popkewitz (2015, 432) orienta a entender cómo se organiza la enseñanza y como maximizar el rendimiento de los estudiantes. Entonces aparece en esta línea el enfoque del “profesor efectivo” que posibilita resultados exitosos a los estudiantes a través de factores de “valor añadido” más allá de agentes externos como el capital cultural de las familias. Esto último abre la puerta para plantearse el rol del docente de educación artística que se aborda a continuación.

1.4. Rol del docente de educación artística

Se había mencionado que las últimas reformas curriculares para al área artística marcan una tendencia que camina desde la reproducción de piezas artísticas canónicas hacia los procesos de expresión y comunicación mediante lenguajes artísticos. En ese sentido, es pertinente señalar, en primer lugar, que la profesión docente se mueve al interior de la producción y reproducción de la cultura (Romero 2014, 8), y, en segundo lugar, que Eagleton (2001,) en Romero (2014, 8) plantea que la palabra cultura contiene una tensión entre producir y ser producido, entre lo creativo y lo condicionado. Se lee de esto que el docente

opera como parte de un repertorio cultural y que en ese marco puede generar aprendizajes que oscilan entre espacios de mayor o mejor libertad de creación y propuesta, lo cual aplicará según su marco de posibilidades pedagógicas.

Entonces, para que la educación artística cumpla su rol de producción, interpretación, comprensión y reflexión, la sociedad demanda del docente, algunas características fundamentales. Un docente de artes necesita comprender la cultura contemporánea donde hay una confluencia entre modernidad y posmodernidad, entre el arte-producto y el arte-proceso. Esto conlleva comprender la visualidad, la cultura visual, la producción mediática, las redes sociales, la industria cultural, también, los lenguajes artísticos que apuntan a una concepción del arte como un proceso comunicativo.

Además, el docente requiere conocer y valorar las propuestas de los estudiantes. No debe basarse en los productos sino en los procesos de concreción de las ideas que plantean los estudiantes. Por tanto, el docente de arte acompaña al estudiante en el desarrollo de sus ideas con necesarias referencias encontradas en la historia del arte: autores, tendencias, istmos, escuelas, contextos de producción de arte, a fin de que el estudiante pueda ampliar sus intereses artísticos. Aquí radica la importancia del conocimiento disciplinar.

En ese sentido requiere conocer las posibilidades comunicativas de diversos lenguajes de expresión que obedecen a los diferentes intereses y necesidades surgidas en la cultura contemporánea, misma que se caracteriza por procesos diversos y participativos donde las tecnologías de la información y comunicación posibilitan espacios de expresión, participación ciudadana y producción de sentido.

Esto demanda de un conocimiento teórico y un conocimiento práctico. En esta perspectiva, Minteguiaga (2014, 194; el énfasis me pertenece) escribe que “la transformación del conocimiento teórico en un conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación automática sino de *reconstrucción situacional*”. Aquí se evidencia la necesidad de articular la teoría con la práctica en la enseñanza del arte.

Finalmente, para cerrar este apartado, Torres de Eca (2016), plantea los siguientes nuevos retos para los docentes que tienen la responsabilidad de la enseñanza de las artes:

- Procurar anular la frontera entre profesor y estudiantes
- Asumir la función de artista

- Explorar el arte contemporáneo como un proceso activista, comunitario y colaborativo
- Ayudar a los estudiantes a evitar la manipulación ideológica implícita en la información, puesto que los estudiantes no poseen las capacidades de reflexionar críticamente sobre su consumo
- Aprender el uso de las nuevas tecnologías

De lo anterior se concluye que la Educación artística, según el currículo y el estándar, tiene un fuerte enfoque hacia el saber hacer (producción de arte) y al saber estar y saber convivir (involucramiento y participación con el entorno cultural y artístico). En esta línea, siguiendo los niveles taxonómicos con los que ha trabajado en Ministerio de Educación en el currículo y estándar, el docente debe conocer el saber disciplinar para, a partir de ahí generar aprendizajes a partir de procesos de observación (nivel uno de la Taxonomía de Kendal y Marzano), exploración y expresión (nivel dos que hace referencia a la comprensión de información), indagación e investigación (nivel cuatro que hace referencia a la aplicación del conocimiento), participación y convivencia (nivel seis de la taxonomía en los ámbitos de la emoción y la motivación).

1.5. Reformas curriculares en la enseñanza del arte

La enseñanza de las artes en las últimas décadas registra tres hitos fundamentales. El primero sucede en 1997 con la reforma al currículo de artes, hecho que sucede mediante Acuerdo Ministerial N. 4119-01.09.97. El documento se denomina *Planes y programas de estudio del área de cultura estética de la reforma curricular de la Educación General Básica* (EC Ministerio de Educación 1997) para estudiantes de primero de Educación General Básica (EGB) hasta décimo de EGB. Contiene el lenguaje de las artes plásticas, el lenguaje de la música y el lenguaje de la danza-teatro. En lo que corresponde a artes plásticas, este currículo se orientó en el desarrollo de conocimientos en dibujo, punto, línea, mancha, volumen, contraste, textura, dimensión, fondo, forma y color; habilidades y destrezas en dibujo, pintura, modelado, grabado y estampado. Para la música se basó en la fonética, ritmo, timbre, armonía, textura, forma, expresión. Para la danza-teatro se basó en experiencias sensoriales, expresión corporal, expresión lúdica y expresión oral. Es decir, se orientó por un enfoque

técnico y disciplinar. En este insumo se abordan destrezas, contenidos y aspectos metodológicos, pero no hay articulación clara entre contenidos y destrezas, y carece de criterios de evaluación (EC Ministerio de Educación 2016, 5). Además, este currículo tiene una visión de estética basada en la distinción entre lo que es bello y lo que no lo es, se basa en el buen uso del tiempo libre y enfatiza en lo decorativo con lo cual demuestra una visión reduccionista de la educación (Carrasco 2016, 51). Cabe mencionar que el enfoque de Educación estética de este currículo guarda relación con la oferta de la carrera de “Cultura estética” de los antes llamados Institutos pedagógicos “normales” lo cual indica un alineamiento entre el perfil de los profesionales formados en los normales y las necesidades del currículo. Este hito aplica únicamente para EGB y se mantendrá hasta la reforma de 2016.

El segundo hito se da para BGU, en 2010, con la publicación de los *Lineamientos curriculares para el nuevo bachiller ecuatoriano, para primero y segundo año de bachillerato* (EC Ministerio de Educación sfe, 1), mismos que enfocan como una ruptura con respecto del currículo anterior porque se reemplaza la “Cultura estética” por la “Educación estética”. Con esto se desvincula la cultura de la estética, es decir demuestra una separación entre los criterios de “buen gusto” (que caracteriza a la estética) y la cultura, con lo cual se aleja la educación de las nociones prejuiciadas de que la cultura es sinónimo de arte y que el arte es sinónimo de bello. Así, se supera la visión elitista de la “cultura culta” y “refinada” asociada a un arte que está lejos del alcance de las masas y reservado para gente “cultivada” (Guerrero 2013). Cabe mencionar que, a raíz de este currículo, el Ministerio de Educación, mediante Acuerdo 482-12 del 28 de noviembre del 2012, expide los estándares para todas las áreas con excepción de la Educación estética y Educación física.

El tercer hito se da para EGB y BGU, en 2016, y se mantiene vigente al año 2020. Mediante Acuerdo Mineduc-ME-2016-00020-A, el Ministerio expide los currículos de Educación General Básica para los subniveles de preparatoria, elemental, media y superior; y, el currículo de nivel de Bachillerato General Unificado, con sus respectivas cargas horarias⁵ (EC Ministerio de Educación 2016) donde la enseñanza de las artes se denomina

⁵ En Educación General Básica (EGB), la carga horaria está distribuida así: preparatoria 3 horas semanales (8,6 %); elemental 2 horas (5,7 %), media 2 horas (5,7 %), superior 2 horas (5,7 %). En Bachillerato General Unificado (BGU): primer curso 2 horas (5,7 %); segundo curso 2 horas (5,7 %); tercer curso 0 horas. Es decir, únicamente se dedican dos horas a la semana. Esto se legitima con el criterio de la razón como elemento central de la educación.

“Educación cultural y artística” con tres grandes bloques curriculares: a) el yo: la identidad, b) el encuentro con los otros: la alteridad, c) el entorno: espacio, tiempo y objetos. Asimismo, plantea cuatro habilidades que deben desarrollar los estudiantes: observar; explorar y expresar; indagar e investigar; convivir y participar (EC Ministerio de Educación 2016, 63). En esta reforma se reemplaza la “Educación estética” por la “Educación cultural y artística” lo cual afianza la intención de la reforma anterior porque se rompe la relación natural entre la estética, la cultura y el arte. Es decir, la conjunción “y” que separa la cultura del arte da cuenta de que la cultura adquiere su propio valor. Esto permite explorar las manifestaciones culturales al margen de criterios estéticos-normativos establecidos por una concepción elitista y canónica de consumo artístico; permite explorar la cultura popular como portadora de la expresión histórica e identitaria cercana a la vida del estudiante. Esto propone un proceso de revitalización y legitimación social de las expresiones locales y nacionales que representa la riqueza de los pueblos. Además, se rompe la relación forzada entre el arte y lo bello. Aquello guarda sintonía con el nuevo concepto de arte planteado por Benjamin (anteriormente citado) que plantea un arte para ser exhibido y que valora la experiencia significativa, porque los diferentes lenguajes pueden ser apropiados por la mayoría de personas más no por los pequeños grupos propietarios. Como parte de este tercer hito, el 12 de noviembre de 2016, mediante Acuerdo Nro. Mineduc-ME-2016-00107-A, se expide la reforma al Acuerdo No. 0482-12, que sustituye los estándares de las áreas de Lengua y Literatura; Matemática; Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y se incluye además estándares de aprendizaje para Educación Cultural y Artística y Educación Física (EC Ministerio de Educación 2017a).

Entonces en 19 años, Ecuador tuvo tres cambios de enfoques en la enseñanza de las artes: el cambio de Cultura estética (1997) a Educación estética (2010) y a Educación cultural y artística (2016, aunque esta sucede posterior a la evaluación docente es pertinente su análisis). Estos cambios inician con la crisis del Estado neoliberal (que encontró su punto culminante en 1999 con la crisis financiera) y culminan con una visión “progresista” del denominado “socialismo del siglo XXI” que desde visiones más críticas se lo denomina “modernización del capitalismo”. No está clara, más allá de la visión oficial, la relación entre la visión del el Estado nación y la educación artística porque es una asignatura periférica e la estructura curricular; sin embargo, se inserta en un currículo que forma en habilidades y

destrezas que trasciende el academicismo, es decir forma ciudadanos para continuar formándose en la educación superior y su inserción en el mundo del trabajo. En ese escenario, Educación artística aporta en la formación integral de la persona.

Las dos últimas reformas evidencian que el currículo nacional guarda relación con los enfoques contemporáneos de educación artística (se vio en el capítulo anterior) que exigen procesos de expresión, interpretación y participación a partir de las posibilidades expresivas de distintos lenguajes artísticos y del reconocimiento de expresiones culturales. Entonces, se vincula la educación artística con la reflexión sobre la cultura contemporánea, con lo cual el arte, debido a su *eficacia simbólica*, es uno de los pocos espacios educativos para el ejercicio de una ciudadanía crítica, la exploración de la subjetividad y el desarrollo de la identidad.

Ahora bien, estas reformas y los nuevos enfoques del arte exigen lo que podría llamarse *desdisciplinización* de la educación artística. Las razones son: plantea un currículo abierto y flexible; no se requiere ser profesional en artes para dar clases de arte; su enseñanza se basa en la metodología de proyectos lo que significa la generación de experiencias significativas que se materializan en la exploración de lenguajes artísticos más allá de la adquisición de información descontextualizada y del desarrollo de habilidades para la creación de productos de estéticos; no tiene textos escolares para la materia; se aplica solamente dos horas a la semana dejando ver su carácter utilitarista y periférico dentro de la estructura macrocurricular. Además, la suma de estos aspectos, plantearía lo que Viñao señala: hay disciplinas que en realidad son actividades (2006, 263). Es decir, el autor distingue entre una disciplina y una actividad. Con lo antes descrito, la enseñanza del arte tendría cuestionamientos de ser concebida como disciplina. Así, el arte quizá no tenga que ser enseñado, sino aprendido.

Hay mucho por aprender y mucho por enseñar con lo cual el rol del docente está en cuestión. Sin embargo, el acompañamiento que realiza el docente al estudiante le demanda un manejo de conocimientos sobre historia del arte, tendencias, artistas, ismos. En efecto, la teoría posibilita que el docente ejerza un rol de acompañamiento, en el marco de un currículo flexible y abierto. Por tanto, el reto del docente está en hacer útil el conocimiento teórico en las diferentes situaciones de aprendizaje que emergen dentro y fuera del aula.

2. Formación y capacitación docente para la enseñanza de las artes

2.1. Oferta formativa de instituciones de educación superior

Según información publicada en la página web de Senescyt (2019), en Ecuador la oferta académica de educación superior es de 29 universidades públicas, 22 universidades particulares, 82 institutos técnicos públicos y 84 institutos técnicos particulares que en su conjunto ofrecen 2 102 carreras.

A partir de un análisis de esta oferta, se determina que a escala nacional 34 carreras se relacionan directamente con Educación artística. De estas, 16 se encuentran en universidades públicas, 11 en privadas, 4 en institutos públicos y 3 en institutos privados. Estas 34 opciones se encuentran en seis provincias de la Sierra y en dos de la Costa. En la Sierra, Pichincha concentra más opciones (11 de 34), mientras que, en la Costa, Guayas es la que concentra la mayor cantidad de opciones (14 de 34). La región Amazónica carece de opciones. Además, de las 34 opciones, únicamente cinco combinan la pedagogía con las artes, lo que significa que los artistas que se dedican a la docencia carecen de formación en pedagogía. Estos datos se amplían en la siguiente tabla.

Tabla 1
Oferta académica de educación superior relacionada con la Educación artística

Universidad	Carrera	Univ.		Instituto		Provincia
		Públi.	Priv.	Públi.	Priv.	
Universidad Nacional de Educación	Pedagogía de artes y humanid.	x				Cañar
Universidad Nacional de Chimborazo	Pedagogía de artes y humanid.	x				Chimborazo
Universidad Técnica de Machala	Artes plásticas	x				El Oro
Universidad de las Artes	Artes musicales	x				Guayas
Universidad de las Artes	Artes visuales	x				Guayas
Universidad de las Artes	Cine	x				Guayas
Universidad de las Artes	Creación teatral	x				Guayas
Universidad de las Artes	Danza	x				Guayas
Universidad de las Artes	Producción musical	x				Guayas
Universidad Técnica del Norte	Artes plásticas	x				Imbabura
Universidad Técnica del Norte	Pedagogía de artes y humanid.	x				Imbabura
Universidad Nacional de Loja	Artes musicales	x				Loja
Universidad Central del Ecuador	Artes escénicas	x				Pichincha
Universidad Central del Ecuador	Artes musicales	x				Pichincha
Universidad Central del Ecuador	Artes plásticas	x				Pichincha

Universidad Central del Ecuador	Danza	x				Pichincha
Universidad Casa Grande	Artes escénicas		x			Guayas
Universidad Católica Santiago de G.	Artes musicales		x			Guayas
Universidad Católica Santiago de G.	Cine		x			Guayas
Universidad de Especialidades E. S.	Artes musicales		x			Guayas
Universidad de Especialidades E. S.	Danza		x			Guayas
Universidad de Especialidades E. S.	Artes plásticas		x			Guayas
Universidad de Especialidades E. S.	Producción musical		x			Guayas
Pontificia Universidad Católica	Artes visuales		x			Pichincha
Pontificia Universidad Católica	Pedagogía de artes y humanid.		x			Pichincha
Pontificia Universidad Católica	Pedagogía musical		x			Pichincha
Universidad de Los Hemisferios	Artes musicales		x			Pichincha
Conservatorio José María Rodríguez	Danza			x		Azuay
Instituto Superior Daniel Reyes	Escultura			x		Imbabura
Instituto Superior Daniel Reyes	Pintura			x		Imbabura
Conservatorio Nacional de Música	Ejecución instrumentos music.			x		Pichincha
Instituto Estudios de Televisión	Actuación y dirección escénic.				x	Guayas
Conservatorio de Música Jaime Mola	Ejecución instrumentos music.				x	Pichincha
Instituto de Artes Visuales IAVQ	Actuación				x	Pichincha

Fuente: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, Senescyt

Elaboración: propia

En lo que corresponde a títulos de cuarto nivel, según Fabara (2013, 69) existen 86 opciones relacionadas con la educación en general, de ellas solamente una vincula la educación con las artes; esta es *Pedagogía e investigación musical*.

Esta situación de la formación de tercero y cuarto nivel para docentes de artes evidencia la ausencia de una institución de educación superior que oferte una carrera que prepare en artes integrales para que los profesionales con un perfil generalista puedan asumir la docencia de artes, con una comprensión de la totalidad del currículo y con un dominio técnico de cada uno de los lenguajes artísticos. Sin embargo, habría que indagar sobre la pertinencia de que, por un lado, las universidades desarrollen un perfil de salida de docentes de artes que sintonice con el currículo, puesto que cada disciplina artística exige más bien profundización debido a su complejidad y especificidad tanto histórica-teórica como técnica; y, por otro lado, si es que, desde una perspectiva de planificación nacional, amerita el

desarrollo de este tipo de perfiles puesto que el currículo no busca formar artistas con ciertas habilidades o destrezas⁶ sino públicos consumidores de arte.

Entonces, el país cuenta con opciones de formación de profesionales en áreas artísticas, pero las reformas curriculares y las nuevas tendencias de la educación artística requieren de docentes-artistas multifacéticos. Sin embargo, la educación superior no forma integralmente un perfil artístico debido a que “no existe un sistema de formación inicial consolidado para Educación artística como hay en otras áreas; lo que hay es ciertas experiencias de universidades e institutos” (Fabara 2019⁷, entrevista personal). Por tanto, otra de las causas de los bajos resultados reportados por la evaluación Ser Maestro es que mientras las últimas reformas curriculares exigen docentes-artistas multifacéticos, la educación superior no ofrece una formación profesional generalista sino específica en una rama del arte.

Ante este desfase entre la formación universitaria de los docentes de arte y las exigencias del currículo, quizá, en el mediano plazo, sea más pertinente fortalecer los mecanismos de capacitación a los profesores.

Es decir, las capacitaciones realizadas son insuficientes y no corresponden a un sistema de formación continua para docentes. La diversidad de lenguajes artísticos de los que se compone el currículo, hace deducir que es necesario complementar la formación profesional de los docentes con formación continua puesto que los docentes no manejan todos estos lenguajes.

2.2. Carrera profesional y formación continua

La LOEI (artículo 10), en apego al Plan Decenal de Educación, establece los derechos y obligaciones de los maestros, entre los que figuran: el acceso gratuito a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico, además, recibir una remuneración acorde con su experiencia, solvencia académica y evaluación de desempeño.

⁶ Cabe mencionar que la oferta educativa el Sistema Nacional de Educación contempla un Bachillerato complementario en artes para formar artistas plásticos.

⁷ Eduardo Fabara es especialista en investigación educativa y formación docente. Consultor y profesor jubilado de la Universidad Andina Simón Bolívar. Rector de varios colegios de Quito y exfuncionario del Ministerio de Educación. La entrevista fue realizada en torno al tema “Formación y capacitación docente en Ecuador” el 23 de diciembre de 2019.

En cuanto a la carrera profesional, se generó el proyecto Quiero Ser Maestro (QSMA), para, a través de cinco convocatorias, dar respuesta a una demanda histórica de los docentes, en vista de que muchos de ellos no disponían de nombramientos definitivos ni estabilidad laboral, además de mejorar el estatus del docente (Calvas 2019, entrevista personal). También, anteriormente “la mayor parte de docentes que ingresaban al Magisterio Nacional no se sometían a ningún concurso, sino que lo hacían mediante designaciones directas de parte de la autoridad educativa” (Fabara 2013, 20).

Entonces, según información proporcionada por el Ministerio de Educación, vía correo electrónico en respuesta a un oficio presentado para fines de esta investigación, en el QSMA-1 realizado en 2013, 270 docentes de Educación artística ingresaron al magisterio, en el QSMA-2 ingresaron 106, en el QSMA-3 ingresaron 498, en el QSMA-4 ingresaron 133 y en el QSMA-5 lo hicieron 167 docentes. En estos cinco llamados se han incorporado al magisterio 1 174 docentes de Educación Artística de 32 040 que ingresaron en todas las áreas. Estos procesos evaluativos permitieron regularizar la situación de estos docentes.

En cuanto a los procesos relacionados con formación continua, el Ministerio distingue la formación disciplinar (relacionada con el conocimiento en cada asignatura) y la formación transversal (relacionada con el ejercicio pedagógico). Cabe mencionar que, según la información enviada por el Ministerio de Educación vía correo electrónico, “dichas capacitaciones se han realizado de acuerdo con los perfiles que presentaron (los docentes) y constaban en los distributivos docentes”. Esto quiere decir que se registran capacitaciones disciplinares para docentes de Educación artística en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales debido a que muchos docentes asumen la enseñanza de otras disciplinas por cuestiones de carga horaria. El Ministerio de Educación, a través de las direcciones de Formación Inicial y Formación Continua, mediante correo electrónico enviado para fines de este trabajo, reporta procesos de capacitación disciplinar y transversal desde 2013 hasta 2019. En vista de que la evaluación a los docentes se realizó a mediados de 2016 se consideran en esta investigación las capacitaciones realizadas entre 2013 y 2016.

En cuanto a capacitaciones en contenidos transversales, en ese periodo, se han capacitado 999 docentes en temas como: discapacidades, didáctica del pensamiento crítico, educación ambiental, Educación intercultural bilingüe, Departamento de Consejería

Estudiantil (DECE), inclusión educativa, interculturalidad, pedagogía y didáctica, prevención de la violencia y de delitos sexuales y de consumo de drogas.

Mientras que, en cuanto a contenidos disciplinares, las capacitaciones se refieren fundamentalmente al currículo, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2
Temas de capacitaciones disciplinares y número de docentes de educación artística beneficiarios por año

Nombre del curso	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Actualización curricular				238	1.781	151		2.170
Actualización curricular 1° EGB	3							3
Educación artística						285		285
Evaluación para el aprendizaje	3							3
Introducción al currículo de educación inicial	8	12						20
Programa aprendiendo en movimiento			1					1

Fuente: Ministerio de Educación, direcciones de Carrera Profesional y Formación Continua

Elaboración: propia

En la tabla anterior, el Ministerio de Educación reporta procesos de capacitación disciplinar desde el año 2013 hasta el 2019. Llama la atención que en el periodo 2016-2018 se enfatiza en procesos de actualización curricular debido a la puesta en vigencia del nuevo currículo en 2016. Llama también la atención que, en el periodo 2013-2015, es decir antes de que se realice la evaluación docente que fue en 2016, se han capacitado únicamente 27 docentes de Educación artística y que los temas no son específicos; se refieren al manejo curricular no de artes sino de educación inicial. Cabe mencionar también que, en 2019, con corte a 23 de noviembre, el Ministerio no ha realizado capacitaciones.

En conclusión, la formación disciplinar para docentes de Educación artística en Ecuador ha sido prácticamente nula lo cual va en desmedro de la calidad educativa. Fabara (2013, 61) menciona que la formación continua es importante porque permite mejorar la calidad de la enseñanza y “favorece la formación integral del docente para proyectarse como protagonista del cambio social”. El Ministerio de Educación ha desarrollado procesos de corto y largo alcance para fortalecer las capacidades de los docentes, sin embargo, los maestros de Educación artística en particular no han tenido mayor beneficio, pues el Ministerio prioriza áreas tradicionales. Esto significa una escasa comprensión de la

educación integral donde no solamente el conocimiento cognitivo positivo es parte de lo que queremos de los futuros profesionales.

2.3. Plan Decenal de Educación

Las acciones descritas arriba guardan relación con el Plan Decenal de Educación 2006-2015, en cuanto a su política 7, *Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida* (EC Ministerio de Educación sfe, 3). El objetivo de esta política es “estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol”. Entre las líneas de acción para lograr este objetivo constan el desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanentes y el establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica. El Plan estableció algunas metas que se mencionan a continuación, junto con las acciones desarrolladas, según una exfuncionaria del Ministerio.

- *Meta: Diseño y aprobación del sistema de formación docente hasta 2007.* En cumplimiento de esta meta se realizó el proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe), para financiar los procesos de formación continua docente y fomentar el ascenso de categoría. Sin embargo, en áreas específicas como artes no se elaboraron capacitaciones en el saber disciplinar sino en pedagogía. Por tanto, el Ministerio no reporta estos procesos. Según Fabara (2013, 55) el proyecto SiProfe capacitó principalmente en Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua, lectura crítica. Este proyecto no tuvo continuidad porque las capacitaciones eran de entre 10 y 60 horas (Fabara 2013, 60), pero el Ministerio prefirió desarrollar procesos sostenidos (Vanessa Calvas 2019, entrevista personal). No se cuenta con datos de procesos anteriores puesto que antes del SiProfe se hacían capacitaciones aisladas, sin objetivos claros y sin línea base (Vanessa Calvas 2019, entrevista personal). El SiProfe llegó de manera masiva a los docentes, pero, no se dispone información de la participación de los docentes de artes lo cual podría ser otra de las causas de los bajos resultados en la evaluación.

- *Meta: Transformación de los Institutos Superiores Pedagógicos en la Universidad Pedagógica Ecuatoriana hasta 2008.* En 2013, 5 años más tarde de lo previsto, se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que absorbió a 29 Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) quienes formaban docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación General Básica (Fabara 2013, 16). De estos 29 establecimientos, algunos ofrecían la especialidad de *Cultura estética*, estos son: Eugenio Espejo de Chone, 23 de Octubre de Montecristi, Belizario Quevedo de Pujilí, José Gabriel Vega Betancourt de Santa Rosa, Ciudad de Cariamanga de Cariamanga, Manuela Cañizares de Quito y Jorge Mosquera de Zamora (Fabara 2013, 39). Cabe mencionar que los ISPED competían directamente con las universidades quienes con un año más de estudio ofrecen un título más reconocido económica y socialmente. Quizá por eso, según Fabara (2003, 32) entre los años 1996 y 2008, en los 23 ISPED, la matrícula pasa de 4 867 a 5 142, lo que significa un incremento de apenas 275 estudiantes en 12 años.
- *Meta: Realizar seminarios, talleres, encuentros, conferencias, congresos, para todos los docentes del sistema educativo nacional según los currículos de inicial, básica y bachillerato, a partir de 2009.* El Ministerio priorizó procesos sostenidos de formación sobre todo para docentes que obtuvieron un promedio de Fundamental en la evaluación SMAE (Vanessa Calvas, 2019, entrevista personal), es así que en 2018 se reportan 285 docentes graduados en cursos de 330 horas, modalidad semipresencial, en cooperación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Entrega de información del Ministerio de Educación 2019).
- *Meta: Implementación de estrategias de desarrollo profesional a través de TICs.* Al respecto, se hicieron varias capacitaciones para manejo de tecnología (Vanessa Calvas 2019, entrevista personal). Es importante mencionar esto porque la evaluación docente se realiza en un aplicativo digital.
- *Meta: Formación de al menos el 30% de docentes con título de cuarto nivel en áreas como: investigación, diseño curricular, gestión de calidad, liderazgo, evaluación de proyectos, a partir de 2013.* Se formaron docentes en universidades europeas. Al respecto, el Ministerio no reporta acceso a los programas de maestrías para docentes de Educación Artística.

Capítulo tercero

Evaluación docente en Ecuador

El primer capítulo presentó las intenciones educativas del Ecuador y el segundo los contenidos de enseñanza y la situación de la docencia. Este tercer capítulo indaga en qué tan capacitados están los docentes de la educación artística para asumir esos contenidos. El país conoció la realidad de la docencia a partir de su evaluación que se aplicó a partir del Modelo de Evaluación Docente (MED) que se inscribe en el proyecto Ser Maestro (SMAE).

Entonces, aquí se describe este modelo, su propósito, dimensiones y se analiza los resultados de su aplicación que congregó a 1 207 docentes de Educación artística; el análisis se realiza con las variables sexo, grupo etario, nivel de formación, provincia y área (urbano y rural) lo cual permite identificar segmentos poblacionales donde se focalizan los bajos resultados de la evaluación. Esta información cuantitativa se complementa con la información cualitativa que recoge las representaciones de los docentes en cuanto a cómo miraron el proceso de evaluación y los contenidos aplicados.

En este capítulo se determina que las últimas reformas curriculares guardan relación con lo que plantea la nueva visión del arte y la educación artística, sin embargo, no existe total congruencia con los contenidos de la evaluación, puesto que la evaluación ahonda en los saberes disciplinares desde una visión canónica de arte. Para llegar a esta determinación se revisó la congruencia entre los insumos usados en la evaluación: estándares, currículo, perfiles profesionales y contenidos de evaluación.

En este capítulo, también, se da cuenta que la relación entre los resultados de las evaluaciones y la calidad, en cuanto derechos y equidad, está intermediada por el uso de resultados establecidos por la política pública, que ahonda la inequidad mediante un sistema de meritocracia, donde los “mejores” acceden a beneficios de política educativa. Por tanto, ni la política pública ni la evaluación permiten superar las condiciones de inequidad puesto que esta obedece a un problema estructural de postergaciones históricas del magisterio.

1. Modelo de Evaluación Docente

2.4. Contextualización

En 2008, la evaluación a los docentes del magisterio fiscal fue un proceso voluntario. Un año después, mediante Decreto Ejecutivo N. 1740, la evaluación a los docentes se hizo obligatoria, lo cual causó reacciones en contra provenientes del gremio de maestros. Es así que, en 2009, desde las organizaciones gremiales se dispuso públicamente a través de los medios de comunicación a no presentarse en la evaluación (Zamora 2009, 07:08). El gobierno reaccionó con sumarios administrativos en contra de los docentes y la dirigencia, lo que generó una crisis política.

Entre 2009 y 2012, con el *Sistema de evaluación y rendición social de cuentas* que obedece a la política seis del Plan Decenal de Educación 2006-2015, se realizan evaluaciones orientadas al ingreso, permanencia y ascenso en el magisterio (Sánchez, López, Espinosa 2017, 10). Uno de los objetivos del *Sistema de evaluación y rendición social de cuentas*, es “Determinar la calidad del desempeño docente de todos los niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación 2016c, 76).

La LOEI (artículo 10) menciona que la evaluación es una de las obligaciones de los docentes del magisterio fiscal. En esta línea, el Estado enfoca las evaluaciones para el ingreso, permanencia y escalafón. Para el ingreso se realiza un concurso de méritos y oposición a través del proyecto Quiero Ser Maestro (QSMA); para la permanencia se aplica la evaluación Ser Maestro (SMAE); y, para el escalafón se aplica la evaluación Ser Maestro Recategorización (SMRE).⁸

Es así como, según el Ministerio de Educación en el diagnóstico del nuevo Plan Decenal de Educación (2016c, 3), entre 2009 y 2013 se evaluaron algunos docentes mediante las pruebas SER, donde el 3,7 % obtuvo una nota insuficiente, el 61,6 % bueno y el 34,7 % muy bueno/excelente; además entre los años 2014 y 2015 se realizaron los procesos de recategorización: en 2014 aprobaron el 49 % de docentes inscritos y en 2015 aprobaron el 42

⁸ La LOEI crea un nuevo escalafón docente para ascender de categoría. Establece que para ascender de categoría se revisa los resultados de las evaluaciones y la participación en programas de formación continua. Para las dos últimas categorías B y A, se requiere poseer título de maestría y publicaciones de investigaciones o sistematizaciones de su quehacer pedagógico.

%. Adicional, entre 2013 y 2015 se estableció un proceso meritocrático⁹ de selección para el ingreso a la carrera docente, mediante el cual 32 040 docentes se han incorporado al magisterio de 305 891 postulantes en total.

2.5. Propósito y alcances

En Ecuador, actualmente, la evaluación a los docentes se realiza bajo los criterios establecidos en el proyecto Ser Maestro (SMAE) y se concreta con el Modelo de Evaluación Docente (MED). El MED está creado con una visión hacia el fortalecimiento de las capacidades, las habilidades, las destrezas, los conocimientos y las actitudes de los docentes y busca brindar, de manera expedita y transparente, información confiable, válida e imparcial sobre los diferentes niveles de desarrollo en que se encuentran los docentes ecuatorianos (Sánchez, López, Espinosa 2017, 7). En este proceso participaron docentes del magisterio fiscal o fiscomisional y que ganaron el concurso Quiero Ser Maestro 1, 2, 3.

El MED (Sánchez, López, Espinosa 2017) concibe al maestro como “principal agente educativo de transformación” (2017, 11), “gestor dinámico del proceso educativo” (2017, 17), “referente importante de liderazgo, dirección y guía” (2017, 17), “el que hace real el proceso de aprendizaje” (2017, 17). Por tanto, el docente es corresponsable de que los estudiantes generen los aprendizajes establecidos en el currículo y los estándares.

Con esta descripción de la importancia del rol de los docentes, es pertinente considerar lo que la Unesco (2007, 88) menciona: “La evaluación tiene como finalidad básica mejorar la educación a través de la optimización de la calidad de la enseñanza”. Además, el factor principal para elevar la calidad educativa es el docente (Martínez, Araiza y Valles 2016, 124). No obstante, la calidad de la enseñanza implica la aplicación de procesos de fortalecimiento docente lo cual dista de las intenciones del MED porque no se plantea como una evaluación formativa que fortalezca las capacidades de los docentes en el mediano plazo; al contrario, se trata de una evaluación sumativa. Ese es el límite de la evaluación externa que muestra una realidad a partir de datos cuantitativos extraídos mediante una prueba de base estructurada y que su uso para política pública no es competencia del Ineval, sino del Ministerio de Educación.

⁹ “La meritocracia tiene que ver con exaltar los logros individuales por sobre estructurales de privilegio que ponen en ventaja a unos individuos sobre otros, como la clase social, la herencia, etc” (Terán 2016, 11)

2.6. Componentes (dimensiones, instrumentos, calificación)

El MED abarca cuatro dimensiones que componen un ser integral:¹⁰ Saberes disciplinares (saber), Gestión del aprendizaje (saber hacer), Liderazgo profesional (saber ser) y Habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas (saber estar). Los instrumentos de evaluación que indagan en estas dimensiones son:

- Cuestionario. Conjunto de preguntas directas
- Prueba de base estructurada. 120 ítems (preguntas) de opción múltiple
- Casos con videos. Presentan prácticas para que el evaluado tome decisiones
- Portafolio. Producción escrita de cada docente
- Rúbrica. Esquema de calificación
- Encuesta de contexto. Factores asociados

Esos instrumentos se relacionan con el agente evaluador y con los tipos de evaluación según lo muestra la Tabla 3:

Tabla 3
Estructura del Modelo de Evaluación Docente¹¹

Agente evaluador	Instrumento o tipo de evaluación	Ponderación en el puntaje global	Ponderación por tipo de evaluación
Docente	Autoevaluación	3,3 %	52 %
Docente par	Coevaluación - Portafolio	8,6 %	
Docente par Ineval	Coevaluación - Rúbrica	18,4 %	
Docente Ineval	Valoración de prácticas de aula	16,3 %	
Directivos	Heteroevaluación	5,4 %	
Ineval	Prueba de base estructurada (Saberes disciplinares)	48 %	48 %
	Factores asociados	0 %	0 %
Total		100 %	100 %

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

¹⁰ Estas cuatro dimensiones del MED siguen la línea del Informe Delors de la Unesco (1996) en el que se subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser.

¹¹ La resolución Nro. INEVAL-2018-0010-R de 2018 plantea algunos cambios: elimina los puntajes por dimensiones (Saberes disciplinares; Gestión del aprendizaje; Liderazgo profesional; y Habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas) con lo que: a) la descripción del nivel de logro es abarcadora para las cuatro dimensiones, b) no se entregaría calificaciones por dimensión sino globales; asigna mayor peso a la dimensión de Saberes disciplinares (de 45 % a 48 %); elimina como agentes evaluadores para heteroevaluación a familiares y estudiantes.

En cuanto a la calificación, el MED establece cuatro niveles de desempeño: Excelente Favorable, Fundamental y En formación, mismos que se describen en la Tabla 4.

Tabla 4
Niveles de desempeño del MED

Nivel de desempeño	Puntaje	Dictamen
Excelente ¹²	De 950 a 1 000	Aprobado
Favorable ¹³	De 700 a 949	Aprobado
Fundamental ¹⁴	De 600 a 699	Aprobado
En formación ¹⁵	Hasta 599	Reprobado

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Ahora bien, esta investigación aborda únicamente la dimensión Saberes disciplinares que se aplica mediante una prueba de base estructurada que “es un instrumento de evaluación que contiene ítems, con diferentes formas y diseños, que obtienen datos de los conocimientos y habilidades de la docencia” (Ineval 2018, 3). Se ha considerado en este trabajo, la dimensión de Saberes disciplinares porque es la dimensión del MED con mayor peso en la calificación global, puesto que equivale al 48 % de la nota final y también porque la información está disponible al público. Los Saberes disciplinares miden los conocimientos específicos que un docente debe dominar para enseñar y dan cuenta de su nivel de formación profesional.

¹² Descripción del nivel Excelente. “Cumple con todos los estándares y sus cualidades se observan en el dominio del saber que promueve, los conocimientos pedagógicos que emplea y el nivel de liderazgo y confianza al promover una participación ciudadana que trasciende al ámbito escolar” (Ineval 2018, 6).

¹³ Descripción del nivel Favorable. “Su nivel de dominio disciplinar es adecuado, su desarrollo como docente y sus fundamentos pedagógicos le permiten planificar, ejecutar evaluar el proceso de aprendizaje en un contexto específico y, al mismo tiempo, afrontar situaciones adversas, resolver conflictos y fomentar la participación ciudadana. Su nivel de liderazgo le ayuda a tomar decisiones a través de esquemas colaborativos que fomenten la cultura de paz y la participación ciudadana más allá del aula” (Ineval 2018, 6).

¹⁴ Descripción del nivel Fundamental. “Posee conocimientos fundamentales y la noción de las habilidades pedagógicas con las que gestiona el aprendizaje mientras actúa como agente principal en el proceso educativo. Su nivel de liderazgo se ejerce en el aula con énfasis en el cumplimiento del currículo y la promoción de valores ciudadanos dentro del aula” (Ineval 2018, 6).

¹⁵ Descripción del nivel En formación. “Los conocimientos sobre su campo deben ampliarse y hacerse más profundos, a través del desarrollo de nuevas habilidades pedagógicas que le ayuden a planificar y ejecutar el proceso de aprendizaje y diseñar evaluaciones para un contexto escolar específico. El fortalecimiento del liderazgo le ayudará a tomar decisiones, a través de esquemas colaborativos que le permitan afrontar situaciones adversas, fomentar la cultura de paz y la participación ciudadana más allá del aula” (Ineval 2018, 7).

El MED establece que “los saberes disciplinares son conocimientos que pertenecen a una sociedad en diversos campos y se organizan en forma de especialidades o disciplinas” (2017, 37). Además, establece que “el dominio del saber específico permite que el docente haga una adecuada mediación entre los contenidos y los estudiantes” (Ineval 2017, 37). De manera que el saber disciplinar posibilita a un docente concretar el hecho educativo, puesto que sin un conocimiento del saber que enseña, difícilmente se lograría una educación de calidad. Por ello, esta dimensión tiene un peso casi de la mitad de la calificación global, dejando la otra mitad para las otras tres dimensiones del MED.

Finalmente, es necesario destacar que la evaluación de la dimensión de Saberes disciplinares es una evaluación estandarizada de carácter sumativo y se aplica por un agente evaluador externo que es el Ineval con lo cual se busca procesos de objetividad y transparencia. Sin embargo, según Fabara (2013, 28) existe reparos respecto de la evaluación estandarizada, puesto que considera únicamente aspectos genéricos, de carácter mecánico y corre el riesgo de convertirla en un instrumento punitivo. Los reparos, además, se dan porque existe un proceso eminentemente cuantitativo que no repercute en procesos de mejora inmediatos sobre la cultura escolar, sobre la aplicación del currículo o sobre el fortalecimiento profesional docente.

2.7. Uso de resultados y enfoque meritocrático

En la presentación de resultados del SMAE, realizada en junio de 2016, se informó que en una primera etapa (régimen Sierra-Amazonía) se inscribieron 52 714 docentes y que 911 fueron exonerados; que en una segunda fase (régimen Costa) se evaluarán 58 175 y se exoneraron 431; y en una tercera fase (ambos regímenes), se evaluarían 27 243 docentes más, dando un resultado de 139 474. En esa presentación se plantearon las siguientes acciones de política pública (Ineval 2016c), que se aplicarían a partir de los resultados obtenidos:

- En formación: el docente debe evaluarse en Saberes disciplinares nuevamente
- Fundamental: el docente debe ingresar a un programa de actualización de 330 horas en su especialidad
- Favorable y Excelente: el docente puede tener acceso a programas de especialización y cuarto nivel, y tendrá cubierto el requisito de evaluación para la recategorización

De estos planteamientos de política, según Vanessa Calvas¹⁶ (2019, entrevista personal), para docentes ubicados en el nivel Fundamental, se han ejecutado cursos de 330 horas en universidades catalogadas con A y B con ciertas exigencias para los docentes capacitadores; y también se auspiciaron becas para docentes ubicados en los niveles Favorable y Excelente en la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a través de convenios con el Estado.

Esto refleja un proceso meritocrático sostenido por un discurso de la “excelencia” donde los “mejores” profesionales obtienen mayores beneficios del Estado, mientras que los “peores” no los obtienen. Conceptualmente esta visión genera una ruptura con la calidad basada en los derechos y en la equidad porque, para el docente, estas se fundan en aspectos estructurales de garantías laborales y reconocimiento. Entonces, hay una contradicción entre la equidad y el proceso meritocrático. Según Terán (2016, 17-18), la meritocracia no altera las condiciones estructurales de inequidad, las oculta y naturaliza; y mediante este sistema el Estado transfiere la responsabilidad de los problemas estructurales a los docentes. Esto se evidencia en que ciertos docentes pueden ampliar sus potencialidades con la intervención del Estado a través de acciones de política. Bajo estos planteamientos, en esta investigación se plantea la limitación del sistema meritocrático y también la necesidad de un ejercicio de corresponsabilidad o involucramiento de todos los actores de Sistema Nacional de Educación, en especial de los docentes.

La meritocracia contribuye a la clasificación de los sujetos. Pero la evaluación no soluciona problemas estructurales, más bien los revela. Y la meritocracia no se desprende directamente de la evaluación sino del uso de los resultados a nivel de política pública lo cual implica toma de decisiones para focalizar los programas de mejora. Al respecto Tedesco (en Terán 2016, 15) sostiene que el rol de la política pública es romper el determinismo impuesto por las condiciones sociales. Esto implica un rol central del Estado nación en el manejo de la cosa pública.

¹⁶ Vanessa Calvas fue subsecretaria de Desarrollo Profesional y Educativo del Ministerio de Educación, desde marzo de 2014 hasta mayo de 2017. La entrevista se realizó sobre el tema “La evaluación docente en Ecuador” el 21 de noviembre de 2019.

3. Relación entre el currículo y contenidos de la evaluación

3.1. Análisis de contenidos en documentos oficiales

A continuación, se realiza una revisión documental de insumos normativos como el currículo, el estándar y el perfil del área artística, a fin de analizar la congruencia entre lo que el docente debe enseñar (currículo), las metas del docente para llegar a la calidad educativa (estándares) y el corpus teórico de la evaluación (perfil del área). Para ello, se usa la investigación documental que en palabras de Sarmiento y Tovar (2007, 57) “se basa en diferentes técnicas de localización de datos, análisis de documentos y contenidos con los procedimientos lógico y mentales de toda investigación análisis, síntesis, deducción, inducción, para relacionar categorías de análisis en un proceso de abstracción científica”.

3.1.1. Identificación de insumos técnicos

Se han identificado cinco insumos: a) Estándares 2012, b) Lineamientos curriculares para primero de bachillerato, c) Lineamientos curriculares para segundo de bachillerato, d) Perfil de educación artística y estética, e) Perfil del docente de educación artística. Los tres primeros son insumos elaborados por el Ministerio de Educación mientras que los dos restantes fueron elaborados por el Ineval como insumo base para la evaluación a los docentes. A continuación, se caracteriza y analiza a cada uno:

a) Insumo: *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura* (EC Ministerio de Educación 2012)

El texto menciona que los estándares son orientaciones de carácter público y aborda las metas educativas para conseguir una educación de calidad (EC Ministerio de Educación 2012, 6). Señala que cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación (docentes), son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes. La importancia de revisar este documento es porque “ofrece insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo” (EC Ministerio de Educación 2012 6).

De este documento se adoptan para este análisis únicamente los indicadores de los docentes en la dimensión dominio disciplinar; las otras tres dimensiones son gestión del

aprendizaje, desarrollo profesional, compromiso ético,¹⁷ las cuales no se abordan porque no corresponden con los objetivos de esta investigación.

- b) Insumo: *Lineamientos curriculares para el nuevo bachillerato ecuatoriano. Área de educación artística, educación estética. Primer año de Bachillerato.* (EC Ministerio de Educación sfe)

Con este documento se cambia el enfoque de Cultura estética a Educación estética e incorpora las destrezas con criterio de desempeño. Presenta el enfoque, objetivos del área, macrodestrezas por desarrollar (conocer, disfrutar, apreciar, crear, desarrollar identidad, criticar), bloques curriculares (cine, teatro, comic, nuevas artes), objetivos del primer año de bachillerato, conocimientos esenciales, además plantea la intertextualidad artística.

Para el análisis de congruencia, se consideran los conocimientos esenciales: estos se expresan en cuatro bloques curriculares y no presentan habilidades, destrezas o niveles cognitivos (verbos), de modo que estos contenidos expresan el saber disciplinar que el docente debe conocer para generar aprendizaje en los estudiantes.

No se consideran, a) el *enfoque* porque es un insumo teórico, b) los *objetivos de área y del primer año de bachillerato* puesto que se expresan como objetivos de aprendizaje, por tanto, si bien se componen de una habilidad y de un contenido, predomina la habilidad, c) las *macrodestrezas o destrezas con criterio de desempeño* porque si bien las destrezas con criterio de desempeño se componen de una habilidad más un contenido, predomina la habilidad puesto que se relaciona con el aprendizaje que el docente debe generar en los estudiantes más que con el saber docente en sí, d) los *bloques curriculares* porque ya están abordados en los conocimientos esenciales y, e) la *intertextualidad artística* porque busca el complemento y correlación entre los bloques y ejes de aprendizaje.

- c) Insumo: *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Asignatura de educación artística. Segundo curso de Bachillerato* (EC Ministerio de Educación sfe)

¹⁷ Dominio disciplinar, gestión del aprendizaje, desarrollo profesional, compromiso ético son las dimensiones con las que se construyó el MED con el cual se realizó la evaluación docente.

Este documento trabaja con metodología de proyectos a lo largo del año lectivo. Presenta el enfoque e importancia (creación, apreciación, historia del arte y estética), las macrodestrezas (explorar, conocer, apreciar y crear), ejes de aprendizaje, conexión entre los ejes de aprendizaje, bloque curricular único, perfil de salida del área, objetivos educativos del área, objetivos educativos del año, planificación por bloques curriculares, precisiones para la enseñanza aprendizaje, indicadores de evaluación.

De estos componentes se adopta para el análisis el único bloque curricular que contiene el documento (EC Ministerio de Educación sfe2, 9), mismo que se denomina *Mi proyecto personal* que transversaliza los ejes del aprendizaje: explorar, conocer, apreciar, crear y que se enfoca en destrezas con criterio de desempeño. Se pone énfasis en el eje *conocer* que hace referencia a contenidos técnicos sobre historia del arte y técnicas. En este insumo, se indica que el docente acompaña el proceso de aprendizaje del estudiante.

No se consideran los demás elementos porque tienen relación con orientaciones generales, los aprendizajes y habilidades que deben adquirir los estudiantes de manera transversal.

d) Insumo: *Perfil de educación artística y estética*. (Ineval 2016a)

Aborda el corpus teórico que se espera que domine el docente para su ejercicio profesional.

De este insumo se adopta todo el contenido desagregado en tres niveles: campo, grupo temático y tópico.¹⁸

e) Insumo: *Perfil del docente de educación artística*. (Ineval 2016b).

Este insumo plantea una descripción del perfil del docente. Señala que “el docente de educación artística es un profesional que tiene amplios y sólidos conocimientos técnicos e interdisciplinarios, pedagógicos y didácticos. Promueve el pensamiento crítico, la expresión y la comunicación segura y libre de prejuicios, la apreciación de las artes y la sensibilidad

¹⁸ Cabe mencionar que, en el argot técnico de la evaluación, los conceptos *campo*, *grupo temático* y *tópico* son niveles de desagregación que consta en la *estructura de evaluación*. Hay, además, un cuarto nivel de desagregación denominado *definición operacional*. La estructura de evaluación es la base técnica para la elaboración de las preguntas e instrumentos de evaluación pues presenta contenidos desagregados hasta un nivel de especificidad que posibilita comprender qué se debe preguntar.

como parte del desarrollo integral de los niños y jóvenes a través de estrategias que potencien aprendizajes significativos”. Este insumo presenta cuatro componentes: identidad profesional, gestión de la enseñanza aprendizaje, saberes y destrezas profesionales, disciplinar de educación artística y estética.

De este estos componentes se adopta el cuarto: “disciplinar de educación artística y estética” porque se refiere a los conocimientos disciplinares y curriculares. No se abordan los dos primeros porque se enfocan en liderazgo, en el aprendizaje del estudiante, en los procesos de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje y en las habilidades de mediación pedagógica, los cuales rebasan los objetivos de esta investigación.

3.1.2. Codificación de los insumos

Fernández (2006, 5) explica que la codificación conlleva un trabajo intelectual y mecánico que permite codificar datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías y, a partir de ahí, encontrar unidades de significado y sentido. Dichas unidades se expresan en contenidos que los docentes enseñan versus los contenidos que se usaron para la evaluación docente. Fernández (2006, 9) plantea tres tipos de códigos: descriptivos, interpretativos e inferenciales. Se plantean los descriptivos en dos momentos:

- Generar líneas de congruencia en los contenidos de los insumos establecidos y generar unidades de sentido
- Extraer datos cuanti-cualitativos

En esta contexto, el análisis de estos insumos se trabaja de la siguiente manera: se aborda los indicadores del estándar del año 2012, para la dimensión disciplinar (Tabla 5); luego, se trabaja con los estándares 2017 mediante un análisis de los indicadores para establecer cuáles se relacionan con la dimensión de saberes disciplinares del MED (Tabla 6); luego, en los mismos estándares de 2017 se evidencia el número de indicadores para el docente en relación con el número de indicadores para directivos y la gestión escolar (Tabla 7); finalmente, se presenta los contenidos curriculares de primero y segundo año de bachillerato, relacionados con los utilizados para la evaluación a los docentes de Educación artística (Tabla 8).

EL MED se realizó con base en los estándares de 2012 (mismos que ya no están vigentes) cuyos componentes e indicadores para la dimensión del dominio disciplinar se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Componentes e indicadores, dimensión del dominio disciplinar, estándares 2012

Componentes	Indicadores
A.1 El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica	A.1.1 Domina el área del saber que enseña.
	A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia.
	A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas.
	A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan.
A.2 El docente conoce el currículo nacional.	A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula.
	A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte.
	A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional.
A.3 El docente domina la lengua con la que enseña.	A.3.1 Usa de forma competente la lengua en la que enseña.

Fuente: Ministerio de Educación

Elaboración: propia

La tabla anterior presenta los indicadores del estándar de 2012 dentro de los cuales no constan contenidos explícitos que el docente debe manejar, no obstante, en los indicadores A.1.2 y A.1.2. presenta una exigencia que el docente maneje un conocimiento más amplio que el currículo, porque plantea que el docente domine el área que enseña y comprenda la epistemología del área del saber en relación con otras disciplinas y su devenir histórico. Así, el estándar plantea contenidos más profundos que el currículo.

En 2017, el Ministerio de Educación emite nuevos estándares denominados *Estándares de Gestión Escolar y Desempeño Profesional Directivo y Docente*, donde los sujetos de evaluación son docentes, directivos y la institución en su conjunto. Para estos tres actores se transversalizan nueve componentes y cuatro dimensiones. Es pertinente destacar que: a) en estos estándares del 2017 ya no se consideran las cuatro dimensiones con las que se realizó el MED, b) se plantean nuevas dimensiones: lo administrativo; lo pedagógico; la convivencia, participación escolar y cooperación; y la seguridad escolar, c) los estándares se

reducen a la gestión; y d) se pierde el componente disciplinar establecido en el anterior estándar puesto que los indicadores de la dimensión disciplinar detallados en la Tabla 1 ya no constan en estos nuevos estándares. En su lugar, únicamente consta el indicador *D2.C1.DO8. Demuestra suficiencia en el conocimiento de la asignatura que enseña en el subnivel*, que es el único que corresponde a la dimensión Saberes disciplinares del MED, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6

Relación de los indicadores para cumplimiento de docentes con los componentes del estándar 2017 y con las dimensiones del MED

Componente	Indicadores para cumplimiento de docentes	Relación con las dimensiones del MED
Dimensión de gestión administrativa		
D1.C2. Desarrollo profesional	D1.C2.DO1. Participa en capacitaciones para mejorar la calidad de su práctica docente.	Gestión del aprendizaje
	D2.C2.DO2. Aplica estrategias para mejorar su práctica docente a partir de las recomendaciones producto del acompañamiento pedagógico.	Gestión del aprendizaje
D1.C3. Información y Comunicación	D1.C3.DO3. Registra la información de su labor docente según los procesos de gestión de la información (notas, asistencia, planificaciones, entre otros).	Gestión del aprendizaje
	D1.C3.DO4. Comunica de manera oportuna los resultados de aprendizaje e información oficial pertinente a estudiantes y representantes legales.	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
D1.C4. Infraestructura, equipamiento y servicios complementarios	D1.C4.DO5. Emplea la infraestructura, equipamiento y recursos didácticos en relación a los objetivos de aprendizaje planteados y promueve su cuidado.	Gestión del aprendizaje
Dimensión de gestión pedagógica		
D2. C1. Enseñanza y aprendizaje	D2.C1.DO6. Elabora Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) en relación a los lineamientos de Planificación Curricular Institucional (PCI).	Gestión del aprendizaje
	D2.C1.DO7. Elabora planificaciones microcurriculares de acuerdo con lo establecido en las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).	Gestión del aprendizaje

	D2.C1.DO8. Demuestra suficiencia en el conocimiento de la asignatura que enseña en el subnivel.	Saberes disciplinares
	D2.C1.DO.9. Aplica estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular.	Gestión del aprendizaje
	D2.C1.DO.10. Promueve un ambiente de aprendizaje estimulador que genera participación del estudiantado.	Gestión del aprendizaje
	D2.C1.DO11. Evalúa el logro de aprendizaje del estudiantado en función de los objetivos planteados en las planificaciones microcurriculares.	Gestión del aprendizaje
D2. C2. Consejería estudiantil y refuerzo académico	D2.C2.DO12. Implementa en su práctica docente acciones recomendadas desde el servicio de consejería estudiantil.	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
	D2.C2.DO13. Ejecuta actividades de refuerzo académico en función de las necesidades de aprendizaje del estudiantado.	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
Dimensión de convivencia, participación escolar y cooperación		
D3. C1. Convivencia y participación escolar	D3.C1.DO.14. Promueve entre los actores educativos el cumplimiento de los acuerdos establecidos en el Código de Convivencia de la institución.	Liderazgo profesional
D3. C2. Alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo.	Sin información	
Dimensión de Seguridad escolar		
D4. C1. Gestión de riesgos y protección.	D4.C1.DO15. Ejecuta los procedimientos establecidos en los planes integrales y los protocolos de gestión de riesgos	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
	D4.C1.DO16. Comunica a la autoridad o al servicio de consejería estudiantil sobre situaciones detectadas que vulneren la integridad física, psicológica y sexual del estudiantado, según las rutas o protocolos establecidos.	Habilidades socioemocionales y ciudadanas

Fuente: Ministerio de Educación

Elaboración: propia

Por tanto, el actual estándar (2017) espera que el docente únicamente maneje el conocimiento de la asignatura que enseña, mientras que el anterior estándar (2012) espera que el docente maneje la epistemología del área del saber en relación con otras disciplinas y su devenir histórico. Este cambio representa menor exigencia al docente y la funcionalización de los contenidos cuya aplicación asigna al docente un rol técnico, más no como productor de conocimiento. En este orden de ideas, el conocimiento que el docente tiene sobre el currículo no es suficiente para la enseñanza, pues debe manejar un saber disciplinar más amplio (López-Bonilla 2013, Perrafán 2013, Gaete 2011).

Adicionalmente, siguiendo con el análisis del estándar 2017, en la Tabla 7 se puede apreciar el número de indicadores para cada dimensión, componente y actor, donde se evidencia que el docente es el actor educativo con menos indicadores (16) que el directivo (21).

Tabla 7
Número de indicadores para cada dimensión, componente y actor. Estándar 2017

Componentes	Gestión escolar	Desempeño directivo	Desempeño docente
Dimensión gestión administrativa			
D1.C1. Organización Institucional	3	3	0
D1.C2. Desarrollo profesional	3	3	2
D1.C3. Información y Comunicación	2	3	2
D1.C4. Infraestructura, equipamiento y servicios complementarios	2	2	1
Dimensión gestión pedagógica			
D2.C1. Enseñanza y aprendizaje	2	4	6
D2.C2. Consejería estudiantil y refuerzo académico	2	2	2
Dimensión convivencia, participación escolar y cooperación			
D3.C1. Convivencia y participación escolar	2	2	1
D3.C2. Alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo.	1	1	0
Dimensión seguridad escolar			
D4.C1. Gestión de riesgos y protección	1	1	2
Total de indicadores	18	21	16

Fuente: Ministerio de Educación
Elaboración: propia

En las dos tablas anteriores se evidencia, que entre el anterior estándar y el actual se han reducido las exigencias al docente tanto en número de indicadores como en la profundización de temas que debe manejar para generar un proceso de mediación con calidad

esperada. Es pertinente mencionar que este cambio no es una consecuencia de los resultados obtenidos del proceso evaluativo, puesto que no se ha realizado un análisis de los resultados de la evaluación que determine las implicaciones en el estándar. Esto demuestra que no hay congruencia entre los resultados de la evaluación y la elaboración de documentos oficiales de política educativa, lo que significa que el ente rector de la política educativa no está usando la información obtenida de la evaluación para generar política educativa con base en evidencia. Al respecto Ana Cano¹⁹ (2019, entrevista personal) menciona que hay que discutir la repercusión de la evaluación en el fortalecimiento de la carrera docente; una de las fortalezas de la evaluación es que permite evaluarse a sí misma y eso es lo que falta, es decir, analizar todo el proceso desde una mirada cualitativa y cuantitativa con participación de todos los sectores involucrados.

A continuación, se realiza un alineamiento entre a) los documentos curriculares que se aplicaron en el momento de la evaluación a los docentes, b) los temas que se usaron en el diseño de la evaluación a los docentes de artes, y, c) el perfil del docente de educación artística.

Tabla 8
Congruencia entre contenidos de evaluación, el perfil del docente y el currículo de primero y segundo año de bachillerato

Contenidos de evaluación			Perfil del docente de educación artística	Contenidos curriculares
Perfil de educación artística y estética				Lineamientos curriculares primero y segundo año
Ámbitos	Grupo temático	Tópico	Componente disciplinar	Conocimientos esenciales para primer año y macrodestrezas (conoce) para segundo año
Estudio de las artes	Historia del Arte	Arte en la antigüedad y medioevo	Historia del arte en sus diferentes lenguajes. Manifestaciones artísticas	Macrodestreza “conoce”. Primer año. “Historia del Arte”: Este conocimiento parte de la interpretación de la relación que existe entre las obras de arte de distintos lenguajes y sus contextos históricos y culturales, a través de la investigación. Además, eventos y datos históricos.
		Arte en la época moderna y contemporánea	Lenguajes y movimientos artísticos. Manifestaciones artísticas	
		Teoría del arte		

¹⁹ Ana Cano fue subsecretaria de Desarrollo Profesional y Educativo del Ministerio de Educación, desde junio de 2017 hasta marzo de 2018. La entrevista se realizó el 7 de noviembre de 2019 sobre el tema “La evaluación docente en Ecuador”.

	Teoría y apreciación del arte	Apreciación del arte	Interpretación y apreciación artística en diferentes lenguajes	
	Artes plásticas	Elementos de artes plásticas	Modalidades de las artes plásticas.	
		Técnicas plásticas de creación		Macrodestreza “conoce”. Primer año. “Técnicas”: conjunto de procedimientos y recursos de cada lenguaje artístico. Esto incluye la destreza manual y/o corporal, y el conocimiento acerca del uso de las herramientas y conceptos. Uso de vocabulario especializado, materiales, herramientas, procedimientos y métodos de pensamiento.
		Géneros plásticos		
Producción artística	Artes visuales y audiovisuales	Elementos del lenguaje audiovisual	Elementos y lenguajes de la expresión audiovisual	Conocimientos esenciales. Primer año. Bloque curricular 1: cine 1.Filme 2.Organización de los planos 3.Planos visuales y sonoros 4.El montaje 5.Encuadre, puesta en escena, narración, actuaciones, música 6.Diseño de historias con <i>storyboard</i> 7.Memoria visual del entorno 8.Evaluación de calidad de un filme
		Técnicas de creación audiovisual		
		Géneros audiovisuales		
	Artes escénicas	Elementos de composición y montaje		Conocimientos esenciales. Primer año. Bloque curricular 2: teatro 1.Códigos verbal, paraverbal y no verbal 2.Códigos no verbales en la interpretación de un personaje 3.Lenguaje paraverbal en la comunicación escénica 4.Representación teatral empleando códigos verbales, no verbales y paraverbales 5.Montaje de una obra teatral 6.Elementos narrativos (conflicto, trama y personajes) 7.Análisis del resultado de la obra
Elementos de creación de personaje				
Géneros de las artes escénicas				
	Artes musicales	Elementos de composición	Elementos musicales	

		Géneros musicales		
		Interpretación musical		
			Tipos de danza y su relación con música	
			Manifestaciones artísticas a través de los movimientos y los elementos del sonido	
				Conocimientos esenciales. Primer año. Bloque curricular 3. Cómic 1.Códigos cinéticos gestuales cómic 2.Componentes verbales del cómic en la representación de personajes 3.Gestos y expresiones 4.Lenguaje icónico verbal del cómic
				Conocimientos esenciales. Primer año. Bloque curricular 4. Nuevas artes 1.Lenguaje visual 2.Mensaje visual y textual en afiche 3.Contexto de la imagen 4.Imágenes artísticas con calidad estética 5.Símbolos locales populares de las expresiones artísticas 6.Percepción del receptor en el análisis crítico de imágenes

Fuente: Perfil de educación artística y estética; Perfil del docente de educación artística y lineamientos curriculares

Elaboración: propia

Significado del color: no hay relación entre los contenidos

En la tabla anterior se contrasta el *Perfil de educación artística y estética* con el *Perfil del docente* y el currículo vigente al momento de la evaluación, a fin de determinar el nivel de congruencia entre estos insumos; es decir, el nivel de congruencia entre los contenidos de la evaluación con el perfil del docente y con el currículo. En la siguiente tabla se propone una escala valorativa con tres niveles y con los siguientes pesos: congruencia total (color verde, 2 puntos), congruencia parcial (color amarillo, 1 punto), ninguna congruencia (color rojo, 0 puntos). El propósito es determinar el nivel de congruencia entre instrumentos.

Tabla 9
Escalas de congruencia entre contenidos de evaluación, el perfil del docente y el currículo de
primero y segundo año de bachillerato

Perfil de educación artística y estética			Perfil del docente de educación artística	Lineamientos curriculares primer y segundo año	Puntos por tópico	Puntos por grupo temático	Puntos por ámbito		
Ámbitos	Grupo temático	Tópico							
Estudio de las artes	Historia del Arte	Arte en la antigüedad y medioevo	Total	Total	4 de 4	8 de 8	14 de 28		
		Arte en la época moderna y contemporánea	Total	Total	4 de 4				
	Teoría y apreciación del arte	Teoría del arte	Ninguna	Ninguna	0 de 4	2 de 8			
		Apreciación del arte	Total	Ninguna	2 de 4				
	Artes plásticas	Elementos de las artes plásticas	Parcial	Ninguna	1 de 4	4 de 12			
		Técnicas plásticas de creación	Parcial	Total	3 de 4				
		Géneros plásticos	Ninguna	Ninguna	0 de 4				
	Prod. artística	Artes visuales y audiovisuales	Elementos del lenguaje audiovisual	Total	Total	4 de 4		6 de 12	13 de 36
			Técnicas de creación audiovisual	Ninguna	Total	2 de 4			
Géneros audiovisuales			Ninguna	Ninguna	0 de 4				
Artes escénicas		Elementos de composición y montaje	Ninguna	Total	2 de 4	5 de 12			
		Elementos de creación de personaje	Ninguna	Total	2 de 4				
		Géneros de las artes escénicas	Ninguna	Parcial	1 de 4				
Artes musicales		Elementos de composición	Total	Ninguna	2 de 4	2 de 12			
		Géneros musicales	Ninguna	Ninguna	0 de 4				

	Interpretación musical	Ninguna	Ninguna	0 de 4	
Puntos por insumo analizado		12 de 32	15 de 32		

Fuente: Perfil de educación artística y estética; Perfil del docente de educación artística y lineamientos curriculares

Elaboración: propia

En la tabla anterior se evidencia que las temáticas de la evaluación se relacionan con el perfil del docente y con el currículo en 27 de 64 puntos posibles lo que equivale a un 42,19%. Si se hace el mismo análisis por cada insumo, es decir, primero por el *Perfil del docente de educación artística*, y segundo por los *Lineamientos curriculares primer y segundo año*, los resultados son 12 de 32 (37,50 %) y 15 de 32 (46,87 %), respectivamente. Los temas donde hay mayor nivel de congruencia son historia del arte y elementos del lenguaje audiovisual, mientras que los temas con menor nivel de congruencia son teoría del arte, géneros plásticos, géneros audiovisuales, géneros musicales e interpretación musical. De esto se infiere que no hay una congruencia total entre los contenidos de la evaluación con el perfil del docente y el currículo, por tanto, es posible que la evaluación trascienda el currículo con la consideración que el saber docente implica ir más allá del currículo, ir hacia el saber disciplinar más amplio.

En la Tabla 10 se plantea un análisis de la calibración de los ítems. Se muestra el número de Definiciones operacionales por cada tópico a partir de tres estados que determina la calibración: óptimo, útil y descartado. Los ítems descartados son los que los docentes tuvieron dificultades (más adelante se verá que los ítems descartados son los que no tienen alineación entre instrumentos).

Tabla 10
Análisis de calibración de los ítems

Perfil de educación artística y estética			Perfil del docente de educación artística	Lineamientos curriculares primero y segundo año	Resultados de calibración			
Ámbitos	Grupo temático	Tópico			N. de DO óptimas	N. de DO útiles	N. de DO descartadas	
Estudio de las artes	Historia del Arte	Arte en la antigüedad y medioevo	Total	Total	13	0	2	
		Arte en la época moderna y contemporánea	Total	Total	15	4	0	
	Teoría y apreciación del arte	Teoría del arte	Ninguna	Ninguna	4	4	4	
		Apreciación del arte	Total	Ninguna	10	2	0	
	Artes plásticas	Elementos de las artes plásticas	Parcial	Ninguna	5	0	0	
		Técnicas plásticas de creación	Parcial	Total	2	0	0	
		Géneros plásticos	Ninguna	Ninguna	3	0	0	
	Producción artística	Artes visuales y audiovisuales	Elementos del lenguaje audiovisual	Total	Total	2	0	2
			Técnicas de creación audiovisual	Ninguna	Total	4	0	0
Géneros audiovisuales			Ninguna	Ninguna	2	1	0	
Artes escénicas		Elementos de composición y montaje	Ninguna	Total	2	1	0	
		Elementos de creación de personaje	Ninguna	Total	7	1	2	
		Géneros de las artes escénicas	Ninguna	Parcial	6	2	1	
Artes musicales		Elementos de composición	Total	Ninguna	8	1	1	
		Géneros musicales	Ninguna	Ninguna	4	2	3	
		Interpretación musical	Ninguna	Ninguna	0	0	0	
Puntos por insumo analizado			12 de 32	15 de 32				

Fuente: matriz de análisis de calibración de Ineval

Elaboración: propia

Significado de colores: verde: total congruencia. Amarillo: congruencia parcial. Rojo: ninguna congruencia.

Luego del análisis de calibración, se determina las DO óptimas, útiles y descartadas. En rojo también destaca las DO descartadas

De la anterior tabla se concluye que el análisis de calibración de las definiciones operacionales muestra cierta similitud con los resultados del análisis de congruencia entre los contenidos de la evaluación, el perfil del docente y el currículo (ver Tabla 9). Esto se evidencia fundamentalmente en los tópicos *Teoría del arte* (donde hay 4 de 12 ítems descartados) y *Géneros musicales* (donde hay 3 de 9 ítems descartados). Por tanto, los contenidos de la evaluación que no tienen relación ni con el perfil del docente ni con el currículo fueron donde menos aciertos tuvieron los docentes según la calibración. En conclusión, en el diseño de la prueba, Ineval ha considerado un corpus teórico que no se aborda en los documentos oficiales en lo que corresponde a teoría del arte y música. Esto implica que la evaluación ha profundizado en ciertas áreas sin considerar los perfiles de los docentes.

4. Análisis de los resultados de la evaluación docente

4.1. Análisis de información cuantitativa: variables

Ineval generó la convocatoria para la evaluación a 140 915 docentes de todo el país, en todas las áreas de conocimiento, en el marco del proyecto Ser Maestro. De esos docentes, según la información disponible en la página web del Ineval, 2 273 pertenecen a Educación artística y 138 642 pertenecen a los demás campos del conocimiento. De los docentes de Educación artística 1 207 poseen calificación y 1 066 no poseen. De los docentes de los demás campos del conocimiento 101 725 tienen calificación y 36 917 no cuentan con ella.

Esta tesis, por tanto, se hace con 1 207 docentes de educación artística que representan al 1,17 % del magisterio fiscal con calificación. La distribución de estos docentes según los niveles de desempeño que establece el Modelo de Evaluación Docente (MED) es la siguiente:

Tabla 11
Resultados de la evaluación a los docentes de Educación artística por nivel de logro

Nivel de logro	Rango de puntaje	N. de docentes evaluados	%
En formación	De 0 a 600 puntos	76	6,30 %
Fundamental	De 600 a 700 puntos	788	65,29 %
Favorable	De 700 a 950 puntos	305	25,27 %
Excelente	De 950 a 1 000 puntos	38	3,15 %
Total		1 207	100 %

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

De esta información, se puede concluir que 864 docentes de 1 207 (siete de cada 10 docentes de educación artística) no alcanza los 700 puntos sobre mil, es decir, apenas “posee los conocimientos fundamentales” (Ineval 2017, 33). Cabe mencionar que muchos de los docentes que rindieron la prueba fueron ganadores de los procesos Quiero Ser Maestro (QSMA) en sus llamados 1, 2 y 3; es decir, aprobaron la evaluación para acceder un cupo en el magisterio fiscal.

En la siguiente tabla se puede comparar los resultados obtenidos por los 1 207 docentes de Educación artística evaluados en Saberes disciplinares con los 101 735 docentes evaluados en Saberes disciplinares en los demás campos del conocimiento.

Tabla 12
Número de docentes por nivel de logro y campo de conocimiento

Etiquetas de fila	Docentes de Educación artística		Docentes de los demás campos del conocimiento		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Excelente	38	3,15 %	546	0,54 %	584	0,57 %
Favorable	305	25,27 %	22 819	22,43 %	23 124	22,46 %
Fundamental	788	65,29 %	71 314	70,10 %	72 102	70,04 %
En formación	76	6,30 %	7 056	6,94 %	7 132	6,93 %
Total general	1 207	100,00 %	101 735	100,00 %	102 942	100,00 %

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se evidencia que un mayor porcentaje de docentes de Educación artística se ubica en los niveles Excelente y Favorable comparado con los demás campos del conocimiento. Esto se corrobora en la siguiente tabla donde se identifica que el promedio global de los docentes de Educación artística es superior a los demás campos.

Tabla 13

Promedios globales Educación artística vs los demás campos de conocimiento

Campo	Calificación promedio
Educación artística	683,11
Todos los demás campos de conocimiento	666,09
Total	666,29

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

La tabla anterior muestra que el promedio general de los docentes de Educación artística se encuentra 17,25 puntos por sobre los demás campos del conocimiento. Además, esta información da cuenta que el magisterio fiscal ecuatoriano, y de manera específica los docentes de artes no dominan la disciplina que enseñan o no manejan adecuadamente el currículo, lo cual conlleva a deducir que los docentes de Ecuador no están preparados para garantizar el derecho a una educación de calidad establecido en la Constitución y en los documentos ministeriales.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados de la evaluación a los docentes en tres niveles de profundidad: a) se analizó cada variable aisladamente; b) se analizó las relaciones entre variables; c) se ubicó focos de atención en segmentos poblacionales específicos determinados por la relación entre variables, lo que proporcionó algunos elementos para obtener posibles causas que expliquen los resultados obtenidos por los docentes en la evaluación. Como resultado de esto se presenta un análisis estadístico descriptivo de los datos cuantitativos resultantes de la calificación a los docentes, mismos que se encuentran publicados en la página oficial del Ineval.

4.1.2. Primer nivel de análisis de resultados, descripción de variables

Se presenta los resultados de la evaluación a los docentes de Educación Artística según las variables área (rural-urbana), grupo etario, provincia, sexo y nivel de formación de

los docentes. Es vital manifestar que mediante los posteriores análisis se busca identificar los segmentos poblacionales donde se manifiestan las calificaciones más bajas.

Tabla 14
Resultados de la evaluación por área

Área	N. de docentes	% de docentes	Calificación promedio
Rural	300	24,86 %	681,09
Urbana	907	75,14 %	683,78
Total general	1 207	100,00 %	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se aprecia que los docentes del área urbana obtuvieron una calificación que sobrepasa con apenas 2,70 puntos a los del área rural, con lo cual se evidencia que las calificaciones obtenidas no tienen ninguna implicación por área.

Tabla 15
Resultados de la evaluación por grupo etario

Grupos de edad	N. de docentes	% de docentes	Calificación promedio
20 a 24 años	9	0,75 %	752,22
25 a 29 años	119	9,86 %	712,14
30 a 34 años	208	17,23 %	712,36
35 a 39 años	177	14,66 %	695,68
40 a 44 años	196	16,24 %	696,27
45 a 49 años	153	12,68 %	682,24
50 a 54 años	182	15,08 %	647,87
55 a 59 años	132	10,94 %	634,14
60 a 64 años	28	2,32 %	618,21
65 a 69 años	3	0,25 %	639,00
Total general	1 207	100,00 %	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se observa que en la medida que crece la edad de los docentes disminuye la calificación; por tanto, los docentes más jóvenes tienen mayor conocimiento en la disciplina. La calificación de los docentes de los grupos de edad entre 20 a 34 años se encuentran sobre los 700 puntos (nivel Favorable), mientras que la calificación de los

docentes de los grupos de edad entre 35 y 69 años se encuentra entre 600 y 700 puntos (nivel Fundamental).

Tabla 16
Resultados de la evaluación por provincia

Provincia	N. de docentes	% de docentes	Calificación promedio
Chimborazo	147	12,18 %	737,83
Tungurahua	85	7,04 %	716,33
Azuay	59	4,89 %	715,90
Cañar	9	0,75 %	711,78
Los Ríos	33	2,73 %	702,21
El Oro	47	3,89 %	701,91
Orellana	10	0,83 %	685,10
Pichincha	281	23,28 %	684,93
Imbabura	97	8,04 %	675,88
Carchi	25	2,07 %	666,80
Manabí	100	8,29 %	665,32
Bolívar	31	2,57 %	662,35
Pastaza	17	1,41 %	661,88
Cotopaxi	45	3,73 %	660,56
Morona Santiago	10	0,83 %	655,50
Santo Domingo de los Tsáchilas	22	1,82 %	650,68
Loja	44	3,65 %	644,11
Santa Elena	6	0,50 %	640,83
Guayas	80	6,63 %	640,38
Napo	17	1,41 %	639,18
Galápagos	6	0,50 %	631,00
Zamora Chinchipe	10	0,83 %	623,20
Esmeraldas	21	1,74 %	610,43
Sucumbíos	5	0,41 %	557,20
Total general	1 207	100,00 %	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se observa que, de las 24 provincias, la calificación obtenida por los docentes de Chimborazo, Tungurahua, Azuay, Cañar, Los Ríos y El Oro sobrepasa los 700 puntos (nivel Favorable). La mayoría de provincias: Orellana, Pichincha, Imbabura, Carchi, Manabí, Bolívar, Pastaza, Cotopaxi, Morona Santiago, Santo Domingo de los Tsáchilas, Loja, Santa Elena, Guayas, Napo, Galápagos, Zamora Chinchipe y Esmeraldas, se

encuentran entre 600 y 700 puntos (nivel Fundamental). La provincia de Sucumbíos se encuentra bajo los 600 puntos (nivel En formación).

Además, de las siete provincias mejor puntuadas cuatro son de la Sierra, dos de la Costa y una del Oriente. Mientras que de las siete provincias con más bajos puntajes cuatro son de la Costa y tres del Oriente. Los promedios del primer grupo es 710,15 puntos y del segundo grupo es 620,32. La diferencia es considerable: 89,83 puntos. Esta información se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 17
Provincias con mayor y menor puntaje

7 provincias con mayor puntaje		7 provincias con menor puntaje	
Chimborazo	737,83	Santa Elena	640,83
Tungurahua	716,33	Guayas	640,38
Azuay	715,9	Napo	639,18
Cañar	711,78	Galápagos	631
Los Ríos	702,21	Zamora Chinchipe	623,2
El Oro	701,91	Esmeraldas	610,43
Orellana	685,1	Sucumbíos	557,2
Promedio	710,15	Promedio	620,32

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Ahora bien, estos datos se corroboran con la oferta académica de la educación superior distribuida por provincia. Esta información se abordó en la Tabla 1 donde se destaca que no existe oferta formativa en las provincias de la Amazonia y que en cuanto a las provincias de la Costa solamente existe oferta en Guayas y El Oro. También, la provincia con mejor promedio es Chimborazo, donde existe una carrera de pedagogía de las artes y humanidades. Asimismo, las provincias donde mayor oferta formativa en áreas relacionadas con las artes son Pichincha y Guayas. Sin embargo, estas provincias se encuentran en los puestos 8 y 19 a escala nacional. En el caso de Pichincha se ubica a 1,82 puntos sobre la media y en el caso de Guayas se ubica 42,74 puntos por debajo de la media. Esto se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 18
Resultados obtenidos por las provincias de mayor población

Puesto nacional	Provincia	N. docentes	Calificación promedio	Promedio nacional	Puntos de diferencia con el promedio nacional
8	Pichincha	281	684,93	683,11	1,82
19	Guayas	80	640,38	683,11	-42,74

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Por tanto, el hecho de que haya oferta formativa en carreras relacionadas con las artes no conduce necesariamente a mejores resultados en la evaluación, por lo que debería existir otros factores como migración interna, por ejemplo, cuyo análisis rebasa los objetivos de esta investigación.

Tabla 19
Resultados de la evaluación por sexo

Sexo	N. docentes	% docentes	Calificación promedio
Femenino	581	48,14%	680,14
Masculino	626	51,86%	685,87
Total general	1 207	100,00%	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se observa que los docentes encargados de la Educación artística son principalmente de sexo masculino y que estos obtuvieron mejor promedio que las mujeres. Esto se puede visualizar en la siguiente figura.

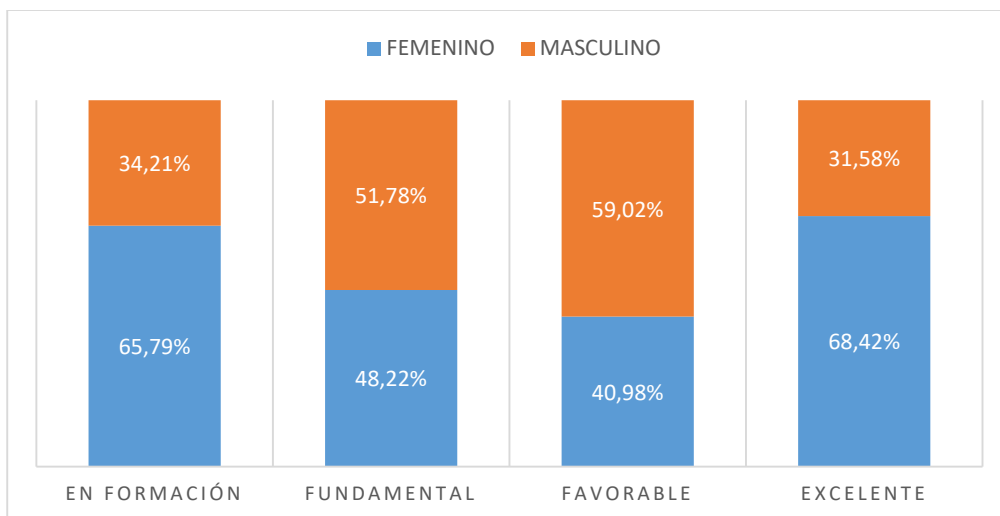


Figura 2. Resultados de la evaluación por sexo y nivel de logro. Fuente: Ineval. Elaboración: propia

La figura anterior muestra, además, que la diferencia entre mujeres y hombres principalmente está en que hay más mujeres que hombres en los niveles Excelente y En formación, mientras que en Fundamental sucede lo contrario.

Tabla 20
Resultados de la evaluación por nivel de formación²⁰

Título	N. de docentes	% de docentes	Calificación promedio
Sin título	87	7,21 %	616,03
Técnico o tecnológico superior	136	11,27 %	691,22
Tercer nivel	856	70,92 %	686,37
Cuarto nivel	128	10,60 %	698,30
Total	1 207	100,00 %	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se observa que los docentes que no cuentan con título son los que menor promedio tienen (616,03 puntos), mientras que los que cuenta con título de cuarto nivel son los que mayor promedio tienen (698,30 puntos). Por tanto, a mayor nivel de formación de los docentes de Educación artística, mayor resultado en la evaluación obtienen, de lo cual se infiere que a mayor resultado en la evaluación mayor es el nivel de conocimiento en el saber disciplinar. No se cuenta con información de los títulos por nivel de desempeño, pero sí con información general respecto del tipo de título. Esta información se puede revisar en la Tabla 28 donde se aprecia que los docentes que enseñan Educación artística cuentan con gran variedad de títulos tanto en ramas afines a las artes como en áreas que no se relacionan ni con la educación ni con las artes.

²⁰ Según el artículo 118 de la Ley Orgánica de Educación Superior, los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son: 1. Tercer nivel técnico-tecnológico y de grado, donde constan a) “Tercer nivel técnico-tecnológico superior” (orientado al desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con aplicación, adaptación e innovación tecnológica en procesos de producción de bienes y servicios, corresponden a este nivel los títulos profesionales de técnico superior, tecnólogo superior o su equivalente y tecnólogo superior universitario o su equivalente), y, b) “Tercer nivel de grado” (orientado a la formación básica disciplinar o a la capacitación para el ejercicio profesional; corresponden a este nivel los grados de licenciatura y los títulos profesionales universitarios o politécnicos y sus equivalentes). 2. Cuarto nivel o de posgrado (orientado a la formación académica y profesional avanzada e investigación en los campos humanísticos, tecnológicos y científicos) donde constan a) Posgrado tecnológico (corresponden a este nivel los títulos de: especialista tecnológico y el grado académico de maestría tecnológica) b) Posgrado académico (corresponden a este nivel los títulos de especialista y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente, conforme a lo establecido en la Ley). Así, el título Técnico o tecnólogo superior consta como de tercer grado.

4.1.3. Segundo nivel de análisis de resultados: discusión

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de los docentes de Educación artística a partir de la relación entre las variables área, grupo etario, provincia, sexo y nivel de formación de los docentes.

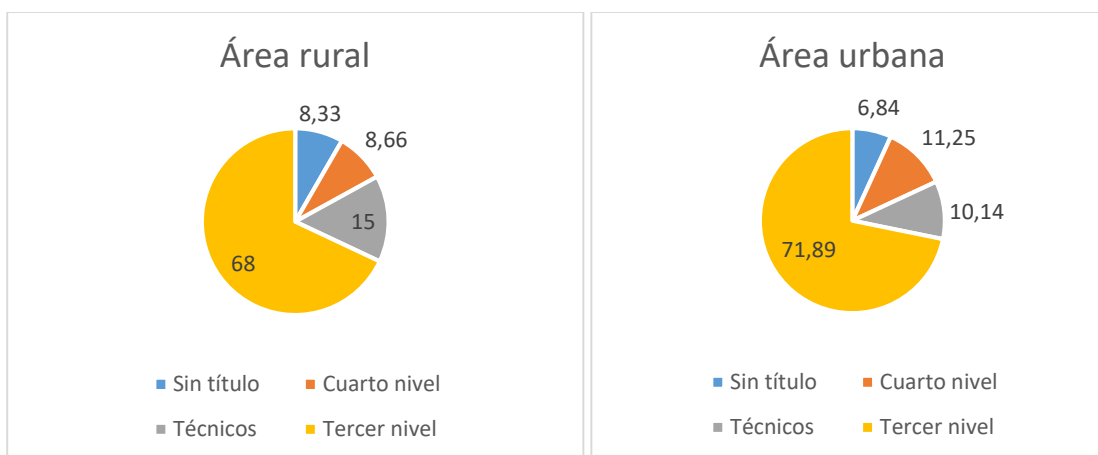


Figura 3. Relación nivel de formación y área en porcentaje
Fuente: Ineval. Elaboración: propia

Del análisis de la Figura 3 se concluye que las diferencias entre área urbana y rural son mínimas. En la rural hay mayor porcentaje de docentes sin título y con títulos técnicos, mientras que en la urbana hay mayor porcentaje de docentes de tercer y cuarto nivel. Esto se complementa con dos cosas: la primera, los resultados obtenidos por los docentes del área urbana son mejores que los rurales (683,78 puntos frente a 681,09) (ver Tabla 14), y, la segunda, los resultados obtenidos por los docentes que tienen cuarto nivel son mejores (ver Tabla 20).

Tabla 21
Resultados de la evaluación por área y nivel de desempeño

Área	Promedio del saber	N. docentes
RURAL	681,09	300
Sin título	609,04	25
Técnico o tecnológico	693,36	45
Tercer nivel	686,48	204
Cuarto nivel	686,81	26
URBANA	683,78	907
Sin título	618,85	62
Técnico o tecnológico	690,16	91
Tercer nivel	686,34	652
Cuarto nivel	701,24	102
Total	683,11	1207

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

La tabla anterior evidencia que los docentes urbanos que superan a los rurales son los que no poseen título y los de cuarto nivel. Los rurales que superan a los urbanos son los de tercer nivel y los títulos técnicos y tecnológico. Sin embargo, no se evidencia un patrón.

Tabla 22
Relación nivel de formación y sexo

Título	Femenino		Masculino		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
NA	44	3,65%	43	3,56%	87	7,21%
Técnico o tecnológico superior	54	4,47%	82	6,79%	136	11,27%
Tercer nivel	415	34,38%	441	36,54%	856	70,92%
Cuarto nivel	68	5,63%	60	4,97%	128	10,60%
Total	581	48,14%	626	51,86%	1207	100,00%

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

La tabla anterior evidencia que más mujeres que hombres cuentan con título de cuarto nivel; mientras que lo contrario sucede con los títulos de tercer nivel y técnicos o tecnológicos, donde más hombres que mujeres cuentan con esos títulos.

Tabla 23
Relación nivel de formación y sexo con resultados de la evaluación

Títulos/sexo	N. de docentes	Calificación promedio
Sin título	87	616,03
Femenino	44	583,64
Masculino	43	649,19
Técnico o tecnológico superior	136	691,22
Femenino	54	674,26
Masculino	82	702,39
Tercer nivel	856	686,37
Femenino	415	684,80
Masculino	441	687,85
Cuarto nivel	128	698,30
Femenino	68	718,81
Masculino	60	675,07
Total	1 207	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

La tabla anterior evidencia que las mujeres sin título poseen calificaciones inferiores (583,64 En formación) a las de los hombres sin título (649,19 Fundamental). Además, las mujeres con título de cuarto nivel obtienen una mejor calificación (718,81 Favorable) que los hombres con título de cuarto nivel (675,07 Fundamental).

Tabla 24
Relación grupo etario y sexo

Grupo etario	Femenino		Masculino		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
20 a 24	7	0,58 %	2	0,17 %	9	0,75 %
25 a 29	51	4,23 %	68	5,63 %	119	9,86 %
30 a 34	99	8,20 %	109	9,03 %	208	17,23 %
35 a 39	92	7,62 %	85	7,04 %	177	14,66 %
40 a 44	99	8,20 %	97	8,04 %	196	16,24 %
45 a 49	75	6,21 %	78	6,46 %	153	12,68 %
50 a 54	75	6,21 %	107	8,86 %	182	15,08 %
55 a 59	63	5,22 %	69	5,72 %	132	10,94 %
60 a 64	18	1,49 %	10	0,83 %	28	2,32 %
65 a 69	2	0,17 %	1	0,08 %	3	0,25 %
Total	581	48,14 %	626	51,86 %	1207	100,00 %

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Tabla 25
Correlación grupo etario, sexo y promedio

Edad/sexo	N. de docentes	Promedio
20 a 24	9	752,22
Femenino	7	765,86
Masculino	2	704,50
25 a 29	119	712,14
Femenino	51	708,22
Masculino	68	715,09
30 a 34	208	712,36
Femenino	99	703,54
Masculino	109	720,38
35 a 39	177	695,68
Femenino	92	694,86
Masculino	85	696,58
40 a 44	196	696,27
Femenino	99	705,47
Masculino	97	686,88
45 a 49	153	682,24
Femenino	75	666,41
Masculino	78	697,45
50 a 54	182	647,87
Femenino	75	643,49
Masculino	107	650,93
55 a 59	132	634,14
Femenino	63	631,43
Masculino	69	636,61
60 a 64	28	618,21
Femenino	18	607,33
Masculino	10	637,80
65 a 69	3	639,00
Femenino	2	653,50
Masculino	1	610,00
Total general	1207	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Tabla 26
Relación grupo etario y nivel de formación

Grupo etario/nivel de formación	N. de docentes	Calificación promedio
Sin título	87	616,03
20 a 24 años	1	737,00
25 a 29 años	3	650,00
30 a 34 años	6	624,17
35 a 39 años	6	628,00
40 a 44 años	9	643,56
45 a 49 años	13	620,08
50 a 54 años	17	612,06
55 a 59 años	26	599,19
60 a 64 años	6	593,00
Técnico o tecnólogo superior	136	691,22
20 a 24 años	5	740,80
25 a 29 años	33	720,52
30 a 34 años	24	725,58
35 a 39 años	24	689,54
40 a 44 años	16	674,19
45 a 49 años	13	667,46
50 a 54 años	13	636,00
55 a 59 años	8	603,75
Tercer nivel	856	686,37
20 a 24 años	3	776,33
25 a 29 años	82	711,40
30 a 34 años	169	711,85
35 a 39 años	137	694,85
40 a 44 años	139	694,06
45 a 49 años	100	687,12
50 a 54 años	122	650,70
55 a 59 años	83	644,30
60 a 64 años	18	633,72
65 a 69 años	3	639,00
Cuarto nivel	128	698,30
25 a 29 años	1	683,00
30 a 34 años	9	745,44
35 a 39 años	10	762,50
40 a 44 años	32	731,72
45 a 49 años	27	701,19
50 a 54 años	30	661,80
55 a 59 años	15	654,67
60 a 64 años	4	586,25
Total	1 207	683,11

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

La tabla anterior evidencia que las personas jóvenes obtienen mejor calificación sin que su nivel de formación sea determinante. Por tanto, la edad del docente es más influyente que el nivel de formación en el manejo de conocimientos disciplinares. Esto se explica de manera más amplia en la siguiente tabla donde se compara las calificaciones de los docentes de los cuatro primeros grupos de edad que no poseen título con los docentes de los cuatro últimos grupos de edad que poseen título de cuarto nivel.

Tabla 27
Comparación entre los resultados de los docentes de menor edad con los de mayor edad en relación a su nivel de formación

4 primeros grupos de edad de los docentes que no cuentan con título			4 últimos grupos de edad de los docentes que cuentan con título de cuarto nivel		
Grupos de edad	N. docentes	Calificación promedio	Grupos de edad	N. docentes	Calificación promedio
20 a 24 años	1	737,00	45 a 49 años	27	701,19
25 a 29 años	3	650,00	50 a 54 años	30	661,80
30 a 34 años	6	624,17	55 a 59 años	15	654,67
35 a 39 años	6	628,00	60 a 64 años	4	586,25
Total	16	659,79	Total	76	650,98

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se evidencia que los docentes de entre 20 y 39 años que no cuentan con título obtuvieron una calificación de 659,79 puntos; es decir, 8,81 puntos más que los docentes de entre 45 y 64 años que poseen título de cuarto nivel.

Tabla 28
Relación provincia y nivel de formación con los resultados en las evaluaciones

Provincia	Docentes sin título		Docentes con título de técnico o tecnológico		Docentes con título de tercer nivel		Docentes con título de cuarto nivel	
	N.	Promedio	N.	Promedio	N.	Promedio	N.	Promedio
Azuay	3	636,33			54	722,20	2	665,00
Bolívar	4	555,25	1	633,00	20	685,65	6	661,00
Cañar	1	633,00	2	818,00	5	674,20	1	766,00
Carchi	2	645,00	1	683,00	19	663,32	3	698,00
Chimborazo	2	646,50	20	764,45	24	735,75	101	734,86
Cotopaxi	2	560,50	13	664,69	29	665,38	1	667,00
El Oro	3	710,67	1	673,00	36	707,50	7	673,57
Esmeraldas	3	610,33	2	575,50	16	614,81		
Galápagos	2	640,00			4	626,50		
Guayas	6	589,83	6	639,17	60	645,72	8	639,13
Imbabura	7	614,71	13	693,08	68	678,56	9	678,33
Loja	9	557,78	4	669,25	25	659,84	6	691,33
Los Ríos	4	668,25	2	683,50	25	709,20	2	701,50
Manabí	8	587,75	6	668,00	71	668,96	15	688,40
Morona Santiago	2	635,00	2	671,00	6	657,17		
Napo	3	614,00	3	684,00	10	634,90	1	623,00
Orellana	2	680,00	3	719,00	5	666,80		
Pastaza	2	684,50	2	635,00	12	660,25	1	690,00
Pichincha	13	623,23	35	693,66	210	686,03	23	696,43
Santa Elena					4	636,25	2	650,00
Sto. Domingo	4	647,50	2	648,50	11	662,82	5	627,40
Sucumbíos	1	489,00	1	537,00	2	573,50	1	613,00
Tungurahua	4	656,50	11	703,09	56	715,68	14	746,43
Zamora Chinchipe			2	683,50	7	605,00	1	630,00

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Significado de los colores:

- menor nota promedio por provincia
- mayor nota promedio por provincia
- no hay docentes evaluados

Según la tabla anterior en 16 de las 24 provincias los docentes sin título son los que menor promedio presentan y en 9 de las 24 los docentes con título de cuarto nivel son los que mejor promedio presentan. Asimismo, se dan casos atípicos como los de El Oro y Galápagos donde los docentes sin título son los que mejor promedio presentan y casos como el de Santo

Domingo donde los docentes con título de cuarto nivel fueron los que peor promedio tienen. Esto indica que el título de cuarto nivel no necesariamente significa una mejor preparación.

La tabla anterior también evidencia que, según los niveles de desempeño, la calificación promedio indica que en seis provincias (Sucumbíos, Bolívar, Loja, Cotopaxi, Manabí, Guayas) 30 docentes que no tienen título se encuentran en el nivel En formación. De estas provincias, en Sucumbíos tres docentes con títulos de técnicos o tecnólogos y con títulos de tercer nivel también se encuentran en nivel En formación. Mientras que en 4 provincias (Los Ríos, Chimborazo, Tungurahua y Cañar) 118 docentes con título de cuarto nivel se encuentran en nivel Fundamental.

4.1.3. Tercer nivel de análisis de resultados: focalización en segmentos poblacionales

Se ha sostenido que la evaluación permite obtener información de la situación de los conocimientos que poseen los docentes, que los docentes son actores fundamentales para lograr la calidad educativa y que mientras mayor es la calificación se infiere que los docentes tienen mayor conocimiento en la disciplina.

En este marco, según la información del apartado anterior, la evaluación a los docentes de educación artística revela que hay algunos segmentos donde los docentes tienen mayor o menor conocimiento sobre la disciplina.

La variable grupo etario es la que más revelaciones presenta: mientras más baja es la edad, mayor es el nivel de conocimiento en la disciplina; esto es una constante en todos los grupos de edad y evidencia que la juventud está más preparada para la docencia. En palabras de Fabara (2019, entrevista personal) “esto obedece a la carencia de un sistema de formación continua ya que los docentes después de graduados difícilmente siguen capacitándose y al no existir ese sistema de formación continua, la gente de mayor edad se va quedando abajo lo que representa una debilidad para la mejora de la calidad de la enseñanza”. En cuanto a la edad la ausencia o deficiencia de un sistema de formación continua que capacite a los docentes que tienen varios años de servicio es determinante. Además, puede interpretarse que las generaciones de docentes más jóvenes tienen una mayor predisposición a mejorar sus propios conocimientos, mientras que los docentes con mayor edad no se sienten motivados hacia un nuevo aprendizaje. En cuanto al nivel de instrucción de los docentes, llama la

atención que los títulos de técnicos superan en calificación a los títulos de tercer nivel. En ambos casos la formación docente se orientó por aspectos manuales lo que demuestra deficiencias en el dominio teórico de estos docentes. Por tanto, los docentes que enseñan artes tienen más desarrolladas sus habilidades manuales, lo que implica que la formación artística en Ecuador debe fortalecer lo académico. Esto repercute en que los docentes deben considerar las actuales tendencias de la Educación artística en cuanto a su autoformación y en que el Estado debe considerar una política de formación continua desde el ente rector de la Educación.

Otra variable es el nivel de formación donde se evidencia que mientras más alta es la formación del docente, mayor es el conocimiento en la disciplina; esta información está dentro de lo esperable porque la formación profesional es primordial para el ejercicio.

Al relacionar estas dos variables se evidencia que la edad pesa más que el nivel de formación en los resultados de la evaluación, puesto que los docentes de entre 20 y 39 años que no cuentan con título obtuvieron mejor calificación que los docentes de entre 45 y 64 años que poseen título de cuarto nivel.

Respecto de provincias, los docentes que mejor resultados obtienen son los de la Sierra, mientras que en la Costa y la Amazonía obtienen las notas más bajas. Cabe mencionar que provincias como Chimborazo, Tungurahua, Azuay, Cañar que tienen mayor población indígena son las cuatro mejores puntuadas.

En las siguientes tablas se puede visualizar los segmentos poblacionales con mayor o mejor nota.

Tabla 29
Extremos por cada variable

Variables	Mayor promedio			Menor promedio		
	Sexo	Hombres	685,87	Fundamental	Mujeres	680,14
Grupo etario	De 20 a 24	752,22	Favorable	De 65 a 69	639,00	Fundamental
Nivel de formación	4to. nivel	698,30	Fundamental	Sin estudios	616,03	Fundamental
Provincia	Chimborazo	737,83	Favorable	Sucumbíos	557,20	En formación
Área	Rural	683,78	Fundamental	Urbana	681,09	Fundamental

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Tabla 30
Extremos en la relación de dos variables

Mayor promedio			
Sexo/nivel de formación	Mujeres/cuarto nivel	718,81	Favorable
Grupo etario/sexo	Mujeres/ de 20 a 24 años	765,85	Favorable
Grupo etario/nivel de formación	De 20 a 24 años/tercer nivel	776,33	Favorable
Provincia/nivel de formación	Cañar/técnicos-tecnólogos	766,00	Favorable
Área/nivel de formación	Urbano/cuarto nivel	701,24	Favorable
Área/provincia	Chimborazo/rural	760,00	Favorable
Menor promedio			
Sexo/nivel de formación	Mujeres/sin título	583,63	En formación
Grupo etario/sexo	Mujeres/de 60 a 64 años	607,33	Fundamental
Grupo etario/nivel de formación	De 60 a 64 años/cuarto nivel	586,25	En formación
Provincia/nivel de formación	Sucumbíos/ sin título	489,00	En formación
Área/nivel de formación	Rural/sin título	609,04	Fundamental
Área/provincia	Sucumbíos/urbana	544,00	En formación

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

En la tabla anterior se evidencia que, en los promedios de las relaciones entre variables, los grupos poblacionales que mayor dificultad presentan son las mujeres sin título, las personas mayores con título de cuarto nivel, las personas sin título de Sucumbíos y las personas del área urbana de Sucumbíos. Estos segmentos se ubican en nivel En formación, es decir, no superan los 600 puntos.

En cuanto al área, no hay un patrón de comportamiento puesto que, en provincias como Chimborazo, el área rural obtiene un promedio de 760 puntos, mientras que Sucumbíos, en el área urbana, obtiene un promedio de 544 puntos.

Hay una constante en los grupos poblacionales que no tienen título cuyos promedios en algunos casos se ubican en el nivel En formación. También hay una constante en el grupo etario, puesto que los docentes de mayor edad presentan los menores promedios.

Adicionalmente se presenta los resultados de la evaluación según los títulos de los docentes: se ha clasificado a los docentes en nueve tipos de títulos debido a que el currículo exige el dominio de una diversidad de lenguajes artísticos y sobre todo a que en los llamados a los concursos Quiero Ser Maestro (QSMA) se presentaron docentes con una gama de títulos

muy abierta. Esta información ordenada por títulos de mayor a menor calificación se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 31
Clasificación de docentes según su título

Títulos	N. de docentes	Calificación promedio
Títulos en comunicación, publicidad, audiovisuales	14	724,57
Títulos en diseño	129	709,43
Títulos en música	235	708,08
Títulos en arquitectura	5	697,60
Títulos en artes plásticas	259	696,52
Títulos en actuación	5	686,80
Títulos en áreas ajenas a la educación y a las artes	93	685,67
Títulos con menciones en opciones prácticas	43	677,86
Títulos de educadores en áreas ajenas al arte	331	660,83
Sin título	93	618,08
Total	1207	

Fuente: Ineval

Elaboración: propia

Según la tabla anterior, los docentes que mejores resultados obtuvieron son los que cuentan con títulos en comunicación, publicidad y audiovisuales (724,57 puntos), seguidos por diseñadores (709,43 puntos) y por músicos (708,08 puntos). Cabe mencionar que los docentes que poseen títulos con menciones en opciones prácticas y los títulos en educación con menciones en áreas que no están relacionadas con ninguna de las artes obtuvieron puntajes por debajo de la media (683,11). Además, los docentes sin título se encuentran muy por debajo de todos los títulos.

Se observa también que los títulos en artes plásticas apenas logran superar con una diferencia de 10,85 puntos a los docentes con títulos en áreas ajenas a la educación y a las artes, lo que implica que la formación de artistas plásticos no es una garantía para el ejercicio de la docencia.

Amerita un análisis particular los docentes con título de comunicación, publicidad y audiovisuales quienes son los que mejor promedio tienen. Esto está en plena sintonía con el currículo y la literatura revisada que habla de la *desmaterialización del arte* y su capacidad

comunicativa, pues el enfoque de educación artística que manifiesta el currículo no se basa en los productos que cumplan ciertos cánones, sino en la expresión y comunicación. Se puede inferir que los comunicadores pueden asimilar de mejor manera los contenidos curriculares porque comprenden la cultura visual contemporánea y los lenguajes artísticos con fines comunicativos. Esto puede dar una pauta para diagnosticar cuáles son las deficiencias de los docentes que dan clases de Educación artística. Estas pautas deben ser consideradas al momento de diseñar procesos de formación continua. Además, esto es una pauta para el diseño de los contenidos de las nuevas evaluaciones a los docentes de artes porque tiene relación con el currículo.

Por otro lado, la gran variedad de títulos de los docentes da cuenta que muchos de ellos no se relacionan ni con la educación ni con el arte. Esto es preocupante porque según las últimas reformas curriculares y según las nuevas tendencias de la educación artística se exige perfiles de docentes-artistas-multifacéticos que deben conocer o manejar varios lenguajes artísticos.

4.2. Análisis de información cualitativa: interpretación

La información cualitativa ha sido obtenida directamente en entrevistas y grupos focales con 20 docentes con los que se ha trabajado, se ha recogido sus planteamientos sobre la evaluación en instrumentos impresos y en audios. Dichos planteamientos se recuperan de manera narrativa y generalizada. En muchos de los temas planteados, los docentes abordados concuerdan entre sí; por lo mismo, no se individualizan los planteamientos, sino que se los trabaja como voz colectiva.

El currículo y la teoría revisada exige, por un lado, docentes-artistas, por otro, artistas multifacéticos. Esto se comprueba con la variedad de títulos con los que cuentan los docentes que enseñan Educación artística: hay comunicadores, diseñadores, arquitectos, artistas plásticos, actores, educadores formados en otras áreas e incluso, como ya se ha mencionado, profesionales con títulos no relacionados ni con la educación ni con las artes.

La edad promedio de los docentes es de 43,4 años, lo que significa que muchos de ellos fueron formados, en el caso de los licenciados en Ciencias de la Educación con mención en alguna de las artes, con una visión técnica que es distinta a la exigencia de las últimas reformas curriculares. Anteriormente, las universidades que formaban docentes en artes

tenían una visión instrumentalista del arte que lo reducía a la realización de manualidades y no abordaba aspectos teóricos. 43 docentes cuentan con este tipo de títulos. Se enseñaba dibujo, mecánica, electricidad, maquetería, dibujo técnico. En el ámbito laboral, esos docentes asumían la asignatura de *Actividades prácticas* que posteriormente fue cambiada de enfoque y se convirtió en Educación artística. Esto conlleva a un proceso de subestimación y desvalorización de los docentes de artes porque son considerados como docentes que enseñan una asignatura demasiado instrumental.

En las entrevistas, los docentes revelan que la evaluación planteó preguntas diferentes a los contenidos que ellos manejan en aula; incluso, manifiestan que la enseñanza y la evaluación debe basarse en aspectos prácticos dejando ver que ponen la práctica por encima de la teoría. Concuerdan que la teoría es un aporte primordial para su ejercicio docente, sin embargo, consideran que el conocimiento práctico es de mayor aporte. No obstante, esto no sintoniza técnicamente con un instrumento estandarizado, porque el MED plantea que lo más importante de la evaluación son los contenidos disciplinares, mismos que desde una evaluación externa a gran escala, deben ser abordados mediante una prueba de base estructurada.

Ese cambio de enfoque trae como consecuencia que algunos perfiles de docentes no son congruentes con lo que exigen las últimas reformas curriculares que apuntan a una concepción comunicativa de la educación artística, lo que implica procesos de interpretación, expresión, participación e indagación transversalizados en varios lenguajes artísticos como danza, teatro, fotografía, diseño, artes plásticas, comunicación audiovisual, música.

La variedad de títulos con los que cuentan los docentes indica que no todos manejan todos los lenguajes artísticos. Las universidades no ofertan carreras orientadas a una formación en todos estos lenguajes, tampoco los docentes evidencian manejarlos todos. En una escala de valoración, se les solicitó a los docentes ordenar estos lenguajes según su nivel de formación y afinidad. La mayoría coloca a la música como el lenguaje más complejo, seguido de danza, teatro y, también, historia del arte. Los docentes atribuyen a las preguntas relacionadas con estos contenidos como “muy rebuscados”. El currículo exige docentes artistas con un perfil multifacético que domine el aspecto práctico de cada lenguaje artístico y también el aspecto teórico; sin embargo, los docentes manifiestan no dominar todos los

lenguajes. Frente a ello, cada docente tiene un manejo teórico en mayor o menor profundidad según su formación superior.

Este dato se corrobora con el análisis de congruencia entre currículo, perfiles y temáticas abordadas en el instrumento de evaluación donde también se evidencia que los aspectos relacionados dichos contenidos con la teoría del arte y con la música son los que menos apego tienen con el currículo y el perfil del docente. Este dato se confirma, además, con el análisis de calibración donde la mayoría de las preguntas descartadas corresponden con dichos contenidos que los docentes no manejan.

Al respecto, el Ministerio de Educación informa que ha desarrollado procesos de capacitación principalmente en temas curriculares. Sin embargo, los docentes afirman que no han participado en procesos formativos impulsados por el Ministerio. Frente a esto, todos afirman que se han formado de manera autodidacta en lenguajes artísticos, pero solo dos enfatizan que se han formado en temas teóricos.

Los docentes señalan que se han autoformado pese que no cuentan con mucho tiempo. Argumentan el exceso de actividades administrativas especialmente la evaluación de trabajos y tareas. En condiciones normales, la carga pedagógica es de 36 alumnos por aula, el número de cursos asignado a cada uno es de al menos 10 y el número de horas pedagógicas por semana es de 30. Estas cifras proporcionadas por los docentes evidencian el volumen aparentemente elevado de trabajos para calificar lo cual resta tiempo para formarse.

Además, los docentes no han leído todo el currículo. En una pregunta que menciona qué tanto ha leído el currículo de Educación artística con las opciones “todo/más de la mitad/menos de la mitad/nada”, la mayoría manifestaron que han leído más de la mitad y menos de la mitad. A ello se suma que el Ministerio no ha proporcionado libros para la enseñanza de artes, lo que significa que uno de los pocos insumos de preparación docente es el currículo.

Ahora bien, los documentos ministeriales contienen un saber curricular; no obstante, como se ha sostenido en este trabajo, el docente no solo debe manejar el saber curricular sino el saber disciplinar en general, lo que implica un ámbito epistemológico. Justamente, la brecha que los docentes manifiestan que existe entre los contenidos que ellos manejan y las preguntas de la evaluación se debe a que los docentes no conocen la epistemología de la asignatura. Por tanto, otra de las causas de los resultados de la evaluación es que los docentes

consideran al currículo como fuente máxima de “estudio” para la evaluación, es decir, no manejan aspectos disciplinares que se encuentran en el ámbito epistemológico. Esto implica que asumen el currículo como “hecho” más no como “práctica”: consumen un currículo determinado y dado por el Ministerio, pero no lo “digieren” para poder utilizar los conocimientos en las diferentes situaciones de aprendizaje considerando que el currículo es abierto y flexible. Por tanto, son docentes repetidores de contenidos. Las causas pueden provenir desde el mismo currículo pese que una de sus características es ser abierto y flexible con lo cual se abre la posibilidad de desarrollar proyectos para garantizar una experiencia significativa de aprendizaje, de lo cual se infiere que muchos docentes prefieren ser replicadores de información y no generadores de conocimiento frente a las posibilidades que brinda el currículo abierto y flexible.

En esta línea, de los docentes entrevistados solamente una docente manifiesta que la evaluación es una “necesidad importante que obliga a formarse”. La docente, pese que asegura haber leído todo el currículo expresa que la teoría es un apoyo, que “no somos seres que debemos llenarnos de conocimiento”. Ella, al igual que la mayoría de los docentes, piensa que las preguntas de música fueron las más difíciles; al respecto menciona que “hay pedagogías sonoras que no necesitan saber de corcheas”. Manifiesta que “la pedagogía permite jugar con el conocimiento”, por tanto, atribuye al aprendizaje en la acción o movimiento colaborativo más importancia que la teoría. Considera que las causas de los resultados de la evaluación es que no se investiga y no se conoce la materia por falta de compromiso y vocación de los docentes.

Mediante la técnica de asociación de palabras, se descubrió que muchos docentes tienen una representación negativa de la evaluación a la que atribuyen significados como persecución, confusión. Otros docentes la miran como necesidad de capacitación, mejora, logros, necesidad. Los docentes ven con preocupación las siguientes tomas del proyecto Ser Maestro.

Conclusiones

Tanto los documentos oficiales del Ministerio de Educación como los documentos normativos de los últimos años son enfáticos en mencionar la calidad educativa. Estos documentos abordan la calidad como derechos y equidad. Al mismo tiempo hay un énfasis en la evaluación educativa que se asume como mecanismo para llegar a la calidad.

Sin embargo, la evaluación no ha permitido arribar a la calidad entendida como derechos y equidad. Más bien en los últimos años se la ha entendido desde el concepto de meritocracia. Se evidencia una contradicción. La evaluación no debería ser anclada a juicios de valor en favor ni en contra. Su rol únicamente es “tomar una foto” de la realidad, los parámetros de la evaluación pueden ser discutidos, sin embargo, lo que nos muestra es una realidad acotada. Lo que sí ha logrado la evaluación es quizá revelar condiciones de *inequidad* con lo cual se afectan *derechos*.

Con esto podemos concluir que hay factores estructurales que configuran las principales causas de los discretos resultados obtenidos por los docentes de educación artística en la evaluación Ser Maestro. Eso justamente revela la evaluación. La evaluación no es para adornar sino para incomodar.

Por tanto, no hay una relación inmediata entre evaluación y calidad; la calidad es un proceso a largo plazo que requiere superar problemas estructurales, mientras que la evaluación es un proceso a corto plazo para entregar resultados. Entonces el vaso comunicante entre evaluación y calidad es la política pública, que se formula a partir de los resultados de la evaluación.

El uso de esos resultados ha sido un consenso entre Ineval y Ministerio y evidencia un sistema meritocrático que deviene en la entrega de “beneficios” a los “mejores” docentes mientras que los “peores” docentes enfrentan al riesgo de perder su empleo. Por tanto, el concepto oficial de calidad basado en los derechos y en la equidad aún no se cumple. Esta visión ha sido reforzada con discursos de idealización del docente. Se idealiza al docente cuando la responsabilidad asignada por el Estado y la sociedad supera en demasía a la

retribución social y económica por su trabajo; existe un discurso moralizador cuando se le asigna socialmente una responsabilidad grandilocuente y al mismo tiempo no se reconoce las causas estructurales de su situación, fenómeno que suele desembocar en una construcción discursiva de causalidad natural.

Son idealizados porque desde las perspectivas más tradicionales de la relación enseñanza-aprendizaje se los cataloga como sujetos poseedores del conocimiento; conocimiento que al ser contrastado, avalado, puesto en cuestión en la evaluación se producen desencantos. Es decir, la evaluación presenta contenidos cosificados que deben ser replicados en la prueba.

Los contenidos cosificados obedecen a una visión estática, dada y determinada del currículo cuya aplicación los convierte a los docentes en técnicos replicadores y a la institución educativa en reproductora del conocimiento. No obstante, el currículo de educación artística es flexible y abierto lo cual ofrece al docente una infinidad de posibilidades para producir aprendizaje en cuyo proceso los saberes disciplinares constituyen un aporte importante pero no central, porque los docentes que ejercen esta asignatura poseen variedad de perfiles que muchas veces no tienen relación ni con el arte ni con la educación.

Además, se ha visto que hay una brecha entre los contenidos curriculares y disciplinares, lo que se manifiesta en que los docentes se limitan en el mejor de los casos a “estudiar” el currículo, aunque no cuentan con un dominio de este porque no lo conocen a profundidad. Así, la evaluación tendió a profundizar lo que establece el currículo, sin embargo, se evidenció que con el actual estándar (insumo central para la evaluación), el Ministerio ha reducido la exigencia al docente en cuanto a su nivel de conocimientos teóricos. Esto plantea las inquietudes: a) los docentes deberían manejar contenidos más amplios de los que establece el currículo, es decir deben manejar el campo disciplinar, y, b) la utilidad de la teoría para ejercer la docencia en artes se establece en la medida que se asocie a una situación de aprendizaje concreta.

Dicho esto, ¿cuáles son las causas de los resultados? Evidentemente hay dos tipos de causas: las latentes y las manifiestas. Las causas *latentes* son estructurales y reflejan la crisis del sistema educativo producto de políticas neoliberales cuyo análisis socioeconómico trascienden los objetivos de este trabajo. Las causas *manifiestas* se relacionan con los datos inmediatos (ahistóricos) que caracteriza a la evaluación estandarizada. Una evaluación

excesivamente cuantitativa y que no tiene una visión desde los actores sino externa. Habría más riqueza con una evaluación interna, cualitativa, acompañada de procesos de mejora continua de los docentes, así como procesos de formación y autoformación.

Las causas *manifiestas* giran en torno a los deficientes sistemas públicos de formación inicial que demuestra que no se cuenta con perfiles de docentes que tengan capacidad para manejar técnica y conceptualmente la asignatura; el deficiente sistema público de formación continua que privilegia a las materias tradicionales y afecta principalmente a los docentes de mayor edad; la diversidad de perfiles de docentes que dan clases de arte los cuales no se relacionan ni con educación ni con los diferentes lenguajes artísticos; los conocimientos muy especializados de ciertos docentes en una sola área artística que contradice con la exigencia de docentes multifacéticos.

Estas causas indican que hay responsabilidades que tiene el Estado, así como hay responsabilidades que tiene el docente. Lo estructural es condicionante de la capacidad de agencia de los docentes, pero también deben existir corresponsabilidad en cuanto a formación, capacitación empoderamiento de ese currículo abierto y flexible que deja la puerta abierta para que el docente cree el currículo para producir conocimiento y no lo consuma mecánicamente.

Así el rol de los docentes de arte es crear espacios donde el estudiante, como ser simbólico más que esencialmente racional, pueda cuestionar, reflexionar plantear y así legitimar la importancia del arte en cuanto proceso comunicativo productor de subjetividad, sentido e identidad en el proceso de aprendizaje y superar la visión utilitarista y “aurática” del arte. Si la comunidad disciplinar se apropia de esta visión se empezaría a construir el currículo desde las interacciones de aprendizaje y no desde una visión tecnicista. Quizá la evaluación a los docentes deba partir de ahí.

Bibliografía

- Anderson, Benedict. 2000. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arcos, Carlos. 2008. *Política pública y reforma educativa en el Ecuador*. En *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. Ed. Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinosa. Pág. 29-63 Quito: Serie Foto. Flacso.
- Bansart, Andrés. 2010. *Investigar es explicar: Cómo elaborar un proyecto de tesis en las ciencias sociales*. 2da. ed. Caracas: Laboratorio educativo.
- Behar, Daniel. 2008. *Metodología de la investigación*. Sle: Editorial Shalom.
<http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Benjamin, Walter. 2003. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca: México.
- Carrasco, Isabel. 2016. “Análisis del componente Educación Artística en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4930/1/T1907-MEC-Carrasco-Analisis.pdf>
- Cassirer, Ernst. 1967. *Antropología filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- EC. 2012. *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N. 417, suplemento 31 de marzo.
- _____. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N. 754, suplemento 26 de julio.
- _____. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre

- Espinosa, Daniel. 2017. "Las habilidades no cognitivas que pueden ser medidas a gran escala y que evalúen la calidad de la educación". Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5747/1/T2385-MIE-Espinosa-Las%20habilidades.pdf>
- Fabara, Eduardo. 2013. *El estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Cuadernos del Contrato Social por la Educación, núm. 8. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Fernández, Lissette. 2006. *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Instituto de Ciencias de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, María. 2013. *Ernst Cassirer*. Philosophica: Enciclopedia Filosófica on line. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500919/Cassirer_en_Enciclopedia_Philosophica.pdf
- Gaete, Marcela. 2011. *Acciones docentes: saberes en pugna*. REXE. Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 10, núm. 20, agosto-diciembre, pp. 15-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243122668001.pdf>
- Guerrero, Patricio. 2003. *La cultura: Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala: Quito.
- Huesca, Fernando. Sf. *Whalter Benjamin: hacia un nuevo concepto de arte*. Grafillya. SL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2018. "Resolución" Nro. INEVAL-INEVAL-2018-0010-R. Quito: publicaciones Ineval.
- _____. 2016a. *Perfil de educación artística y estética*. Quito.
- _____. 2016b. *Perfil del docente de educación artística*. Quito.
- _____. 2016c. *Avances del proceso de evaluación: Proyecto, resultados y acciones*. (Presentación Ser Maestro). Quito.
- Jokic, Vesna. 2018. *Prácticas artísticas y derechos humanos: el proyecto destierro y reparación de Medellín*. Serie magister. Universidad andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Quito.
- López-Bonilla, Guadalupe. 2013. *Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias*

- y en las humanidades. Revista RMIE, vol. 18, núm. 57, pp 383-412.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774004.pdf>
- Martínez, Felipe. 2009. *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: Propuesta de un modelo*.
http://fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20041%202009%20Evaluacion%20calidad%20sistemas%20educativos%20OEI.pdf
- Martínez, Guadalupe, Iván Araiza y María Valles. 2016. *El desempeño docente y la calidad educativa*. Revista Ra Ximhai, vol. 2, núm. 6, julio-diciembre, pp. 123-134. Universidad Autónoma Indígena de México. La Fuente, México.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Michel, José. 2006. *Sobre el estatuto epistemológico de la educación*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, núm. 11, enero-diciembre 2006. Venezuela: Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201107.pdf>
- Ministerio de Educación. 2019. *Perfil Profesional del Docente de ECA*. Quito.
- _____. 2017a. *Estándares de aprendizaje*. Quito.
- _____. 2017b. *Estándares de Gestión Escolar y Desempeño Profesional Directivo y Docente*. Quito. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/2017-ESTANDARES-DE-GESTION-ESCOLAR-Y-DESEMPENO-PROFESIONAL-DIRECTIVO-Y-DOCENTE.pdf>
- _____. 2016a. *Currículo para los niveles de educación general obligatoria*. Quito.
- _____. 2016b. *Perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad*. Quito.
- _____. 2016c. *Calidad. Aportes de la comunidad educativa para la construcción del Nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Quito. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/12/Calidadpdf.pdf>
- _____. 2012. *Estándares de calidad educativa: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- _____. 2008. *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/SIST_NAC_EVALUACION_FF.pdf

- _____. 1997. *Planes y programas de estudio del área de cultura estética de la reforma curricular de la Educación General Básica*. Quito.
- _____. Sfe 1. *Lineamientos curriculares para el nuevo bachillerato ecuatoriano: Área de educación artística, educación estética. Primer año de Bachillerato*. Quito.
- _____. Sfe 2. *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado: Asignatura de educación artística. Segundo curso de Bachillerato*. Quito.
- _____. Sfe 3. *Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf
- Minteguiaga, Analía. 2014. *Las Oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010: Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de "escuelas de calidad" 1980-2010*. Quito: Editorial IAEN.
- Mora, José y Sonia Osses. 2012. *Educación artística para la formación integral: Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil*. Universidad de la frontera. Estudios pedagógicos XXXVIII N. 2. 231-335. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524998019.pdf>
- Morales Juan. 2001. *La disciplinarización de la educación artística*. Sle. Se. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma06de16.pdf.PDF?sequence=6&isAllowed=y>
- Murillo, Javier y Marcela Román. 2010. *Retos de la evaluación de la calidad de la educación en América Latina*. Revista iberoamericana de educación. Núm. 53, pp. 97-120. <file:///C:/Users/acer/Downloads/rie53a05.pdf>
- _____. 2008. *La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo*. Revista Iberoamérica de evaluación Educativa, vol. 1, núm. 2.
- Ossenbach, Gabriela. 1996. *La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo*. Revista Ecuatoriana de Historia Procesos, N 8, Quito: Corporación Editora Nacional.
- _____. 2010. *Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX*. Revista Política Educativa. Pp. 23-31. SFE.

- Pereira, Zulay. 2011. *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista electrónica educare. Vol. XV, núm. 1, enero-junio, 2011, pp, 15-29. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.
- Perrafán, Gerardo. 2013. *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Revista Folios, núm. 37, enero-junio, pp. 83-93. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Plá, Sebastián. 2014. *Debates contemporáneos sobre la equidad y la exclusión educativa en América Latina*. Universidad Jesuita de Guadalajara. Sinética, revista electrónica de educación. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100013
- Popkewitz, Thomas. 2015. *La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación*. Revista de currículum y formación del profesorado, vo. 19, núm. 3- septiembre-diciembre, pp. 428-453. Granada: Universidad de Granada.
- Reyes, Leticia y María Isabel Arbesú. Sfe. *Evaluación de desempeño docente: representaciones sociales elaboradas por educadores*.
<file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-EvaluacionDelDesempenoDocente-6736186.pdf>
- Rodríguez-Arocho, Wanda. 2010. *El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural*. Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”, vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 1-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Romero, Jesús. 2014. *Conocimiento escolar, ciencia, instrucción y democracia*. Archivos analíticos de políticas educativas. Vol. 22, Núm. 21. 28 de abril de 2014. Universidad de Cantabria: España.
- Sánchez, Harvey, Adriana López, Daniel Espinosa. 2017. *Modelo de Evaluación Docente*. Quito: publicaciones Ineval.
- Sarmiento, Pedro y María Tovar. 2007. *El análisis documental en el diseño curricular: un desafío para los docentes*. Colombia médica, vol 38, núm. 4, octubre-diciembre, 2017, pp 54-63. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. 2019. *Oferta académica de las instituciones de educación superior*. Quito: Senescyt.
- Sautu, Ruth. Sfe. *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Sle. Ediciones Lumiere.
- Suasnábar, Claudio. 2013. *La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales*. México: Revista Mexicana de investigación educativa. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000400012&script=sci_arttext
- Tedesco, Juan. Sf. *Educación y sociedad en América Latina*. Unidad de planeamiento estratégico y evaluación de la educación. Presidencia de la nación argentina.
- Terán, Rosemarie. 2016. *Discursos y políticas de escolarización del bachillerato ecuatoriano frente al dilema de la igualdad educativa (2007-2014)*. En Reforma del bachillerato y cambio de la matriz productiva desde la pedagogía crítica y los derechos humanos. Ecuador 2007-2014. Area de Educación-Programa Andino de DDHH. Pag. 8-50. Universidad Andina Simón Bolívar: Quito.
- Torres de Eca, Teresa. 2016. *Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes*. Pensamiento, palabra y Obra. N. 16 julio-diciembre de 2016. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3972/3446>
- Unesco. 2016. *Reporte anual 2016: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*. Santiago: Asenjo Impresores. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/annual-report-2016-regional-bureau-for-education-in-latin-a/>
- _____. 2007. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe*. Una panorámica de América y Europa. Santiago: Orealc/Unesco.
- _____. 1996. *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XII presidida por Jaques Delors*. SLE.

Santillana

Ediciones

Unesco.

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Universidad Andina Simón Bolívar. 2017. *Manual de estilo*. Quito.

Universidad Politécnica Salesiana. 2013. *Hermenéutica del concepto: modalidades y acciones educativas*. Revista *Sophía*, colección de filosofía de la educación. Núm. 15, julio-diciembre. Quito: Abya Yala.

Valencia, Steiner Olga Méndez y Gladis Jiménez. 2008. *¿Enseñanza de las ciencias por disciplinas o interdisciplinariedad en la escuela?* Revista *Tené*, episteme y didaxis: TED. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. <file:///C:/Users/acer/Downloads/150-Texto%20del%20art%C3%ADculo-451-1-10-20090619.pdf>

Vargas de Avella, Martha. 2007. *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos: Propuesta para la discusión de políticas educativas*. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 5, núm. 3, pp. 36-39. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130506.pdf>

Viñao, Antonio. 2006. *La historia de las disciplinas escolares*. Universidad de Murcia. Ediciones Universidad de salamanca.

Zamora, Mery. 2009. "Protesta contra la oposición de la UNE a la evaluación Docente". Video de YouTube, entrevista en Teleamazonas sobre el tema de la evaluación docente en Ecuador. <https://www.youtube.com/watch?v=UOKdf2UGrc8>