

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Cocreación de rúbricas para potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación en un curso de Taller de Proyecto Final Escultura 2 de una universidad privada de Lima.

Tesis para obtener el grado académico de Magistra
en Docencia Universitaria que presenta:

Ursula María Cogorno Buendía

Asesora:

Lita Giannina Bustamante Oliva

Lima, 2021

RESUMEN

Esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la cocreación de rúbricas propicia el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera de los estudiantes de una Facultad de Arte y Diseño en una universidad privada de Lima?

El objeto de estudio de la investigación es la implementación de un proyecto de innovación en la docencia universitaria cuyo objetivo principal es desarrollar la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación mediante el diseño colaborativo de rúbricas en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2, facilitado a distancia debido a la pandemia de COVID-19.

Para ello, se incorpora el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2003; Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education [WNCP], 2006; Dann, 2014) y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), que consiste en guiar y acompañar a los estudiantes en sus propios procesos a través del monitoreo y reflexión crítica realizados por ellos mismos.

Con el objetivo de incorporar este enfoque en el desarrollo del proyecto de innovación, se establece una secuencia metodológica para la cocreación de instrumentos de evaluación, tomando como referencia las investigaciones de Fraile et al. (2013), Gámiz-Sánchez et al. (2015) y Kilgour et al. (2020). Estos estudios señalan que las dinámicas de cocreación de rúbricas favorecen el involucramiento de los estudiantes en el proceso de evaluación, lo cual fomenta su autorregulación, autonomía y mejora su rendimiento académico.

El método empleado es la Investigación-acción (IA) y los instrumentos diseñados para el análisis de resultados son: el diario docente, un cuestionario mixto de tipo panel y una guía de grupo focal aplicada al final del proyecto de innovación.

Los resultados evidencian que la cocreación de rúbricas propicia el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes. Además, el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje favorece su empoderamiento, pues a partir de la cocreación de rúbricas y su posterior aplicación lograron incorporar mecanismos para ajustar y avanzar en la autogestión de sus proyectos de fin de carrera, participando en eventos, concursos y convocatorias de interés.

Palabras clave: autogestión; cocreación; rúbricas; evaluación *como* aprendizaje; educación superior; artes visuales.

ABSTRACT

This investigation seeks to answer the following question: In what way does the co-creation of rubrics promote the development and assessment of self-management skills during students' end-of-degree artistic projects in the studio-based course Final Sculpture Project 2 of a private University in Lima?

The object of study of this investigation is the implementation of an innovation in higher education teaching which has the development of self-management capabilities of the artistic project and its self-evaluation through the collaborative design of rubrics in the studio-based course Final Sculpture Project 2, facilitated remotely due to the COVID-19 pandemic as the main objective.

To this end, two different approaches are incorporated; assessment as learning (Earl, 2003; Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education [WNCPE], 2006) and empowerment (Rodríguez-Gómez and Ibarra-Sáiz, 2015), which consists of guiding and accompanying the students in their processes through monitoring and critical thinking which are lead by the own students.

With the aim of incorporating this approach into the development of an innovation project, a methodological sequence is established for the co-creation of evaluation instruments, taking the research lead by Gámiz-Sánchez et al. (2015) and Kilgour et al. (2020) as reference. Both studies indicate that the dynamics involved in the co-creation of rubrics favour the involvement of students in the evaluation process, which encourages their self-regulation, autonomy and improves their academic performance.

The method used is that of Action Research (AR) and the instruments designed for the analysis of results are the teaching diary, a mixed panel-type questionnaire and a focus group guide to be applied at the end of the innovation project.

The results show that the co-creation of rubrics fosters the development and self-evaluation of the student's self-management during their artistic project. In addition, the approach to assessment as learning favours their empowerment, since through the co-creation of rubrics and their subsequent application students managed to incorporate mechanisms to adjust to and advance in the self-management of their end-of-degree projects, participating in relevant events, contests and open calls.

Keywords: arts management; co-creation; rubrics; assessment as learning; higher education; visual arts.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	ii
Índice	iv
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	viii
Introducción	1
CAPÍTULO 1	
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	5
1.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, EL PROGRAMA ACADÉMICO Y LA PRÁCTICA DOCENTE	5
1.1.1. El modelo educativo de una universidad privada de Lima	6
1.1.2. Definiciones de <i>competencia</i> y <i>capacidad</i> en el marco del Modelo de Formación por Competencias (MFC)	8
1.1.3. El perfil de egreso de la especialidad de Escultura	11
1.1.4. Adaptación de la especialidad Escultura en el marco de la crisis sanitaria por COVID-19	18
1.1.5. Análisis de la docencia en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2)	20
1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	24
1.2.1. Tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos	26
1.2.1.1. Universidades e instituciones peruanas de educación superior	26
1.2.1.2. Universidades extranjeras	29

1.2.2. Buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos	35
1.2.3. La capacidad de autogestión	36
1.2.4. El enfoque de la evaluación <i>como</i> aprendizaje para desarrollar la capacidad de autogestión	44
1.2.5. La cocreación de rúbricas	50
1.3. LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	55
1.4. PROBLEMATIZACIÓN	58
1.4.1. Análisis de la situación problemática	59
1.4.2. Formulación del problema	65
CAPÍTULO 2	
PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	67
2.1. RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES	67
2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	68
2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	73
2.4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	74
CAPÍTULO 3	
DISEÑO METODOLÓGICO	84
3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	84
3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	85
3.3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	88
3.3.1. Categorías y subcategorías	88
3.3.2. Informantes y criterios	90

3.3.3. Técnicas e instrumentos para el recojo de información y análisis de los datos	90
3.3.4. Procedimientos éticos para la investigación	94
CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	95
4.1. CATEGORÍA 1: CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DEL PROYECTO ARTÍSTICO	97
4.2. CATEGORÍA 2: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DEL CURSO CON RELACIÓN AL PROCESO DE COCREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN	121
4.3. OTROS HALLAZGOS RELEVANTES: CATEGORÍA INDUCTIVA DENOMINADA ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DEL PROYECTO ARTÍSTICO	130
CAPÍTULO 5	
BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	137
5.1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS	137
5.2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA	141
5.3. RECOMENDACIONES	145
Referencias	147
Lista de Anexos	155

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.	Cinco Competencias Específicas del Perfil de Egreso de Escultura (2019) que se Declaran en el Curso Taller de Proyecto Final Escultura (2021-2)	15
TABLA 2.	Análisis Documental Relativo a la Gestión y Autogestión de Proyectos Artísticos en el Documento: Evaluación de los Programas de Arte y Diseño de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP Desde la Voz del Comité y Empleadores, Pulso PUCP (2021)	40
TABLA 3.	Diferencias Entre los Enfoques de Evaluación Del, Para y Como Aprendizaje. Adaptado de WNCP (2006)	48
TABLA 4.	Categorías y Subcategorías Deductivas de la Investigación	89
TABLA 5.	Tipos de Preguntas según la Modalidad de Respuestas. Adaptado de Latorre (2005)	93

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Relación entre la Capacidad de Autogestión y las Competencias Aprendizaje Autónomo y Gestión de Proyectos Artísticos	17
FIGURA 2.	Distribución de los Créditos del Plan de Estudios Vigente de Escultura según los Ejes de Creación, Investigación y Gestión	19
FIGURA 3.	Comparación entre las Etapas de Desarrollo de las Capacidades de Autogestión del Aprendizaje y Autogestión del Proyecto Artístico	44
FIGURA 4.	Proceso Colaborativo para Construir la E-Rúbrica. Adaptado de Gámiz-Sánchez et al. (2015)	52
FIGURA 5.	Plan para la Cocreación de Rúbricas. Adaptado de Kilgour et al. (2020)	54
FIGURA 6.	Secuencia Metodológica del Proyecto de Innovación	75
FIGURA 7.	Planificación del Proyecto de Innovación por Sesión según los Objetivos Específicos	76
FIGURA 8.	Primer Ciclo de la Espiral Autorreflexiva. Adaptado de Carr y Kemmis (1988)	87
FIGURA 9.	Segundo Ciclo de la Espiral Autorreflexiva. Adaptado de Carr y Kemmis (1988)	87
FIGURA 10.	Proceso General de Investigación-Acción	96
FIGURA 11.	Conocimiento del Perfil de Egreso de la Carrera, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)	98
FIGURA 12.	Desarrollo de la Investigación-Acción. Tercera Sesión (DD-S3)	100

FIGURA 13.	Desarrollo de la Investigación-Acción. Quinta Sesión (DD-S5)	101
FIGURA 14.	Conocimiento de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)	102
FIGURA 15.	Percepción sobre el Desarrollo de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)	103
FIGURA 16.	Percepción sobre la Evaluación de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos mediante Rúbricas en el Curso TPFE 1, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)	105
FIGURA 17.	Percepción sobre las Estrategias que Favorecen el Desarrollo de la Capacidad de Autogestión del Proyecto Artístico, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)	111

INTRODUCCIÓN

La evaluación fue considerada recientemente como un *elefante invisible* por Rivas (2015, citado en Ravela et al., 2017), pues se trata de una dimensión muy poco estudiada aunque con mucha relevancia para el sistema educativo. A partir de esta problemática, Ravela et al. (2017) estudiaron su situación desde el ámbito de la educación escolar y diagnosticaron una serie de dificultades que pueden ser desplazadas hacia el contexto de la educación superior, vinculadas a tres aspectos esenciales: la comunicación sobre su sentido, su finalidad y la estrategia empleada para que los estudiantes sean capaces de comprender el tipo de desempeño deseado según cada carrera.

La dificultad relativa a la comunicación está vinculada al propósito y a los criterios de la evaluación, pues resulta que los docentes no siempre tienen un abordaje claro y explícito sobre su lógica, cuestión que se observa frecuentemente en la educación superior de arte, donde la evaluación se caracteriza por su controversia. Además, hay una ausencia de investigaciones significativas en torno al tema (Ginocchio, 2017), sobre todo a nivel local.

Con relación a la finalidad de la evaluación, es importante distinguir entre una evaluación para la certificación, en términos burocráticos o administrativos, y la evaluación *para el* aprendizaje de los estudiantes. La primera se basa usualmente en una cultura del aula centrada en las recompensas, las estrellas de oro, las calificaciones o la clasificación de la clase; donde los alumnos buscan formas de obtener las mejores calificaciones en lugar de mejorar su aprendizaje (Black & Wiliam, 1998). Así pues, la evaluación para la certificación no beneficia necesariamente los aprendizajes de los estudiantes. La segunda finalidad, la evaluación *para el* aprendizaje, se enfoca en la comprensión y mejora del aprendizaje de manera procesual, involucrando una participación activa y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como eje transversal. Lo anterior tiene una gran influencia en la motivación y la autoestima de los estudiantes, aspectos que suelen ser dejados de lado en el enfoque de la evaluación *del* aprendizaje (Stobart, 2010).

Existe además un tercer enfoque, similar al de la evaluación *para el* aprendizaje, que resulta de interés para la presente investigación: la evaluación *como* aprendizaje. Si bien la evaluación *para el* aprendizaje puede mejorar el aprendizaje del alumno, la introducción de la noción de evaluación *como* aprendizaje refuerza y extiende la función de las evaluaciones al poner énfasis en el rol del estudiante, que se percibe ya no solo como protagonista de la evaluación de su aprendizaje, sino también como conector crítico entre ambos (Earl, 2003; Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education [WNCP], 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015). Esto permite al alumno monitorear personalmente lo que están aprendiendo y usar la retroalimentación que recibe para adaptar

lo que entiende y hacer ajustes en su proceso. A este proceso de autorregulación se le puede asociar con procesos metacognitivos que favorecen la precisión y coherencia de la autorreflexión, el autocontrol y el autoajuste del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006).

A manera de complemento, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) señalan que las innovaciones de evaluación *como* aprendizaje permiten que los estudiantes se hagan cargo de sus propios procesos de aprendizaje dentro del contexto académico y más allá de él, propiciando su empoderamiento en espacios extraacadémicos, profesionales y personales.

Por último, con relación a la problemática de la estrategia empleada, Ravela et al. (2017) señalan que es necesario que los estudiantes sean capaces de apreciar qué es un buen desempeño o un buen trabajo en cada disciplina o materia, lo cual está estrechamente vinculado con el reto una evaluación auténtica y alineada al modelo formativo de cada institución, que en el caso de la universidad donde se desarrolló la innovación se trata del enfoque por competencias.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, se desarrolló la presente tesis de maestría en docencia universitaria, enmarcada en la línea de investigación *El estudiante y el aprendizaje en el contexto universitario contemporáneo*¹, y guiada por la siguiente pregunta: ¿De qué manera la cocreación de instrumentos de evaluación propicia el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera de los estudiantes de una Facultad de Arte y Diseño en una universidad privada de Lima?

El objeto de estudio de la investigación fue la implementación de un proyecto de innovación en la docencia universitaria (Zabalza, 2003; García y Gros, 2013) cuyo objetivo principal fue desarrollar la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación mediante el diseño colaborativo de instrumentos de evaluación, en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2). Para ello, se incorporó el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), que consiste en guiar y acompañar a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje a través del monitoreo y reflexión crítica realizados por ellos mismos. Esto último supone la incorporación de mecanismos para ajustar y avanzar en sus propios procesos de aprendizaje, vinculados al desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión en el caso específico del curso estudiado en la presente investigación, que está relacionada con las competencias del perfil de egreso Aprendizaje Autónomo (genérica) y Gestión de Proyectos Artísticos (específica), declaradas en el sílabo.

¹ Es una de las líneas de investigación de la Maestría en Docencia Universitaria de la PUCP, <https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/docencia-universitaria/lineas-de-investigacion>

Con el objetivo de incorporar el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje en el desarrollo del proyecto de innovación, se estableció una estrategia para la cocreación de instrumentos de evaluación, tomando como referencia las investigaciones de Fraile et al. (2013), Gámiz-Sánchez et al. (2015) y Kilgour et al. (2020). Estos estudios señalan que las dinámicas de cocreación de rúbricas suponen un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues favorecen el involucramiento de los estudiantes en el proceso de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), lo cual fomenta su autorregulación, autonomía y mejora su rendimiento académico.

La presente investigación está dividida en cinco capítulos, presentados a continuación. El primero parte del análisis del contexto universitario, el programa académico y la práctica docente, tomando como referencia una revisión de la literatura pertinente. Esta última se articula en dos temas: por un lado, las tendencias y buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos; y, por el otro, la innovación en la docencia universitaria para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión. El análisis y la revisión de literatura permitieron llegar al diagnóstico del problema identificado, que consiste en el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación, y así plantear la hipótesis de acción.

El segundo capítulo de la tesis consiste en la descripción del proyecto de innovación planteado como la hipótesis de acción que busca proponer una mejora significativa con relación al problema delimitado previamente. Para dar cuenta de ello, se presenta un resumen del proyecto, la justificación de su importancia, los objetivos planteados y la descripción narrativa de la planificación inicial.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico para el análisis de los resultados a partir de los cambios implementados en el curso durante las seis semanas de la innovación. Este diseño incluye la formulación de la pregunta de investigación, señalada previamente; la del objetivo general, que consiste en *analizar los aspectos que propician el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes a partir de la cocreación de instrumentos de evaluación en un curso TPF 2*; y de los objetivos específicos, que fueron dos: por un lado, *identificar los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, antes y después de la aplicación del proyecto de innovación*; y, por el otro lado, *describir las percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*.

En el tercer capítulo también se precisa que el método empleado fue la Investigación-Acción (IA), presentada por Pérez y Nieto (2009) como un paradigma crítico que se enmarca

necesariamente en el enfoque cualitativo y está orientado a la transformación y al cambio. Según Pring (2000, citado en Latorre, 2005), la IA se caracteriza por ser cíclica y recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva. Para dar cuenta del proceso cíclico de IA, se tomó como referencia el espiral autorreflexivo de Carr y Kemmis (1988), que comprende las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Además, en el mismo capítulo se establecen las categorías y subcategorías deductivas, las características de los informantes y los criterios de selección, las técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información cualitativa, y, finalmente, los procedimientos éticos para la investigación empleados.

En el cuarto capítulo se describe detalladamente el desarrollo del proceso de la IA y su posterior análisis e interpretación, aplicando el diseño metodológico descrito en el tercer capítulo. Para este último punto se tomaron en cuenta los resultados de la aplicación de tres instrumentos: el diario docente, el cuestionario y el grupo focal. Además, en este capítulo se desarrolla la categoría inductiva o emergente denominada *Estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones de la investigación a partir de los resultados analizados en el cuarto capítulo, las reflexiones sobre la innovación realizada y la mejora de la práctica docente, y una serie de recomendaciones para futuros investigadores interesados en alguno de los tópicos abordados en el presente informe.

CAPÍTULO 1

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Este capítulo presenta el proceso de análisis y reflexión en torno a la práctica docente desarrollado para diagnosticar una de las problemáticas identificadas en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2 en adelante) de la especialidad de Escultura de una Facultad de Arte y Diseño de una universidad privada de Lima. El problema identificado consiste en el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico al final de la carrera en los estudiantes del curso TPFE 2, correspondiente al nivel 12 del plan de estudios de la especialidad.

Siguiendo el esquema de informe de tesis, este capítulo se estructura en cuatro apartados. En el primero se desarrollará el análisis del contexto universitario, del programa académico de la especialidad de Escultura y de la práctica docente en el curso TPFE 2. El segundo apartado se centrará en la búsqueda y revisión de la literatura académica vinculada a las tendencias y buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos, tanto en universidades e instituciones de educación superior peruanas como extranjeras. También se realizará una revisión desde la teoría sobre la capacidad de autogestión del aprendizaje y del proyecto artístico, el enfoque de la evaluación como aprendizaje y la cocreación de rúbricas de evaluación. Esta búsqueda permitió identificar metodologías didácticas adecuadas para el planteamiento del proyecto de innovación en el marco de la presente investigación.

Más adelante, en el tercer apartado, se realizará un esfuerzo por fundamentar la importancia de innovar en el contexto de la educación superior. Y finalmente, en el cuarto apartado, se dará cuenta del problema al que el proyecto de innovación planteado buscará responder, justificado sobre la base de todos los puntos anteriores. Esta será complementada por una indagación basada en el análisis documental y la aplicación de un cuestionario. La situación problemática evidenciada permitirá justificar, a su vez, la innovación que será planteada posteriormente con el fin de atender el problema formulado, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la práctica docente.

1.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO, EL PROGRAMA ACADÉMICO Y LA PRÁCTICA DOCENTE

El presente apartado tiene como propósito realizar un análisis sobre el modelo educativo de la universidad privada en la que se llevará a cabo el proyecto de innovación propuesto, así como la propuesta formativa del programa y el curso específico. Este último

estuvo afectado por la adaptación a la modalidad a distancia, lo cual implicó una serie de mejoras que fueron incorporadas, como se detalla más adelante.

1.1.1. El modelo educativo de una universidad privada de Lima

Tomando como referencia el documento *Modelo educativo PUCP* [Pontificia Universidad Católica del Perú], la universidad seleccionada se define a sí misma por su “cultura de la discrepancia y la tolerancia y el compromiso con el desarrollo del Perú” (PUCP, 2016, p.7); y también por su rigurosidad académica, pluralidad de enfoques científicos y humanistas, principios éticos y valores católicos. En concordancia con esta definición, el modelo educativo de la universidad “se orienta a la formación integral y humanista y se organiza tomando en cuenta los tres quehaceres esenciales de la universidad: docencia, investigación y responsabilidad social”. (PUCP, 2016, p.11).

Además, el modelo educativo se basa en las siguientes premisas: implementar una formación superior de carácter integral y humanista; promover los valores católicos, ciudadanos y democráticos orientados a la construcción de una sociedad más justa; reafirmar y acentuar su rol formativo y de investigación vinculado con las empresas, el Estado, las organizaciones sociales, y con otras universidades del Perú y el mundo; aumentar su capacidad para producir conocimiento y tecnología, promoviendo tanto el desarrollo disciplinar como el interdisciplinar en sus especialidades; y, finalmente, ser un referente para el estudio, conservación, desarrollo y práctica de las artes y la cultura peruanas.

A partir de los principios en los que se basa el modelo educativo de la PUCP —la formación integral y humanista y la excelencia académica— su modelo curricular se organiza de la siguiente manera: (1) la formación basada en competencias; (2) la gestión curricular por procesos y niveles; y (3) el enfoque programa (2019, p.5).

El Modelo de Formación por Competencias (MFC) implementado “por un lado, posibilita el aprendizaje —complejo e integrado— de teorías, habilidades y valores éticos; por otro, garantiza la permanente evaluación de la calidad de la formación” (PUCP, 2018, p.5). Las competencias pueden ser genéricas y específicas. Estas se encuentran en el perfil de egreso, documento catalogado por el modelo curricular de la PUCP como correspondiente al nivel macrocurricular del proyecto formativo.

Las competencias genéricas, transversales a todos los programas formativos de la PUCP, son siete: 1) aprendizaje autónomo, 2) ética y ciudadanía, 3) comunicación eficaz, 4) razonamiento lógico-matemático, 5) investigación, 6) trabajo en equipo y 7) participación en proyectos. En cuanto a las competencias específicas, estas “comprenden todos los

conocimientos, destrezas, métodos y técnicas indispensables para un buen desempeño profesional. A diferencia de las competencias genéricas —que, por lo general, se definen institucionalmente—, las competencias específicas son definidas por el cuerpo docente de cada especialidad.” (PUCP, 2019, p.9).

El MFC es el que se basa la universidad estudiada potencia la formación integral de sus estudiantes. Sin embargo, el proceso para la adecuación al MFC es un largo y complejo camino que viene ocurriendo en varias facultades de la universidad, que involucra un gran esfuerzo y dedicación por parte de los docentes.

Como sostuvo el doctor Carlos Iberico (2016) en una entrevista sobre su experiencia como parte de la comisión curricular de la carrera de Psicología de la universidad, el proceso de conocimiento del MFC por parte de los docentes de la especialidad es fundamental para propiciar su compromiso con una formación de calidad para los estudiantes. Incluso señaló que este sería un proceso afectivo, pues la ejecución de los nuevos planes de estudio tendría que basarse también en la confianza de los docentes hacia el enfoque por competencias.

Iberico (2016) señaló también que el término “competencia” no resulta del todo pertinente, pues suele asociarse al ámbito profesionalizante, que puede resultar muy ajeno o impuesto en el ámbito de carreras más ligadas a lo académico. Esto se aplica también para las carreras artísticas, donde resulta difícil manejar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo el paradigma de las competencias debido a que es considerado muy profesionalizante.

Quizás esto último se deba a la polémica causada por el MFC a la que se refiere la Mg. Diana Revilla, entrevistada por la Dra. María Teresa Moreno, Jefa de la Oficina de Gestión Curricular y Apoyo Académico de la Dirección de Asuntos Académicos (DAA). Revilla (2016) sostuvo que es un error muy común asociar a la competencia con el concepto de competitividad. Esto significa una falta de comprensión en cuanto a la verdadera complejidad del término competencia, que está orientada a una perspectiva integral y no tecnicista. Esta confusión, según la especialista, podría derivar en planes de estudio muy técnicos con los cuales el cuerpo docente de una especialidad podría estar en desacuerdo al percibir un recorte en sus libertades como docentes. Esto podría vincularse a una discrepancia por parte de los profesores con respecto a la esencia de la carrera, que es fundamentalmente artística y sensible, cuestión que puede entrar en conflicto con la visión profesionalizante del enfoque.

La discrepancia en torno a la esencia de la carrera tiende a generar una fuerte resistencia que se da por la no comprensión o una visión simplista del MFC. Vemos, entonces, que es

necesario que los docentes entiendan la dimensión integral de este modelo, que responde a una sociedad donde el conocimiento cambia de manera constante, en la que el egresado de cualquier especialidad debería estar capacitado para gestionar la incertidumbre y desplegar sus capacidades al servicio del desarrollo de la sociedad en la que vive.

Con respecto a la gestión curricular por procesos —segundo principio que organiza el modelo educativo—, la PUCP (2019) la divide en tres grandes niveles: macrocurricular, que consiste en la elaboración del perfil de egreso de cada carrera; mesocurricular, referido al plan de estudios de las especialidades en las que se debería ver reflejada la concreción de las competencias declaradas en el perfil de egreso; y, finalmente, microcurricular, vinculado al diseño de los cursos, las sumillas y la elaboración de los resultados del aprendizaje que serán tomados en cuenta para la elaboración de los sílabos.

En el apartado siguiente se procederá a establecer una definición en torno a los conceptos de *competencia* y *capacidad* en el marco del MFC con la finalidad de lograr un manejo más preciso de tales términos clave,

1.1.2. Definiciones de *competencia* y *capacidad* en el marco del Modelo de Formación por Competencias (MFC)

Para poder analizar, más adelante, el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes en un curso específico, la presente investigación propone establecer la definición de *capacidad* y diferenciarla de la de *competencia*, a pesar de que, en algunas fuentes de referencia sobre el MFC, ambas no aparecen delimitadas e incluso suelen ser presentadas como sinónimos.

Vallejo y Domínguez (2013, citados en González y Wagenaar, 2003) sostienen “que algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados” (p.7). Esto se debe, según los autores, a que el esfuerzo por definir el término *competencia* se nutrió de lo siguiente:

Del trabajo previo de entender que la educación sería posible por el logro de capacidades, o por la consecución de habilidades, o por la obtención de determinados atributos, o por la adquisición de variadas destrezas. Todas éstas se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr, en todos sus órdenes (p.7).

Perrenoud (2009) señala el mismo problema con relación a la confusión que existe entre ambos términos. El autor propone que las *capacidades* estarían vinculadas a la designación

de “operaciones que no se ocupan del conjunto de una situación y que, por tanto, son relativamente independientes de los contextos” (p.55). Mientras que, por otro lado, se debe hablar de *competencias* cuando se designan “las disposiciones y habilidades que sostienen la gestión global de una situación compleja” (p.55). A partir del planteamiento anterior se observa que la diferencia principal entre *capacidad* y *competencia* radica en que para la segunda es fundamental el desempeño en un contexto complejo y específico.

Por otra parte, Corvalán y Méndez (2013), como parte de un texto sobre métodos de escalamiento del desarrollo de competencias del perfil de egreso, señalan lo siguiente:

A menudo se confunde la competencia con una etapa en un procedimiento o secuencia de acciones, con lo cual se le reduce a un elemento de competencia, capacidad o idealmente una subcompetencia. Es decir, es posible sostener que cuando una competencia se constituye un recurso para el logro de otra, se estaría frente a una subcompetencia (p.88).

Si bien es importante señalar que los autores no realizan definiciones precisas, de lo anterior se puede concluir que la *capacidad* está subordinada a la *competencia*; es decir, esta última implica a la primera.

Para diferenciar las definiciones de *competencia* y *habilidad* se halló también información relevante en Reber (1995, citado en Monereo y Pozo, 2007). Los autores encontraron “una sugerente distinción entre *competencia* y *habilidad*, siendo la *habilidad* la *capacidad* de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la *competencia* sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones.” (p.13). Más adelante, los autores señalan que “evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.” (p.13).

Para la presente investigación resulta relevante la observación reiterada que los autores revisados realizan sobre la confusión que existe entre los significados atribuidos a las definiciones de *competencia* y *capacidad*, pues esta es común con relación a la dimensión auténtica del enfoque por competencias. Por ello, con el objetivo de diferenciar ambos conceptos, se revisaron algunos documentos vinculados a la teorización del MFC en los que se desarrollan definiciones más precisas.

Tobón (2013) señala que las *competencias*, a diferencia de los *conocimientos* y las *capacidades*, implican una actuación que articula conocimientos, actitudes, y valores, que incluyen los retos a los que uno se enfrenta según cada contexto. Esto último sería una cualidad que excede por completo a la definición de *capacidad*. Además, señala el autor,

“las competencias requieren ser demostrables con criterios públicos, lo cual no sucede con los demás conceptos descritos” (p.106).

El autor establece claramente que las *capacidades* se definen de la siguiente manera: “Son desempeños cognitivos, afectivos y/o psicomotrices generales, a partir del desarrollo de aptitudes. Se aplican en procesos compuestos de actividades” (Tobón, 2013, p.106). Además, establece una clara diferenciación entre ambos conceptos:

Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y/o psicomotrices) con el fin de llevar a cabo un proceso. Las capacidades son posibilidades y tenerlas no implica que se vaya a actuar con idoneidad y ética; las competencias, en cambio, sí implican la actuación idónea y ética (p.106).

De lo anterior se rescata, ante todo, la idea de *capacidad* como componente de las *competencias* y el potencial que podría alcanzar si se articula con otras *capacidades*, a fin de configurar una *competencia*.

Se encontró también que el Ministerio de Educación del Perú (2016) realizó un esfuerzo por definir y diferenciar ambos conceptos en el documento *Currículo Nacional de la Educación Básica*, donde el término *competencia* es definido como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p.21). Luego se define el término *capacidades* como los recursos (conocimientos y habilidades) que una persona dispone para actuar de manera competente frente a una situación específica. Y a diferencia de las operaciones implicadas en un desempeño competente, las capacidades “suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (p.21).

Más adelante, en el mismo documento, se señala también lo siguiente:

Es importante considerar que la adquisición por separado de las capacidades de una competencia no supone el desarrollo de la competencia. Ser competente es más que demostrar el logro de cada capacidad por separado: es usar las capacidades combinadamente y ante situaciones nuevas (p.22).

Con relación a las citas referidas anteriormente, se observa que existe una estrecha relación entre las definiciones de *capacidad* y *competencia*, aunque no son entendidas como sinónimos. El segundo término resulta más complejo, pues está vinculado al uso pertinente y ético de las capacidades en situaciones nuevas.

Además de la diferencia establecida entre ambas definiciones, se observa en el documento consultado que cada una de las competencias declaradas en el *Currículo Nacional de la Educación Básica* están compuestas por un conjunto de capacidades.

Por otro lado, en cuanto a los documentos institucionales de la universidad peruana donde se llevará a cabo la presente investigación, se consultaron las tres Guías de actualización curricular publicadas por la Dirección de Asuntos Académicos (DAA en adelante) con el objetivo de encontrar definiciones vinculadas al término *capacidad*. Sin embargo, no se encontró la definición del término referido anteriormente.

Para los fines de la presente investigación, y en atención a las fuentes revisadas, se entenderá *capacidad* en el marco del MFC como un recurso cognitivo o cualidad del estudiante que favorece su desempeño ante una situación específica de incertidumbre (Perrenoud, 2009; Tobón, 2013; Ministerio de Educación del Perú 2016). Además, desde el enfoque por competencias las capacidades deben ser identificadas, potenciadas y complementadas unas con otras con el objetivo de contribuir al desarrollo de las competencias definidas por los programas educativos.

Lo explicado anteriormente se retomará más adelante, en el apartado 1.2.3. La capacidad de autogestión, para desarrollar las dimensiones y etapas de la capacidad de autogestión. Ahora se procederá a revisar el perfil de egreso de la especialidad de Escultura, pues está estrechamente vinculado al curso en el que se aplicará el proyecto de innovación propuesto en la presente investigación.

1.1.3. El perfil de egreso de la especialidad de Escultura

En torno a la construcción de un perfil profesional según el MFC, tenemos como referente a Hawes, quien, en un contexto en el que las universidades, a inicio de la década del 2000, empezaron a priorizar la formación por competencias como modelo educativo, realizó un repaso de algunos términos importantes como dominio de competencias, área de competencia, competencias, tareas y contextos de desempeño. Según el autor, la noción de perfil profesional implica comprender que una de las responsabilidades de la universidad, desde una arista práctica, es formar a profesionales dotándolos de las herramientas básicas para desempeñarse en una determinada área (Hawes, 2005).

Es así como a partir de un perfil de egreso bien diseñado se alcanzará una profesión determinada en el mercado laboral. Asimismo, ello posibilitará focalizar las capacidades y contenidos que deberían desarrollarse a través del currículo dentro de esa carrera. En suma, el perfil profesional sintetiza los dominios de competencias que serán fomentados a lo largo

de la formación educativa y dará el sentido para dicha profesión con ese enfoque, el cual puede variar a causa de las transformaciones en el mercado laboral.

Por otro lado, para el autor, los dominios de competencias son los conjuntos de competencias que se busca promover en cada estudiante. Con dichas competencias los profesionales se forman para ser aptos en la realización de actividades específicas. En ese sentido, es importante entender el aporte práctico de los dominios de competencias en tanto que, a través de ellos, se da un entrenamiento para asumir roles específicos y se enseñan las técnicas y formas de hacer más eficaces y eficientes para la realización de las actividades típicas dentro de un perfil profesional.

En este contexto, la competencia se entiende como *saber actuar* ante una situación a resolver. Ese *saber actuar* no es absoluto y siempre está en constante alteración en relación con el entorno y los individuos. En ese sentido, las competencias adquieren cierto grado de desarrollo que hace posible que sean evaluadas y medibles. Asimismo, hay distintos enfoques para clasificarlas: según ámbito de aplicación, tales como cognitivas, procedimentales, interpersonales; o según su foco material, fundamentales, disciplinarias o específicas. Además, no hay que entenderlas como “una serie de pasos fijos cuya correcta ejecución necesariamente llevará a un resultado previsto y predeterminado” (Hawes, 2005, p.21), sino como orientaciones generales respecto de una secuencia que hay que ejecutar, pero no siguiendo un sentido unívoco.

Ahora bien, para la elaboración de un perfil profesional, el autor señala como una de las rutas posibles la siguiente secuencia: (1) la delimitación de los dominios de competencias, (2) definición de capacidades, y (3) mapa de principales contextos de desempeño. Se observa, entonces, que una vez delimitados los dominios de competencia se definen las capacidades del perfil, que son multidimensionales e involucran grados diversos al momento de ponerlas en práctica.

A partir de lo revisado, a continuación se relatará el proceso reciente a través del cual la especialidad de Escultura actualizó su perfil de egreso, estableciendo ocho competencias específicas de nivel 3, cinco de las cuales se desarrollan en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2), según lo declarado en el sílabo.

En el marco del proceso de acreditación por especialidades de la Facultad de Arte y Diseño (FAD) iniciado durante 2016, el comité de acreditación de Escultura recopiló información que fue el sustento del informe de autoevaluación enviado al Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad (IAC-CINDA en adelante) en 2018-1. Este informe, incluso

antes de recibir el dictamen de la acreditadora, arrojó información importante con respecto al currículo de la carrera y planteó la necesidad urgente de una evaluación y rediseño.

Fue así como las autoridades de la FAD nombraron una comisión curricular que tuvo a su cargo la actualización del perfil de egreso de Escultura durante 2018-2. Este trabajo fue asesorado por la DAA, y se llegó a una versión preliminar en diciembre de 2018. Al año siguiente, 2019, se conformó una comisión ampliada que trabajó la versión oficial del perfil de egreso vigente ([ver anexo 1; Perfil de Egreso 2019](#)).

La comisión curricular eligió un grupo de preguntas orientadoras que le permitieron procesar la información. Por ejemplo, ¿cuál es el aporte o relevancia de la carrera para la sociedad? Las respuestas a las preguntas orientadoras permitieron desarrollar tres aspectos: la identidad profesional, los contextos o ámbitos de desempeño y las situaciones que sus egresados enfrentarán una vez que culminen la carrera. En cuanto a los dos primeros aspectos, la comisión curricular, respondiendo a las interrogantes acerca de quién es el egresado de la carrera de Escultura, qué hace, cuál es su aporte a la sociedad y qué lo diferencia de los egresados de otras especialidades afines, definió de la siguiente manera su identidad profesional:

El perfil profesional de egreso de la especialidad de Escultura de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP se basa en una formación abierta de la práctica artística donde confluyen tradición, nociones disciplinares, investigación artística y gestión de proyectos. El artista-escultor tiene la capacidad de aplicar de manera creativa sus conocimientos en los diversos contextos del arte contemporáneo, ya sea en espacios de producción artística, académicos, de gestión y/o mediación cultural (Facultad de Arte y Diseño de la PUCP [FAD PUCP], s.f.)

En cuanto al tercer aspecto, las situaciones identificadas sobre la base de los desempeños profesionales de los egresados fueron los siguientes:

Mercado del arte

- Producción de proyectos artísticos personales y participación en colectivos: creación, exhibición y venta.
- Producción artística tridimensional por encargo: intervenciones en sitios específicos, empresas y agencias publicitarias, escenografía de teatro, etc.
- Emprendimientos en la producción de objetos/diseño (joyería, cerámica, resina, objetos utilitarios).
- Restauración, conservación y patrimonio: instituciones público-privadas.

Medio académico

- Investigación: participación en grupos o colectivos disciplinares o interdisciplinares.
- Docencia: universidad, institutos, colegios y talleres.

Gestión cultural

- Gestión de proyectos artísticos: instituciones y organizaciones respaldadas por el estado y la empresa privada.
- Gestión y mediación cultural: museos, galerías y centros culturales.
- Producción artística autogestionada (FAD PUCP, s.f.)

Para el siguiente paso de la actualización del perfil de egreso, la redacción de las competencias del perfil de egreso, fue necesario un proceso previo, iniciado en 2018. Dado que la FAD no se encontraba alineada al MFC y con el objetivo de levantar algunas debilidades identificadas en los informes de autoevaluación de todas las especialidades, las autoridades de la FAD y la DAA iniciaron un trabajo de manera conjunta para la identificación y la formulación de las competencias específicas de la FAD, tomando como base las competencias genéricas de la PUCP.

Una vez definidas y formuladas las competencias de Formación General Arte y Diseño (nivel 1), el comité curricular de Escultura, con la asesoría de la DAA, procedió a redactar las competencias del perfil de egreso específicas de la especialidad (nivel 3): (1) creación y producción, (2) dibujo, (3) investigación artística, (4) gestión de proyectos artísticos; así como las competencias genéricas adaptadas a la profesión: (5) razonamiento matemático, (6) aprendizaje autónomo, (7) comunicación eficaz (comprensión y producción), (8) ética y ciudadanía.

A continuación, se presentará la Tabla 1 con la descripción de las cinco competencias de nivel 3 que se declaran en el curso TPFE 2 (2021-2):

Tabla 1

Cinco Competencias Específicas del Perfil de Egreso de Escultura (2019) que se Declaran en el Curso Taller de Proyecto Final Escultura (2021-2)

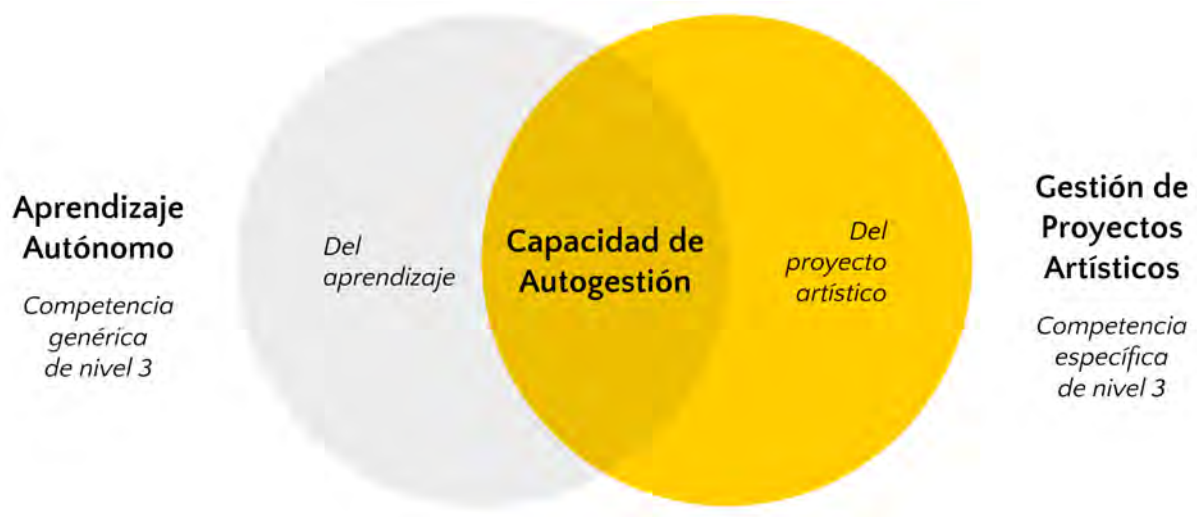
Competencia	Tipo	Descripción
1. Creación y Producción	Específica	<p>Produce a partir del cruce de relaciones materiales, constructivas y espaciales, ideas, conceptos y técnicas propios del escultor, empleando su sensibilidad estética y pensamiento creativo; interpelando al mundo natural y cultural como manera de generar múltiples asociaciones.</p> <p>Utiliza la formación disciplinar de la escultura, la experimentación, la destreza técnica y el manejo de los materiales en el espacio desde una perspectiva interdisciplinar. El estudiante emplea la investigación y el pensamiento crítico como herramientas fundamentales para lograr la formulación, producción y gestión de proyectos artísticos consistentes.</p>
2. Investigación Artística	Específica	<p>Identifica y problematiza inquietudes, deseos y preocupaciones personales y/o colectivas, a fin de establecer una problemática que sea un vínculo potencial con la comunidad. Investiga a través de la práctica artística, (entendida como la experimentación material, espacial y metodológica) con la finalidad de conceptualizar su proyecto artístico. Sitúa su búsqueda personal en el contexto histórico de las prácticas artísticas en retroalimentación dialéctica con su quehacer, experiencia, referencias teóricas y entorno.</p> <p>Traza sus propios procesos metodológicos con miras a la creación de nuevo conocimiento. Es capaz de complementar su investigación artística con la investigación académica.</p>
3. Gestión de Proyectos Artísticos	Específica	<p>Diseña y gestiona proyectos artísticos con la finalidad de aportar e impactar positivamente en su entorno. Considera como punto de partida la idea del proyecto e incluye su implementación, seguimiento y circulación dentro de un contexto dado y en un plazo establecido. Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto —ya sea individual o colectivo— que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada.</p>

Competencia	Tipo	Descripción
4. Aprendizaje Autónomo	Genérica	El estudiante emplea estrategias que le permiten comprender y manejar su proceso de aprendizaje, de creación y de investigación. Para ello, planifica sus acciones, emplea métodos creativos y estrategias para llevar a cabo su propio proceso y evalúa el desarrollo de su producción y de sus resultados.
5. Comunicación Eficaz	Genérica	Produce discursos académicos de manera estructurada y coherente en temas de su propia disciplina y disciplinas afines. Para ello, elabora sus ideas y maneja diversos formatos comunicativos tomando en cuenta el contexto en el que se sitúa. Incorpora la información y los recursos relevantes para la construcción de su discurso. Además, aporta a la discusión con la audiencia, desde una perspectiva crítica, distinguiendo siempre sus propias ideas de las de otros, y debatiendo respetuosamente con sus interlocutores.

Hasta aquí, se han señalado las tres competencias específicas y las dos competencias genéricas del perfil de egreso de la especialidad que se desarrollan en el curso en cuestión. Retomando la diferenciación establecida previamente entre los conceptos de competencia y capacidad, la presente investigación identifica, según la revisión de las descripciones establecidas en el perfil de egreso, que la capacidad de autogestión estaría implícita en las competencias Aprendizaje Autónomo (genérica) y Gestión de Proyectos Artísticos (específica). La presencia de esta capacidad en ambas competencias sería posible debido a la cualidad integradora del MFC, que posibilita la interrelación entre varias competencias a favor de una formación integral (Vallejo y Domínguez, 2013). Sin embargo, el enfoque de la capacidad de autogestión tendrá dimensiones distintas según cada una de las dos competencias, situación que se observa en la Figura 1: en el primer caso estaría vinculada a la capacidad de autogestión del aprendizaje; mientras que en el segundo, a la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Sobre este punto se profundizará más adelante, en el apartado 3.2.

Figura 1

Relación entre la Capacidad de Autogestión y las Competencias Aprendizaje Autónomo y Gestión de Proyectos Artísticos



Luego de revisar las cinco competencias del perfil de egreso presentes en el curso en cuestión, se procederá con la narración breve del proceso de validación del perfil, pues en este se evidencia su relación con el proceso de acreditación de la especialidad, que más adelante servirá como insumo para la justificación de la problemática identificada.

Al culminar la redacción de las competencias, el siguiente paso fue la validación del perfil de egreso. Para ello, dicho documento fue compartido con los estudiantes y recién egresados de la especialidad durante el ciclo 2019-1. Por otro lado, fue discutido ampliamente con los docentes de la sección de escultura, con lo que se obtuvo información relevante que fue incorporada a la versión final del perfil de egreso. La identidad profesional del escultor fue un aspecto observado minuciosamente por el equipo docente, ya que es en este donde se sintetizan los ejes de producción, investigación y gestión de manera transversal, lo que permite expandir el campo de la disciplina escultórica en el contexto actual.

En la versión final del perfil de egreso, además de lo anterior, se incorporaron las observaciones del dictamen del IAC-CINDA (2018), que acreditó a la especialidad por un plazo de tres años. Las debilidades señaladas por la acreditadora fueron referentes a la falta de equilibrio entre los ejes de creación, investigación y gestión; además de la distancia que existe entre los objetivos de Formación General y las necesidades de formación para la especialidad de Escultura.

Finalmente, en septiembre de 2019, se realizó la sustentación del perfil de egreso ante el Consejo de Facultad de Arte y Diseño, donde se aprobó el documento. Esto posibilitó el inicio de la evaluación y rediseño del siguiente nivel curricular, el mesocurricular, vinculado al plan de estudios de la especialidad aún en proceso de trabajo.

El trabajo de la comisión curricular de la especialidad continuó de manera sostenida entre los meses de octubre y diciembre de 2019. Al año siguiente, la comisión se ocupó de realizar una serie de modificaciones curriculares en el marco de la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19. Este último punto será desarrollado detalladamente en el siguiente apartado.

1.1.4. Adaptación de la especialidad Escultura en el marco de la crisis sanitaria por COVID-19

La situación de aislamiento social obligatorio a raíz de la pandemia por COVID-19 significó un duro golpe para las industrias culturales a nivel mundial, más aún en el Perú, donde no existen políticas culturales que respalden y velen por el bienestar de los trabajadores de la cultura. Según un estudio realizado recientemente por los curadores Hernández-Calvo y Zevallos-Trigoso (2020), la cuarentena supuso un impacto económico mayor para el sector, “más importantemente, la suspensión indefinida de los eventos deportivos, culturales y artísticos (...) puede suponer un daño irreparable para el sector” (p.5).

Ante este escenario, muchos espacios culturales se vieron forzados a adaptar su contenido y actividades para llevarlas a cabo a través de plataformas virtuales, tales como páginas web, encuentros por videoconferencia, webinars, cursos virtuales, entre otros. Esta situación establece una demanda urgente hacia los artistas por el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta fundamental para la gestión de su producción en el mercado del arte y la cultura. Así pues, a partir de esta situación se generó la necesidad de plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la competencia digital en docentes y estudiantes de la especialidad de Escultura de la PUCP.

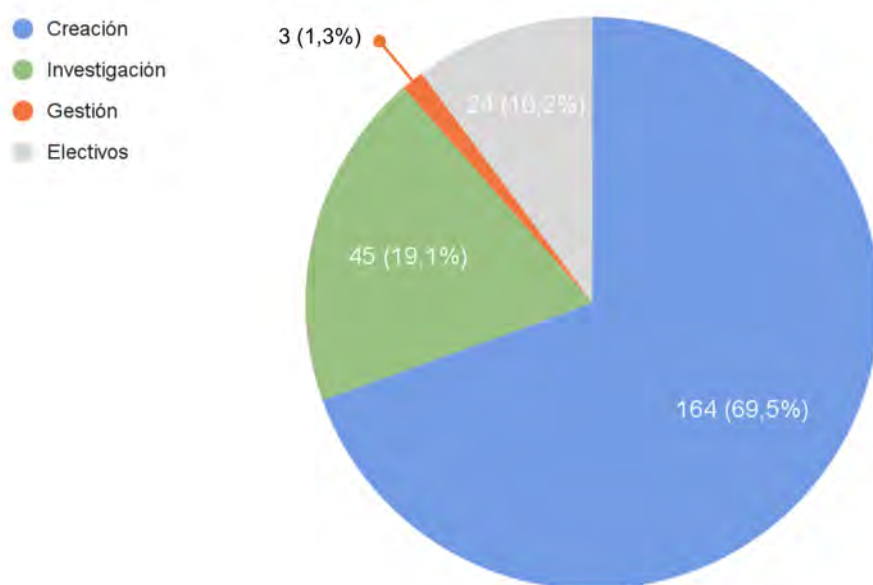
Asimismo, estuvo presente el gran reto de revisar y trabajar el eje de gestión de la especialidad; pues, a pesar de ser declarado con énfasis en el perfil de egreso, su implementación no es visible aún en el plan de estudios. Esto fue observado de manera categórica en el dictamen de acreditación emitido por el IAC-CINDA (2018), en el que se señalan, entre otras, dos debilidades que debían ser subsanadas de manera urgente. La primera, con respecto a la incorporación de herramientas tecnológicas: “la necesidad de incorporar procedimientos y tecnologías más actualizadas en relación a la práctica

escultórica apoyándose en los laboratorios de cómputo y programas digitales apropiados” (p.3); y, la segunda, con respecto al eje de Gestión de Proyectos Artísticos: “la distancia entre las definiciones del perfil de egreso y su concreción en el plan de estudios, que claramente privilegia la formación escultórica en detrimento de las áreas de investigación y gestión”. (p.3).

Este último diagnóstico fue graficado en la Figura 2, en la que se evidencia el porcentaje de créditos correspondientes a cada uno de los ejes del plan de estudios vigente ([ver anexo 2: Plan de Estudios vigente 2021](#)). En ella se observa que los créditos relativos al eje de gestión representan el 1,3% del total de créditos de la carrera (236 créditos), lo cual corresponde a un curso de tres créditos, y permite comprobar el diagnóstico del IAC-CINDA sobre el desbalance entre los ejes de creación, investigación y gestión.

Figura 2

Distribución de los Créditos del Plan de Estudios Vigente de Escultura según los Ejes de Creación, Investigación y Gestión



Siguiendo todo lo expuesto anteriormente, la coordinación de la especialidad de Escultura decidió adaptar el curso de último ciclo de la especialidad, TPFE 2, para que los estudiantes de último año desarrollaran herramientas necesarias para la gestión de sus proyectos artísticos en este nuevo escenario virtual. Fue así como durante el ciclo 2020-2 se llevó a cabo, por primera vez, el módulo *Publicaciones y Portafolio de Artista Visual* (llamado actualmente *Autogestión de Proyectos Artísticos*) de tres horas semanales, dentro del curso TPFE 2, de veinticuatro horas semanales. Esta iniciativa plantea como objetivo el desarrollo

de una de las dimensiones de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos, pues la elaboración del portafolio está orientada a la autogestión y circulación de los proyectos artísticos por el campo laboral, lo cual apunta a la empleabilidad de los futuros profesionales.

1.1.5. Análisis de la docencia en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2)

En esta sección se presentará la información básica del curso TPFE 2, en el que se desarrolló el proyecto de innovación planteado en el marco de la presente investigación. Se detallarán los datos generales del curso; la metodología de enseñanza-aprendizaje aplicada; los roles de docentes y estudiantes; los recursos para el aprendizaje utilizados en la modalidad a distancia; y algunas observaciones realizadas desde la práctica docente llevada a cabo durante el ciclo 2020-2.

Datos generales del curso:

- Nombre: Taller de Proyecto Final Escultura 2
- Nivel: 12
- Tipo: Curso-taller
- Carácter: Obligatorio de Escultura
- Créditos: 12
- Horas prácticas: 24
- Requisitos: Seminario de Proyecto Final Escultura 1 (ART520) y Taller de Proyecto Final Escultura 1 (ART530)
- Modalidad (desde 2020-2): A distancia
- Unidad Académica: Arte y Diseño
- Duración: 15 semanas

Además de la información anterior sobre el curso, es importante reiterar que las competencias declaradas en los sílabos de ambas asignaturas corresponden al nivel 3 de progresión, y son 5 de las 8 competencias formuladas en el perfil de egreso de la especialidad: creación y producción, investigación artística, gestión de proyectos artísticos, aprendizaje autónomo y comunicación eficaz (producción). Las tres primeras competencias son específicas del quehacer profesional del escultor. Las últimas dos competencias corresponden a las competencias genéricas de la PUCP, también de nivel 3, adaptadas al perfil de egreso de la especialidad. Debido a esta condición fue que se le dio un especial énfasis al análisis del perfil de egreso de la especialidad, en el apartado anterior.

La metodología de enseñanza en los cursos TPFE 1 y 2 consiste en asesorías personalizadas de acuerdo a los proyectos artísticos que cada estudiante desarrolla. En

ellas, los estudiantes deben presentar sus procesos de investigación-creación, producción y reflexión, a través de diversos medios artísticos y visuales, tanto bi como tridimensionales.

Las actividades realizadas por los estudiantes apuntan a cumplir con una serie de resultados de aprendizaje vinculados al despliegue de su autonomía para la elaboración del proyecto artístico de fin de carrera, y al análisis y evaluación de su propio proceso metodológico sobre la base de la retroalimentación brindada por sus docentes.

Con respecto al rol docente, en el sílabo, se señala lo siguiente:

Por su parte, el equipo docente sirve de guía en la búsqueda de fuentes / referentes tanto teóricos como artísticos, analiza e interpreta conjuntamente con el estudiante su producción, cuestiona y sugiere aspectos conceptuales y procesuales para llevar a cabo la propuesta, ya sean metodológicos y/o procedimentales.

Este proceso promueve la reflexión por parte del estudiante que deberá tomar posición sobre los comentarios que genera en otros su producción, teniendo en cuenta no sólo su motivación e intención primeras sino la posibilidad de ser flexible y crítico con el desarrollo de la propuesta, permitiéndose encontrar otras vías para concretarla. (Oblitas et al., 2020b, p.3).

Es importante precisar que, a raíz de la pandemia, los estudiantes tuvieron que autogestionar su aprendizaje apoyados por nuevos recursos tecnológicos. En este contexto, Cerda et al., 2015 (como se citó en Núñez Naranjo et al., 2021) precisan lo siguiente:

El docente asume un rol de guía, estimulador y colaborador en el proceso de aprendizaje del estudiante. La integración y desarrollo de diferentes softwares han generado oportunidades en las que no se requiere la presencialidad abriendo puertas a la posibilidad de aprender de manera autónoma, este escenario genera la posibilidad de que por medio de la utilización de estrategias gestionen su propio aprendizaje mejorando su rendimiento académico (p.12).

Por su parte, en el caso de la especialidad de Escultura, los recursos para el aprendizaje utilizados en la modalidad a distancia del curso fueron los siguientes:

- Plataforma de *e-learning* Paideia de la PUCP para organizar el curso por semanas, presentar los recursos para el aprendizaje, entregar trabajos, intercambiar ideas a través de los Foros de discusión, cargar tareas semanales y compartir los avances de las bitácoras personales.
- G Suite —correo electrónico, drive, calendario, documentos, presentaciones y hojas de cálculo compartidas de Google— para organizar y programar reuniones

periódicas entre profesores y estudiantes, editar documentos de manera colaborativa, llevar un registro pormenorizado de las asesorías brindadas a los estudiantes, cargar a las carpetas compartidas los avances del proyecto artístico de manera semanal, compartir documentos muy pesados que no pueden ser publicados por Paideia.

- Programa para videoconferencias Zoom para realizar las sesiones de asesorías individuales o grupales.
- Textos, separatas, selección de noticias en prensa escrita sobre el campo artístico local y mundial para revisar discusiones teóricas sobre aspectos de la teoría e historia del arte, lo cual contribuye a posicionar la práctica artística de los estudiantes en un contexto determinado.
- Otros recursos para el aprendizaje a distancia como Padlet, Miro y Mentimeter para organizar la información de los estudiantes, proponer retos creativos a partir de tareas puntuales o realizar alguna encuesta breve a modo de actividad participativa durante las sesiones grupales.
- Dentro del módulo *Publicaciones y portafolio de artista visual* los estudiantes desarrollan habilidades tecnológicas de manejo de *software* de diseño, como Adobe Lightroom, Photoshop, Illustrator, InDesign y Premiere. También se realizan ejercicios para la captura de imágenes fotografías, elaboración de recursos visuales y audiovisuales, e implementación de plataformas para la circulación de portafolios de artistas (Hotglue, Wix y WordPress). Todo lo anterior para trabajar el portafolio del proyecto artístico desde una aproximación en la que prima el componente visual. Este documento permite la circulación del proyecto por diversos medios, como postulaciones a concursos, residencias, estudios de posgrado, entre otros.

Debido a que el desarrollo de cada proyecto artístico es individual, la metodología del curso se basa en asesorías personalizadas en las que se revisa un contenido particular de acuerdo a cada propuesta sugerida por los docentes asesores. Cada estudiante es capaz de darle un enfoque distinto a la información que revisa, generando asociaciones y vínculos creativos e intuitivos entre sus referentes y su propia práctica.

En este proceso no hay una forma correcta o incorrecta de saber, sino múltiples saberes e incertidumbre. Se parte de una aproximación sensible e intuitiva que desencadena un proceso de arduo trabajo creativo que decanta en un proyecto artístico consistente. Esto debe ser justificado y sustentado en un contexto determinado. Todo sucede bajo la guía y acompañamiento del cuerpo docente de la especialidad, quienes establecen pautas para evaluar de manera constante el cumplimiento de los objetivos trazados en el curso a partir

del trabajo de los proyectos artísticos de los estudiantes, alineados a alguna de las competencias que nutren el perfil de egreso de la especialidad.

Sin embargo, dada la metodología con énfasis en el trabajo individual, los espacios de discusión grupal son limitados, así como la revisión de referentes para la difusión y circulación de los proyectos. Esto último estaría estrechamente vinculado al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

Un último aspecto importante que debe ser incluido en el análisis de la docencia del curso es el sistema de evaluación. Según lo declarado en el sílabo, este consiste en una evaluación parcial y una evaluación final de igual proporción (50%-50%), dentro de las cuales hay un porcentaje dedicado a la evaluación del proceso (30%) y un porcentaje reservado para un examen (70%). Mientras la evaluación parcial consiste en la elaboración de una bitácora; la segunda se basa en la presentación oral y visual del proyecto artístico de fin de carrera ante un jurado integrado por al menos seis profesores de la misma especialidad y al menos un artista invitado con trayectoria en el medio. Casi todos los miembros del jurado realizan una retroalimentación oral a los estudiantes a partir de sus presentaciones orales y visuales. Esta puede incluir preguntas o comentarios relativos a la presentación, aunque no necesariamente al proceso de elaboración del proyecto.

Los docentes del curso evalúan a los estudiantes utilizando instrumentos de evaluación que son denominados *rúbricas*, aunque dichos documentos no cuentan con la rigurosidad técnica de una rúbrica tal y como es definida desde la teoría. Es importante precisar que, para la presente investigación, se toma como referencia lo señalado por Brookhart (2018) con relación a las características básicas de las rúbricas de evaluación, que deben articular las expectativas sobre el trabajo de los estudiantes a través de la definición de una serie de criterios que expresan lo que debe presentar la tarea y las descripciones de los niveles de desempeño o calidad. Con relación a dichos criterios, es importante que estén vinculados a los resultados de aprendizaje declarados en el curso. En cuanto a las descripciones de las evidencias, según el nivel de desempeño, se espera que estas se formulen como descriptores, no como juicios de valor. Más adelante, en los apartados 1.3.4. y 1.4.1., se realizará un análisis documental de los instrumentos de evaluación utilizados en el curso TPF 2, tomando en cuenta la teoría revisada.

Por otro lado, la implementación del módulo de *Publicaciones y Portafolio de Artista Visual* durante el ciclo 2020-2 tuvo el objetivo de dar alcances sobre la implementación, seguimiento y circulación de proyectos artísticos de los estudiantes de último año de carrera, atendiendo a la competencia del perfil de egreso Gestión de Proyectos Artísticos. Durante las primeras sesiones del módulo de tres horas prácticas semanales, llevadas a cabo bajo

siguiendo la metodología tradicional del curso de asesorías individuales, se observaron las siguientes dificultades en el diario docente de la investigadora:

1. Limitación en la disponibilidad de materiales, equipos o *software* para el desarrollo de los proyectos artísticos debido a la coyuntura excepcional por la Pandemia de COVID-19, lo cual causó falta de motivación por parte de los estudiantes, pues su quehacer profesional está estrechamente vinculado con la materia.
2. Ausencia de participación activa por parte de los estudiantes durante las sesiones grupales.
3. Ausencia de corroboración de la comprensión de los estudiantes con respecto a los contenidos conceptuales revisados.
4. Limitado desarrollo de la autonomía para la búsqueda de referentes y la organización del tiempo disponible para la realización de sus proyectos.
5. Ausencia de estrategias para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje.
6. Limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. (U. Cogorno, diario docente, septiembre de 2020).

Con el objetivo de indagar en el estado de la problemática asociada al último hallazgo observado, que consiste en el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, en el siguiente apartado se procederá a revisar desde la literatura especializada las tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión y autogestión de proyectos artísticos.

1.2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente apartado está dividido en cinco partes. Las dos primeras están relacionadas con el estado actual de la formación superior en gestión de proyectos artísticos, vinculada a la joven disciplina de la gestión cultural; y en ellas se revisan las tendencias locales, regionales y globales con respecto a su enseñanza, lo que incluye las buenas prácticas docentes que plantean innovaciones a partir de problemáticas afines a la última dificultad identificada en el capítulo anterior por la docente investigadora: el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

La metodología empleada para la recopilación de información consistió en la búsqueda de fuentes académicas producidas en los últimos veinte años, en los repositorios de universidades locales, regionales y extranjeras cuya oferta académica está vinculada a carreras de pregrado de escultura, artes visuales o plásticas. Esta búsqueda tomó como punto de referencia la enseñanza de gestión de proyectos artísticos como parte de la formación integral de artistas plásticos o visuales a nivel local, en cuyo desarrollo estaría

incluida la capacidad de autogestión. No obstante, dado que no se halló suficiente información, la búsqueda se amplió hacia la gestión cultural como disciplina afín a la gestión de proyectos artísticos. Esta ampliación incluyó algunas universidades peruanas que ofrecen programas de especialización en gestión cultural. Sin embargo, no se hallaron evidencias de innovaciones educativas vinculadas a dicho rubro, aunque sí fue posible visualizar tendencias a nivel de contenidos relacionados.

Luego, tomando como referencia a las universidades extranjeras consultadas por la comisión curricular de Escultura para la elaboración del perfil de egreso, tales como la University College de Londres, la Universitat de Barcelona, Universidad Diego Portales (Chile), Universidad de los Andes (Colombia) y Universidad de Guadalajara (México), se procedió a realizar una búsqueda exhaustiva en sus repositorios con el objetivo de hallar información sobre propuestas o iniciativas de innovación educativa vinculadas a la gestión de proyectos artísticos o gestión cultural. Sin embargo, salvo en la Universidad de Guadalajara, no se halló suficiente información relevante sobre las tendencias educativas en cursos de gestión de proyectos artísticos o culturales.

La búsqueda exitosa tuvo lugar en la plataforma estadounidense de publicaciones académicas Journal Storage (JSTOR), en la que se hallaron varias fuentes vinculadas a las tendencias en gestión de las artes como una nueva disciplina. No obstante, fue igualmente difícil hallar fuentes que dieran cuenta de innovaciones educativas aplicadas a cursos específicos.

Por último, con respecto a las buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos, se encontró en el repositorio de la Universidad de los Andes, dentro del programa de Maestría en Educación, una tesis de investigación vinculada a una innovación educativa aplicada en un curso de gestión de proyectos artísticos.

Debido a que la presente investigación se enfoca en el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión, vinculada a las competencias Gestión de Proyectos Artísticos (específica) y Aprendizaje Autónomo (genérica) del perfil de egreso de la carrera, en la tercera parte de la revisión de la literatura —apartado 1.2.3— se describirá en qué consiste dicha capacidad en sus dos dimensiones: del proyecto artístico y del aprendizaje. Lo anterior se considera importante debido a que no se halló información alguna sobre la definición y dimensiones de la capacidad de autogestión a lo largo del análisis de la propuesta formativa de la especialidad de Escultura. También se incluirá una revisión vinculada al enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, sus implicaciones, metodología e impacto esperado para plantear, en el segundo capítulo, el proyecto de innovación propuesto. Finalmente, se realizará una revisión de la literatura sobre la cocreación de rúbricas y su impacto en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes que participaron en algunos proyectos de innovación vinculados a esta dinámica de evaluación.

1.2.1. Tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos

La gestión de proyectos artísticos fue definida por Amaya, Rivas y Mercado (2016) como una de las capacidades vinculadas a los agentes dedicados a la joven disciplina de la gestión cultural. Esta práctica, que en un inicio estuvo asociada al desarrollo de capacidades relacionadas con técnicas editoriales, curaduría, conservación y restauración, archivo, gestión urbana y gestión de la participación ciudadana, se ha complejizado según la demanda de los tiempos actuales. Por ello, ahora está estrechamente vinculada con una serie de capacidades como la gestión empresarial, técnicas de comunicación, cibergestión, relaciones internacionales, mercadotecnia, gestión de la cooperación, autogestión, entre otras. Algunas destrezas relativas a dichas capacidades serían el trabajo en red, cooperativo e innovador, tomando en cuenta incluso los factores pedagógicos y emocionales en el desarrollo de proyectos culturales.

En el presente apartado se dará cuenta de los hallazgos vinculados a las tendencias educativas, locales y globales, relacionadas a las distintas dimensiones de la gestión de proyectos artísticos y culturales, pues ambos campos están estrechamente relacionados.

1.2.1.1. Universidades e instituciones peruanas de educación superior

En los párrafos siguientes, se describirá detalladamente el modo como las distintas casas de estudio de nivel superior abordan la enseñanza de la gestión de proyectos artísticos o gestión cultural, tanto desde cursos de pregrado y posgrado, como desde programas de especialización vinculados a ambas disciplinas.

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Hasta hace unos años, la especialidad de Escultura de la PUCP no consideraba a la gestión de proyectos artísticos como parte de su formación integral. Sin embargo, luego del proceso de acreditación por especialidades, iniciado en 2016 y concluido en 2018, en el que se dio cuenta de la actividad de los egresados vinculada a dicha práctica, y a la luz de la revisión de las tendencias globales de formación universitaria incorporada en su perfil de egreso más reciente, se estableció que sus egresados deberían tener “la capacidad de aplicar de manera creativa sus conocimientos en los diversos contextos del arte contemporáneo, ya sea en espacios de producción artística, académicos, de gestión y/o mediación cultural” (FAD PUCP, s.f.)

También se declaró a la Gestión cultural como uno de los contextos de desempeño profesional, siguiendo la información proporcionada por los egresados de la especialidad. Este ámbito, según se señaló en el perfil de egreso, estaría vinculado a la gestión de proyectos artísticos en instituciones y organizaciones respaldadas por el Estado y la empresa privada, así como a la producción artística autogestionada, y a la gestión y mediación cultural en museos, galerías y centros culturales.

La implementación efectiva de la competencia de gestión de proyectos artísticos en el plan de estudios vigente es una tarea aún pendiente y asumida recientemente por la comisión curricular de la especialidad. En la actualidad solo existe un curso obligatorio dedicado al desarrollo de dicha competencia, en un nivel muy básico, llamado *Gestión, desarrollo y educación* (ART229).

Dentro de la misma Unidad, el Departamento Académico de Arte y Diseño (DAAD) ofreció en 2019 el *Curso - Taller en Desarrollo y gestión de proyectos artísticos* como una actividad de formación continua. Sin embargo, no se halló más información al respecto. También se encontró que la Facultad de Gestión y Alta Dirección ofreció entre 2009 y 2014 el *Diplomado en Gestión de empresas e iniciativas culturales*, el cual actualmente no se encuentra disponible. No obstante, hace apenas algunos meses, la misma facultad y el Centro Cultural PUCP realizaron un esfuerzo articulado para la implementación del programa *Herramientas clave para emprendimientos culturales*.

A pesar de lo expuesto anteriormente, no existe evidencia alguna en el repositorio institucional de la PUCP sobre innovaciones educativas vinculadas a un curso de gestión de proyectos artísticos o culturales.

Otras escuelas superiores de artes plásticas o visuales de Lima

Luego de la búsqueda minuciosa sobre el estado actual de la enseñanza de gestión de proyectos artísticos o culturales dentro de la PUCP, se procedió a indagar en las escuelas superiores de artes plásticas o visuales más representativas de nuestra ciudad: la Escuela Superior Tecnológica Centro de la Imagen (CI), la Escuela de Artes Visuales Corriente Alterna, el Instituto Superior de Artes Visuales Edith Sachs y la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú (ENSABAP).

Se encontró que el Centro de la Imagen ofreció entre 2016 y 2017 un *Diploma en Gestión Cultural* que no se encuentra actualmente disponible. Sin embargo, en esa misma institución se ofrecieron recientemente cursos de formación en *Gestión cultural para proyectos visuales* y *Gestión cultural: legislación cultural y propiedad intelectual*. Con respecto a Corriente Alterna, no se encontró información en la página web oficial sobre el plan de estudios de la

carrera de Artes Visuales de dicha institución, aunque a través de una búsqueda en Google se halló un documento del plan de estudios (2017) en el que se pudo visualizar que en el octavo ciclo de la carrera existe un curso llamado *Iniciativa y gestión en Arte Contemporáneo* (Corriente Alterna, 2017).

Luego, en el plan de estudios de la carrera profesional de Artes Visuales del Instituto Superior de Artes Visuales Edith Sachss (2020) figura el módulo profesional II: Gestión y Realización de Proyectos Artísticos Socioculturales, que incluye una serie de cursos tales como: Taller de Proyectos, Realidad Nacional, Foto Documental, Video Documental, Ecología y Desarrollo Sostenido, Promoción Comunal y Didáctica de la Educación Artística. En ENSABAP, la única institución de nuestra capital que cuenta con una carrera profesional de Escultura además de la PUCP, se encontró en el plan de estudios de las especialidades de artes plásticas que existe un eje de gestión cultural, en el que se incluyen cursos como: Taller de emprendimientos culturales (nivel II), Diseño y gestión de proyectos I (nivel VI), Diseño y gestión de proyectos II (nivel VII) y Curaduría (nivel VIII) (ENSABAP, s.f.)

Si bien fue posible visualizar algunos cursos y contenidos, no se encontró información sobre las tendencias educativas —entendidas como la metodología didáctica aplicada al desarrollo de las clases— vinculadas a la oferta académica de las instituciones revisadas; mucho menos evidencia de innovaciones educativas aplicadas a dichos cursos. Sin embargo, se pudo observar que algunas de ellas cuentan con una oferta académica más consistente para la gestión de proyectos artísticos y culturales, a diferencia de la FAD PUCP que tiene un trabajo pendiente en aquel aspecto.

Otras Universidades Peruanas

Debido a que no se halló suficiente información con respecto a las tendencias educativas en la enseñanza de gestión de proyectos artísticos, se procedió a ampliar el campo de referencias hacia la gestión cultural como disciplina vinculada. Con respecto a la oferta formativa de dicha disciplina en nuestra capital, tenemos la carrera de pregrado *Historia y gestión cultural* ofrecida por la Universidad de Piura (UDEP), que cuenta también con una Maestría en *Gestión Cultural*. No obstante, no se halló información vinculada a innovaciones educativas aplicadas a cursos de gestión cultural en el repositorio institucional de dicha universidad.

Otras universidades locales que ofrecen programas de posgrado afines a la gestión cultural son: la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), que ofrece de manera ininterrumpida, desde 2013 hasta la actualidad, el *Diplomado en Gestión Cultural*; la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), en colaboración con la Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

(Francia), la Alianza Francesa de Lima y la Embajada de Francia en el Perú, ofrecen el *Diplomado en Gestión y Mediación de la Cultura y la Ciencia*; la Universidad Ricardo Palma (URP), que ofrece la *Maestría en Museología y Gestión Cultural*; y la Universidad de San Martín de Porres (USMP), que ofrece la *Maestría en gestión cultural, patrimonio y turismo*.

Sin embargo, y a pesar de que en varias de las universidades anteriores se ofrecen programas de Maestría vinculados a la Educación Superior, no se halló información en ninguno de los repositorios institucionales consultados sobre tendencias educativas vinculadas a los cursos de los programas académicos mencionados anteriormente.

1.2.1.2. Universidades extranjeras

Como se mencionó en la introducción del presente capítulo, la búsqueda de las tendencias y buenas prácticas vinculadas a la enseñanza de gestión de proyectos artísticos inició con la revisión exhaustiva de los repositorios institucionales de las universidades extranjeras consultadas por la comisión curricular de Escultura para la elaboración del perfil de egreso, tales como los repositorios de la University College de Londres, la Universitat de Barcelona, Universidad Diego Portales (Chile), Universidad de los Andes (Colombia) y Universidad de Guadalajara (México).

Las palabras clave utilizadas para las búsquedas, en español y en inglés, fueron *educación superior, docencia universitaria, innovación, curso, gestión cultural, artes visuales*². Sin embargo, solo se halló información relevante en dos de los repositorios consultados: en el de la Universidad de Guadalajara, vinculada a las tendencias de de la formación profesional de los gestores culturales en México; y en el de la Universidad de los Andes, aunque esta no será incluida en el presente apartado sino en el siguiente, pues fue considerada como evidencia de una buena práctica vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos.

Por otro lado, además del repositorio de la Biblioteca de la PUCP en el que no se halló información relevante, se consultó la plataforma digital estadounidense de publicaciones académicas Journal Storage (JSTOR), en la que se hallaron varias fuentes vinculadas a la gestión de las artes como una nueva disciplina.

En el presente apartado se dará cuenta de los hallazgos sobre las tendencias vinculadas a la gestión de proyectos artísticos y culturales, en inglés *arts management*, a partir de la revisión de algunas investigaciones consideradas relevantes para la presente investigación.

² Las palabras clave, en inglés *keywords*, utilizadas en la búsqueda en inglés fueron, respectivamente: *higher education, university teaching, innovation, course, cultural management, visual arts*.

La formación profesional de gestores culturales en México

En una investigación reciente, Brambila (2015, pp.131-132) encuentra una serie de dificultades con respecto a la forma en que se ha estudiado el ámbito cultural como área académica y de aprendizaje en tres programas universitarios de gestión cultural: la Maestría en Promoción y Desarrollo Cultural de la Universidad Autónoma de Coahuila; la Licenciatura en Desarrollo Cultural de la Universidad Autónoma de Nayarit; y la Licenciatura en Gestión Cultural, Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Entre las dificultades señaladas por la autora, se encuentran las siguientes: (1) un desequilibrio entre la teoría y la práctica en los programas analizados; (2) un conflicto en los criterios del perfil de ingreso a los programas académicos de carácter generacional, donde se oponen los gestores culturales con trayectoria sin grado académico a las nuevas generaciones tituladas sin experiencia previa en el sector; y, finalmente, (3) “inestabilidad, dispersión e improvisación dentro de la integración y formación de los cuadros docentes de los programas analizados. En los programas estudiados, las acciones de formación docente aparecen de manera incipiente.” (Brambila 2015, p.132).

Por otra parte, en la ponencia *La profesionalización del gestor cultural: una mirada desde los procesos de formación personal* Arias López (2015) señala que la gestión cultural es un campo que está en continua construcción, y tiene su razón de ser en una necesidad de la sociedad por este tipo de labor. Para pensar en su profesionalización se pueden identificar algunas condiciones: (1) la existencia de una formación universitaria, (2) el reconocimiento del Estado y la consolidación de asociaciones organizadas donde se pueda discutir y compartir lo aprendido, y (3) la existencia de un conocimiento propio de esta formación para poder delimitar la gestión cultural como un campo disciplinario.

Arias López (2015) cita a Martinell (2006) para reconocer las variables que inciden en los procesos de formación y profesionalización de los actores, que tienen que ver con “a) el dinamismo del sector, los agentes y creadores, tanto en el ámbito privado, como en el asociativo; b) la influencia de las políticas culturales en las administraciones públicas; y c) el dinamismo entre políticas públicas, iniciativa privada y el desarrollo de la sociedad civil.” (p.3). Sin embargo, existen aún muchos retos para consolidar la gestión cultural como profesión, entre ellos, la necesidad de definir conceptos y metodologías propias y difundir el conocimiento generado en el campo.

Arts Management como una nueva disciplina a nivel global

En el artículo *Arts Management: A New Discipline Entering the Millennium?* Evard y Colbert (2000), profesores de *marketing* y políticas culturales de escuelas en Canadá y

Francia, establecen que la definición del arte puede dividirse en tres grandes axiomas: (1) la belleza en el sentido clásico y la subjetividad del artista y el consumidor; (2) la diferenciación entre el artista y el artesano; y (3) el arte como ruptura (abanderado por Duchamp y Warhol) y la relación entre el objeto y el consumidor.

Los autores plantean la pregunta *¿de qué manera contribuye la gestión clásica a la gestión del arte?* Y concluyen que, a pesar de que en el medio artístico se suele rechazar los enfoques en gestión, existen cuatro grandes aportes de la gestión cultural: (1) la gestión estratégica vinculada a los proyectos e innovación (actividades artísticas basadas en proyectos); (2) la gestión de recursos humanos, relativa a la formación de liderazgo; (3) las finanzas y contabilidad, vinculadas a los problemas de inmaterialidad y patrimonialidad; y (4) el *marketing* y comportamiento del consumidor.

Finalmente, ante la pregunta sobre si la gestión artística es o no una nueva disciplina, los autores concluyen que se puede hablar de una subdisciplina, pues cada día nuevos conceptos aparecen y difieren de los anteriores.

Uno de los aspectos más relevantes de la gestión de proyectos artísticos estaría vinculado al término *emprendimiento artístico*. Al respecto, Beckman y Essig (2012), académicos de la Universidad Estatal de Carolina del Norte y la Universidad Estatal de Arizona respectivamente, entablan una discusión sobre el emprendimiento en las artes, y cómo este se sitúa en el contexto actual. Los autores proponen que el término puede no ser del agrado de muchos artistas debido al craso comercialismo y la opresión económica que puede sugerir; sin embargo, se puede suponer que este desagrado se basa en una comprensión limitada sobre lo que implica realmente el emprendimiento. En la actualidad, una pequeña selección de obras alcanza precios de venta exorbitantes, pero la mayoría de los artistas no se ven beneficiados de dicho fenómeno. Si bien trabajan diligentemente en la creación de obras en su taller, necesitan encontrar medios financieros para solventar tanto su producción como sus gastos diarios. Por ello, Beckman y Essig (2012) proponen que una mentalidad orientada al emprendimiento los ayudará a lograrlo.

Según los autores, se puede comprender el emprendimiento desde dos enfoques: uno relativo a la creación de nuevas empresas o emprendimientos, y otro vinculado a un comportamiento caracterizado por la innovación y el reconocimiento de oportunidades. Este último punto es considerado por los autores como la clave de la seguridad económica de los artistas, y añaden que desde la educación artística superior se deberían realizar esfuerzos para fomentar estos hábitos en los futuros artistas.

Otro aspecto relevante señalado por Beckman y Essig (2012) es que el financiamiento para los sectores de arte y cultura se ha visto reducido drásticamente como resultado de políticas neoliberales, así como las guerras culturales de la década de 1980 y las crisis económicas. Esto último, si bien se refiere al contexto estadounidense, se aplica de igual manera al contexto peruano, donde el establecimiento de políticas culturales consistentes no está en la agenda de los gobiernos de turno, lo cual genera un impacto muy perjudicial para el sector educativo y cultural de nuestro país (Vich, 2019). Este panorama ha obligado a las organizaciones de las artes a diversificar sus planes, y a los artistas a buscar de manera proactiva fuentes de ingresos alternativas, lo que ha resultado en un incremento reciente de carreras orientadas al emprendimiento en programas de administración de las artes.

Sin embargo, como lo señalan Hennekam y Bennett (2016) —profesores e investigadores de instituciones académicas en Australia y Francia respectivamente—, en el artículo *Self-Management of Work in the Creative Industries in the Netherlands*, existe una escasez en cuanto al análisis detallado de las características de la gestión cultural como disciplina y práctica. Los autores estudian en detalle los trabajos de 511 creadores de los Países Bajos y los resultados se dividen en cuatro axiomas: papeles múltiples, identidades múltiples, inestabilidad de ingreso y de carrera. El autoempleo ha crecido en este contexto y la precariedad se vuelve relevante, ya que pone en riesgo a esta industria.

Un punto importante para la presente investigación es el hallazgo de los autores con respecto a las carreras de la industria creativa: en ellas prima el trabajo por proyectos, lo que implica que los ingresos económicos de los creativos sean inestables. Además, por lo general invierten dinero en cursos para actualizar sus habilidades y aprender nuevos conocimientos, lo cual genera gastos en su presupuesto. Esta estructura de trabajo y sus riesgos hace que muchos de los trabajadores de la industria creativa desistan y decidan enrumbarse a otras carreras. Finalmente, los autores concluyen que es importante diseñar nuevas políticas y una mejor gestión educativa vinculada a la industria creativa para así promover que los trabajadores creativos puedan permanecer en la industria de manera sostenible.

Con respecto a las tendencias educativas vinculadas a la gestión de las artes, Pollard y Wilson (2014) —académicas de importantes instituciones educativas australianas— argumentan en *The “Entrepreneurial Mindset” in Creative and Performing Arts Higher Education in Australia* que se deben crear nuevas metodologías pedagógicas orientadas al emprendimiento creativo y de las artes. Debido a la diferencia en habilidades particulares, hábitos mentales y enfoques de enseñanza requeridos, no es pertinente solo trasladar pedagogías de la educación del emprendimiento de negocios. Las autoras indican que el

desarrollo de la capacidad de emprendimiento implica un accionar caracterizado por la independencia económica, flexibilidad y adaptabilidad dentro del contexto de las artes y cultura.

Siguiendo a Pollard y Wilson (2014), la mentalidad emprendedora, orientada a los campos creativos depende de la perspicacia empresarial y artística. Esto la separa de una educación enfocada en el emprendimiento en general, y evidencia la necesidad de desarrollar mallas curriculares y técnicas orientadas al emprendimiento de las artes específicamente. Algunos de los hábitos mentales necesarios para el emprendimiento creativo incluyen habilidades de ideación y colaboración, la capacidad de autocrítica y autoevaluación, un enfoque ético y la habilidad para establecer metas. Esta mentalidad emprendedora, de la mano de habilidades de emprendimiento, permitirán a los artistas alcanzar la autosuficiencia económica mientras que continúan produciendo obras.

Pollard y Wilson (2014) también hacen énfasis especial en el potencial de desarrollar capacidades éticas, socialmente responsables y de pensamiento crítico en los alumnos. En ese sentido, se propone cambiar el enfoque pedagógico orientado a los rasgos de personalidad, hacia la enseñanza de habilidades cognitivas y metacognitivas específicas. Estas se alinean con la mentalidad emprendedora, que está orientada a la flexibilidad, creatividad, renovación e innovación continua.

Otro aspecto relevante para la enseñanza de la gestión de las artes es la motivación. Con respecto a ello, Bridgstock (2011) —académica de la Universidad Tecnológica de Queensland (Australia)—, propone que además de la enseñanza de habilidades prácticas que ofrezca una universidad, esta debe inculcar en sus estudiantes la motivación para la búsqueda constante de la autoactualización personal y profesional. Para asegurar el éxito de los alumnos, es necesario que estos encuentren relevancia personal, y consecuentemente sean proactivos en cuanto a oportunidades de aprendizaje ofrecidas durante sus estudios. Esto es complementado por la búsqueda de habilidades genéricas y específicas a su disciplina adicionales a aquellas que son enseñadas como parte de su currícula básica. La autora argumenta que este cambio actitudinal, que se basa en los intereses, expectativas y competencias de cada individuo, genera una orientación profesional auténtica en ellos. Este modelo fomenta motivaciones profesionales intrínsecas, así como también el desarrollo de habilidades para la autogestión profesional.

Lo anterior es de especial relevancia en los campos creativos, donde los estudiantes frecuentemente enfrentan la incertidumbre de no saber qué harán al concluir sus estudios. Estos problemas de identidad profesional tienen un impacto significativo en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos a lo largo de sus estudios. Es por esto que la autora

plantea la necesidad de infundir en los alumnos habilidades de gestión vocacional y autogestión. Para lograrlo propone la formulación de preguntas como:

¿Qué me atrajo de esta carrera? ¿Cuáles son mis valores laborales básicos y cómo se relacionan con la gama de opciones profesionales que tengo disponibles? ¿Qué habilidades necesito en mi carrera elegida y cómo las adquiero? ¿Qué combinación de trabajo subsidiado y comercial estoy buscando? ¿Tendré que mudarme a otro lugar para encontrar el trabajo que deseo? ¿Cómo afrontaré los contratiempos? ¿Cómo quiero que el trabajo encaje con el resto de mi vida? (Bridgstock, 2011, p.18).

Las preguntas mencionadas anteriormente están orientadas a concretar las expectativas profesionales de los estudiantes, además de ayudarlos a ver la importancia de la autogestión como herramienta y las estrategias prácticas para alcanzar sus metas. Además, podrían vincularse al MFC, que está orientado al saber ser, hacer y actuar en el campo profesional específico de cada disciplina.

Finalmente, en una investigación reciente, Toscher (2020) señala que el aprendizaje vinculado al emprendimiento en la educación artística sucede en buena cuenta a través de la experiencia. Las teorías revisadas por Toscher, académico de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, indican que para facilitar el conocimiento de emprendimiento los individuos necesitan empoderarse y tener un comportamiento que los incite a explorar y encontrar nuevas oportunidades. Por ello, si la educación en emprendimiento en el área artística sirve para ayudar a los estudiantes a generar conocimiento en dicho rubro, los educadores deben crear *ambientes de aprendizaje*, a partir de la teoría de Kolb y Kolb (2005, citados en Toscher, 2020), donde los estudiantes puedan ejercer el empoderamiento y atreverse a explorar a través de la acción. Sin embargo, si bien el crecimiento de la educación empresarial vinculada al arte es considerable en países como Australia, Alemania, los Países Bajos, Noruega y el Reino Unido, la manera en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje no ha sido estudiada aún.

El investigador analizó un curso de cinco semanas de *emprendimiento en educación musical* de una universidad en Noruega para producir una estructura modelo basada en un ambiente de aprendizaje. Para describirlo, encontró cuatro temas que abordan las distintas dimensiones de este entorno de aprendizaje y permiten establecer metas de aprendizaje para los estudiantes: (1) el aprendizaje basado en equipos, (2) el contenido teórico, (3) la educación para el emprendimiento y (4) el establecimiento de un cronograma para entregar los trabajos. En los resultados, Toscher (2020) evidencia que los ambientes de aprendizaje impulsados por los profesores, así como la participación en contextos sociales reales, tienen una influencia en el empoderamiento, la autonomía y la iniciativa para explorar de los

estudiantes, quienes llevaron sus proyectos fuera de las aulas y se acercaron a las partes interesadas de la vida real en su contexto determinado.

1.2.2. Buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos

Como se mencionó en el apartado anterior, luego de realizar una búsqueda exhaustiva en los repositorios de las universidades locales y extranjeras sobre la innovación educativa en cursos vinculados a la gestión de proyectos artísticos o culturales, se halló en el repositorio de la Universidad de los Andes (Colombia), dentro del programa de la Maestría en Educación, la tesis *Emprendimiento en Estudiantes de Artes Plásticas: Una apuesta por las Competencias Empresariales* de Rubio (2018).

La investigación de Rubio (2018) consiste en un estudio que propone una estrategia metodológica para aprender a desarrollar capacidades de emprendimiento en los estudiantes de artes plásticas en el contexto de un curso de emprendimiento cultural. Esto a través de la implementación de actividades teóricas y prácticas desarrolladas en un ambiente de aprendizaje para que los estudiantes pasaran de un contexto de estudios a uno de trabajo. El objetivo del curso fue que los estudiantes participaran en prácticas sociales que les permitieran interactuar de manera cooperativa con sus colegas y con los actores involucrados en el campo de las artes plásticas en su ciudad.

La propuesta de innovación de Rubio partió del análisis del método de enseñanza-aprendizaje que aplicaba en el pasado, en el que reconoció que no desarrollaba un auténtico aprendizaje cooperativo en sus estudiantes, pues no existía en su curso un espacio para la retroalimentación colectiva del proceso de aprendizaje. El autor reflexiona sobre su método de enseñanza anterior al implementado a raíz de su innovación dentro del aula, al cual describe como la típica “clase magistral con una larga explicación de temas teóricos, sin la participación espontánea de los estudiantes, con una transmisión de conocimientos o información unidireccional.” (p.77).

Así pues, la premisa del proyecto de innovación de Rubio fue alcanzar un ambiente de aprendizaje guiado bajo los principios de igualdad, autonomía y determinación. El autor abordó esta estrategia desde un estudio cualitativo para generar una propuesta que permitiría a los estudiantes, a través de las actividades planificadas, encontrar una manera de cambiar su forma de pensar y actuar, creando así una conciencia crítica de los problemas presentes en la vida laboral del artista. El hecho de dejar el aula y ponerse en contacto con diferentes actores, como los proveedores, distribuidores, compradores, instituciones y otros artistas, hizo surgir la necesidad de aplicar su conocimiento y demostrar las habilidades

adquiridas para el diálogo y la negociación. Esto se alcanzaría, según Rubio, a través de los espacios de aprendizaje propuestos en el aula que a cambio les ofrecía entrenarlos en valores éticos y morales.

Finalmente, el autor reflexiona sobre su innovación vinculada a dimensión de la evaluación:

Antes hacía una evaluación del aprendizaje en donde revisaba sus trabajos y colocaba una nota y ahora puedo hacer una evaluación para el aprendizaje al interactuar directamente con cada estudiante y con cada grupo, observando sus rendimientos individuales y colectivos (Rubio, 2018, p. 84).

El hallazgo de una innovación vinculada a la metodología de la evaluación en un curso de relativo a la gestión de proyectos artísticos, diseñada desde un espacio de investigación orientado a docencia universitaria, resulta muy relevante y cercano a la presente investigación por motivos en los que profundizaremos en el apartado de la problematización. Pero antes de llegar a ello, se revisará a continuación el fundamento teórico y la importancia de innovar en el marco de la docencia universitaria.

1.2.3. La capacidad de autogestión

El presente apartado iniciará retomando la definición de *capacidad* establecida anteriormente, en el capítulo 1.2. Definiciones de *competencia* y *capacidad* en el marco del Modelo de Formación por Competencias (MFC). Según lo abordado ahí, el concepto *capacidad* será definido como un recurso cognitivo o cualidad del estudiante, que favorece su desempeño ante una situación específica de incertidumbre (Perrenoud, 2009; Tobón, 2013; Ministerio de Educación del Perú 2016).

Además, se retomará también la identificación de la *capacidad de autogestión* como componente de dos competencias de nivel 3: Aprendizaje Autónomo (genérica) y Gestión de Proyectos Artísticos (específica). Esta identificación trae consigo el establecimiento de las dos dimensiones de dicha capacidad: en el primer caso estaría vinculada a la capacidad de autogestión del aprendizaje; mientras que en el segundo, a la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Ahora, entonces, se hará una revisión de la literatura que permitirá definir la capacidad de autogestión en cada una de sus dos dimensiones.

La capacidad de autogestión del aprendizaje

A partir del cambio de modalidad de estudios debido a la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19, Núñez Naranjo et al. (2021) realizaron un análisis sobre las distintas estrategias a través de las cuales los estudiantes adquieren conocimientos

educativos sin la presencia tradicional del docente en el aula de clases. Para ello, las autoras realizaron una revisión de la literatura sobre la autogestión del aprendizaje, en la que se incluyen conceptualizaciones claves sobre términos afines: aprendizaje autónomo, autogestión del conocimiento, aprendizaje colaborativo, aprendizaje auto regulado, entre otros.

Las autoras definen *autogestión del aprendizaje*, citando a Cerda (2012), como “la participación activa del estudiante en el diseño, la conducción y la evaluación de un esfuerzo por aprender”. (p.13). Además, complementan esta definición citando a Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Perez (1999), quienes reconocen que la autogestión sería útil siempre y cuando se logre “el objetivo de aprender de manera autónoma involucrando diferentes áreas del aprendizaje activo en el que el individuo esté en la capacidad de integrar, participar, actuar y adquirir información produciendo un conocimiento más amplio y duradero.” (p.13).

El aporte principal de la investigación revisada es la delimitación de las cuatro etapas identificadas en el proceso de autogestión del aprendizaje: “la primera previsión, planificación y activación, la segunda seguimiento y supervisión, la tercera etapa control y reacción, y la cuarta reflexión y evaluación en la que intervienen la motivación y la iniciativa.” (Núñez Naranjo et al., 2021, p.7).

También resultó relevante la revisión del término *aprendizaje colaborativo*, definida por Salmons (2008, citado en Núñez Naranjo et al., 2021) como aquel tipo de aprendizaje donde “el conocimiento se construye a base de la negociación entre los diferentes significados y la solución de los problemas reales en los diferentes contextos en los que el aprendiz interactúa con otros.” (p.9). Además, se revisa el alcance del trabajo colaborativo cuando se lleva a cabo mediante herramientas tecnológicas, pues, según Hernández (2014, citado en Núñez Naranjo et al., 2021), “permite la construcción y vencimiento de barreras en torno a la comunicación, comprensión y ejecución de liderazgos con el propósito de llevar a cabo una construcción equitativa del conocimiento” (p.9).

Con respecto a lo anterior, las autoras también señalaron que:

El uso creciente de la tecnología permite mediar los procesos de formación que son necesarios para que el sujeto que aprende tome las riendas de su trayecto educativo y active otras capacidades asociadas, como la criticidad, el análisis y la colaboración (p.13).

A partir de la revisión anterior, se evidencia que el aprendizaje colaborativo con herramientas tecnológicas es una estrategia significativa para el desarrollo de la capacidad de autogestión del aprendizaje. Esto supone un hallazgo significativo para el planteamiento de la

innovación, que considera dinámicas para la cocreación de instrumentos de evaluación para el desarrollo de la capacidad de autogestión.

La capacidad de autogestión del proyecto artístico

En el presente apartado se retomará lo revisado en la sección *Arts Management como una nueva disciplina a nivel global*, donde se menciona la importancia del desarrollo de habilidades relacionadas a la gestión y autogestión en estudiantes de artes visuales.

Con el objetivo de profundizar en este punto, Bauer et al. (2011) investigaron los currículos de 154 instituciones educativas de Arte en los países Austria, Alemania y Suiza para analizar el desarrollo de las habilidades de gestión, que usualmente son dejadas de lado a favor del desarrollo de las habilidades artísticas. Los resultados del estudio muestran un déficit en la implementación de temas económicos y de negocios en la educación de los artistas en universidades e institutos de arte, lo cual dificulta su inserción en un mercado caracterizado por ser demasiado selectivo y de alto riesgo. Motivados por estos factores, muchos artistas siguen sus carreras a tiempo parcial o se comprometen con varias otras actividades, incluidos trabajos de medio tiempo. Si bien los artistas son el *corazón* del arte, generalmente están forzados a pensar y actuar de manera económica, ya que las condiciones en el mundo del arte contribuyen a que se piense así.

Como parte de las limitaciones identificadas con relación al desarrollo de capacidades de gestión en los estudiantes de arte, el estudio realizado por Bauer et al. (2011) considera que se deberían implementar en los currículos de las carreras cursos de *marketing*, financiamiento, administración de empresas (incluida la contabilidad) y autogestión, para que los artistas sean capaces de insertarse en el mercado del arte de manera más orgánica. Una alternativa importante planteada por las autoras es el desarrollo de actividades extracurriculares gratuitas o concursos para el financiamiento de proyectos.

Finalmente, Bauer et al. (2011) sugieren, a partir de sus hallazgos, mejorar el contenido vinculado a la gestión del arte en la educación superior, pues, por un lado, las habilidades de gestión son cruciales para las carreras profesionales de los artistas e indispensables para su desarrollo profesional sostenible; y, por el otro, las autoras señalan que los nuevos medios y tecnologías son cruciales tanto para las actividades artísticas centrales como para las actividades auxiliares, como el *marketing* y la distribución. Los futuros artistas deben estar preparados para adaptarse a la constante evolución y convulsión que experimentan estas tecnologías.

La dimensión colectiva de la autogestión es otro punto sobre el que es importante reflexionar. Sobre ello, Herbert y Szefer-Karlsen (2013) vinculan el término *autogestión* con

contexto artístico, donde se define como la capacidad que poseen grupos, colectivos y otras redes de individuos para operar de manera independiente de estructuras institucionales y corporativas. Las iniciativas autogestionadas se caracterizan también por mantener estructuras no jerárquicas y procesos de toma de decisión realizados desde la participación abierta y horizontal de sus miembros. Algunas iniciativas autogestionadas han desarrollado estrategias contra-económicas como una alternativa ante los principios capitalistas tradicionales de las organizaciones, que podrían verse como explotadoras o basadas en jerarquías de poder. Muchos de estos principios aún se aplican, pero es difícil ver a la autogestión como parte de una dicotomía opuesta. Por ello, los autores enmarcan a la autogestión más allá de las etiquetas de *alternativa*, *sin lucro*, *gestionada por artistas*, los cuales han sido términos usuales que dominaban las discusiones del tema en tiempos recientes. El campo de la autogestión es más complejo que el enfoque convencional separatista, pues se ha movido más allá de disolver barreras entre plataformas institucionales y no institucionales para crear nuevas posibilidades.

Por otro lado, desde una indagación cercana y reciente, se realizó el análisis documental del informe realizado por PULSO PUCP (2021) en el marco del proceso de reacreditación de la especialidad. Es importante precisar que el análisis documental es definido como “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2005, p.78). Tomando en cuenta esta definición, se procedió a revisar el informe en el que se presentaron los resultados de la evaluación del programa de Escultura, desde la voz del comité consultivo y los empleadores de los egresados recientes. En la Tabla 2, presentada a continuación, se observa la presencia reiterada de términos como *gestión* y *autogestión* como demandas urgentes que deben ser desarrolladas en el programa formativo de los artistas visuales, para que puedan enfrentarse al campo laboral. Aunque no se definen de manera explícita, es posible recoger algunos componentes relacionados con la autogestión del proyecto artístico.

Tabla 2

Análisis Documental Relativo a la Gestión y Autogestión de Proyectos Artísticos en el Documento: Evaluación de los Programas de Arte y Diseño de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP Desde la Voz del Comité y Empleadores, Pulso PUCP (2021)

Cita textual	Observaciones
<p><i>Gestión académica y comunicación de la facultad, investigación académica, asistencia y/o jefatura de prácticas (EV-CC-E, 2021, p.7).</i></p>	<p>Ante la pregunta sobre qué labores realizan los egresados de escultura PUCP, el empleador de los egresados que laboran en la PUCP describe lo precisado en la cita textual para describir las necesidades del puesto de trabajo de predocente. Se observa la palabra <i>gestión</i> vinculada a la gestión académica. Esta sería una habilidad vinculada al Contexto Académico del PES (2019).</p>
<ul style="list-style-type: none">•Gestionar y comunicar•Investigar, análisis y reflexividad•Asistir a docentes•Dictado de clases <p>(EV-CC-E, 2021, p.9).</p>	<p>Ante la pregunta sobre si los egresados de escultura cumplen con las expectativas laborales, uno de los empleadores de la PUCP consideró que se requiere lo señalado en la cita textual. Además, se observa la palabra <i>gestionar</i> acompañada de <i>comunicar</i>.</p>
<p><i>Organizar mejor sus tiempos: puntualidad y recordación de actividades, ya que trabajan bajo un horario institucional (EV-CC-E, 2021, p.9).</i></p>	<p>Ante la pregunta sobre si los egresados de escultura cumplen con las expectativas laborales, uno de los empleadores de un colegio de educación primaria y secundaria consideró como oportunidad de mejora a la organización adecuada de los tiempos, vinculada a la puntualidad y recordación de actividades. Ambos aspectos podrían ser considerados como capacidades vinculadas a la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos.</p>
<p><i>Un campo que falta trabajar es la gestión cultural. Reforzar las herramientas de gestión y proyectos para que el egresado pueda enfrentar las diversas realidades (EV-CC-E, 2021, p.14).</i></p>	<p>El informe de PULSO (2021) manifiesta que, según la información recopilada desde la voz de los empleadores, uno de los aspectos por mejorar del escultor de la PUCP está vinculado a la gestión e inserción en el medio cultural, que se caracteriza por ser muy diverso.</p>

Cita textual	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tiempos y horarios</i> • <i>Recordación de actividades</i> • <i>Ajustar su organización a lo que demanda la institución</i> <p>(EV-CC-E, 2021, p.14).</p>	<p>Con respecto a los aspectos por mejorar del escultor PUCP, PULSO (2021) señala a la categoría de la <i>Organización personal</i> como una debilidad. Se observa una relación entre la descripción de este aspecto con la información hallada en las <i>rúbricas</i> de evaluación.</p>
<p><i>Hay un par de aspectos como que estamos ahí trabajando en ello, uno de ellos es la parte de gestión y de cómo insertarse en el la parte de gestión y de cómo insertarse en el medio cultural, artístico. (...) eso es un aspecto que nos falta cómo construir de manera más estable; o sea, hay chispazos, pero no hay una ruta estable</i> (EV-CC-E, 2021, p.15).</p>	<p>PULSO (2021) señala la intervención de los empleadores. Se infiere que se trata del empleador PUCP, pues la cita se refiere a una intención por implementar herramientas de gestión e inserción en el medio cultural (en el plan de estudios). Se evidencia el limitado desarrollo de la capacidad de gestión y autogestión del proyecto artístico.</p>
<p><i>La capacidad de adaptación, que ahorita ha sido una cachetada a lo que nos ha dado el mundo (contexto COVID).</i> (EV-CC-E, 2021, p.21).</p>	<p>PULSO (2021) plantea a los empleadores un ejercicio proyectivo para formular las competencias que debería tener el egresado de escultura para atender necesidades del medio artístico, cultural y social dentro de 10 años. Se destaca la capacidad de adaptación como una de las necesidades del medio.</p>
<p><i>DOMINAR LA AUTOGESTIÓN: El escultor debe poder destacar frente a otros, contando con las herramientas que le permitan mostrar su trabajo, comunicar sus proyectos, y consolidar un portafolio atractivo</i> (EV-CC-E, 2021, p.25).</p>	<p>El Comité Consultivo consideró que <i>dominar la autogestión</i> sería uno de los cuatro principales desafíos del medio laboral actual a los cuales se enfrentan los egresados de escultura.</p>
<p><i>SABER GESTIÓN: Es importante que tengan nociones básicas de gestión administrativa también. Contar con la capacidad de poder gestionar proyectos de gestión cultural</i> (EV-CC-E, 2021, p.25).</p>	<p>El Comité Consultivo consideró que <i>saber gestión</i> sería uno de los cuatro principales desafíos del medio laboral actual a los cuales se enfrentan los egresados de escultura.</p>

Cita textual	Observaciones
<p>GESTOR DE PROYECTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento general acerca de mercadeo, auto-gestión de la marca personal, conocimiento sobre cómo armar un presupuesto en Excel, ya sea para un concurso o licitación. •Capaz de sustentar sus proyectos. (EV-CC-E, 2021, p.28). 	<p>El Comité Consultivo consideró que parte del perfil ideal de las competencias del egresado de Escultura considera la dimensión de la gestión de proyectos.</p>
<p><i>Asimismo, se destaca la importancia de formar un buen portafolio sobre la base del interés del estudiante, que servirá como carta de presentación de su marca personal (EV-CC-E, 2021, p.33).</i></p>	<p>El Comité Consultivo señaló que uno de los retos a los que se enfrenta la carrera tiene que ver con el acompañamiento a los estudiantes y sus intereses artísticos. Se señala que el portafolio es una herramienta útil para presentar la producción artística.</p>
<p><i>En Estados Unidos, si te presentas a una galería de arte y tienes una obra maestra, la galería se toma un poquito de tiempo por lo menos en verte; tienes que ser muy bueno saliendo de bachillerato. Por eso es importante preparar al estudiante para que tenga un portafolio lo suficientemente decente en 4 o 5 años (EV-CC-E, 2021, p.34).</i></p>	<p>Desde la voz de los entrevistados, surge nuevamente el portafolio como herramienta fundamental para la autogestión del proyecto artístico.</p>
<p><i>El camino que optan muchos es el de la docencia, no solo en colegios o la PUCP, sino brindan talleres independientes, se dedican a la gestión cultural o trabajan para empresas en proyectos cortos, a modo de "cachuelos" (EV-CC-E, 2021, p.37).</i></p>	<p>Finalmente, en la sección de <i>Recomendaciones</i>, PULSO (2021) señala que la mayoría de egresados se dedica a la gestión cultural o por proyectos en empresas.</p>

La tabla anterior permite rescatar algunos aspectos relevantes relacionados a la capacidad autogestión de proyectos artísticos, como la identificación del medio cultural en el que el estudiante planea desempeñar, la elaboración de un portafolio atractivo para la circulación de los proyectos artísticos, el manejo de herramientas básicas de administración para la elaboración de presupuestos, entre otros. También permite visualizar que el desarrollo de la

gestión y autogestión serían aspectos por desarrollar en la propuesta formativa de la especialidad.

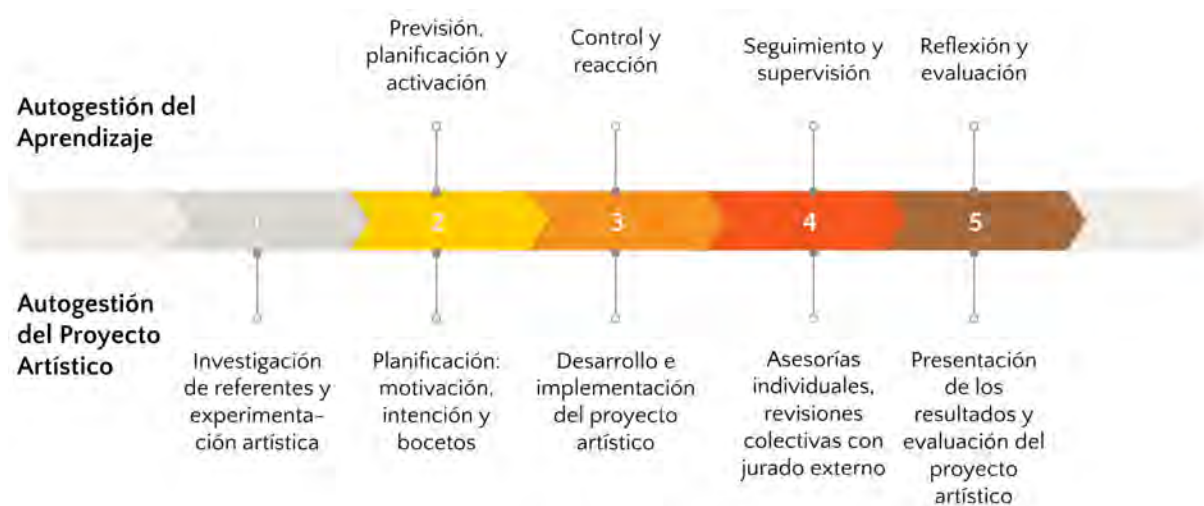
A partir de las observaciones realizadas previamente, se puede suponer que la capacidad de autogestión del proyecto artístico está estrechamente relacionada a los recursos que los estudiantes disponen para el diseño, planificación y ejecución de sus proyectos de arte. El Comité Consultivo señaló en varias oportunidades que uno de los retos a los que se enfrenta la carrera tiene que ver con el acompañamiento a los estudiantes para la elaboración de un portafolio visual, que resulta una herramienta útil para presentar la producción artística ante potenciales empleadores, como galerías de arte, centros culturales, coleccionistas, curadores, centros educativos, entre otros.

Un aspecto que no fue mencionado en el informe de PULSO, pero fue diagnosticado por la docente investigadora durante las observaciones realizadas durante el semestre 2020-2, es la implementación de la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico en el marco del curso TPF 2, a fin de desarrollar la autorregulación de los estudiantes.

A continuación, tomando como referencia las dos dimensiones de la capacidad de autogestión, se procederá a establecer en la Figura 3 una comparación entre las etapas de desarrollo de las capacidades de autogestión del aprendizaje y autogestión del proyecto artístico, a partir de la revisión de la literatura (Núñez Naranjo et al., 2021; Chaves Barboza, 2014) y la metodología didáctica de proyecto artístico establecida en el sílabo del curso TPF 1 (Crousse et al., 2017). Esta última considera una serie de etapas para la realización del proyecto escultórico, como la identificación de la motivación e intención de la propuesta; la sustentación del proyecto artístico, que comprende el marco teórico y conceptual; el desarrollo e implementación de la propuesta; el seguimiento a través de asesorías personalizadas y revisiones colectivas; y la presentación final del proyecto a través de un montaje o instalación, para ser evaluado posteriormente.

Figura 3

Comparación entre las Etapas de Desarrollo de las Capacidades de Autogestión del Aprendizaje y Autogestión del Proyecto Artístico



A partir del reconocimiento de las etapas involucradas en el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y de su relación con la capacidad de autogestión del aprendizaje, será posible trabajar en la planificación de la innovación. Se observa que ambos procesos son muy similares, aunque el segundo incluye una dimensión importante de investigación e indagación previa a la planificación. Con relación a los componentes involucrados en la autogestión del proyecto artístico —portafolio, presupuesto, cronograma, etc.—, identificados a partir de la revisión del informe de PULSO, es importante señalar que para los fines de la presente investigación serán considerados como herramientas o recursos presentes en el desarrollo de la capacidad.

Para la presente investigación, se considera que la etapa más significativa —y la menos atendida— del proceso de autogestión del proyecto artístico es la de evaluación y reflexión de los resultados. Por ello, a continuación, se procederá a revisar el concepto de evaluación desde el ámbito educativo, lo cual permitirá identificar estrategias útiles para para la evaluación auténtica de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, lo cual permitirá potenciar su desarrollo.

1.2.4. El enfoque de la evaluación como aprendizaje para desarrollar la capacidad de autogestión

En el presente apartado se procederá a revisar el enfoque de la evaluación como aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015) y

su relación con otros enfoques, como la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje (Black & Wiliam, 1998; Stobart, 2010). Pero antes, será útil realizar un breve repaso sobre el estado de la evaluación en artes plásticas o visuales, disciplinas a las que está asociada la especialidad de Escultura.

Desde una perspectiva muy cercana a la de la esta investigación, se encontró el ensayo realizado por Ginocchio (2017), docente del Departamento de Artes Escénicas de la PUCP, que señala que el campo de la evaluación de carreras artísticas de educación superior se caracteriza por su controversia y, sobre todo a nivel local, por la ausencia de investigaciones significativas. Como parte de las conclusiones a las que llega a partir de la revisión de la literatura vinculada a dos enfoques distintos sobre la evaluación en carreras artísticas —a favor y en contra de la formulación de criterios de evaluación—, Ginocchio cita a Beattie (1997) para señalar la importancia de la participación activa e involucramiento de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación e indicadores de logro de sus evaluaciones. También considera, citando a De Luca (2010), que, desde el enfoque de la evaluación *para* el aprendizaje, las rúbricas de evaluación con criterios flexibles funcionan como una guía para los estudiantes, quienes son capaces de identificar posibilidades de mejora en sus procesos creativos a partir de dinámicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Además del enfoque de evaluación *para* el aprendizaje, existe también el de evaluación *del* aprendizaje, que es una herramienta importante para obtener información cuantitativa sobre el desempeño de estudiantes a nivel regional o nacional, es decir, a gran escala. También es una perspectiva funcional en términos administrativos, pues sirve para determinar el estado del aprendizaje o para desarrollar habilidades memorísticas que son necesarias para ciertas materias (Stobart, 2010). Sin embargo, este tipo de enfoque, según Black y Wiliam (1998), tiene algunas limitaciones como la estrecha población de estudiantes beneficiados. La evaluación *del* aprendizaje suele beneficiar a los alumnos que se esfuerzan por tener las calificaciones más altas, aunque no beneficia necesariamente sus aprendizajes.

Frente al enfoque *del* aprendizaje, Stobart (2010) propone a la evaluación *para* el aprendizaje como una alternativa que se enfoca en la comprensión y mejora del aprendizaje de manera procesual, involucrando una participación activa y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como eje transversal. Esto tiene una gran influencia en la motivación y la autoestima de los estudiantes, aspectos que suelen ser dejados de lado en las evaluaciones *del* aprendizaje.

Otro aspecto considerado importante en la evaluación *para* el aprendizaje, vinculado al rol del docente, es la retroalimentación, cuya importancia radica en su capacidad para aportar

información adecuada y comprensible, y en resolver los problemas del aprendizaje del alumnado, impactando en su motivación e interés por mejorar su rendimiento (Romero-Martín; Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015). La retroalimentación puede ser facilitada también por el mismo estudiante a través de una autoevaluación; o por los compañeros del curso, a través de una coevaluación. Estas estrategias permitirían que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía y autorregulación (Stobart, 2010).

Además de los dos enfoques revisados previamente, existe también la evaluación *como* aprendizaje, que tiene componentes similares a la evaluación *para* el aprendizaje. Earl (2003) distingue los tres enfoques de evaluación y resalta la importancia de entenderlos y comprender que hay contradicciones inevitables entre ellos. Según la autora, el docente debe ser capaz de reconocer cuáles utiliza, con qué finalidad, en qué momento y de qué manera para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes suelen utilizar el enfoque de la evaluación *del* aprendizaje, caracterizado por certificar el aprendizaje de los estudiantes y reportar a los padres y alumnos los avances del proceso. Este tipo de evaluación se lleva a cabo al finalizar una unidad, curso, grado, etapa o programa académico, y suele componerse por pruebas o exámenes que incluyen preguntas formuladas en base al material estudiado durante el periodo respectivo. Los resultados de esta evaluación se expresan simbólicamente, generalmente como puntuaciones dentro de las diversas áreas de contenido. Además, se compara el desempeño de los estudiantes de manera cuantitativa, y la única información que reciben sobre su desempeño son sus calificaciones, mas no recomendaciones o direcciones para su mejoría.

Por otro lado, a través del enfoque de la evaluación *para* el aprendizaje, los profesores recolectan un amplio rango de información para modificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esta información funciona como evidencia para planificar los siguientes pasos en la enseñanza y hacer ajustes en la planificación. En ese sentido, el objetivo de la evaluación *para* el aprendizaje no es hacer juicios comparativos entre los alumnos, sino evidenciar las fortalezas y debilidades de cada uno para poder dar una retroalimentación significativa que los ayude en su proceso de aprendizaje y autorregulación. Para ello, se toma en cuenta el contexto de aprendizaje y contexto personal, con el fin de identificar las necesidades de aprendizaje durante el proceso, y no al final (Earl, 2003; WNCP, 2006; Stobart, 2010).

Si bien la evaluación *para* el aprendizaje puede mejorar el aprendizaje del alumno, la introducción de la noción de evaluación *como* aprendizaje refuerza y extiende la función de las evaluaciones al poner énfasis en el rol del estudiante, no solo como protagonista de la

evaluación de su aprendizaje, sino como conector crítico entre ambos. Esto permite al alumno monitorear personalmente lo que están aprendiendo y usar la retroalimentación que recibe para hacer ajustes y adaptar lo que entiende. A este proceso de autorregulación se le puede asociar con procesos metacognitivos (Earl, 2003; WNCP, 2006).

Además, los puntos de referencia críticos de la evaluación *como* aprendizaje son el trabajo anterior del alumno, sus aspiraciones y metas para el aprendizaje continuo, en lugar de la comparación con otros alumnos, que se vuelve casi irrelevante. Esto conlleva un proceso constante de autoevaluación, que puede extenderse hacia otros ámbitos de la vida, más allá del ámbito educativo.

Con el objetivo de graficar el enfoque propuesto por Earl (2003), se revisó un documento publicado por Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education [WNCP] (2006), en el que se establecen algunos lineamientos para clarificar las diferencias entre los tres enfoques revisados. La Tabla 3 muestra una información comparativa de los tres enfoques de evaluación, con la finalidad de lograr una mayor precisión al respecto.

Tabla 3

Diferencias Entre los Enfoques de Evaluación Del, Para y Como Aprendizaje. Adaptado de WNCP (2006)

Enfoque	Evaluación del aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje	Evaluación como aprendizaje
¿Para qué evaluar?	Certificar o informar a los padres u otras personas sobre la competencia del estudiante en relación con los resultados del aprendizaje.	Permitir que los profesores determinen la siguiente etapa en el progreso del aprendizaje de los estudiantes.	Orientar y brindar oportunidades para que cada estudiante pueda monitorear y reflexionar críticamente sobre su aprendizaje e identificar próximos pasos.
¿Qué evaluar?	La medida en que los estudiantes pueden aplicar los conceptos, conocimientos, habilidades y actitudes clave relacionados con los resultados curriculares.	El progreso y las necesidades de aprendizaje de cada estudiante en relación con los resultados curriculares.	El pensamiento de cada estudiante sobre su aprendizaje, qué estrategias usa para apoyar o desafiar ese aprendizaje, y los mecanismos que usa para ajustar y avanzar.
¿Qué métodos aplicar?	Métodos que evalúan el producto.	Métodos que visibilicen las habilidades y comprensión de los estudiantes.	Métodos que amplíen el aprendizaje de los estudiantes y los procesos metacognitivos.
¿Cómo asegurar la calidad?	Precisión, coherencia y equidad de los juicios basados en información de alta calidad.	Precisión y coherencia de las observaciones e interpretaciones del aprendizaje de estudiantes.	Precisión y coherencia de la autorreflexión, el autocontrol y el autoajuste del estudiante.
	Expectativas de aprendizaje claras y detalladas.	Expectativas de aprendizaje claras y detalladas.	Compromiso del estudiante en considerar y desafiar su pensamiento.
	Informes sumativos justos y precisos.	Retroalimentación para cada estudiante.	Los estudiantes registran su propio aprendizaje.

El enfoque de la evaluación *como* aprendizaje estaría vinculado al *aprendiz*, descrito por Dann (2014) como aquella persona caracterizada por tener un rol activo en su proceso de aprendizaje, el cual solo ocurriría a partir de la voluntad de aprender. Otra cualidad importante del aprendiz sería la capacidad de *aprender a aprender*. En este sentido, el rol del docente consiste en la mediación de la currícula, el aprendizaje interactivo y el proceso de evaluación a través del lenguaje. Es importante mencionar que el estudio revisado está centrado en el contexto de la educación básica. Sin embargo, se considera que desarrolla conceptos de utilidad para revisar el concepto de autorregulación en los estudiantes.

Como parte de sus conclusiones, Dann (2014) plantea preguntas relevantes acerca del enfoque de la evaluación. Por un lado, pareciera que las evaluaciones están cada vez más enfocadas en objetivos y retroalimentación; sin embargo, muchas de ellas resultan cada vez más agudas, estrictas y contundentes. En este contexto, surge la pregunta sobre el rol de los docentes y si estarían facilitando el aprendizaje de sus estudiantes o agregándole barreras. Ante el riesgo de la posibilidad restrictiva, los verdaderos aprendices tendrían la capacidad de mediar la retroalimentación que reciben con su identidad de aprendizaje y sus prácticas autorregulatorias.

Desde el contexto de la Educación Superior, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) proponen el enfoque innovador de *la evaluación como aprendizaje y como empoderamiento* basándose en tres retos centrales. Primero, la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje, de manera transparente y activa, incentivando el diálogo. Segundo, la presencia de la *proalimentación*, definida por los autores como las estrategias y comentarios que proporcionan información sobre los resultados de la evaluación para propiciar en el estudiante una actitud proactiva ante su propio progreso, a futuro. Tercero, que las tareas a ser evaluadas sean retadoras, significativas y auténticas. Sobre este último punto, los autores señalan que las evaluaciones auténticas demandan que el estudiante se involucre en procesos de pensamiento reflexivo y analítico.

Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) proponen que las innovaciones en evaluación que respondan a estos tres retos permitirán a los estudiantes hacerse cargo de sus propios procesos de aprendizaje dentro del contexto académico y más allá de él, propiciando su empoderamiento en espacios extra-académicos, profesionales y personales.

Un concepto importante desarrollado por los autores es el de la *proalimentación* y su importancia. Ellos observan que se hace mucho énfasis en la retroalimentación, que solo se enfoca en los aciertos y dificultades del pasado. A diferencia de esto, la *proalimentación* tiene el potencial de concentrarse en los aspectos particulares del trabajo donde los alumnos deberían prestar más atención a futuro, es decir, se enfoca en el qué y cómo mejorar,

desarrollando también la capacidad de autorregulación a través de las dinámicas de autoevaluación. Desde el enfoque de *la evaluación como aprendizaje y como empoderamiento*, es fundamental que los docentes sean capaces de formular para sus estudiantes tanto la retroalimentación como la proalimentación y que, además, realicen el seguimiento de ambos alcances en cada caso particular.

Hasta aquí se observa que el enfoque de la evaluación *como aprendizaje* está vinculado a la dimensión formativa de la evaluación. A continuación, se procederá a revisar un tipo de instrumento de evaluación en específico: la rúbrica. Se analizará brevemente su definición, componentes y características, para luego revisar innovaciones educativas en evaluación, a través de las cuales se demuestra el impacto de la cocreación de rúbricas en la mejora del desarrollo de aprendizajes y autorregulación de estudiantes.

1.2.5. La cocreación de rúbricas

Brookhart (2018) señala que una rúbrica se caracteriza por articular las expectativas para el trabajo de los estudiantes al enumerar una serie de criterios que expresan aquello que debe presentar la tarea y las descripciones de los niveles de desempeño o calidad. Con relación a los criterios, es importante que estén vinculados a los resultados de aprendizaje declarados en el curso. En cuanto a las descripciones de las evidencias según el nivel de desempeño, se espera que se formulen como descriptores, no como juicios de valor.

La autora también hace una distinción entre las rúbricas analíticas y holísticas. Mientras el primer tipo considera los criterios de manera desglosada, según tres o más niveles de desempeño, para propiciar una retroalimentación detallada a los estudiantes; el segundo, considera varios criterios en simultáneo y solo requiere la descripción de un nivel de desempeño deseado. Brookhart (2018) considera que este último tipo de rúbrica es conveniente para formular calificaciones que no demandan una retroalimentación, pues resulta más sencillo para tomar decisiones rápidas.

Otras consideraciones importantes sobre las rúbricas son las desarrolladas por Stobart (2010), quien sostiene que este tipo de instrumento debe expresar criterios específicos y redactados de manera precisa para no mermar la creatividad y la autonomía de los estudiantes; y Blanco (2008, citada en Cano, 2015), quien reconoce el potencial formativo de la rúbrica y señala que su uso para la calificación es una manera limitada de utilizarla, pues se corre el riesgo de no ofrecer una orientación a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos.

Puigdemívol y Cano (2011), y Puigdemívol, García y Benedito (2012), citados en Cano (2015), señalan el valor de construirla de manera colaborativa, de la mano con los estudiantes,

convirtiéndose en participantes activos de su proceso de evaluación, lo cual fomenta su autorregulación y mejora su rendimiento académico. En esta misma línea, la autora cita también a Panadero, Romero y Strijbos (2013, citados en Cano, 2015) para señalar la dimensión formativa de las rúbricas, que favorecen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Una cuestión importante para la presente investigación ha sido el hallazgo de la autora con relación a algunos estudios que llamaron *rúbrica* a su herramienta de evaluación, cuando en realidad se trataba de una escala de calificación. Además, la autora encontró que algunas rúbricas presentaron descriptores incompletos, en los que se observa la ausencia de una definición precisa sobre los niveles de desempeño deseados.

En los siguientes párrafos se profundizará sobre el potencial formativo de la cocreación de rúbricas a partir de tres casos de estudio que llevaron a cabo innovaciones vinculadas a la evaluación.

Fraile et al. (2013) analizan los efectos observados en los estudiantes a partir de dinámicas de cocreación de rúbricas en las que se formulan de manera colaborativa los criterios de evaluación que más adelante utilizaron para autoevaluarse. Los autores señalan que una de las claves para mejorar el desempeño de los alumnos es establecer de manera conjunta lo que se espera de ellos. Debido a que los docentes suelen elaborar las rúbricas sin la participación de los estudiantes, los últimos las perciben como instrumentos para alcanzar las expectativas y estándares de los profesores. En ese sentido las rúbricas pueden ser entendidas como restricciones externas cuyo propósito es satisfacer las demandas del docente. Por ello, una de las críticas principales a las rúbricas es que pueden promover el instrumentalismo que conlleva a acercamientos superficiales al aprendizaje.

Como respuesta a lo anterior, Fraile et al. proponen involucrar a los estudiantes en la cocreación de rúbricas, lo cual demostró un incremento en la utilización de las mismas como una herramienta que pertenece a su proceso de aprendizaje. La dinámica planteada tuvo como objetivo general crear una comprensión más profunda sobre los criterios de evaluación implicados en actividades específicas. Al permitir a los alumnos discutir los criterios de evaluación, así como los estándares y expectativas, se logró incentivar la autorregulación de los alumnos de manera eficaz.

Gámiz-Sánchez et al. (2015) realizaron un estudio sobre el proceso de construcción colaborativa de rúbricas electrónicas o e-rúbricas para la autoevaluación con el objetivo de “conseguir una mayor implicación por parte del estudiante en su propia evaluación, buscando conseguir que sea cada vez más consciente de su aprendizaje y facilitando su

autoevaluación” (p.323). La implementación de la propuesta planteada involucró el trabajo colaborativo entre un grupo de docentes y estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada, que potenció la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los participantes. Al finalizar la experiencia, los estudiantes identificaron la importancia y utilidad de la rúbrica como un instrumento de evaluación que guía y facilita la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

El estudio implicó el desarrollo de un proceso metodológico de seis fases para la elaboración de la e-rúbrica, graficado en la Figura 4, que comprende la información y formación al alumnado sobre la elaboración de e-rúbricas, la definición de evidencias evaluadas, la elaboración de la rúbrica y su aplicación de prueba en el aula, la autoevaluación de las competencias adquiridas, y, finalmente, un cuestionario de evaluación de la experiencia.

Figura 4

Proceso Colaborativo para Construir la E-Rúbrica. Adaptado de Gámiz-Sánchez et al. (2015)



A modo de conclusión, Gámiz-Sánchez et al. (2015) señalaron que esta propuesta posibilitó una nueva forma de entender el sentido de la evaluación como “un proceso que acerca posturas y puntos de vista y transforma al aula educativa en un espacio favorable para el aprendizaje, donde se puede dialogar, acordar, consensuar productos, negociar criterios y elaborar herramientas de evaluación” (p.333). Además, las estudiantes que participaron de la investigación reconocieron que el trabajo realizado propició el desarrollo de su pensamiento crítico con relación a sus procesos de aprendizaje, lo cual sería esencial para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Finalmente, el estudio permitió visibilizar la importancia de la autoevaluación para el desarrollo profesional de los estudiantes, pues se evidenció que es una herramienta útil para la toma de decisiones de manera independiente.

En un estudio reciente, Kilgour et al. (2020) trazan un plan para la cocreación y uso colaborativo de rúbricas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de carreras universitarias diversas. Para ello, inician su investigación con una revisión de la literatura en la que se halló que los alumnos participantes hacían uso de las rúbricas para revisar sus trabajos y cotejar con las expectativas del profesor; es decir, las tomaban como una herramienta de evaluación que los ayudaba a maximizar sus notas.

El estudio recogió las percepciones de los estudiantes antes y después de la dinámica de cocreación de los instrumentos. Ellos identificaron que, antes de la experiencia, el uso que le daban a las rúbricas de evaluación era superficial. La mayoría consideró que su participación en la dinámica de cocreación de las mismas los ayudó a entender su complejidad. Otro aspecto importante fue que, a raíz del involucramiento de los estudiantes en el diseño de los instrumentos, sus percepciones sobre estos fueron favorables, ya que los reconocieron como más justos, fáciles de usar y menos arbitrarios.

Desde la perspectiva de los docentes, se consideró que la experiencia fue muy positiva, pues les permitió notar que los estudiantes no siempre comprenden las rúbricas e incluso no las revisaban antes de sus evaluaciones. Sin embargo, se identificaron una serie de limitaciones asociadas al tiempo para desarrollar los instrumentos de evaluación, a las estrategias para garantizar la participación activa e involucramiento de los estudiantes, la gestión de expectativas irreales de los alumnos sobre el proceso y sus resultados, y la posibilidad de conflictos de interés entre alumnos y profesores. A pesar de esto, la investigación de Kilgour et al. (2020) permitió establecer un plan referencial para la cocreación de rúbricas, en el que se sugiere una serie de pasos que los docentes interesados pueden tomar en cuenta.

El proceso metodológico planteado por Kilgour et al. (2020) comprende ocho pasos. Los tres primeros son realizados por el docente del curso; mientras que los cinco restantes deberían

desarrollarse de manera colaborativa entre el docente y los estudiantes, aunque guiados por el primero. A continuación, en la Figura 5, se representa la metodología sugerida por los autores.

Figura 5

Plan para la Cocreación de Rúbricas. Adaptado de Kilgour et al. (2020)



Es importante precisar que la propuesta graficada anteriormente corresponde a la parte metodológica del proyecto de innovación planteado en el marco de la presente investigación, que será desarrollado en el capítulo 2.

Finalmente, los autores concluyen que las evaluaciones no son solo un medio para determinar lo que los alumnos han aprendido, sino que tienen el potencial de ser una actividad de aprendizaje, siempre y cuando se lleven a cabo correctamente, lo cual requiere el compromiso de ambas partes durante todo el proceso de evaluación, en la que está incluida la fase de diseño.

A lo largo de los últimos tres apartados se realizó un esfuerzo por definir la capacidad de autogestión en sus dos dimensiones: del aprendizaje y del proyecto artístico. Luego, se realizó la revisión de la literatura vinculada al enfoque de la evaluación *como* aprendizaje,

que guiará el proyecto de innovación propuesto en el siguiente capítulo debido a su potencial para reflexionar críticamente sobre el proceso de aprendizaje mediante la autoevaluación. Finalmente, se realizó una revisión sobre el potencial de la cocreación de instrumentos de evaluación, en específico las rúbricas, a partir de investigaciones recientes que ofrecen pautas metodológicas específicas que servirán como base teórica y metodológica para el diseño y aplicación de la propuesta de innovación que será desarrollada en el capítulo 2. Antes de llegar a ello, será importante complementar la revisión anterior desde la teoría que sustenta los fundamentos y la importancia de innovar en el marco de la docencia universitaria.

1.3. LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En el presente apartado se desarrollará una revisión de la literatura vinculada a la importancia de la innovación en la docencia universitaria, pues se considera necesario precisar en qué consiste una innovación auténtica en comparación a una mejora en la metodología de enseñanza de un curso. Para ello es importante entender que, en el contexto actual, “el conocimiento ya no es monopolio de las universidades. La universidad actual compite con múltiples estructuras y proveedores de contenidos y conocimientos” (García y Gros, 2013, p.10). Ello complejiza la vinculación entre los individuos y el conocimiento en la medida que las fronteras de los espacios de producción de conocimiento habitualmente considerados como legítimos se han difuminado, volviendo más desafiante el trabajo de la universidad. En ese marco, la universidad enfrenta la necesidad de innovar y, al mismo tiempo, potenciar los roles de investigación y formación, viendo cómo diferenciarse de estos espacios emergentes que se posicionan como competidores directos respecto al rol de producción de conocimientos.

Ahora bien, siguiendo a García y Gros (2013), para lograr una diferenciación sólida y alineada con la función social de la universidad, la innovación que se produzca desde cada institución educativa superior debe entenderse como un cambio sustancial que supone riesgo. De manera complementaria, se hace más patente en la actualidad que las instituciones universitarias, para medir el impacto de sus acciones innovadoras, deben enfocarse —más allá del producto o servicio ofrecidos— en el valor asignado por los usuarios finales, pues se ha hecho indispensable medir la experiencia y la significancia que se le otorga a aquellas acciones.

Es así como la innovación plantea la necesidad de transgredir fronteras disciplinares dentro de las universidades en la medida que, al hacer eso, se produce conocimiento valioso que posibilita ver y, por tanto, plantear respuestas distintas a determinadas problemáticas. En ese sentido, se resaltan dos aspectos para propiciar el escenario ideal, según García y Gros

(2013): fomentar el trabajo interdisciplinario y promover la investigación. Así pues, como lo señala también Zabalza (2003-2004), la innovación se trata de un proceso que induzca a las universidades a reformular procesos, servicios y productos a partir de una estimación de lo que se plantea como deseable y viable, que permita monitorear avances y, por lo tanto, evaluar sus impactos en la vida universitaria en todo aspecto, sobre todo en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retomando a García y Gros (2013), la innovación puede tener dos dimensiones dentro de una institución educativa como la universidad: en el contexto institucional y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, cuando se refiere al aspecto institucional, se resalta el impacto en la estructura institucional en tanto la innovación ha sido practicada e implementada como política de la universidad a través de una estrategia horizontal que haya buscado generar confianza entre las distintas áreas orgánicas de la institución, lo cual finalmente afectará al cambio cultural organizacional y, por ende, afianzará una nueva cultura en la organización.

En cambio, cuando se trata de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden preverse transformaciones innovadoras en siete niveles, acorde a lo planteado por Hannan y Silver (citado en García y Gros, 2013): innovaciones individuales y de grupo, iniciativas disciplinares, innovaciones en la educación producidas a través de medios tecnológicos, innovaciones efectuadas por la reforma curricular, iniciativas institucionales, iniciativas sistémicas, y derivados sistémicos. Teniendo en cuenta esos niveles, se plantea analíticamente enfocarse en el valor creado y el modelo de producción a través del cual se genera con la finalidad de delimitar el alcance y el impacto de las reformas implementadas como marco de innovación desde cada universidad.

En ese contexto, entonces, es indispensable generar una serie de transformaciones —tanto a nivel institucional como en el proceso de enseñanza-aprendizaje— que posibiliten innovar a la universidad como institución educativa. Más aún, se hace evidente que es necesario empezar a repensar los roles de la universidad, así como su posicionamiento en el escenario actual de producción de información, con la finalidad de innovar enfocándose en los usuarios de los servicios y productos prestados por la institución educativa universitaria.

En esa línea, retomando a Zabalza (2003-2004), se puede encuadrar esas prácticas de innovación en tres orientaciones: (1) modelos de innovación basados en la reforma de la tecnología de enseñanza, anclados principalmente en la búsqueda de la innovación a partir de la incorporación de nuevos medios y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) cambios basados en la mejora de las condiciones ocupacionales de los profesores y profesionales de la educación; y (3) cambios referidos a las relaciones

entre las instituciones formadoras y sus clientes, con énfasis en los que afectarán a los aspectos organizativos y a la distribución de competencias.

Para concretar las prácticas de innovación es urgente replantear algunos aspectos y enfoques de la universidad para propiciar el escenario más favorable para la innovación. Dichos aspectos son señalados por García y Gros (2013), de la siguiente manera:

(1) Generar más participación y colaboración en una red de aprendizaje para que se pueda fomentar el intercambio activo y la colaboración entre grupos de estudiantes, otorgándoles más agencia a estos.

(2) Fomentar la cocreación, lo cual hace hincapié en la necesidad de impulsar la producción de conocimiento desde los mismos estudiantes, enfatizando el trabajo colaborativo de manera activa.

(3) Impulsar la integración de los diversos recursos tecnológicos de modo que se propicie un escenario que facilite la cocreación y el trabajo colaborativo.

(4) Promover la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias para que se refuerce en los estudiantes la reflexividad y la autonomía como sujetos al momento del proceso de construcción de conocimiento, respetando los saberes que cada uno puede aportar mientras se produce el aprendizaje.

(5) Desarrollar un esquema de seguimiento y *feedback* formativo, lo cual significa un cambio al momento de realizar la evaluación de lo aprendido en tanto se prioriza el acompañamiento para servir de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Bajo esos pilares que guiarán la reestructuración de la figura y los roles de la universidad, así como del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, la innovación se plantea como un proceso necesario de cambios para adaptar sus servicios ante el nuevo escenario de avances tecnológicos. Lo anterior implica prestar atención y evaluar la pertinencia de la actualización de los recursos y medios para la enseñanza, teniendo como foco el aula no solo como espacio físico, sino como espacio social donde se reproducen dinámicas y prácticas alrededor del aprendizaje a partir de las relaciones e intercambios entre docentes y estudiantes.

Tomando en cuenta los lineamientos de una innovación auténtica revisados previamente, se procederá a desarrollar un análisis minucioso de la situación problemática identificada en el curso TPFE 2, retomando y ampliando algunos aspectos revisados previamente para configurar el planteamiento del problema.

1.4. PROBLEMATIZACIÓN

En esta sección, retomaremos el análisis inicial sobre el contexto universitario, el programa de la especialidad de Escultura y la práctica docente. Es importante destacar que se le ha otorgado especial importancia al perfil de egreso como el insumo necesario para el planteamiento del currículo del programa académico universitario, pues este documento ha sido rediseñado recientemente, a diferencia del plan de estudios de la especialidad, que aún se encuentra en proceso de evaluación y rediseño.

La elaboración del perfil de egreso de Escultura supuso una serie de investigaciones, análisis, reflexiones y decisiones por parte de un grupo de docentes de la especialidad, que funcionaron como punto de partida para posicionar el programa en el campo laboral con respecto a las expectativas que tiene sobre sus egresados, el vínculo de estos con sus empleadores y su compromiso con la sociedad en la que se desarrollan. Este documento sirve como base para el diseño, implementación y evaluación constante del plan de estudios y, en un siguiente nivel, para el desarrollo de los cursos de dicho plan. Sobre este último aspecto, se ha identificado que la metodología de enseñanza del curso de TPFE 2 tiene un especial énfasis en el trabajo individual, lo cual limita los espacios de discusión grupal, así como la revisión de referentes comunes para la difusión y circulación de los proyectos. Lo anterior estaría estrechamente vinculado a la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera, cuyo desarrollo actual se percibe inicialmente como un aspecto que debe ser evaluado y analizado minuciosamente.

Con respecto a la revisión de la literatura, ante la ausencia de fuentes académicas especializadas en docencia universitaria vinculada a la gestión de proyectos artísticos y culturales, se requiere de manera urgente desarrollar investigaciones académicas locales relevantes que puedan dar cuenta de las metodologías educativas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas disciplinas emergentes, sobre todo a nivel microcurricular. Una de las causas de dicho problema sería que la disciplina misma es relativamente joven y enfrenta dificultades en su proceso de incorporación a la institución académica universitaria, pues durante mucho tiempo se basó en prácticas de conocimiento empírico y autogestionado que no fueron debidamente sistematizadas a través de estudios académicos.

Un punto en común hallado en las fuentes consultadas sobre las tendencias globales —latinoamericanas, estadounidenses y europeas— en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos o culturales es que el desarrollo de habilidades relativas al trabajo colaborativo por proyectos aplicados en contextos reales de trabajo promueve el empoderamiento en los estudiantes. Esto requiere incorporar

competencias vinculadas al aprendizaje autónomo, la autogestión y el emprendimiento creativo.

Por todo lo expuesto anteriormente, se concluye que la ausencia de investigaciones minuciosas que den cuenta de problemáticas vinculadas a la enseñanza de cursos de gestión de proyectos artísticos o culturales supone una limitación importante, sobre todo a nivel nacional. Las pocas investigaciones extranjeras consultadas señalan también esta limitación, lo cual evidencia la relevancia del presente proyecto de innovación, que busca dar respuesta a un problema específico identificado en el desarrollo de un curso de gestión de proyectos artísticos, a partir de fuentes académicas relevantes vinculadas a metodologías didácticas.

1.4.1. Análisis de la situación problemática

Con el objetivo de diagnosticar la problemática asociada al último hallazgo observado en el apartado 1.4., es decir, el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, se establecieron tres objetivos específicos para la indagación: (1) Analizar el desarrollo de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos en el Plan de Estudios vigente; (2) recoger las percepciones sobre la capacidad de autogestión de los proyectos artísticos de fin de carrera de los estudiantes 2020-2; y (3) analizar el estado de la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos en los cursos TPFE 1 (2020-1) y TPFE 2 (2020-2).

Para ello, se aplicaron las técnicas de análisis documental y cuestionario, y se establecieron dos categorías principales con sus respectivas subcategorías para el análisis de la información recopilada. Estas categorías y subcategorías se especifican debidamente jerarquizadas en las siguientes líneas:

1. Definición y desarrollo de la capacidad de autogestión, vinculada a la competencia Gestión de Proyectos Artísticos:

1.1. Según la especialidad: en los documentos Perfil de Egreso 2019 (codificado como PEG 2019), Plan de Estudios vigente (codificado como PES 2021) y Sílabos de los cursos TPFE 1 (codificado como S-TPFE 1 2021) y TPFE 2 (codificado como S-TPFE 2 2020);

1.2. Según el Dictamen de Acreditación emitido en 2018 por el IAC-CINDA (codificado como DIAC-CINDA 2018); y

1.3. Según el Comité Consultivo y los Empleadores de los egresados 2017-2020 entrevistados por PULSO PUCP como parte del estudio de opinión para el proceso de reacreditación 2021 (codificado como EV-CC-E 2021).

2. Evaluación de la capacidad de autogestión:

2.1. Propuesta de evaluación en los sílabos de los cursos TPFE 1 (codificado como S-TPFE 1 2021) y TPFE 2 (codificado como S-TPFE 2 2020);

2.2. Instrumentos de evaluación utilizados en el curso TPFE 2 durante el ciclo 2020-2 (codificados como R-EC1 2020-2; R-EC2 2020-2; R-EX1 2020-2; y R-EX2 2020-2).

Ahora bien, retomando los tres objetivos específicos planteados anteriormente, se evidenciaron los siguientes hallazgos.

PRIMERO. Con respecto a la definición y desarrollo de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos, se evidenció que, si bien el término *autogestión* se menciona —aunque no se define— como parte de esta competencia en el Perfil de Egreso 2019 ([ver anexo 1; PEG 2019](#)), su desarrollo no es visible en el Plan de Estudios vigente ([ver anexo 2; Plan de Estudios vigente 2021](#)) ni en los cursos en los que se declara el desarrollo dicha competencia.

En el Plan de Estudios vigente ([ver anexo 2; Plan de Estudios vigente 2021](#)) sólo se identificó un curso teórico obligatorio vinculado a la competencia en cuestión, correspondiente al nivel 9, Gestión, Educación y Desarrollo (ART229), dividido en tres módulos: gestión cultural, desarrollo y educación. Los tres créditos teóricos de este curso representan el 1,27% del total de créditos de la carrera (236 créditos), y, como se observa en la sumilla, el curso abarca una gran cantidad de contenido en tan solo 45 horas lectivas.

Por otro lado, en el sílabo del curso TPFE 1 (Oblitas et al., 2020a) se declara la competencia de *Gestión* —cuyo nombre correcto es en realidad Gestión de Proyectos Artísticos— en la sección Relación con el perfil. En dicho documento, se omite la siguiente parte de la descripción de la competencia: “Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto —ya sea individual o colectivo— que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada” (FAD PUCP, s.f.). Además, no se evidencia rastro del desarrollo de dicha competencia en ninguna otra parte del sílabo. Tampoco se establecen resultados de aprendizaje vinculados a la gestión o autogestión del proyecto artístico, ni un sistema de evaluación que incluya dicha dimensión.

En el sílabo del curso TPFE 2 (Oblitas et al., 2020b) se menciona el término *gestión del proyecto artístico* como parte de la competencia *Creación y producción*, declarada en la sección de *Relación con el perfil*. En el apartado *IV. Logros de aprendizaje*, se formula un logro vinculado a la gestión de las facultades intuitivas, emocionales y perceptivas a través de la producción de la propuesta artística. Se observa que el término *propuesta artística*

difiere del *proyecto artístico*. El primero corresponde a un nivel inicial y no estructurado del segundo. En el apartado V. *Contenido*, se establece que en el curso se desarrollan procesos de producción, investigación y gestión de la *propuesta artística*. Se observa nuevamente la ausencia del término *proyecto artístico*. Finalmente, no se observa una metodología de enseñanza, ni evaluación vinculadas a la competencia en cuestión, lo cual permite inferir que en la planificación del curso no se considera el desarrollo de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos, ni la capacidad de autogestión.

Por otro lado, el Dictamen de Acreditación emitido por el IAC-CINDA (2018) observó que el perfil de egreso “considera los ejes de creación, investigación y gestión.” (IAC-CINDA 2018, p.2). Lo que señala el enunciado citado es considerado por el IAC-CINDA como una fortaleza de la especialidad; sin embargo, la acreditadora señaló que existe una “distancia entre las definiciones del perfil de egreso y su concreción en el plan de estudios, que claramente privilegia la formación escultórica en detrimento de las áreas de investigación y gestión.” (IAC-CINDA 2018, p.3). A pesar de que se consideran los ejes de creación, investigación y gestión, el IAC-CINDA observó que estos ejes no se concretan en el plan de estudios de manera equilibrada.

SEGUNDO. Con respecto al recojo de las percepciones sobre la autogestión de los proyectos artísticos de fin de carrera desde el punto de vista de los estudiantes del curso TPFE 2 en 2020-2, se aplicó un cuestionario breve en diciembre de 2020³ ([ver anexo 7: C-EG 2020-2](#)) a quienes son actualmente egresadas de la especialidad, y se realizó el análisis del contenido del documento “Evaluación de los programas de arte y diseño de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP desde la voz del Comité y empleadores”, elaborado por PULSO PUCP (2021) por encargo de la Facultad de Arte y Diseño para el proceso de reacreditación de la especialidad de Escultura.

Con respecto al cuestionario respondido en diciembre de 2020 por 3 de los 5 estudiantes del curso TPFE 2, todos coincidieron en la urgencia de implementar espacios para el desarrollo de habilidades vinculadas a la gestión de sus proyectos artísticos, incluso desde ciclos previos. Las ahora egresadas reconocieron que dicha práctica está estrechamente vinculada al trabajo interdisciplinario a través del cual es posible concretar, entre otras cosas, la difusión del proyecto artístico por espacios específicos del medio local. Para esto último, consideraron al portafolio del proyecto artístico como una herramienta fundamental para generar un impacto visual positivo en el marco de presentaciones públicas, fondos

³ El cuestionario fue aplicado el día lunes 14 de diciembre mediante Google Forms a 3 estudiantes del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2, y giró en torno a su percepción con respecto al desarrollo de habilidades relativas a la gestión o autogestión de sus proyectos artísticos a partir del módulo *Publicaciones y portafolio de artista visual* llevado a cabo durante el ciclo 2020-2.

concurables o postulaciones a estudios de posgrado en artes visuales, nacionales e internacionales.

Por otro lado, PULSO PUCP (2021) entrevistó a un grupo de empleadores de los egresados 2017-2020 como parte del estudio de opinión para el proceso de reacreditación de la especialidad. Entre los entrevistados destacaron administrativos y docentes de la PUCP, donde los egresados se dedican a la gestión e investigación académica, jefatura de práctica y comunicación de la Facultad; directoras y coordinadoras de colegios privados mixtos, donde los egresados elaboran sílabos, realizan investigación y dictan clases a niños y adolescentes; y escultores independientes que se dedican al quehacer artístico a tiempo completo, quienes son asistidos por los egresados a través de trabajos prácticos y técnicos con distintos materiales.

Entre los aspectos a mejorar declarados por los empleadores, destacan la *Gestión e inserción en el medio cultural*, pues consideraron que hace falta trabajar la gestión cultural y las herramientas de gestión de proyectos; y la *Organización personal*, que se traduce como la capacidad de gestionar los tiempos y horarios, recordar actividades y ajustar su organización a las demandas de la institución.

El mismo documento elaborado por PULSO PUCP (2021) también recoge las percepciones de Comité Consultivo de la carrera, el cual coincide en que la especialidad se caracteriza por una serie de fortalezas como el manejo de la técnica, la investigación artística y la reflexión en los proyectos artísticos; y algunas debilidades, como el limitado desarrollo de la interdisciplinariedad, la integración de los estudios generales integrados a la PUCP, y la limitada visión de los proyectos artísticos hacia el país, resultando necesario ampliar la mirada hacia el extranjero.

Siguiendo lo anterior, el Comité Consultivo destaca una serie de desafíos principales a los que se enfrentan los egresados de Escultura: desarrollar habilidades para el ejercicio de la docencia, dominar la autogestión a través del desarrollo de herramientas que permitan mostrar el proyecto artístico y comunicarlo adecuadamente, manejar nociones básicas de gestión cultural y administrativa, y dominar las nuevas tecnologías.

Los entrevistados establecen también una serie de competencias como parte del perfil ideal del egresado de Escultura, entre las que destacan la Gestión de Proyectos Artísticos, definida como el conocimiento de la autogestión de la marca personal, *marketing* y gestión administrativa básica; el manejo de *software* que permita presentar su obra de manera adecuada en diversos formatos ante una audiencia; y el trabajo en equipo.

Finalmente, PULSO PUCP (2021) señaló que, a grandes rasgos, los egresados de Escultura cumplen las expectativas de sus empleadores, quienes a su vez consideran a la PUCP como la mejor institución para formar escultores, frente a ENSABAP y Corriente Alterna. Además, recomienda que desde la especialidad se debe procurar con mayor énfasis brindar a los estudiantes que están a punto de egresar un panorama amplio de las oportunidades laborales para que se puedan desarrollar de manera oportuna, incluso contactándolos con potenciales empleadores. También se recomienda continuar con la revisión del plan de estudios, en el que no se debe descuidar el desarrollo de habilidades blandas vinculadas a la autoestima, valoración del trabajo y seguridad personal. Por otro lado, se resalta que el camino toma en cuenta que la mayoría de egresados está vinculado a la docencia y la gestión cultural.

TERCERO. En cuanto al análisis del estado de la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos en los cursos TPFE 1 (2020-1) y TPFE 2 (2020-2), se observa que la información declarada en la sección de *Evaluación* de los sílabos de cada curso resulta insuficiente, pues solo se establece una fórmula de evaluación, pero no se desarrolla el objetivo de la evaluación, las actividades implicadas, ni los criterios de cada una de ellas.

Con respecto a los instrumentos de evaluación utilizados en el curso TPFE 2 durante el ciclo 2020-2 ([ver anexo 3, R-EC1 2020-2](#); [ver anexo 4, R-EC2 2020-2](#); [ver anexo 5, R-EX1 2020-2](#); y [ver anexo 6, R-EX2 2020-2](#)), denominados *rúbricas de evaluación* por el equipo docente, se observa que estas no cumplen con los aspectos técnicos característicos de una rúbrica, como se revisó en el apartado anterior correspondiente a las rúbricas como instrumentos de evaluación.

Las llamadas *rúbricas* de evaluación empleadas para la calificación de los exámenes parcial y final del curso no cuentan con una descripción de los niveles de rendimiento esperados según criterios determinados. Sin embargo, se establecen algunos parámetros observables que están vinculados al eje de gestión, a pesar de no guardar relación con la competencia según está declarada en el perfil de egreso, como los siguientes: “El proyecto que presenta da cuenta de un desarrollo sostenido, elaborado en un proceso de alimentación y profundización de 16 semanas de trabajo.” y “Asistencia a clases y asesorías. Puntualidad en las entregas” (R-EC1 2020-2). El puntaje asignado a este parámetro representa el 10% del total de la calificación final, lo cual evidencia el desbalance entre los ejes identificados en el dictamen de acreditación, además la incoherencia en la evaluación de la competencia.

Se realizaron las siguientes observaciones en los documentos analizados:

- En el documento denominado *Rúbrica de Evaluación Continua. Semanas 1-8* ([ver anexo 3; R-EC1 2020-2](#)) se observa el criterio de Gestión. La descripción de dicho criterio está relacionada con el manejo de tiempos y recursos para la elaboración del proyecto artístico. El puntaje correspondiente a dicho criterio representa el 10% de la calificación total, frente a los criterios de investigación y creación-producción, cuyos puntajes corresponden al 40% y 50% respectivamente. Se observa un desbalance entre los ejes.
- En el documento denominado *Rúbrica de Evaluación Continua. Semanas 9-16* ([ver anexo 4; R-EC2 2020-2](#)) se observa el criterio de Gestión. La descripción de dicho criterio está relacionada con el manejo de recursos para la producción del proyecto artístico y para su presentación en medios digitales. El puntaje correspondiente a dicho criterio representa el 12.5% de la calificación total, frente a los criterios de investigación y creación-producción, cuyos puntajes corresponden al 37.5% y 50% respectivamente. Se observa un desbalance entre los ejes.
- En el documento denominado *Rúbrica de evaluación Examen Parcial* ([ver anexo 5; R-EX1 2020-2](#)) se observa el criterio de Gestión. La descripción de dicho criterio está relacionada con el manejo de recursos para la gestión y elaboración del proyecto, el buen manejo de tiempos y la formulación de comentarios sobre los proyectos de los compañeros durante el examen parcial. El puntaje correspondiente a dicho criterio representa el 10% de la calificación total, frente a los criterios de investigación y creación-producción, cuyos puntajes corresponden al 45% y 45% respectivamente. Se observa un desbalance entre los ejes.
- En el documento denominado *Rúbrica de evaluación Examen Final* ([ver anexo 6. R-EX2 2020-2](#)) se observa el criterio de Gestión. La descripción de dicho criterio está relacionada con el logro de un desarrollo sostenido, *alimentado* y profundizado a lo largo de las 16 semanas de trabajo. El puntaje correspondiente a dicho criterio representa el 10% de la calificación total, frente a los criterios de investigación y creación-producción, cuyos puntajes corresponden al 40% y 50% respectivamente. Se observa un desbalance entre los ejes.

Luego del análisis realizado anteriormente, se concluye de manera preliminar que existe un desbalance entre los tres ejes centrales de la formación artística: producción (70%), investigación (25%) y gestión (+/-5%), y que el desarrollo de la competencia vinculada al eje de gestión, Gestión de Proyectos Artísticos, deberá ser analizado con profundidad en los cursos que la declaran en sus respectivos sílabos, pues es probable que el desbalance esté vinculado a que la competencia no es desarrollada ni evaluada por los docentes del curso en su dimensión real, cuestión que se evidencia en las rúbricas de evaluación del curso, donde

la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos se evalúa a partir de parámetros que no se relacionan de manera directa con dicha competencia. Esto fue observado también en el dictamen del IAC-CINDA (2018), donde se estableció como una debilidad que existe una “distancia entre las definiciones del perfil de egreso y su concreción en el plan de estudios, que claramente privilegia la formación escultórica en detrimento de las áreas de investigación y gestión.” (p.3).

Por otro lado, según las percepciones sobre la capacidad de autogestión de los proyectos artísticos de fin de carrera de los egresados, desde el punto de vista de los egresados 2020-2, los docentes de la especialidad, los empleadores y el Comité Consultivo, se observa que no existe una definición clara en torno al término *autogestión*, aunque este se vincula a la gestión cultural como contexto de desempeño, y también al desarrollo de capacidades como la auto-organización, el trabajo en equipo, la gestión administrativa y el *marketing* personal.

Se observa, entonces, que la capacidad de autogestión del proyecto artístico nunca fue desarrollada ni evaluada de manera auténtica en el curso. Y, a la luz de los enfoques de evaluación revisados en el apartado anterior, se deduce que en el curso se aplica la evaluación *del* aprendizaje, pues los docentes utilizan la evaluación como una herramienta para certificar, de manera cuantitativa, el desempeño de los estudiantes. Esto último no beneficiaría necesariamente el proceso de aprendizaje del alumnado, debido a que los docentes del curso no comparten con sus estudiantes los instrumentos de evaluación aplicados durante los exámenes, lo cual no les permite observar en qué criterios deben mejorar y de qué manera.

1.4.2. Formulación del problema

En vista de que esta investigación está centrada en una innovación en la docencia universitaria, comporta una propuesta de solución como respuesta a una necesidad concreta que ha sido determinada a partir del diagnóstico correspondiente en un contexto educativo. En tal sentido, el problema que da origen a la innovación expresa una determinada limitación. Luego del proceso seguido y reportado a lo largo del presente capítulo, se establece que la formulación del problema elegido es la siguiente: Limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera de los estudiantes del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 de una universidad privada de Lima.

Frente al problema priorizado se trabajó en la formulación de un proyecto de innovación que busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación mediante la cocreación de instrumentos de evaluación.

A continuación, en el capítulo 2, se realizará la justificación y descripción detallada de la propuesta de innovación, generando un vínculo entre la indagación de la problemática y la teoría revisada.

CAPÍTULO 2

PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En el presente capítulo se desarrollará la descripción del proyecto de innovación planteado en el marco de la presente investigación. Para ello, se realizará un resumen del proyecto, se justificará su importancia, se plantearán sus objetivos y se hará la descripción narrativa del mismo.

2.1. RESUMEN DEL PROYECTO Y DATOS GENERALES

Resumen del proyecto

El presente proyecto de innovación consiste en la cocreación de instrumentos de evaluación para potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación en el curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2) de la carrera de Escultura de una universidad privada de Lima.

Para ello, se toma como base el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), que consiste en guiar y acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a través del monitoreo y reflexión crítica realizados por ellos mismos. Esto último supone la incorporación de mecanismos para ajustar y avanzar en sus propios procesos de aprendizaje, vinculados al desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión en el caso específico del curso estudiado en la presente investigación, que está relacionada con las competencias del perfil de egreso Aprendizaje Autónomo (genérica) y Gestión de Proyectos Artísticos (específica), declaradas en el sílabo.

Para la incorporación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje en el desarrollo del proyecto de innovación, se estableció una estrategia para la cocreación de instrumentos de evaluación, tomando como referencia las investigaciones de Fraile et al. (2013), Gámiz-Sánchez et al. (2015) y Kilgour et al. (2020). Estos estudios señalan que las dinámicas de cocreación de rúbricas suponen un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues favorecen el involucramiento de los estudiantes en el proceso de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), lo cual mejora su rendimiento académico y fomenta su autorregulación y autonomía.

Problema priorizado

Luego del análisis realizado a lo largo del primer capítulo de la presente investigación, se estableció como problema principal el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera de los estudiantes del curso TPFE 2.

Curso asociado al proyecto y área disciplinar

La asignatura en la que se trabajó este proyecto de innovación es el curso obligatorio Taller de Proyecto Final Escultura 2, que corresponde al nivel doce —sexto y último año— de la carrera de Escultura de una Facultad de Arte y Diseño. A partir del semestre 2020-2 la modalidad del curso fue virtual debido a la pandemia por COVID-19.

TPFE 2 representa un total de doce créditos y es de tipo taller, lo cual implica una dedicación semanal de veinticuatro horas. La duración total del curso es de quince semanas. Al ser un curso obligatorio de último ciclo de carrera, cuenta con una serie de prerrequisitos, como la aprobación del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1, que se dicta durante el primer semestre del año.

Población beneficiada

El proyecto de innovación involucró a nueve estudiantes —cinco mujeres y cuatro hombres cuyas edades oscilan entre los 23 y los 44 años— matriculados en el curso durante el semestre 2021-2 en el que se desarrolló el presente proyecto de innovación.

Fecha de inicio y fin

El proyecto comprendió las seis primeras semanas del curso y ocupó un total de tres horas prácticas semanales. Es decir, la aplicación de la innovación propuesta inició en la primera semana de clases, programada entre el lunes 23 y el viernes 27 de agosto de 2021; y culminó en la sexta semana del ciclo académico, entre el lunes 27 y el viernes 1 de octubre del mismo año.

Luego de revisar el resumen y los datos generales del proyecto de innovación que tuvo por objetivo desarrollar la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación mediante el diseño colaborativo de instrumentos de evaluación, se procederá a justificar la importancia del mismo.

2.2 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

El análisis realizado sobre el contexto universitario, el programa académico y la práctica docente, tomando en cuenta la revisión de la literatura, permitió visibilizar una serie de necesidades vinculadas, por un lado, a la implementación del modelo formativo por competencias en la universidad estudiada; y, por el otro, al impacto de la crisis sanitaria por COVID-19 en la educación superior y en el campo laboral de las artes visuales.

En cuanto a lo primero, a través de los testimonios de autoridades universitarias como Iberico (2016) y Revilla (2016), y de la revisión de la literatura sobre el proceso de implementación del modelo de formación por competencias en el marco de la educación superior (Hawes, 2005), se evidenció que la adaptación al enfoque por competencias significa una tarea ardua y retadora que implica la participación activa de docentes y estudiantes.

Sobre el impacto de la crisis sanitaria, se observó que la pandemia transformó completamente la modalidad de enseñanza tradicional, pues las clases tuvieron que adaptarse para ser impartidas de manera remota. Como lo señalaron Núñez Naranjo et al. (2021), desde el ámbito de la educación superior, los estudiantes tuvieron que autogestionar su aprendizaje apoyado por nuevos recursos tecnológicos. En este marco, los docentes asumieron el rol de guías y colaboradores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La situación descrita anteriormente cobra mayor relevancia para la carrera de Escultura, pues se trata de una disciplina que demanda la presencialidad para el ejercicio profesional. Además, la crisis sanitaria reciente ocasionó un daño económico irreparable para el sector cultural (Hernández-Calvo y Zevallos-Trigoso, 2020), lo cual llevó a transformar la dinámica del campo laboral de las artes visuales, que actualmente se caracteriza por una creciente demanda de recursos tecnológicos para la circulación y difusión de las producciones artísticas y culturales de manera virtual.

La incorporación de la tecnología en la carrera de Escultura debido a la pandemia, así como la necesidad de trabajar en el desarrollo de la capacidad de autogestión para enfrentar la incertidumbre de un campo laboral convulsionado, coincidió con una de las oportunidades de mejora señaladas en el dictamen de acreditación emitido por el IAC-CINDA (2018), en el que se señalan, entre otras, dos debilidades que debían ser subsanadas de manera urgente. La primera refería a la incorporación de herramientas tecnológicas; y la segunda al limitado desarrollo del eje de Gestión de Proyectos Artísticos.

Fue así como la carrera propuso la implementación del módulo *Publicaciones y portafolio de artista visual* (llamado actualmente *Autogestión de Proyectos Artísticos*), de tres horas semanales, dentro del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2 (TPFE 2) de nivel doce (último nivel). Esta asignatura cuenta con veinticuatro horas semanales ofrecidas desde 2020-2 a través de la modalidad a distancia, debido a la pandemia. La metodología de enseñanza del curso se basa principalmente en asesorías individuales a través de la plataforma Zoom, a cargo de un grupo de docentes y predocentes que orientan el desarrollo del proyecto artístico de fin de carrera de cada estudiante.

La iniciativa del nuevo módulo apuntó también al desarrollo de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos, pues la elaboración del portafolio está orientada a la autogestión y circulación de los proyectos artísticos por el campo laboral, lo cual está relacionado con la empleabilidad de los futuros profesionales.

Durante las sesiones del módulo ofrecidas durante las primeras semanas del semestre 2020-2 se observaron las siguientes dificultades: ausencia de participación activa por parte de los estudiantes durante las sesiones grupales, limitado desarrollo de la autonomía para la búsqueda de referentes y para la organización del tiempo disponible para la realización de sus proyectos, ausencia de estrategias para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, y limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

Con el objetivo de indagar en el estado de la problemática asociada a la última dificultad observada, que consiste en el limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, se realizó una revisión de la literatura especializada en las tendencias de enseñanza y aprendizaje de gestión y autogestión de proyectos artísticos. La metodología empleada para llevarla a cabo consistió en la búsqueda de innovaciones docentes vinculadas a cursos de gestión de proyectos artísticos en repositorios de instituciones nacionales e internacionales que ofrecen programas de artes visuales, plásticas o gestión cultural. Se consultaron los sitios web de cuatro escuelas de artes visuales de Lima, cinco universidades nacionales y diez universidades extranjeras (latinoamericanas y europeas).

La búsqueda anterior evidenció una ausencia de fuentes académicas especializadas en docencia universitaria vinculadas a la innovación en la enseñanza de gestión de proyectos artísticos o culturales, lo cual justifica la necesidad urgente de investigaciones académicas locales relevantes que puedan dar cuenta de las metodologías educativas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas disciplinas emergentes, sobre todo a nivel microcurricular. Esta necesidad fue señalada también por importantes académicos de instituciones australianas y europeas, como Hennekam y Bennett (2016), quienes identifican que existe una escasez en cuanto al análisis detallado de las características de la gestión cultural como disciplina y trabajo; y recientemente por Toscher (2020), uno de los pocos autores que plantea un estudio empírico vinculado a la educación empresarial en el arte, que consiste en observar de qué manera los entornos de aprendizaje creados por el docente, en los que existe un vínculo con el contexto social, favorecen el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Como parte de los hallazgos vinculados a las tendencias globales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos o culturales, se encuentran estudios que buscan favorecer el desarrollo de capacidades como el aprendizaje autónomo,

la autogestión y el emprendimiento creativo (Bridgstock, 2011; Beckman y Essig, 2012; Pollard y Wilson, 2014; y Toscher, 2020).

En cuanto a las buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de gestión de proyectos artísticos, se halló en el repositorio de la Universidad de los Andes (Colombia), dentro del programa de la Maestría en Educación, la tesis de Rubio “Emprendimiento en estudiantes de Artes Plásticas: Una apuesta por las competencias empresariales” (2018). Esta investigación, vinculada a un proyecto de innovación docente, propone una estrategia metodológica para aprender a desarrollar capacidades de emprendimiento en los estudiantes de artes plásticas, en el contexto de un curso de emprendimiento cultural. Un punto importante es la reflexión que el autor realiza con respecto a la importancia del enfoque de la evaluación, pues en el pasado se dedicó simplemente a calificar a los estudiantes, lo cual fue descartado posteriormente a favor de la evaluación *para* fomentar el aprendizaje.

Es importante precisar que lo expuesto en los siguientes párrafos tomará como base el enfoque de la innovación en el marco de la docencia universitaria desarrollado por autores como Zabalza (2003) y García y Gros (2013). Algunos de los lineamientos establecidos por ellos fueron incorporados al marco metodológico del proyecto de innovación propuesto por la presente investigación, tales como el fomento de la colaboración y cocreación, la incorporación de recursos tecnológicos, el desarrollo de la capacidad de autogestión del aprendizaje, y la implementación de un sistema de seguimiento y retroalimentación formativa como parte de la evaluación.

Dado que la capacidad de autogestión no fue descrita en ninguno de los documentos institucionales consultados, se realizó aquí un esfuerzo por hacerlo. Como punto de partida se consideró necesario diferenciar los términos de *competencia* y *capacidad*, tomando como referencia a Perrenoud (2009), Tobón (2013) y al Ministerio de Educación del Perú (2016). Luego de esto, se estableció una relación entre las competencias de Aprendizaje Autónomo (genérica) y Gestión de Proyectos Artísticos (específica) trabajadas en el curso TPFE 2 en tercer nivel. El elemento que vincula a ambas competencias, en el marco de la presente investigación, es la capacidad de autogestión, cuya definición fue formulada a partir de la revisión de la literatura y del análisis documental del informe realizado por PULSO PUCP (2021) en el marco del proceso de reacreditación de la especialidad, donde se presentaron los resultados de la evaluación del programa de Escultura, desde la voz del comité consultivo y los empleadores de los egresados recientes, quienes ofrecieron diversos alcances sobre las definiciones de *gestión* y *autogestión* vinculadas al campo laboral actual de las artes visuales.

La vinculación propuesta entre las competencias de Aprendizaje Autónomo y Gestión de Proyectos Artísticos, a través del planteamiento de la capacidad de autogestión como elemento común, fue posible tomando como base la cualidad integradora del MFC, que posibilita la interrelación entre varias competencias a favor de una formación integral (Vallejo y Domínguez, 2013). Además, se estableció que la capacidad de autogestión podría tener al menos dos dimensiones distintas según cada competencia: en el primer caso, estaría vinculada a la capacidad de autogestión del aprendizaje (Núñez Naranjo et al., 2021; Chaves Barboza, 2014); mientras que, en el segundo, a la capacidad de autogestión del proyecto artístico (Bauer et al., 2011; Herbert & Szefer-Karlsen, 2013; PULSO PUCP, 2021).

A partir de la identificación de ambas dimensiones y sus características comunes, se procedió a trazar una serie de etapas implicadas en el desarrollo de la capacidad de autogestión, tomando como referencia a Núñez Naranjo et al. (2021), Chaves Barboza (2014) y Crousse et al. (2017). El resultado del proceso establecido (véase [Figura 3](#)) fue incorporado también al marco metodológico del proyecto de innovación, que se enfoca especialmente en las etapas de *planificación* y *evaluación*.

Otro hallazgo relevante para el proceso de análisis sobre el programa académico y la práctica docente fue el enfoque de evaluación aplicado en el curso. A la luz de la revisión de la literatura vinculada a los enfoques de la evaluación *del* aprendizaje (Black & William, 1998), *para* el aprendizaje (Stobart, 2010; Ginocchio, 2017) y *como* aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015); se halló que en el curso estudiado se aplica la evaluación *del* aprendizaje, pues los docentes utilizan la evaluación como una herramienta para certificar, de manera cuantitativa, el desempeño de los estudiantes. Esto último no beneficiaría necesariamente el proceso de aprendizaje del alumnado, debido a que los docentes del curso no comparten con sus estudiantes los instrumentos de evaluación aplicados durante los exámenes, lo cual no les permite observar en qué criterios pueden mejorar y de qué manera.

Con relación a los instrumentos de evaluación utilizados en el curso estudiado, denominados por los docentes como *rúbricas*, se realizó una revisión de la literatura vinculada a este tipo de instrumentos, sus características, alcances y limitaciones, tomando en cuenta a autores como Brookhart (2018), Stobart (2010) y Cano (2015); e investigaciones recientes vinculadas a los alcances de la cocreación de rúbricas de evaluación, como las de Fraile et al. (2013), Gámiz-Sánchez et al. (2015) y Kilgour et al. (2020), a través de las cuales se demuestra el impacto de este tipo de dinámica en la mejora del desarrollo de aprendizajes y autorregulación de estudiantes. Esta última fue incorporada en la presente investigación como referente metodológico para trazar un plan para la cocreación y uso colaborativo de

rúbricas, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Por todo lo expuesto anteriormente, se concluye que existe una limitación importante, sobre todo a nivel nacional, en cuanto a la ausencia de investigaciones minuciosas que den cuenta de problemáticas vinculadas a la enseñanza de cursos de gestión de proyectos artísticos o culturales. Las pocas investigaciones extranjeras consultadas señalan también esta limitación, lo cual le otorga relevancia al presente proyecto de innovación, que busca dar respuesta al problema priorizado.

2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Para el planteamiento del proyecto de innovación, presentado en el marco de la presente investigación, se consideraron los siguientes objetivos:

Objetivo general: Desarrollar la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su autoevaluación mediante el diseño colaborativo de instrumentos de evaluación.

Objetivos específicos:

- Evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes del curso TPFE 2.
- Promover la autoevaluación y coevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.
- Diseñar, de manera colaborativa, un instrumento de evaluación que analice el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera.
- Determinar los elementos que han fortalecido la autoevaluación y la autogestión del proyecto artístico.

El planteamiento de los objetivos detallados anteriormente permitirá estructurar la planificación de la propuesta de innovación que será desarrollada en el siguiente apartado.

2.4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

En el presente apartado se realizará una descripción narrativa de la planificación didáctica realizada en el marco del proyecto de innovación. Esta fue organizada sobre la base de los enfoques, etapas y objetivos considerados como lineamientos de la propuesta.

Los enfoques empleados para la planificación y desarrollo de la innovación fueron, por un lado, el enfoque de formación por competencias descrito en el apartado 1.1. Análisis del Contexto Universitario, el Programa Académico y la Práctica Docente (PUCP, 2016; 2018; 2019; Iberico, 2016; Revilla, 2016; Hawes, 2005; Perrenoud, 2009; Tobón, 2013; Ministerio de Educación del Perú 2016). Y, por el otro lado, el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, desarrollado en el apartado 1.3.3. El Enfoque de la Evaluación *como* Aprendizaje para Desarrollar la Capacidad de Autogestión (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015).

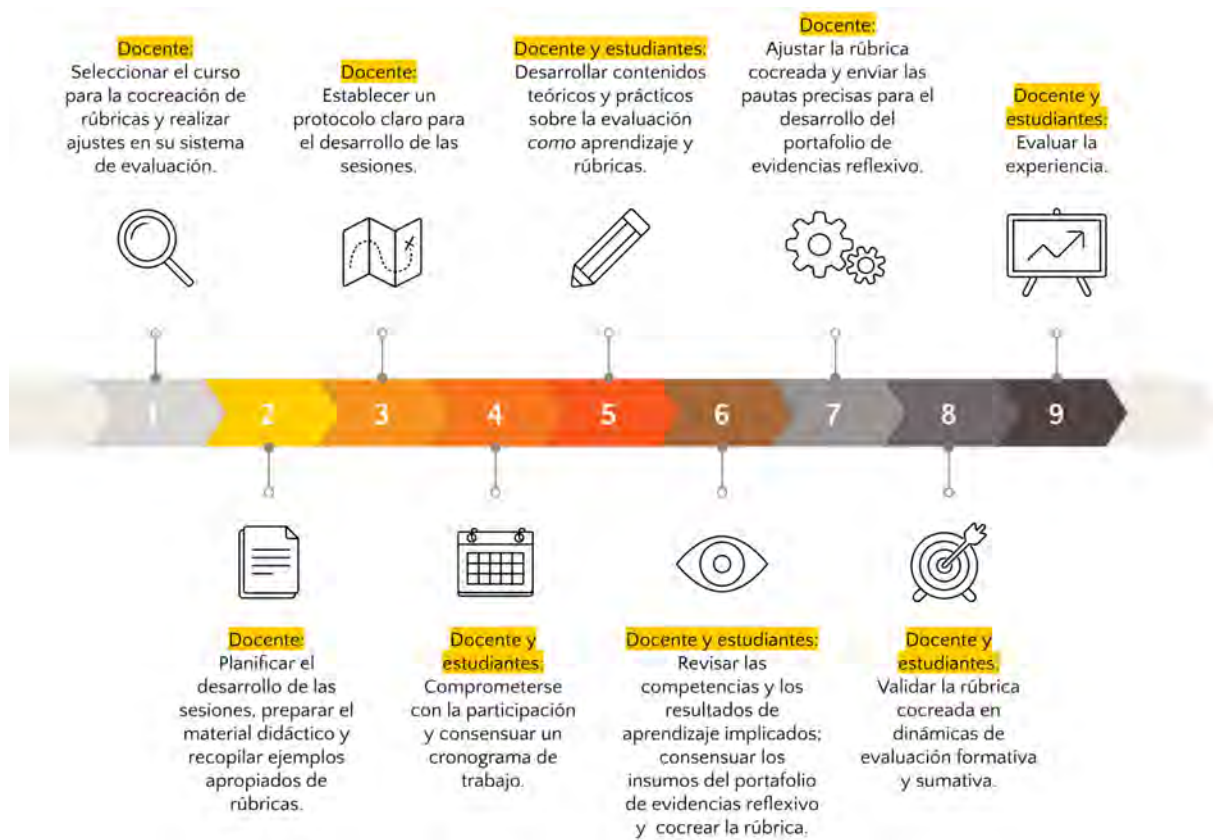
Las etapas planteadas para la implementación del proyecto de innovación fueron tres: la primera consistió en la sensibilización y motivación de los estudiantes; la segunda, en el desarrollo del proyecto; y la tercera, en la evaluación de la innovación aplicada.

Además, se incorporaron dos resultados de aprendizaje señalados en el sílabo del curso TPFE 2. El primero estuvo vinculado a la competencia de Aprendizaje Autónomo, y es el siguiente: “Evalúa su proceso de trabajo y resultado final, y el de sus compañeros, identificando fortalezas y aspectos de mejora que favorezcan la autogestión del proyecto artístico” (Oblitas et al., 2021, pp.2-3). Y el segundo, presentado a continuación, está vinculado a la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos: “Sintetiza su proyecto artístico mediante el portafolio como herramienta de circulación en el campo artístico local o internacional, en el que se exprese su posicionamiento de manera visual y conceptual” (Oblitas y Cogorno, 2021, p.2).

Para el diseño de la innovación, se tomaron en cuenta el proceso colaborativo para construir una e-rúbrica de Gámiz-Sánchez et al. (2015); y el plan para la cocreación de rúbricas, establecido en la investigación de Kilgour et al. (2020). Ambos procesos fueron incorporados para establecer la siguiente secuencia metodológica del proyecto de innovación planteado, presentada en la Figura 6, en la que se señalan nueve pasos que involucran la participación de docentes y estudiantes.

Figura 6

Secuencia Metodológica del Proyecto de Innovación



A continuación, se procederá a narrar la planificación de cada una de las seis sesiones que comprende el presente proyecto de innovación, llevado a cabo como parte del módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos*, graficado en la Figura 7. Cada una de las sesiones tiene una duración aproximada de ciento ochenta minutos, distribuidos en actividades sincrónicas y asincrónicas. En todos los casos es indispensable el uso de la plataforma de *e-learning* Paideia para acceder a la videoconferencia programada a través de la plataforma Zoom y al enlace de la carpeta compartida por Google Drive, donde estarán disponibles los documentos de trabajo compartidos. Además, la docente del curso utilizará las Hojas de Cálculo de Google como herramienta para realizar el monitoreo del desempeño de cada estudiante a lo largo de las seis semanas de trabajo.

Figura 7

Planificación del Proyecto de Innovación por Sesión según los Objetivos Específicos

	Etapa 1 Sensibilización y Motivación		Etapa 2 Desarrollo		Etapa 3 Evaluación de la Innovación	
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
OBJETIVO 1 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes del curso TPFE 2.	●				●	
OBJETIVO 2 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Promover la autoevaluación y coevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.		●		●		
OBJETIVO 3 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Diseñar, de manera colaborativa, un instrumento de evaluación que analice el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera.			●	●		
OBJETIVO 4 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Determinar los elementos que han fortalecido la autoevaluación y la autogestión del proyecto artístico.						●

Sesión 1

La primera sesión del módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos* corresponde a la etapa 1: sensibilización y motivación de la innovación. Su objetivo es evaluar, de manera diagnóstica, la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes para obtener información sobre el estado inicial de sus conocimientos con relación al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas y asincrónicas, y los recursos de para el aprendizaje utilizados son Formularios y Presentaciones de Google; Mentimeter y Menti.

La primera actividad prevista tiene una duración aproximada de treinta minutos y consiste en la aplicación de una evaluación diagnóstica sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes, a través de un Formulario de Google. Para esta actividad, la docente debe diseñar y aplicar la evaluación diagnóstica; y los estudiantes deben participar respondiendo a las preguntas planteadas.

La segunda actividad, cuya duración aproximada es de treinta minutos, consiste en una dinámica de recojo de saberes previos en Menti, con las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué entendemos por autogestión?, ¿para qué sirve? y ¿qué casos de autogestión conocemos? Para esto, la docente debe diseñar y aplicar la dinámica a través de Mentimeter y dinamizar la conversación a partir de las respuestas enviadas, generando nuevas preguntas y comentarios dirigidos a los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes deben participar enviando sus respuestas a las preguntas formuladas, así como comentando los resultados que visualizan en sus pantallas, compartiendo o ampliando las experiencias registradas a través de Menti.

La tercera actividad consiste en una plenaria activa de cuarenta minutos, que la docente debe preparar utilizando Presentaciones de Google, sobre la autogestión de proyectos artísticos en el marco del proyecto de innovación, el protocolo para el desarrollo de las sesiones, y el cronograma de trabajo propuesto. La docente debe dinamizar el diálogo a partir de preguntas a los estudiantes para corroborar su comprensión de lo presentado, mientras que ellos deben realizar consultas y comentarios sobre la propuesta presentada y plantear modificaciones, si lo consideran necesario.

La cuarta actividad, cuya duración aproximada es de veinte minutos, consiste en la explicación del Ejercicio 1 (individual y asincrónico) y su ficha de evaluación. Este ejercicio consiste en la elaboración de una reflexión visual utilizando la metodología del FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). Los estudiantes deben plantear un esquema conceptual que incluya palabras clave e imágenes siguiendo el método FODA, con el objetivo de realizar una primera autoevaluación sobre sus procesos individuales de autogestión del proyecto artístico llevado a cabo en el ciclo 2021-1. Al término de la explicación, los estudiantes cuentan con sesenta minutos para la realización del Ejercicio 1, de manera asincrónica, que deberá ser presentado en la siguiente sesión sincrónica.

Sesión 2

La segunda sesión corresponde a la etapa 2: desarrollo. Su objetivo es promover la autoevaluación y coevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, aplicando la ficha de evaluación del Ejercicio 1. Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas y asincrónicas, y los recursos para el aprendizaje utilizados son Documentos, Hojas de Cálculo y Presentaciones de Google.

La primera actividad tiene una duración aproximada de cincuenta minutos y consiste en la presentación individual del Ejercicio 1. Se propone un ejercicio de evaluación formativa para retroalimentar las presentaciones a partir de la identificación de posibles aspectos de mejora, utilizando la ficha de evaluación del ejercicio, disponible a través de Hojas de Cálculo de Google. Se espera que los estudiantes estén atentos a las exposiciones de sus compañeros, en especial del compañero a quien deben coevaluar según la dinámica organizada por la docente. La ficha de evaluación no cuenta con puntajes, sino con criterios e indicadores, así como espacio para formular una breve retroalimentación en cada punto. Se espera que, al término de cada presentación, la docente y el estudiante coevaluador formulen una retroalimentación sobre el ejercicio trabajado. Además, cada estudiante deberá completar su autoevaluación, en el mismo documento, al término de la clase.

La segunda actividad consiste en una plenaria activa de treinta minutos sobre las etapas del proceso de autogestión, a través de Presentaciones de Google, en la que se toma como referencia las dos dimensiones establecidas en el marco del presente informe, siguiendo a Núñez Naranjo et al. (2021), Chaves Barboza (2014) y Crousse et al. (2017): la autogestión del aprendizaje y la autogestión del proyecto artístico. El objetivo de la presentación es ofrecer una pauta metodológica para el desarrollo de los siguientes ejercicios.

La tercera actividad consiste en la presentación y el desarrollo del Ejercicio 2 (grupal y sincrónico), que consiste en el estudio de casos de autogestión de proyectos artísticos y su análisis en función de las etapas presentadas previamente. Esta actividad es grupal y tiene una duración aproximada de sesenta minutos. Para su desarrollo, la docente debe presentar la matriz para el análisis de casos en Documentos de Google, explicar la dinámica de trabajo; seleccionar los grupos de dos o tres integrantes; y habilitar las salas para que los estudiantes realicen el ejercicio en un plazo máximo de treinta minutos, tiempo en el que la docente visita a cada grupo para monitorear avances y resolver posibles consultas. Luego, se realizarán las presentaciones de los avances grupales durante treinta minutos.

La cuarta actividad, cuya duración estimada es de diez minutos, consiste en la presentación del Ejercicio 3 (individual y asincrónico) y su ficha de evaluación formativa. El ejercicio consiste en la sistematización visual de la autogestión del proyecto artístico llevada a cabo en 2021-1, pero a diferencia del Ejercicio 1, para esta actividad se establece que los estudiantes deben utilizar como referencia metodológica el esquema que grafica las etapas de desarrollo de las capacidades de autogestión del aprendizaje y autogestión del proyecto artístico (véase [Figura 3](#)). Al término de la explicación, los estudiantes deben desarrollar el Ejercicio 3 de manera asincrónica y preparar su presentación en la siguiente sesión sincrónica.

Sesión 3

La tercera sesión corresponde a la etapa 2: desarrollo. Su objetivo es diseñar, de manera colaborativa, un instrumento de evaluación que analice el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera. Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas y los recursos de aprendizaje utilizados son Jamboard, Documentos, Hojas de Cálculo y Presentaciones de Google.

La primera actividad, cuya duración aproximada es de treinta minutos, consiste en una plenaria activa sobre el enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, las rúbricas como instrumento de evaluación y ejemplos sobre sus tipos (analítica y holística), vinculados a la evaluación de las competencias afines a las de Aprendizaje Autónomo y Gestión de

Proyectos Artísticos. Para dinamizar el diálogo, la docente plantea preguntas a los estudiantes y los convoca a participar activamente a través de la formulación de sus dudas o comentarios al respecto, tomando en cuenta sus experiencias previas de evaluación con instrumentos similares.

La segunda actividad, cuyo desarrollo comprende una duración de cuarenta minutos, consiste en la realización del Ejercicio 4 (grupales y sincrónico), que tiene como objetivo realizar una comparación de los ejemplos presentados previamente con las rúbricas de evaluación utilizadas en el curso TPFE 1 del ciclo 2021-1, a partir de una matriz de análisis proporcionada por la docente. Para el desarrollo de esta actividad, la docente debe diseñar y presentar una matriz para el análisis de casos en Documentos de Google, explicar la dinámica de trabajo, seleccionar los grupos de dos o tres integrantes, y habilitar las salas para que los estudiantes realicen el ejercicio, en un plazo máximo de veinte minutos. Durante este período, la docente visita cada grupo para monitorear avances y resolver posibles consultas.

Luego, se socializan los avances grupales durante veinte minutos. En este espacio de puesta en común, la docente promueve el diálogo en torno a los elementos presentes y ausentes en ambos casos; y toma notas de la conversación a través de un esquema visual en Jamboard, con miras a la formulación de posibles criterios e indicadores pertinentes para la evaluación de los resultados de aprendizaje previstos para las seis semanas de trabajo.

La tercera actividad, cuya duración es de veinte minutos, consiste en una plenaria activa sobre la formulación de criterios y niveles de desempeño de las rúbricas de evaluación, según los resultados de aprendizaje deseados para la primera parte del módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos*. El rol de la docente consiste en elaborar y presentar la plenaria activa, y corroborar la comprensión de los contenidos revisados, realizando preguntas puntuales a estudiantes específicos. El rol de los estudiantes consiste en participar de manera activa en la plenaria sobre la formulación de criterios y niveles de desempeño, realizando consultas o comentarios y resolviendo las preguntas realizadas por la docente del curso para corroborar la comprensión. Al término de esta actividad, se llevará a cabo un receso de diez minutos.

La cuarta actividad, que tiene una duración aproximada de treinta minutos, es grupal y sincrónica. Se trabaja a través de Jamboard y consiste en una lluvia de ideas sobre la formulación de posibles criterios y niveles de desempeño para la evaluación de la capacidad de autogestión, tomando en cuenta los procesos individuales desarrollados previamente en el Ejercicio 3. El rol de la docente consiste en guiar la dinámica de la lluvia de ideas;

mientras que los estudiantes deben participar de ella formulando posibles criterios y niveles de desempeño.

La quinta actividad, cuya duración estimada es de cuarenta minutos, consiste en la definición de los criterios vinculados a los resultados de aprendizaje esperados y redacción de niveles de desempeño precisos para la primera versión de la rúbrica cocreada. El rol de la docente consiste en guiar la redacción de los criterios y niveles de desempeño de la rúbrica cocreada a partir de las propuestas de los estudiantes, luego de la conversación a partir de la lluvia de ideas inicial. A través de esta última actividad se espera que los estudiantes y la docente lleguen a la primera versión de la rúbrica cocreada, que deberá ser validada en la siguiente sesión.

Sesión 4

La cuarta sesión corresponde a la etapa 2: desarrollo. Sus objetivos son, por un lado, promover la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, aplicando la primera versión del instrumento cocreado para su validación. Por el otro lado, culminar con el proceso de diseño colaborativo del instrumento de evaluación que analice el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera. Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas, asincrónicas y los recursos de aprendizaje utilizados son Jamboard, Documentos, Hojas de Cálculo y Presentaciones de Google.

La primera actividad, individual y asincrónica, consiste en la validación de la primera versión de la rúbrica cocreada en la tercera sesión, lo cual implica su aplicación a través de una autoevaluación formativa del Ejercicio 3 (realizado previamente). Los estudiantes deberán analizar su trabajo utilizando el instrumento cocreado y señalar las dificultades halladas durante este proceso; por ejemplo, si algún criterio o nivel de desempeño resultó ambiguo o confuso. La duración prevista para esta actividad es de treinta minutos.

La segunda actividad, cuya duración aproximada es de cuarenta minutos, consiste en la presentación sincrónica de los resultados de la autoevaluación, luego de aplicar la rúbrica cocreada. Los estudiantes presentan su experiencia de autoevaluación y se realizan las observaciones sobre los aspectos de mejora de la primera versión de la rúbrica cocreada. La docente recoge las observaciones formuladas por los estudiantes con relación a la primera versión del instrumento y realizan, de manera conjunta, los ajustes que consideren pertinentes.

La tercera actividad, cuya duración estimada es de veinte minutos, consiste en la presentación del Ejercicio 5 (individual y asincrónico), que consiste en la elaboración de un

portafolio de evidencias reflexivo⁴ con los siguientes componentes: (1) mapeo y selección de convocatorias para artistas visuales, (2) planificación de la autogestión del proyecto artístico para el semestre 2021-2 a través de un cronograma de trabajo, y (3) elaboración de un portafolio visual del proyecto artístico (statement del proyecto, edición de imágenes, fichas técnicas y descripción de las obras).

La cuarta actividad consiste en la explicación de las pautas generales para el desarrollo de la siguiente sesión, en la que se llevará a cabo una dinámica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del Ejercicio 5, utilizando la rúbrica cocreada como instrumento. Al término de la explicación, se ofrece tiempo adicional para que los estudiantes puedan expresar dudas o comentarios. Esta última parte de la sesión comprende aproximadamente quince minutos.

Una vez culminada la sesión sincrónica, los estudiantes deberán dedicarse al desarrollo del Ejercicio 5 y, si lo consideran necesario, solicitar una retroalimentación preliminar al docente para mejorar su trabajo antes de la presentación.

La docente realiza un refuerzo en la comunicación a través del envío por correo electrónico de las pautas para el desarrollo de la quinta sesión, las presentaciones individuales del Ejercicio 5 y su evaluación con la rúbrica cocreada. Los documentos enviados se encuentran disponibles también por Paideia y ubicados en la carpeta compartida de Google Drive.

Además de la comunicación por correo electrónico, la docente realiza un recuento del desempeño de cada estudiante a lo largo de las cuatro primeras semanas de trabajo, y prepara una retroalimentación que busca felicitar los logros alcanzados y reconducir posibles errores o carencias identificadas. También considera los resultados del monitoreo para la conformación de las parejas que realizarán la coevaluación.

Sesión 5

La quinta sesión corresponde a la etapa 2: desarrollo. Su objetivo es evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes del curso TPFE 2, a través de una dinámica de evaluación sumativa que incorpora la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, haciendo uso de la rúbrica cocreada en su versión final.

⁴ El portafolio reflexivo es definido por Smith y Tillema (2003, citados en Corta 2019) como el conjunto de evidencias académicas que los estudiantes reúnen para dar cuenta de sus logros a partir de reflexiones vinculadas a ejercicios realizados en un curso. Según Yastibas y Yastibas (2015, citados en Corta 2019) el uso de este medio favorece significativamente el desarrollo de la autorregulación académica, ya que propicia que los estudiantes planteen objetivos, monitoreen su desempeño y formulen reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje.

Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas y los recursos de aprendizaje utilizados son Hojas de Cálculo y Presentaciones de Google.

La primera actividad, cuya duración estimada es de diez minutos, consiste en el recuento del trabajo realizado a lo largo de las cuatro semanas y la explicación de las pautas para el desarrollo de la dinámica de presentación del Ejercicio 5 y su evaluación (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación). Se ofrece un espacio para la atención de posibles dudas o comentarios por parte de los estudiantes.

La segunda actividad consiste en la presentación individual de los alumnos. Cada uno dispone de un máximo de diez minutos para presentar el desarrollo del Ejercicio 5. Mientras tanto, el compañero responsable de su coevaluación atiende y toma notas en la rúbrica cocreada, disponible a través de una Hoja de Cálculo de Google, a fin de formular una retroalimentación sobre la presentación. La docente del curso realiza también apuntes en la rúbrica cocreada y modera el tiempo de cada presentación.

Al término de la exposición inicia el espacio para la retroalimentación por parte del estudiante coevaluador y la docente. Además, según la duración de las intervenciones, se puede invitar a otros estudiantes a formular comentarios adicionales. El espacio para comentarios tendrá una duración máxima de diez minutos. Se calcula que el tiempo total de las nueve presentaciones y los comentarios sería de ciento ochenta minutos.

Al término de la sesión, como última actividad, la docente comenta brevemente las pautas para el desarrollo del siguiente encuentro, que consiste en la evaluación del proyecto de innovación a través de un grupo focal. La docente propone que cada estudiante reflexione acerca del impacto del proceso de cocreación de rúbricas en el desarrollo de su capacidad de autogestión. Además, envía la información transmitida de manera oral a través del correo electrónico.

Sesión 6

La sexta sesión corresponde a la etapa 3: evaluación del proyecto de innovación. Su objetivo es determinar los elementos que han fortalecido la autoevaluación y la autogestión del proyecto artístico. Según la planificación, la dinámica comprende actividades sincrónicas y el recurso de aprendizaje utilizado, además de la plataforma Zoom, es Presentaciones de Google.

La primera actividad, cuya duración es aproximadamente veinte minutos, consiste en una plenaria activa sobre los contenidos revisados a lo largo de las sesiones anteriores: la capacidad de autogestión (definición, enfoques, etapas y casos de estudio); la evaluación

como aprendizaje y la cocreación de rúbricas de evaluación. Para esto, la docente prepara y presenta un recurso didáctico en Presentaciones de Google y dinamiza el diálogo a partir de preguntas orientadoras que buscan reforzar los conocimientos adquiridos. Los estudiantes participan activamente respondiendo a las preguntas formuladas, expresando dudas y realizando comentarios.

La segunda actividad consiste en la aplicación del grupo focal, cuya duración aproximada es de cincuenta minutos. Al inicio, la docente comparte su pantalla y lee el formato de consentimiento informado ([ver anexo 8; Protocolo de Consentimiento Informado para Grupo Focal](#)), adaptado de la Oficina de Ética de la PUCP. Los estudiantes expresan su acuerdo o desacuerdo con lo señalado en el documento y, quienes decidan participar de manera voluntaria, se disponen a hacerlo.

La docente inicia la aplicación del instrumento, orientando la conversación a partir de las preguntas planteadas. Al término de la dinámica, la docente agradece a los participantes; ofrece un espacio breve para aclarar posibles dudas o recibir comentarios adicionales; y procede a concluir la sesión.

A lo largo del último apartado se realizó la narración de la secuencia didáctica planificada para el desarrollo de la propuesta de innovación, que constituye la hipótesis de acción ante el problema identificado y el objeto de estudio de la presente investigación. En el siguiente capítulo se procederá a establecer el diseño metodológico necesario para el análisis de los resultados de la aplicación del proyecto de innovación.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

La aplicación del proyecto de innovación planteado en el capítulo anterior constituye el objeto que será analizado en la presente investigación. Para ello, en este apartado se presentará el diseño metodológico empleado en el análisis de los resultados de los cambios metodológicos implementados a lo largo de las seis semanas de clases.

Este diseño comprende la formulación de la pregunta de investigación, los objetivos, el método aplicado, las categorías y subcategorías establecidas, las características de los informantes, las técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información cualitativa, y, finalmente, los procedimientos éticos para la investigación empleados.

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La pregunta planteada en el marco de la presente investigación fue la siguiente: ¿De qué manera la cocreación de instrumentos de evaluación propicia el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera de los estudiantes de una Facultad de Arte y Diseño en una universidad privada de Lima?

A fin de hallar una posible respuesta, la investigación fue organizada a través de la formulación de los siguientes objetivos:

Objetivo general: Analizar los aspectos que propician el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes a partir de la cocreación de instrumentos de evaluación en un curso-taller de Proyecto Final de Escultura de una Facultad de Arte y Diseño en una universidad privada de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, antes y después de la aplicación del proyecto de innovación.
- Describir las percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la presente investigación será cualitativo, pues, como sostienen Bonilla y Rodríguez (1997) (citados en Monje, 2011), este “se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.13). Además, este enfoque posibilita que los docentes investigadores aborden la dimensión subjetiva y afectiva de los sujetos, lo que incluye su manera de experimentar los sucesos. La cientificidad de dicho enfoque se lograría, según Monje (2011), a través de la sistematización completa e imparcial de las notas de campo a través de las cuales se podría realizar una triangulación de las fuentes para comprobar la concordancia entre los datos recogidos.

Referir a la triangulación de la información, según Hammersley y Atkinson (1983, citados en Berardi, 2015), “no supone simplemente la combinación de distintos tipos de datos, sino un intento de relacionarlos, de forma tal que estos permitan compensar posibles riesgos a la validez del análisis” (p.176). Además, autores como Denzin (1994), Elliot (1988) Taylor y Bogdan (1984), Hammersley (1994) y Stake (1998), citados por Berardi (2015), aseguran que a través de la triangulación se supera el riesgo de llegar a resultados sesgados, pues implica la revisión en reiteradas instancias de lo realizado.

El tipo de triangulación aplicado para el análisis de información será la triangulación metodológica, específicamente aquella “entre métodos”. Cook y Reichardt (1995, citados por Berardi, 2015) establecen que este tipo de triangulación “corresponde al empleo de varios métodos de recogida de datos; de forma tal que las deficiencias de un método puedan ser compensadas por los puntos fuertes de otros métodos” (p.174). Lo expresado anteriormente refiere a la información que será recogida a través de las múltiples técnicas aplicadas en el marco de esta investigación: el diario docente, la encuesta y el grupo focal.

El método empleado será la investigación-acción (IA), definido por Carr y Kemmis (1988) (citados en Abero, 2015) como una “forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p.174). Desde una perspectiva más reciente, Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009) presentan al método de la IA como un paradigma crítico que se enmarca necesariamente en el enfoque cualitativo, que “está vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación” (p.3).

La IA también es definida por Abero (2015) como:

Una permanente reflexión sobre la acción, por lo cual supone un compromiso ético y profesional de profesores y maestros. No se limita al mero uso de técnicas y procedimientos. La I-A se sirve de ellas pero lo hace dentro de un determinado contexto histórico-político y social (p.134).

Además, Pring (2000, citado en Latorre, 2005) define cuatro características principales de la IA. En primer lugar, es *cíclica y recursiva*, pues los pasos que la conforman tienden a repetirse en una secuencia circular. En segundo lugar, es *participativa*, pues los estudiantes se desempeñan como participantes activos dentro del proceso de investigación. En tercer lugar, es *cualitativa*, pues está más vinculada al lenguaje que a las cantidades numéricas. Y, finalmente, en cuarto lugar, es *reflexiva*, pues implica la formulación de una reflexión crítica sobre el proceso y los resultados de cada ciclo.

Las definiciones anteriores permiten observar que la IA es un método que favorece la toma de decisiones por parte de los docentes investigadores, quienes tienen el objetivo de generar una transformación significativa a favor de la mejora de su práctica docente, lo cual tiene el potencial de convertirse en una innovación educativa. También permite observar la aplicación de la innovación desde una perspectiva teórico-práctica, que a su vez posibilita la toma de decisiones para reconducir la innovación según sea conveniente.

Sobre este último punto, Carr y Kemmis (1988) establecen una espiral autorreflexiva que comprende las fases de planificación, acción, observación y reflexión. Las primeras dos fases posibilitan la presencia de una mirada prospectiva o constructiva del momento posterior; mientras que las segundas dos, la presencia de una mirada retrospectiva o reconstructiva del momento anterior. Además, el espiral comprende al menos dos ciclos de IA, que permiten la revisión de la planificación inicial, como se muestra en las Figuras 8 y 9.

Figura 8

Primer Ciclo de la Espiral Autorreflexiva. Adaptado de Carr y Kemmis (1988)



Figura 9

Segundo Ciclo de la Espiral Autorreflexiva. Adaptado de Carr y Kemmis (1988)



Abero (2015) analiza la propuesta metodológica de la espiral autorreflexiva de Carr y Kemmis, y observa que entre las fases de planificación y reflexión se produce un encuentro entre los participantes, en este caso, docentes y estudiantes. Por otro lado, las fases de acción y observación constituyen la práctica en el contexto social, es decir, el aula de clases.

El método de IA descrito previamente es relevante para la presente investigación ya que marca una pauta metodológica en la que el docente desempeña un rol protagónico como agente de cambio a partir de su investigación reflexiva. Esto último estaría vinculado también con la evaluación de la propia práctica, cuestión que ha resultado de interés para la presente investigación desde el primer capítulo.

Tomando como referencia el método de IA —que no implica una secuencia lineal sino que se caracteriza por ser cíclico y recursivo— durante la implementación del proyecto de innovación se realizaron observaciones y reflexiones que permitieron revisar la planificación inicial al menos en dos oportunidades. Sobre este punto se dará cuenta en el desarrollo del cuarto capítulo del informe de tesis.

Por todo lo revisado previamente, se evidencia que la metodología de IA es una buena alternativa para el desarrollo de la práctica docente investigativa y reflexiva, y, como tal, resulta pertinente para esta investigación. Así pues, a partir de lo expuesto se describirá el proceso seguido en esta tesis.

3.3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se describe el proceso de la formulación de las categorías y subcategorías, los criterios establecidos para la selección de informantes, las técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información cualitativa, y, finalmente, los procedimientos éticos para la investigación empleados.

3.3.1. Categorías y subcategorías

Según Thiebaut (1998, citado en Monje, 2011), las categorías pueden ser definidas como “las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente” (p.194). Además, el autor señala que existen dos tipos de categorías: deductivas e inductivas. Mientras que las primeras se determinan tomando como base la teoría y los conocimientos previos del investigador sobre el tema y sirven para organizar la aproximación al objeto de estudio, las segundas emergen de los datos, por ello, se establecen luego de la obtención y análisis de los mismos. Esta diferencia articula la presente investigación, ya que en este apartado se presentarán las categorías deductivas y en el cuarto capítulo, que corresponde al análisis de los resultados, se dará cuenta de las categorías inductivas, que emergieron luego de la aplicación de la innovación.

Tomando en cuenta las definiciones revisadas previamente, se proponen dos categorías deductivas y sus respectivas subcategorías, consignadas en la Tabla 4 presentada a continuación.

Tabla 4

Categorías y Subcategorías Deductivas de la Investigación

Categoría	Subcategorías
1. Conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico	1.1. Conocimiento del perfil de egreso de la carrera
	1.2. Conocimiento sobre la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos, su desarrollo y evaluación
	1.3. Conocimiento sobre la capacidad de autogestión y su desarrollo
	1.4. Percepción sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico
2. Percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico	2.1. Percepciones con relación a la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su importancia, luego del proyecto de innovación
	2.2. Percepciones sobre la evaluación de la capacidad de autogestión, desde el enfoque de evaluación <i>como</i> aprendizaje
	2.3. Percepciones con relación al proceso de cocreación de rúbricas
	2.4. Percepciones con relación a oportunidades de mejora

La primera categoría establecida fue *Conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*. Se consideró necesario incorporar las subcategorías relativas al conocimiento de la competencia específica del perfil de egreso Gestión de Proyectos Artísticos, su desarrollo y evaluación (numerales 1.1, 1.2 y 1.3).

Además, se incorporó la subcategoría *Percepción sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico* (numeral 1.4). Esta última subcategoría fue analizada antes y después de la aplicación de la innovación para definir, según la percepción de los estudiantes, qué estrategias didácticas favorecieron el desarrollo de dicha capacidad.

La segunda categoría establecida fue *Percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de un instrumento de evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*. Como parte de esta categoría, se establecieron cuatro subcategorías vinculadas a las percepciones de los estudiantes luego de la aplicación del proyecto de innovación, con relación a los siguientes puntos: la importancia de la capacidad de autogestión del proyecto artístico (numeral 2.1), su evaluación *como* aprendizaje de la capacidad, (numeral 2.2), el proceso de cocreación de rúbricas (numeral 2.3), y, finalmente, las oportunidades de mejora que podrían incorporarse en una siguiente aplicación del proyecto revisado (numeral 2.4).

Luego de haber abordado las categorías y subcategorías pertinentes para esta investigación, en el apartado siguiente se desarrollarán los criterios de selección de los informantes que participarán en esta.

3.3.2. Informantes y criterios

Monje (2011) señala que la identificación de los potenciales informantes debe llevarse a cabo una vez que el investigador haya observado a los sujetos involucrados en el contexto investigado. Algunas características de un buen informante son, según el autor, las siguientes: buena disposición para participar en el estudio, capacidad de reflexión, facilidad para expresarse con claridad y contar con disponibilidad de tiempo para ser entrevistado.

En el caso de la presente investigación, la población está constituida por todos los estudiantes de la carrera de Escultura, de la Facultad de Arte y Diseño, que se hayan matriculado en el semestre 2021-2. La muestra está conformada por el grupo de los nueve estudiantes matriculados en el curso TPFE 2, cinco mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 44 años.

Los criterios de selección de informantes para esta muestra fueron los siguientes: (1) estar matriculados en el curso TPFE 2 durante el semestre 2021-2, (2) ser estudiante de la carrera de Escultura, y (3) haber aceptado la invitación extendida durante la etapa 1 del proyecto de innovación, referida a participar en el proceso de cocreación de rúbricas.

Como resultado de ello, se contó con los nueve estudiantes matriculados en el curso, ya que todos cumplieron con los criterios para ser informantes en esta investigación.

3.3.3. Técnicas e instrumentos para la recogida de información y análisis de los datos

Las técnicas utilizadas para recoger información y realizar el análisis documental fueron las siguientes: observación, encuesta y grupo focal. Los instrumentos diseñados para el desarrollo de la investigación fueron: el diario docente de tipo estructurado, trabajado a través de un formato para el recojo de información que incluye una sección de

observaciones⁵ ([ver anexo 9: Formato del Diario Docente](#)); un cuestionario mixto aplicado al grupo de estudiantes, con preguntas abiertas y cerradas⁶ ([ver anexo 10: Cuestionario para estudiantes del curso TPFE 2 2021-2](#)); y una guía de grupo focal ([ver anexo 11: Guía de Grupo Focal](#)), aplicada hacia el final del proyecto de innovación⁷.

El diario docente fue el principal instrumento de recojo de información de tipo cualitativa durante la primera parte del semestre académico en el que se llevó a cabo la innovación. Zabalza (2004) lo define como el documento a través del cual “los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”. (p.15). También Latorre (2005) lo describe como “una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una «dimensión del estado de ánimo» a la acción humana” (p.61). Para McNiff y Whitehead (1996, citados en Latorre, 2015), el diario docente tiene el propósito de examinar la experiencia vivida para comprenderla mejor a través del ejercicio de la escritura. Además, puede incluir un apartado para elaborar observaciones, interpretaciones y criterios de evaluación sobre el progreso de la innovación planteada. A modo de complemento, Monje (2011) señala que su aplicación “consiste en generar nuevos datos para estudios de tipo no histórico” (p.155). Además, el autor sostiene que el diario puede ser no estructurado, semiestructurado o estructurado. En la presente investigación, se utilizará el diario docente estructurado ([ver anexo 9: Formato del Diario Docente](#)).

Por lo expuesto anteriormente, se considera que el diario docente es un instrumento que propicia la práctica docente reflexiva al recoger observaciones, impresiones y emociones del día a día. En el marco de esta investigación, lo recogido en el diario de la docente del curso de TPFE 2 será materia de análisis en el siguiente capítulo.

Además del diario docente, se diseñó y aplicó la técnica de la encuesta a través de la administración de un cuestionario anónimo de tipo panel al 100% de los estudiantes. Este tipo de cuestionario ofrece la posibilidad de repetir su aplicación “en dos o más momentos del tiempo para determinar evolución o cambio” (Monje, 2011, p.135). El cuestionario fue

⁵ El diario docente fue aplicado por la docente investigadora desde la primera semana de clases hasta la séptima, después de realizar la segunda evaluación continua (calificada). La información analizada en el marco de la presente investigación incluye aquel período de tiempo; sin embargo, dicho instrumento ha sido incorporado en la práctica de la docente investigadora hasta la actualidad, por lo que se continúan recogiendo observaciones de este y otros cursos.

⁶ Se contó con la participación de ocho estudiantes del curso. Un estudiante, considerado en riesgo académico, prefirió no participar. Sin embargo, sí lo hizo en la mayoría de las sesiones de innovación y en el grupo focal.

⁷ El grupo focal fue aplicado por primera vez el día lunes 27 de septiembre y contó con la participación de cinco estudiantes. Se aplicó en un segundo momento a pedido de quienes presentaron dificultades para asistir, el día miércoles 29 de septiembre, donde participaron dos estudiantes. En total se contó con la participación de siete estudiantes en ambas fechas.

mixto, ya que presentó un 66,7% de preguntas cerradas y un 33,3% de preguntas abiertas ([ver anexo 10; Cuestionario para estudiantes del curso TPFE 2 2021-2](#)).

Según Latorre (2015), en el cuestionario no existen preguntas “correctas”, sino que se debe considerar su pertinencia para establecer si son o no “apropiadas”. Siguiendo la categorización del autor con relación a los tipos de preguntas según la modalidad de respuestas, el cuestionario diseñado contó con preguntas abiertas que recogieron datos de tipo nominal; escalares, expresadas a través de intervalos en la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”; de clasificación, de tipo discriminativas y puntuación sencilla; y categorizadas, que también recogieron datos de tipo nominal pero, a diferencia de las preguntas abiertas, se caracterizan por ser más sencillas de contestar.

Es importante precisar que las preguntas escalares, de clasificación y categorizadas se consideran de tipo cerradas. A continuación, en la Tabla 5, se presentan algunos ejemplos tomados del cuestionario aplicado en el marco de la presente investigación, tomando como referencia la clasificación elaborada por Latorre (2005).

Tabla 5*Tipos de Preguntas según la Modalidad de Respuestas. Adaptado de Latorre (2005)*

Tipo de pregunta	Tipos de datos	Ventajas	Desventajas	Ejemplos
Abierta	Nominal	Respuesta	Codificación compleja	Escribe en tus propios términos lo que entiendes por “autogestión del proyecto artístico”.
Escalar	Intervalo	Puntuación sencilla	Puede ser sesgada	¿Consideras que las rúbricas de evaluación parcial y final del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos durante el ciclo 2021-1? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”.
Clasificación	Ordinal	Discriminativa	Puede ser difícil de contestar	¿Has oído hablar del término “autogestión” en algún curso de la carrera? (Sí, no, no lo recuerdo).
Categorizada	Nominal	Sencilla de contestar	Proporcionan menos datos y opciones	Si tu respuesta fue sí, marca los cursos en los que crees que se desarrolló la capacidad de autogestión. Puedes marcar más de una respuesta.

También se realizó un grupo focal, definido por Latorre (2005) como una conversación planificada para recopilar información sobre un tema específico en un ambiente permisivo. El autor señala también que esta técnica es apropiada cuando el objetivo de la investigación consiste en describir las percepciones de los participantes involucrados sobre una situación o acontecimiento particular. Otro posible alcance del grupo focal, según Monje (2011), es que favorece que el grupo de individuos seleccionados “discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (p.152).

Un aspecto importante a tener en cuenta para la aplicación del grupo focal es la postura que asumirá el moderador. Según Abero (2015), “esta puede ser pasiva: anuncia la temáticas o

interrogantes y los participantes van dialogando; o bien activa, en la que el investigador anima o reestructura su pauta de interrogación de acuerdo con la discusión entre los participantes” (p.151). En este caso, la postura asumida por la investigadora fue activa, interviniendo en el desarrollo de manera introductoria y aclaratoria con relación a los temas que surgieron a partir de las intervenciones de los participantes.

Para la validación de los instrumentos del grupo focal y cuestionario, se realizó una matriz de consistencia ([ver anexo 12; Matriz de Consistencia](#)) y se solicitó el juicio de expertos. La primera experta consultada fue la Mg. Giannina Bustamante, asesora de la presente investigación. En una reunión por videoconferencia se revisaron los instrumentos y se realizaron los ajustes necesarios.

Las versiones finales de la guía para el grupo focal y el cuestionario fueron aprobados por la asesora y se procedió a la solicitud del juicio de dos expertos más: la Mg. Martha Santivañez, especialista en educación y docente del curso *Seminario de investigación orientada a la innovación educativa 2*, de la Maestría en Docencia Universitaria; y el profesor Octavio Centurion, docente de la especialidad de Escultura y Magíster en Antropología Visual. Ambos expertos realizaron observaciones y recomendaciones puntuales que fueron incorporadas para la mejora de los dos instrumentos utilizados en la presente investigación.

3.3.4. Procedimientos éticos para la investigación

Para la presente investigación se utilizó de manera rigurosa el formato de consentimiento informado diseñado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP. Este documento fue adaptado para que los estudiantes participantes del cuestionario anónimo y el grupo focal confirmen su participación voluntaria en las actividades propuestas para el recojo de información ([ver anexo 8: Protocolo de Consentimiento Informado para Grupo Focal](#)). Esto con el fin de salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los participantes en el marco de la difusión de los resultados de la presente investigación.

A lo largo de este capítulo se ha realizado un esfuerzo por exponer la propuesta metodológica aplicada en esta tesis. Así, se ha detallado la forma de trabajar propia de una investigación cualitativa basada en la IA, en la que se hace uso de tres instrumentos para recoger información (el diario docente, el cuestionario y el grupo focal). En el siguiente apartado nos referiremos al análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se llevará a cabo el análisis e interpretación del proceso de la Investigación-acción (IA) aplicando el diseño metodológico descrito en el capítulo anterior. Para ello, se tomarán en cuenta la pregunta y los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías, y los resultados de la aplicación de los instrumentos (el diario docente, el cuestionario y el grupo focal).

Atendiendo al objetivo principal de la investigación, que consiste en analizar los aspectos que propician el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes a partir de la cocreación de instrumentos de evaluación en el curso TPFE 2, se llevó a cabo la triangulación metodológica para el análisis e interpretación de resultados. Recordemos que este tipo de triangulación corresponde, según Cook y Reichardt (1995, citados por Berardi, 2015), a la aplicación de varias técnicas de recogida de datos para compensar las deficiencias de una sola técnica. Para lograr esto fue necesario establecer relaciones y comparaciones entre la información recogida a través de un cuestionario mixto y anónimo aplicado al grupo de estudiantes antes y después de la innovación⁸ ([ver anexo 10: Cuestionario para estudiantes del curso TPFE 2 2021-2](#)), el diario docente⁹ ([ver anexo 9: Formato del Diario Docente](#)), y el grupo focal, aplicado en dos momentos distintos debido a dificultades técnicas presentadas en el contexto de la educación a distancia¹⁰ ([ver anexo 11: Guía de Grupo Focal](#)).

Es importante precisar que las sesiones de innovación abarcaron las seis primeras semanas del semestre. Además, durante la séptima semana de clases se utilizó el diario docente como herramienta para consignar observaciones y reflexiones con relación a la actividad de evaluación calificada. Esta se llevó a cabo de manera asincrónica, utilizando como técnica el análisis de tareas y como instrumento la segunda rúbrica cocreada. A continuación, en la Figura 10 se presenta un esquema visual que plantea la relación entre la IA, los instrumentos aplicados y los objetivos específicos del proyecto de innovación.

⁸ Se contó con la participación de ocho estudiantes del curso. Un estudiante, considerado en riesgo académico, prefirió no participar. Sin embargo, sí lo hizo en la mayoría de las sesiones de innovación y en el grupo focal.

⁹ El diario docente fue aplicado por la docente investigadora desde la primera semana de clases hasta la séptima, después de realizar la segunda evaluación continua (calificada). La información analizada en el marco de la presente investigación incluye aquel período de tiempo.

¹⁰ El grupo focal fue aplicado por primera vez el día lunes 27 de septiembre y contó con la participación de cinco estudiantes. Se aplicó en un segundo momento a pedido de quienes presentaron dificultades para asistir, el día miércoles 29 de septiembre, donde participaron dos estudiantes. En total se contó con la participación de siete estudiantes en ambas fechas.

Figura 10

Proceso General de Investigación-Acción (IA)

	PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN			SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN			
	Etapa 1 Sensibilización y Motivación		Etapa 2 Desarrollo	Etapa 3 Evaluación de la Innovación			
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	*
OBJETIVO 1 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico de los estudiantes del curso TPFE 2.	C1 y DD-S1			DD-S4			C2 y DD-S7
OBJETIVO 2 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Promover la autoevaluación y coevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.		DD-S2		DD-S4	DD-S5		
OBJETIVO 3 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Diseñar, de manera colaborativa, un instrumento de evaluación que analice el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera.			DD-S3		DD-S5		
OBJETIVO 4 DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Determinar los elementos que han fortalecido la autoevaluación y la autogestión del proyecto artístico.						DD-S6 y Grupo Focal	

Nota. La codificación de los instrumentos aplicados fue la siguiente: Cuestionario 1 (C1); Diario Docente, Sesión 1 (DD-S1); Diario Docente, Sesión 2 (DD-S2); Diario Docente, Sesión 3 (DD-S3); Diario Docente, Sesión 4 (DD-S4); Diario Docente, Sesión 5 (DD-S5); Diario Docente, Sesión 6 (DD-S6); Cuestionario 2 (C2); y Diario Docente, Semana 7 (DD-S7).

Como se observa en la figura anterior, el proceso de IA estuvo compuesto por dos ciclos de la espiral autorreflexiva. El primero de ellos comprendió las primeras tres semanas de clases, donde se aplicó el Cuestionario 1 (codificado como C1) y el Diario Docente (codificado por sesiones como DD-S1, DD-S2 y DD-S3). El segundo ciclo comprendió la cuarta, quinta, sexta y séptima semana de clases, durante las cuales también se utilizó el Diario Docente (codificado por sesiones como DD-S4, DD-S5, DD-S6 y DD-S7), la aplicación del Grupo Focal (codificado como GF) y los resultados de la aplicación asincrónica del Cuestionario 2 (codificado como C2) en la séptima semana.

En cuanto a las evaluaciones programadas en el sílabo para la primera parte del curso, desde el módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos* donde se llevó a cabo la innovación, se realizó una evaluación continua compuesta por una evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y una evaluación sumativa (autoevaluación y heteroevaluación). En ambas se utilizaron las dos rúbricas analíticas cocreadas ([ver anexo 13, Pautas y Rúbrica Cocreada para la Evaluación Continua 1](#); y [anexo 14, Pautas y Rúbrica Cocreada para la Evaluación Continua 2](#)). Es importante precisar que para las dinámicas de cocreación se utilizaron ejemplos de rúbricas holísticas y analíticas para la evaluación de competencias (Alsina et al., 2013).

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente se procederá a realizar el análisis e interpretación de resultados a partir de las dos categorías deductivas establecidas en el diseño metodológico de la investigación: (1) *Conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*, y (2) *Percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico*. También se dará cuenta de la categoría inductiva o emergente (3) *Estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión*, que contempla dos puntos importantes para complementar el análisis de la presente investigación: El enfoque del aprendizaje dialógico y el enfoque de la evaluación como empoderamiento.

4.1. CATEGORÍA 1: CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DEL PROYECTO ARTÍSTICO

El presente estudio considera que la capacidad de autogestión del proyecto artístico está vinculada a las competencias *Gestión de Proyectos Artísticos* (específica) y *Aprendizaje Autónomo* (genérica), ambas declaradas en el perfil de egreso de la carrera. La presencia de esta capacidad en ambas competencias es posible debido a la cualidad integradora del MFC, que permite la interrelación entre varias competencias a favor de una formación integral (Vallejo y Domínguez, 2013).

En los siguientes apartados se presentará el proceso de análisis e interpretación de los resultados vinculados a la primera categoría deductiva de la investigación.

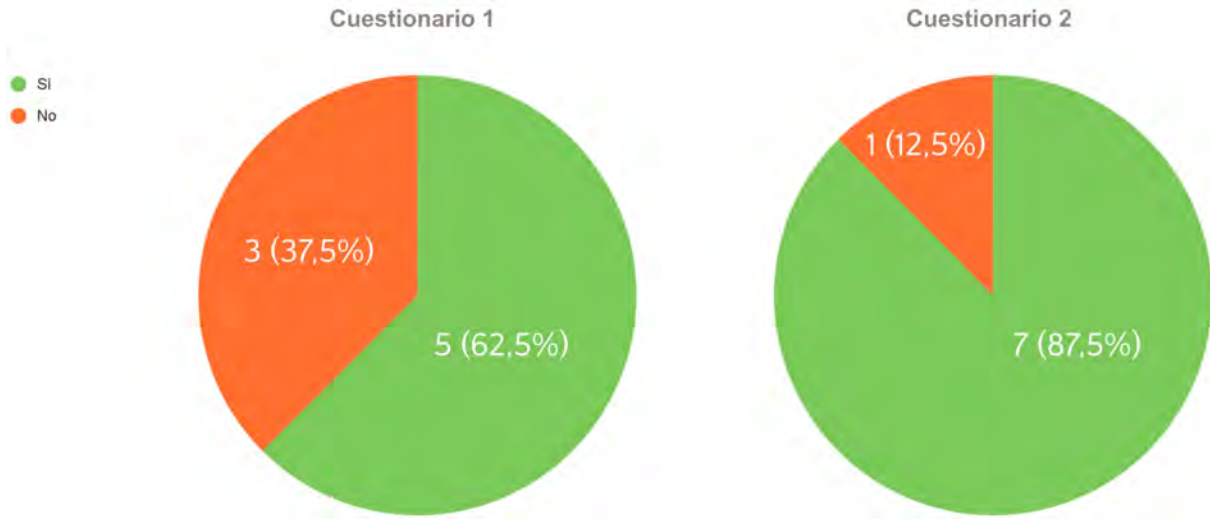
Conocimiento del perfil de egreso de la carrera y la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos

Se consideró importante contemplar el conocimiento del perfil de egreso de la carrera debido a dos motivos: primero, porque dos de las ocho competencias (Gestión de Proyectos Artísticos y Aprendizaje Autónomo) señaladas en este documento están implicadas en el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, como se describió en el numeral 1.2.3; y, en segundo lugar, porque se describen los contextos de desempeño profesional, entre los cuales se encuentra el medio de la gestión cultural, que incluye la autogestión.

De acuerdo a la información recogida a través del cuestionario mixto de tipo panel, aplicado antes y después de la innovación, se observa en la Figura 11 que el porcentaje que conoce el perfil de egreso de la carrera aumentó en un 25% luego de la aplicación del proyecto de innovación.

Figura 11
Conocimiento del Perfil de Egreso de la Carrera, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2)

¿Conoces el Documento Perfil del Egresado de Escultura de la PUCP, sus Competencias y Contextos?



Dicho incremento se relaciona con la revisión del perfil de egreso realizada en dos oportunidades. La primera de ellas, consignada en el diario docente de la tercera sesión

(DD-S3, véase [Figura 12](#)), fue llevada a cabo con el objetivo de revisar las competencias Gestión de Proyectos Artísticos y Aprendizaje Autónomo, relativas a la capacidad de autogestión. La segunda oportunidad, consignada en el diario docente de la quinta sesión (DD-S5, véase [Figura 13](#)), fue llevada a cabo como parte de la segunda dinámica de cocreación de rúbricas y en el marco de la visita de pares evaluadores de la reacreditación, pues se consideró importante que los estudiantes de último año estuvieran familiarizados con el perfil de egreso de la carrera para reconocer el campo artístico profesional.

Llama la atención que, a pesar de la revisión llevada a cabo en las dos oportunidades descritas anteriormente, un estudiante declaró no tener conocimiento sobre el perfil de egreso después de la innovación. Desconocemos los motivos de lo observado debido a que el cuestionario aplicado fue anónimo; sin embargo, en el diario docente de las sesiones tres (DD-S3) y cinco (DD-S5) se consignó la inasistencia de un mismo estudiante. Por ello, se puede inferir que el estudiante que declaró no conocer dicho documento sería el mismo que no estuvo presente cuando se llevó a cabo la revisión.

La docente investigadora considera que el reconocimiento del perfil de egreso representa un avance de acuerdo con lo esperado, pues fue fundamental que los estudiantes reconocieran los contextos de desempeño de su especialidad para identificar espacios específicos de su interés y realizar la actividad de evaluación planteada en la innovación. Esta actividad se llevó a cabo entre la quinta y sexta semana de la innovación y consistió en el mapeo, selección y análisis de convocatorias artísticas de interés (concursos, residencias, estudios de posgrado, entre otros) para autogestionar el proyecto artístico de fin de carrera con miras a realizar una postulación en el campo profesional de las artes visuales.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el rol de la universidad en la formación de futuros profesionales, pues es fundamental que desde el marco académico se garantice la inserción de estudiantes en su medio laboral. Como sostiene Hawes (2005), la noción de perfil profesional implica comprender que una de las responsabilidades de la universidad es formar a profesionales, dotándolos de las herramientas básicas para desempeñarse en su campo laboral. Así pues, como docentes universitarios debemos guiar el logro de aprendizajes significativos a través de actividades auténticas, definidas por Ravela et al. (2017) como aquellas que propician desempeños competentes en contextos profesionales reales, como se realizó en la presente innovación a través de la autogestión del proyecto artístico de fin de carrera en el campo artístico profesional mediante la actividad de postulación a una convocatoria de interés.

Figura 12

Desarrollo de la Investigación-Acción. Tercera Sesión (DD-S3)

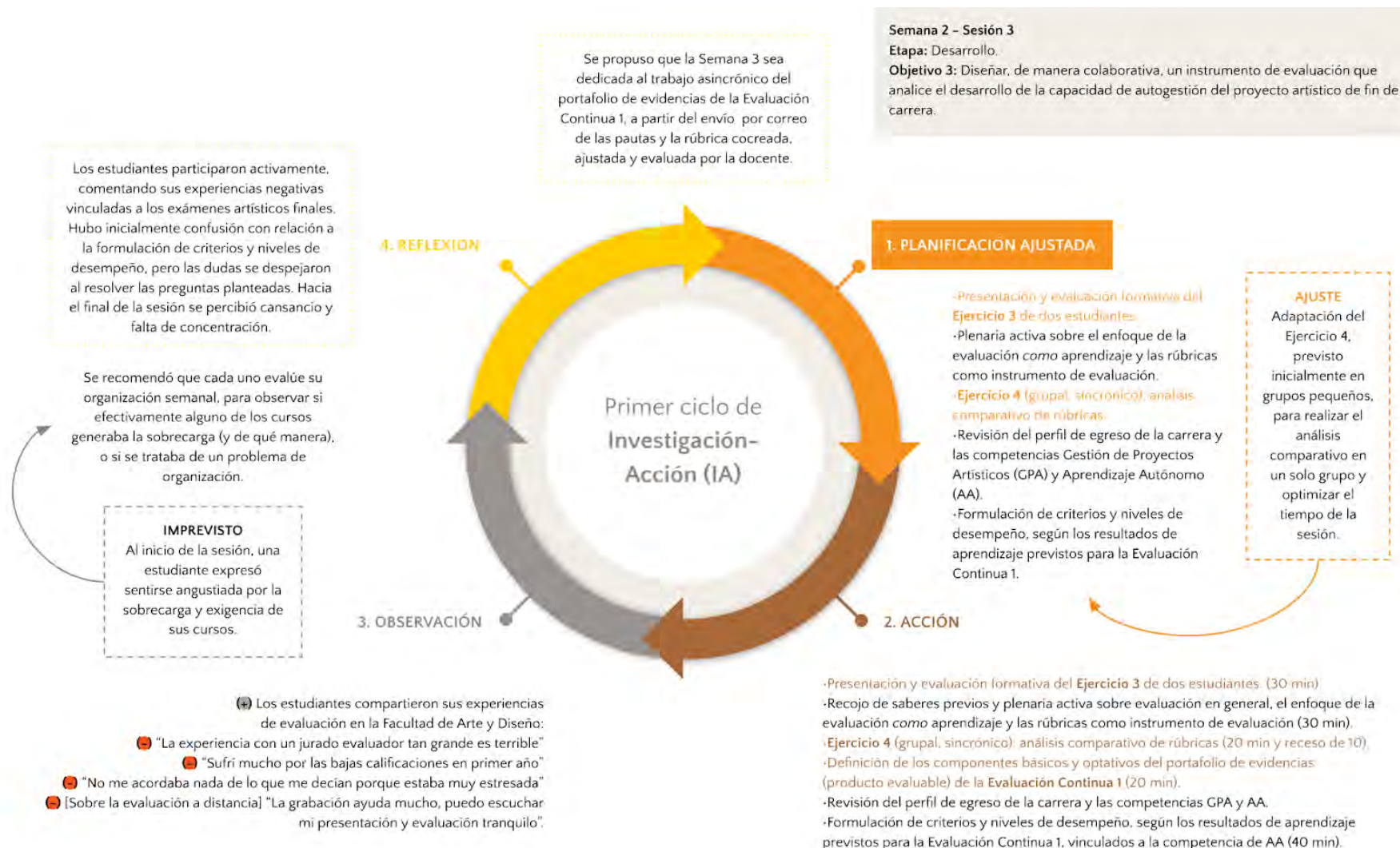


Figura 13

Desarrollo de la Investigación-Acción. Quinta Sesión (DD-S5)

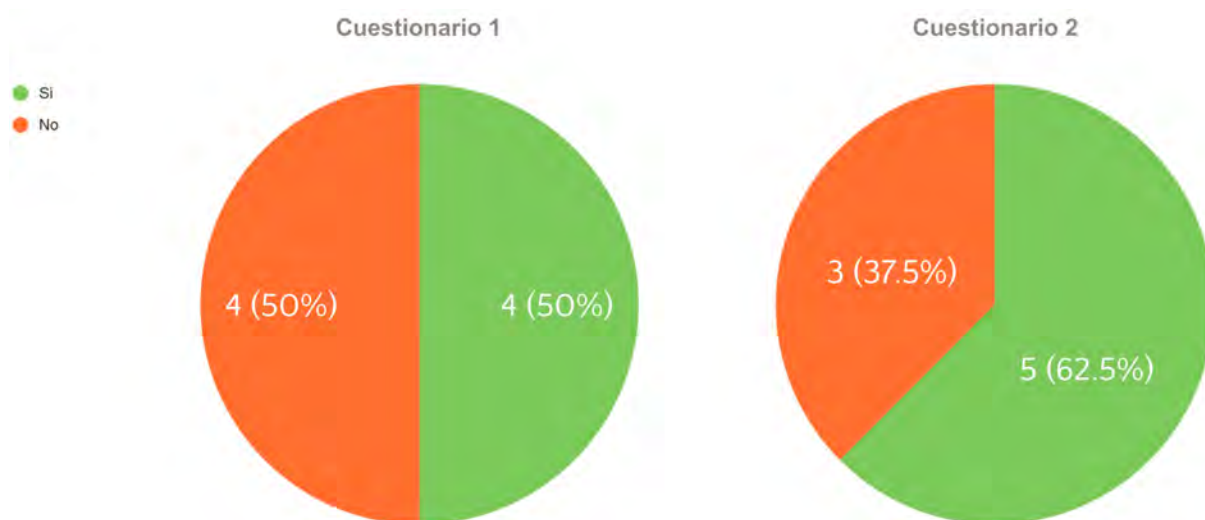


Continuando con el análisis, se observa en la Figura 14 que el porcentaje de estudiantes que conoce la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos aumentó en un 12.5% (una persona) luego de la aplicación del proyecto de innovación. Sin embargo, tres de los ocho participantes declararon no tener conocimiento sobre dicha competencia luego de las sesiones en las que se revisó el perfil de egreso y sus competencias, a pesar de que quedó evidencia de que el tema se trabajó en tres de las seis sesiones de la innovación

Figura 14

Conocimiento de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)

¿Tienes algún Conocimiento sobre la Competencia de Gestión de Proyectos Artísticos?



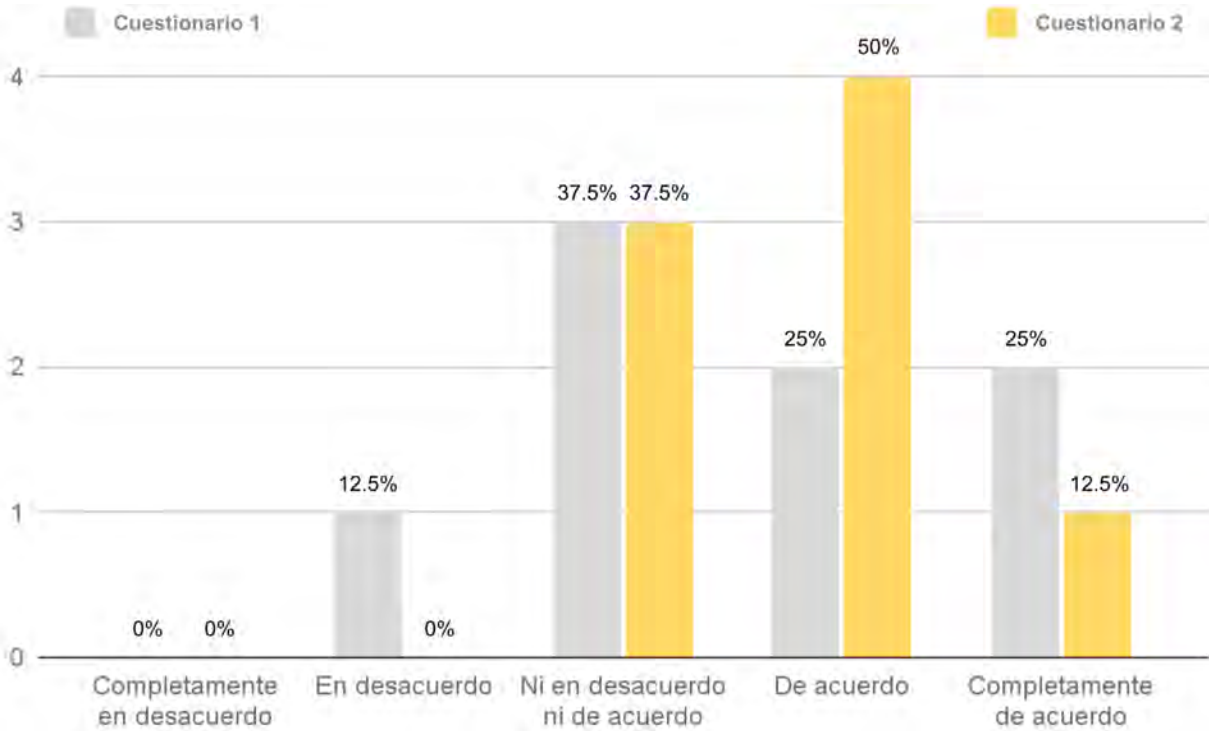
Podríamos suponer que hubo un fallo en la metodología didáctica empleada para la revisión de la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos, que deberá entonces ser replanteada en un siguiente ciclo de IA. Desde el punto de vista de la docente investigadora, se considera conveniente incorporar dinámicas de trabajo entre pares para propiciar espacios de discusión y corroborar la comprensión de esta competencia, potenciando su desarrollo. Estas últimas consideraciones surgieron a partir de las apreciaciones de los estudiantes, quienes valoraron en varias oportunidades el aprendizaje a través del diálogo generado a partir de la innovación como una de las estrategias que favorecieron el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Es posible reforzar estas percepciones a través de la siguiente cita: “Yo creo que hemos aprendido bastante sobre la autogestión a través del diálogo compartido de nuestras experiencias. Tanto desde los ponentes del seminario como entre nosotros mismos cuando nos hemos evaluado juntos” (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Otro hallazgo relevante es que el porcentaje de estudiantes que considera que la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos se desarrolla a lo largo de la carrera de Escultura aumentó en un 12.5% (véase Figura 15) luego de la aplicación del proyecto de innovación.

Figura 15

Percepción sobre el Desarrollo de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)

¿Consideras que la competencia Gestión de Proyectos Artísticos se desarrolla a lo largo de la carrera de Escultura?



Además se observa que el número de estudiantes que no está “de acuerdo ni en desacuerdo” se mantuvo en ambos momentos, pero hacen falta parámetros para determinar los motivos de esta posición. A pesar de ello, se identificó que este número coincide con el porcentaje de estudiantes que declararon no tener conocimiento sobre la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos, por lo que se podría suponer que se trata de un grupo de estudiantes cuyo conocimiento de dicha competencia no fue claro. Esta última observación refuerza la ya desarrollada hipótesis relativa al fallo en la metodología didáctica empleada para la revisión de este aspecto.

Es importante destacar que la mayoría del grupo (65.5%) estuvo de acuerdo con que la competencia fue desarrollada en algún momento de la carrera; por ello, se perciben avances

según lo esperado. Con el objetivo de complementar estas respuestas, se hizo una pregunta acerca de los cursos que contribuyeron a desarrollar la competencia estudiada. En el cuestionario de salida (C2) se obtuvo que todos los estudiantes consideraron que dicha competencia fue desarrollada en el curso TPFE 2. Se observó una respuesta muy precisa que alude al proyecto de innovación implementado en el marco de la presente investigación: “En los módulos de autogestión de proyectos artísticos, con Úrsula. Módulos que se encuentran dentro del curso de Taller de Proyecto Final Escultura 2” (C2-E2).

Respuestas como la anterior evidencian que la innovación tuvo un impacto relevante. Además, este tipo de apreciaciones generan mucha satisfacción por parte de la docente investigadora, pues significan que el esfuerzo implicado en su trabajo fue reconocido por los estudiantes, lo cual la impulsa a planificar futuros proyectos de innovación dentro de la especialidad, asegurando así la continuidad de una práctica docente reflexiva y activa que sea capaz de potenciar el desarrollo auténtico de las competencias necesarias para el desempeño profesional de futuros artistas.

También es importante precisar que la docente investigadora considera que no es suficiente realizar solamente un proyecto de innovación vinculado al desarrollo y evaluación de esta competencia, sino que se debe trabajar en su implementación de manera progresiva desde el inicio de la carrera para propiciar el desarrollo auténtico de todas sus dimensiones. Se considera que para lograr dicho objetivo será necesario involucrar a más colegas docentes de la especialidad; por ello, se planea compartir con ellos los resultados de esta primera experiencia en el curso, motivándolos a desarrollar futuros proyectos de innovación docente de manera conjunta.

El punto de vista de la docente investigadora con relación a la implementación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos desde el inicio de la carrera fue compartido por algunos estudiantes en el grupo focal, quienes consideraron como un aspecto de mejora la incorporación del módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos* desde los primeros años de carrera: “Yo sí creo que puede ser implementado antes, eso sí me parece que de todas maneras, desde los estudios generales” (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021). Otra intervención amplió la anterior de la siguiente manera: “sí me parece necesario que empiece antes, como a mediados de la carrera, quizás incluso que desde sus inicios hayan ciertos módulos de metodologías o prácticas de autogestión que uno ya pueda ir incorporando a sus propios procesos de producción” (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

La docente investigadora estuvo completamente de acuerdo con estas apreciaciones, pues ella misma declaró previamente que no es suficiente implementar solo una innovación para

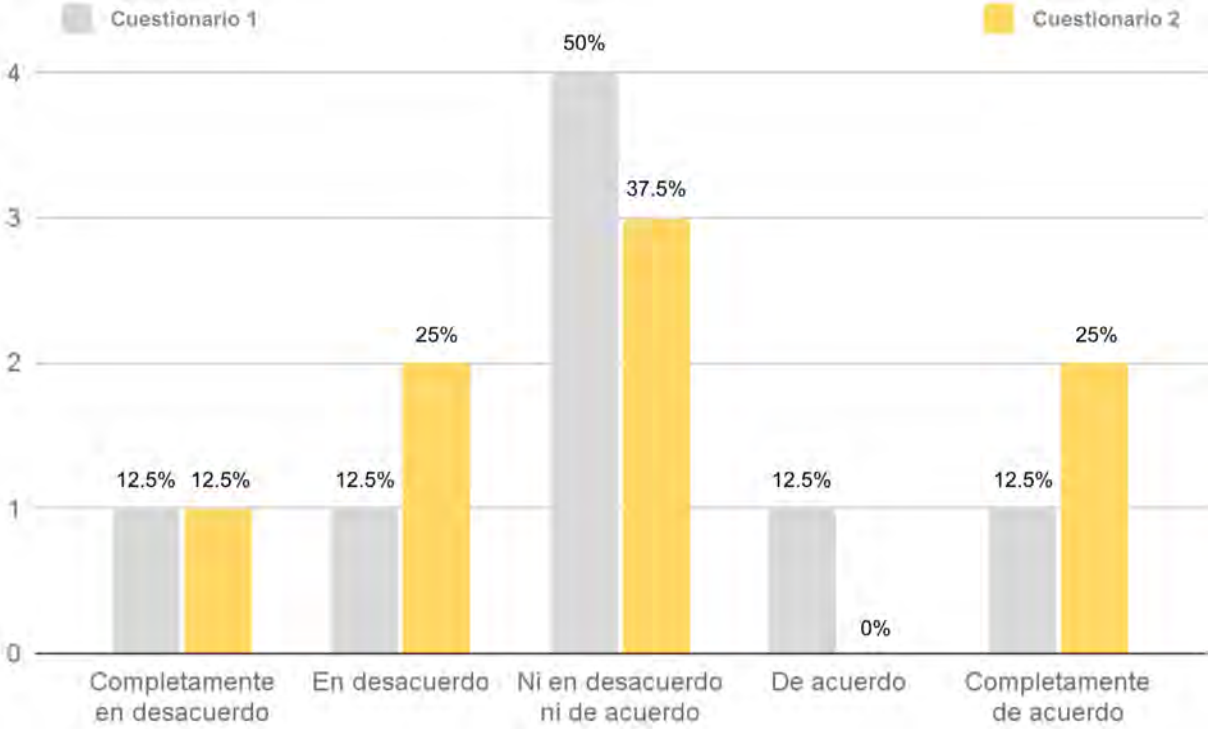
garantizar el desarrollo auténtico de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos y la capacidad de autogestión, sino que será necesario realizar futuras innovaciones que promuevan ambos aspectos.

La siguiente dimensión analizada se relaciona con la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos. Como se observa en la Figura 16, el porcentaje de estudiantes que está en desacuerdo o completamente en desacuerdo con que las rúbricas de evaluación parcial y final del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 (TPFE 1) fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de dicha competencia durante el ciclo 2021-1 aumentó en un 12.5% luego de la aplicación del proyecto de innovación. A partir de esta información, se puede suponer que luego de la experiencia de cocreación de rúbricas los estudiantes tuvieron una comprensión más profunda de la utilidad de dichos instrumentos, lo cual generó un cambio en sus percepciones.

Figura 16

Percepción sobre la Evaluación de la Competencia Específica Gestión de Proyectos Artísticos mediante Rúbricas en el Curso TPFE 1, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)

¿Consideras que las rúbricas de evaluación del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 propiciaron el desarrollo y la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos?



También se encontró en el Cuestionario 2 que el 25% estuvo “completamente de acuerdo” con que las rúbricas de evaluación del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 propiciaron el desarrollo y la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos. Sin embargo, al revisar la justificación de las respuestas, se evidenció que ambos estudiantes se refirieron a las rúbricas cocreadas en el curso TPFE 2 (2021-2):

Las rúbricas me han permitido tener conocimiento de los aspectos que se espera desarrollemos en nuestras presentaciones y trabajo, lo cual me permite saber qué requerimientos hay, que cosas debo añadir y permite autoevaluarme según las expectativas del curso (C2-E2).

Dado que el estudiante utiliza el término *autoevaluarme* en su justificación, se infiere que se trata de una percepción vinculada al curso TPFE 2, pues la autoevaluación es un término introducido en el marco de la presente innovación. Tenemos otra respuesta que va en la misma línea de la anterior y refuerza la interpretación previa:

La autoevaluación fue un momento importante para mirar adentro y entender que durante el proceso de creación existe una serie de momentos que vinculan la gestión con la obra y que a su vez revelan oportunidades que solo podrían ser vistas desde la autoevaluación (C2-E4).

Se deduce nuevamente que la justificación anterior se refiere al valor hallado en las dinámicas de cocreación de rúbricas y evaluación compartida, implementadas durante la innovación, que buscaron potenciar el desarrollo y evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos. Por lo reportado anteriormente, se considera que dos estudiantes tuvieron un error de comprensión del enunciado, pues sus valoraciones positivas se refirieron al curso actual (TPFE 2) y no al anterior (TPFE 1). A pesar de ello, es importante destacar que sus respuestas dan cuenta de un avance significativo con relación a la incorporación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje en el curso, que consiste en guiar y acompañar a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje a través del monitoreo y reflexión crítica realizados a través de la autoevaluación (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015).

La docente investigadora consideró que los testimonios anteriores fueron muy valiosos y relevantes para la presente investigación, pues permitieron corroborar la teoría revisada en el primer capítulo y reforzar la importancia del rol del docente universitario como guía, colaborador y acompañante del proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes, más aún en el contexto de la educación a distancia, como lo señalaron Cerda et al., 2015 (citados en Núñez Naranjo et al. 2021).

Además, los testimonios resultaron motivadores para la docente investigadora debido a que el proceso de autoevaluación se volvió compartido: por un lado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje en el desarrollo de la autogestión del proyecto artístico de fin de carrera; y, por el otro lado, la docente investigadora desarrolló una práctica reflexiva sobre el ejercicio de su docencia universitaria, aplicando la teoría revisada sobre el método de IA a través de la observación de la acción y reflexión sobre la práctica docente, lo cual propició realizar ajustes en la planificación (Abero, 2015; Latorre, 2005; Pérez-Serrano y Nieto-Martín, 2009). Vemos, entonces, que la autoevaluación resultó provechosa para los participantes vinculados a la presente IA, pues reflexionaron de manera crítica sobre el proceso compartido y realizaron ajustes pertinentes a favor de mejoras significativas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La dimensión de evaluación será retomada y ampliada en el numeral 4.2.

Continuaremos con el análisis sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos.

Conocimiento sobre la capacidad de autogestión de proyectos artísticos

Con relación al conocimiento de la capacidad de autogestión, en el Cuestionario 1 (aplicado antes de la innovación) solo se observó una aproximación correcta a la definición de *autogestión*, que fue la siguiente: “La capacidad de desarrollar y administrar un proyecto propio para distintas muestras, investigaciones, convocatorias, redes, etc.” (C1-E6). El resto de definiciones fueron ambiguas o imprecisas, como: “enfrentarse individualmente a los tropiezos positivos que generan el hacer una idea” (C1-E4); o “autonomía en los diversos campos requeridos” (C1-E2).

A diferencia de lo anterior, en el Cuestionario 2 (aplicado después de la innovación) se presentaron definiciones más amplias, mejor formuladas y más precisas, como la siguiente:

La capacidad autónoma de poder gestionar uno mismo su proyecto artístico. Desde el establecer el presupuesto, el cronograma tentativo del proyecto, hasta el poder gestionar y saber moverse en el medio, sabiendo cómo buscar postulaciones, concursos, o con quién comunicarse o relacionarse a fin de llevar a cabo un proyecto, ya sea con una galería, o entidad pública, como una municipalidad, o embajada. (C2-E2).

También destacaron las siguientes definiciones: “Es la capacidad de circular el proyecto artístico de manera autónoma en algún espacio del campo artístico, local o internacional, como residencias, concursos, postulaciones, posgrados, etc.” (C2-E7) y “La capacidad para generar estrategias de producción, difusión y circulación del proyecto artístico, de manera

autónoma, a través de herramientas como la producción de un portafolio visual, cronograma, mapeo de postulaciones, etc.” (C2-E8). Se observa que en las definiciones formuladas luego de la innovación los estudiantes incorporaron varios de los contenidos trabajados en las sesiones, como la elaboración del portafolio visual, el presupuesto, el cronograma y la búsqueda de convocatorias para la circulación del proyecto artístico en el campo profesional. Se considera que la innovación generó un aporte significativo en el conocimiento sobre la capacidad de autogestión, su desarrollo y autoevaluación por los motivos que serán expuestos a continuación.

- En primer lugar, porque los estudiantes demostraron haber incorporado los contenidos conceptuales y procedimentales trabajados durante las sesiones de innovación. Prueba de ello es el análisis comparativo realizado entre las respuestas de los cuestionarios 1 y 2, antes y después de la innovación respectivamente. Con esto se deduce que las metodologías didácticas aplicadas para el desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales sobre la capacidad de autogestión de proyectos artísticos resultaron favorables. Entre ellas destacan las dinámicas de recojo de saberes previos y las plenarias activas; el estudio de los casos presentados en el *Seminario sobre Autogestión de Proyectos Artísticos*, la cocreación de rúbricas de evaluación, la elaboración de portafolios reflexivos, y las dinámicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- En segundo lugar, porque a raíz del avance en la comprensión de dicha capacidad los estudiantes fueron capaces de desarrollarla de manera procedimental a través del ejercicio de la postulación, que posibilitó su desempeño en el campo profesional real de la carrera. Esto quedó evidenciado a través del portafolio de evidencias reflexivo de cada alumno, donde se consignaron los ejercicios de postulación realizados y la autoevaluación de la experiencia.
- Y, en tercer lugar, porque los resultados de este trabajo fueron evaluados por ellos mismos y por dos docentes del curso (la docente investigadora y la coordinadora del curso) aplicando como instrumento la rúbrica cocreada para el análisis de la segunda entrega del portafolio de evidencias reflexivo. Estos instrumentos fueron aprovechados por los estudiantes y las docentes para elaborar comentarios sobre las fortalezas y debilidades en cada caso particular, tomando como referencia los cuatro niveles de logro establecidos en las rúbricas cocreadas.

En el diario docente (DD-S7) se consignaron algunas observaciones y reflexiones con relación a la experiencia de heteroevaluación. La valoración de la coordinadora del curso sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión de los estudiantes coincidió en varios puntos con la heteroevaluación realizada por la docente investigadora. Ambas consideraron

un logro significativo que la mayoría de los estudiantes postularon sus proyectos artísticos a una convocatoria de su interés, identificada a partir del mapeo y análisis del campo profesional de las artes visuales, consignado en el portafolio de evidencias reflexivo. Un aspecto de mejora común para la mayoría del grupo, planteada por ambas docentes, fue revisar la conceptualización de los proyectos artísticos, pues en algunos casos la parte escrita no se vinculaba concretamente con la propuesta artística. Frente a esto, las docentes ofrecieron a los estudiantes referentes de artistas que escriben sobre su práctica, y brindaron comentarios escritos específicos sobre aspectos de mejora dirigidos a cada caso particular.

Además del ejercicio de postulación, los estudiantes incluyeron en sus portafolios de evidencias un balance sobre sus fortalezas y debilidades a través de una reflexión escrita. Aunque los resultados de las postulaciones realizadas no fueron visibles al término de la séptima semana de clases, se considera que la realización de la actividad constituye un avance significativo con relación al desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, pues fue la primera vez que los estudiantes se desempeñaron en el campo profesional real como parte del curso. Esto resultó favorable, pues pudieron contrastar sus autoevaluaciones con las valoraciones de las docentes del curso, quienes son profesionales con experiencia en aplicaciones a concursos y convocatorias para artistas visuales.

Con relación al instrumento cocreado, se consignó en el diario docente (DD-S7) que la coordinadora comentó en reiteradas oportunidades que los criterios de evaluación de la rúbrica fueron muy precisos, lo cual le permitió formular retroalimentaciones detalladas y consistentes. La docente investigadora considera que este comentario fue valioso porque expresa la utilidad de la rúbrica cocreada para evaluar una actividad de aprendizaje; algo que no suele ocurrir con las rúbricas de las evaluaciones regulares, que a menudo no son utilizadas por los docentes del curso para evaluar el desempeño de los estudiantes durante los exámenes, sino que son completadas días más tarde en términos numéricos sin contar con retroalimentación escrita, y que, además, no son devueltas a los alumnos.

Por todo lo expuesto previamente, se cree que la dinámica de evaluación planteada fue provechosa para los estudiantes, quienes pudieron contrastar sus autoevaluaciones con dos puntos de vista profesionales. Sobre este punto, se consignó en el diario docente (DD-S7) que algunos estudiantes valoraron las evaluaciones realizadas por las dos docentes, pues se comunicaron por correo electrónico para agradecer la retroalimentación brindada y solicitaron una asesoría individual para profundizar en algunos puntos de interés que despertaron nuevas inquietudes con relación al campo laboral, que fueron atendidas de

manera personalizada. Nuevamente resulta pertinente la reflexión sobre la importancia del rol del docente universitario como guía y acompañante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, más aún en la modalidad a distancia, en la que cada estudiante maneja sus tiempos y recursos de manera autónoma. (Núñez Naranjo et al. 2021). Frente a esta realidad, resulta importante la incorporación del enfoque de evaluación *como* aprendizaje, pues, como se ha señalado anteriormente, propicia el monitoreo y reflexión crítica sobre el propio proceso de trabajo (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), lo cual resulta de gran relevancia para quienes están a punto de egresar.

También se considera que el trabajo compartido por las dos docentes del curso generó aportes significativos para ambas con relación a su comprensión sobre la evaluación y la capacidad de autogestión del proyecto artístico. A raíz del intercambio entre ellas luego de la evaluación, consignado en el diario docente de la séptima semana (DD-S7), surgió la iniciativa de revisar juntas las rúbricas de evaluación del examen parcial, que se llevó a cabo en la octava semana de clases. Con relación a este punto, se rescata lo señalado por Ravela et al. (2017) con relación a la experiencia docente compartida para mejorar la evaluación, de manera colaborativa: “es preciso abrir las puertas del aula, invitar a otros colegas a observar y criticar, no para imitar, sino para participar de la gratificante tarea de mejorar las prácticas de toda la profesión docente” (p.43). Esto es beneficioso para la práctica docente, pues a partir del involucramiento de otros colegas en la innovación fue posible generar mejoras para el curso, más allá de la planificación inicial.

Por todo lo expuesto previamente, se confirma que fue valioso el esfuerzo de desarrollar una innovación en docencia universitaria para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos, pues a partir de su implementación se logró avanzar tanto en lo que se propuso como en otros aspectos no previstos, como lo fue la incorporación de una colega docente, lo cual no fue planeado en una primera instancia. Como se precisó anteriormente, esta decisión fue valorada positivamente por los estudiantes, quienes solicitaron asesorías individuales con ambas para profundizar en los aspectos señalados en la retroalimentación de sus actividades de evaluación.

A partir de esta experiencia surge la motivación para continuar diseñando e implementando proyectos de innovación en docencia universitaria y, en una siguiente oportunidad, invitar a otros colegas de la carrera a participar en una experiencia similar que podría ser adaptada para otros cursos.

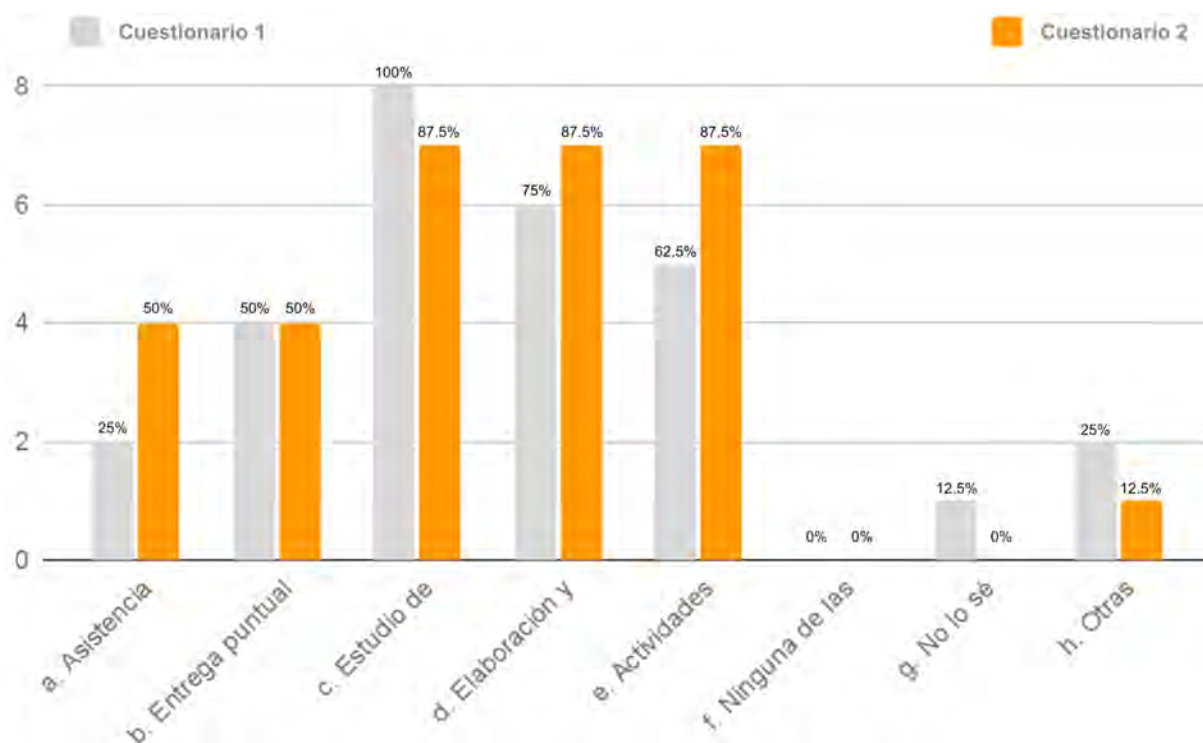
Estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, según las percepciones de los estudiantes

Con relación a las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico según las percepciones de los estudiantes, se observa en la Figura 17 que el 87.5% de estudiantes consideró en el cuestionario de salida (Cuestionario 2) que las *actividades grupales que involucren el trabajo colaborativo para la formulación de rúbricas de evaluación, que posteriormente serían aplicadas en dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre pares —la cocreación de rúbricas—* potenciaron significativamente el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Este porcentaje aumentó en un 25% luego de la aplicación del proyecto de innovación, por lo que se observa un impacto significativo a raíz de su implementación.

Figura 17

Percepción sobre las Estrategias que Favorecen el Desarrollo de la Capacidad de Autogestión del Proyecto Artístico, Antes y Después de la Innovación (Cuestionarios 1 y 2 respectivamente)

¿Cuál de las siguientes actividades consideras que potencian significativamente el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico?



Nota. Las opciones completas son las siguientes: a. Asistencia puntual a las clases; b. Entrega puntual de los trabajos del curso; c. Estudio de casos sobre proyectos artísticos autogestionados; d. Elaboración y circulación de un portafolio de proyectos artísticos; e. Actividades grupales que involucren el trabajo colaborativo para la formulación de rúbricas de evaluación, que posteriormente serían aplicadas en dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre pares; f. Ninguna de las anteriores; g. No lo sé; y h. Otras actividades (especificar).

Para ampliar la información anterior sobre las percepciones de los estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas, en el grupo focal se observó que todos los participantes estuvieron de acuerdo con la utilidad del proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Algunos justificaron su punto de vista de la siguiente manera:

Yo creo que ha sido mejor hacer la rúbrica juntos porque cuando los profes ponen la rúbrica y nos dicen estos van a ser los puntajes, sin consultar, en algunos hay incomodidad y preocupación porque no entendemos bien los criterios. Entonces, si es un trabajo más compartido, como ha sido ahora, se puede entender mejor de qué va cada cosa. (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

La cita anterior se vincula con los estudios de Puigdemívol y Cano (2011), y Puigdemívol, García y Benedito (2012), citados en Cano (2015), quienes señalan que el valor de construir la rúbrica de manera colaborativa con los estudiantes favorece la participación activa en su evaluación, lo cual fomenta su autorregulación y mejora su rendimiento académico. También coincide con los hallazgos de las investigaciones de Fraile et al. (2013); Gámiz-Sánchez et al. (2015); y Kilgour et al. (2020), donde la mayoría de los estudiantes entrevistados al final de las experiencias de cocreación de rúbricas consideró que su participación en la formulación de estas propició un mejor entendimiento de su complejidad y utilidad.

Además, en el grupo focal varios estudiantes destacaron los alcances de la autoevaluación en la autorregulación, y consideraron que el instrumento cocreado sería útil para la evaluación de proyectos futuros, como se evidencia a continuación:

Puede servirnos más adelante, en los próximos proyectos. Si tengo alguna duda, me siento bloqueado, qué sé yo, podría en todo caso agarrar una de las rúbricas que hemos hecho e intentar trasladarla al proyecto que tengo ahí y saber qué cosas puedo hacer para mejorar (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Que los instrumentos cocreados puedan servir de apoyo para el desempeño de los egresados implicaría una autorregulación profesional, más allá del ámbito académico. Esto permite corroborar el planteamiento de Bridgstock (2011), quien señala que la motivación basada en los intereses, expectativas y competencias de cada estudiante genera una orientación profesional auténtica en ellos, lo cual fomenta motivaciones profesionales intrínsecas, así como también el desarrollo de habilidades para la autogestión profesional.

A partir de lo expuesto previamente es posible reflexionar sobre el valor positivo de la implementación de actividades que involucran el trabajo colaborativo para la formulación de

rúbricas de evaluación, que posteriormente fueron aplicadas en las dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre pares, propiciando una evaluación formativa y reflexiva.

Resulta muy importante para la docente investigadora que los estudiantes hayan sido capaces de apropiarse del instrumento de evaluación cocreado al juzgarlo útil para desempeñarse como profesionales y continuar autogestionando sus proyectos artísticos una vez que hayan concluido sus estudios de pregrado. Este hallazgo va más allá de lo previsto inicialmente y nos lleva a considerar nuevos alcances de la dinámica de cocreación de rúbricas, mucho más cercanos al campo profesional.

Siguiendo con el análisis de las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, según las percepciones de los estudiantes, se observa que el 87.5% de ellos consideró en la evaluación de salida (Cuestionario 2) que **la elaboración y circulación de un portafolio de proyectos artísticos** ayudó a mejorar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Este porcentaje aumentó en un 12.5% luego de la aplicación del proyecto de innovación, que incluyó la postulación del proyecto artístico a una convocatoria de interés utilizando el portafolio visual como herramienta.

En este punto se considera relevante trazar una distinción entre el portafolio visual de proyecto artísticos como herramienta para la circulación de la producción artística profesional y el portafolio de evidencias reflexivo como metodología didáctica para promover la autoevaluación y autorregulación.

El primer tipo de portafolio, valorado por los estudiantes a través del Cuestionario 2, es aquel que contiene información relevante sobre la práctica artística de los futuros profesionales. Como se detalló previamente, a través del informe de PULSO PUCP (2021) fue posible identificar la importancia del portafolio visual como herramienta para la circulación del proyecto artístico por el medio profesional, y que fue sugerida como oportunidad de mejora por el comité consultivo y los empleadores de los egresados recientes en el marco del proceso de reacreditación de la especialidad. Esta herramienta, incorporada por primera vez en el curso a raíz de la innovación, fue útil para promover el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, pues los estudiantes se enfrentaron al reto de visibilizar sus producciones de manera clara y comprensible para realizar la postulación, que fue posteriormente evaluada por ellos mismos, sus compañeros y docentes. Con relación a este ejercicio, se comentó lo siguiente en el grupo focal:

Es interesante que lo hayan puesto como parte del curso, así también pensamos un poco sobre eso de manera compartida. Creo que igual ya lo estábamos haciendo,

pero en este curso tiene más profundidad, o sea, la postulación a convocatorias, buscarlas, dedicarles también un tiempo en el curso (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Comentarios como el anterior son valiosos porque expresan una apreciación positiva relativa al sentido del curso que, en el marco de la presente innovación, busca preparar a los estudiantes para que sean capaces de desempeñarse en el campo laboral de la carrera. Además, coincide con las recomendaciones halladas en el informe de PULSO PUCP (2021), donde se destacó en varias oportunidades la importancia del portafolio artístico para la inserción de los artistas profesionales en su campo laboral.

El segundo tipo de portafolio —de evidencias reflexivo— es definido por Smith y Tillema (2003, citados en Corta 2019) como el conjunto de evidencias académicas que los estudiantes reúnen para dar cuenta de sus logros a partir de reflexiones vinculadas a ejercicios realizados en un curso. Según Yastibas y Yastibas (2015, citados en Corta 2019), el uso de este medio favorece significativamente el desarrollo de la autorregulación académica, ya que propicia que los estudiantes planteen objetivos, monitoreen su desempeño y formulen reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje.

En el grupo focal se destacó la utilidad del portafolio de evidencias reflexivo como estrategia didáctica para el análisis y la autoevaluación de la metodología de trabajo personal. Sobre este punto una estudiante señaló lo siguiente:

Siento que personalmente me ha ayudado a ser más consciente de mi metodología de trabajo, como que haciendo el cronograma y la lista de recursos, como que, otras veces, nos preguntan ¿cual es tu metodología de trabajo? Y a veces uno no sabe cómo identificarlo, pero al ver esas tablas te vas dando cuenta de tu proceso, lo que necesitas al comienzo, que opciones haces al comienzo, luego que sigue, entonces sí me ha ayudado a ver mi forma de trabajar (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Esta percepción está vinculada a lo señalado por Monereo et al. (1999, citado en Núñez Naranjo et al., 2021) en cuanto a la utilidad de la autogestión para aprender de manera autónoma, pues esta involucra el desarrollo de distintas áreas del aprendizaje activo para “integrar, participar, actuar y adquirir información produciendo un conocimiento más amplio y duradero.” (p.13). En el caso particular del testimonio anterior, se destaca el componente reflexivo del portafolio para analizar la propia metodología de autogestión, pues la estudiante se refiere a que esta herramienta le ayudó a establecer y sistematizar su propia forma de trabajo. Se observa entonces que el portafolio de evidencias reflexivo favorece la

implementación de la evaluación *como* aprendizaje, pues propicia el desarrollo de la autoevaluación y autorregulación de los estudiantes, quienes utilizan este soporte para plantear reflexiones sobre sus procesos de autogestión y tomar decisiones para mejorar de manera progresiva.

Un punto en común sobre la elaboración de ambos tipos de portafolios es que fueron electrónicos debido a que el curso se desarrolló a distancia. Todos los estudiantes utilizaron recursos multimedia como videos, textos, fotografías, sitios web, entre otros. El formato virtual permitió que el portafolio visual de obra artística tenga mayor alcance y difusión a través de plataformas digitales, como redes sociales y sitios web (Behance, Wix, Wordpress, entre otros). Con relación a esto, se puede retomar el aporte de Núñez Naranjo et al. 2021 sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del aprendizaje apoyado por recursos tecnológicos. La modalidad a distancia, en el marco del confinamiento por la pandemia, favoreció la aproximación de los estudiantes a diversas herramientas tecnológicas y oportunidades de aprendizaje no presencial, las cuales promovieron el desarrollo de competencias digitales y de aprendizaje autónomo.

Palacios (2020) desarrolló una investigación cualitativa donde analizó el impacto de una innovación en docencia universitaria que consistió en la implementación del uso del portafolio electrónico para desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de música. Entre los hallazgos principales destacan que esta actividad propició el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes con relación a sus procesos de aprendizaje, pues fueron capaces de trazar sus propias metas para lograr los objetivos del curso. Además, los alumnos consideraron que la retroalimentación constante brindada por el docente sobre el proceso de trabajo consignado en el portafolio electrónico y la calidad del formato digital para organizar archivos de video “les permitió lograr una mejor comprensión de sus fortalezas y limitaciones en la ejecución, así como encontrar maneras para mejorar su desempeño” (p.105).

La docente investigadora observó que algunos estudiantes identificaron en sus portafolios de evidencias los recursos tecnológicos requeridos para el desarrollo de sus proyectos artísticos. Algunos fueron un paso más allá de la identificación y gestionaron, de manera autónoma, las herramientas necesarias para llevar a cabo la implementación de sus propuestas. Esto se relaciona con el hallazgo de Palacios (2020), pues se observa que los alumnos del curso TPFE 2 fueron capaces de trazar sus propias metas una vez que identificaron los recursos requeridos para la mejora de sus desempeños.

Con relación a esto, un estudiante comentó en el grupo focal que, a partir del ejercicio de la identificación de recursos, buscó asesoría para la elaboración de *renders*¹¹ porque consideró que esta herramienta sería útil para su desempeño profesional fuera de la universidad, en postulaciones a concursos de proyectos artísticos (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021). A modo de complemento, la docente investigadora observó lo siguiente en su diario docente (DD-S7): “dos estudiantes presentaron representaciones digitales de sus propuestas de montaje del proyecto artístico. Consideraron las características arquitectónicas de espacios de la facultad de arte y diseño para posible instalación de sus propuestas”. (U. Cogorno, diario docente, octubre de 2021).

La información anterior evidencia que la innovación propició el desarrollo de la capacidad de autogestión del aprendizaje a partir del ejercicio constante de autoevaluación, donde los estudiantes tuvieron que identificar y gestionar los recursos requeridos para el desarrollo de sus proyectos artísticos. Por ello, se observa que esta capacidad complementa el desarrollo de la autogestión del proyecto artístico, como se sugirió en el primer capítulo de la presente investigación.

Luego de lo revisado previamente se puede concluir que ambos tipos de portafolios resultaron complementarios en el proceso de aprendizaje y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Mientras que el primero demandó capacidad de síntesis para expresar la esencia del proyecto artístico de manera visual y escrita, y fue utilizado como herramienta para realizar el ejercicio de postulación; el segundo funcionó como un soporte para la autoevaluación del proceso de aprendizaje de cada estudiante, donde pudieron explayarse y observar sus procesos de manera crítica y reflexiva con miras a realizar ajustes necesarios para seguir avanzando en sus procesos de autogestión.

A diferencia de experiencias previas sobre elaboración de portafolios fuera del curso, desarrollar la capacidad de autogestión como parte del curso de TPFE 2 propició una evaluación compartida basada en criterios específicos y consensuados que permitieron dar cuenta de oportunidades de mejora para avanzar en una siguiente etapa de la autogestión del proyecto artístico. Por ello, se considera que la innovación fue valiosa.

Por otra parte, el 87.5% de estudiantes consideró en el Cuestionario 2 que el **estudio de casos sobre proyectos artísticos autogestionados** potenció significativamente el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Con relación a esta actividad, se observó en el diario docente de la quinta semana (DD-S5, véase [Figura 13](#)) que todos los estudiantes realizaron el estudio de casos presentados en el *Seminario sobre*

¹¹ Con *render* nos referimos a una imagen digital creada para representar la realidad a través de programas informáticos.

*Autogestión de Proyectos Artísticos*¹². Asimismo, una estudiante comentó en el grupo focal que este ejercicio resultó provechoso para su proceso de aprendizaje:

El análisis de los seminarios y todo lo que ocurrió en las primeras semanas nos ha hecho ver más a detalle cada cosa y cómo tomar a la vez perspectiva, dialogando con otros sobre cómo podemos mejorar nuestros proyectos, tanto los que presentamos la segunda semana como los que estamos postulando ahora (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Además de resaltar la relevancia de las actividades prácticas desarrolladas durante las primeras semanas de clases, la estudiante resaltó el componente dialógico del formato del seminario sincrónico, que más adelante será considerado por los estudiantes como un aspecto que favoreció el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

El supuesto anterior puede ser confirmado a través de algunas apreciaciones como la siguiente: “Me quedo mucho con las conversaciones del inicio en el seminario de autogestión, donde vimos cómo las personas que se presentaron se fueron agrupando de forma independiente a partir de intereses afines para trabajar en arte” (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021). Aquí se observa nuevamente que los estudiantes consideran importante el intercambio y la participación activa durante las sesiones sincrónicas, pues a través de estos espacios se genera aprendizaje a través del diálogo. Este último punto será ampliado a continuación.

Además de las estrategias mencionadas anteriormente, en el grupo focal se destacaron los siguientes aspectos como factores que potenciaron el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico:

- Primero, varios estudiantes consideraron que la **relación horizontal** entre la docente investigadora y ellos propició un **espacio de diálogo** enriquecedor para sus procesos de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Con relación a esto, una estudiante declaró lo siguiente:

Yo creo que, hay como esta comodidad de poder hablar e interactuar que a veces no con todos los profesores se da; entonces creo que eso ha sido un aspecto positivo porque hemos podido decir qué nos parece y qué no, porque a veces los alumnos nos callamos cuando no hay esa confianza (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

¹² Evento que consistió en tres sesiones de presentaciones sincrónicas de intercambio y diálogo a cargo de tres reconocidos artistas del medio local dedicados a la autogestión de proyectos artísticos.

- El segundo aspecto tiene que ver con el testimonio anterior, y es **la flexibilidad** con la que se manejaron algunos imprevistos o desacuerdos entre la docente investigadora y los estudiantes, que fue valorada positivamente. Encontramos una cita donde un estudiante mencionó lo siguiente: “Yo creo que eso ha sido básico ¿no? El haber tenido esa posibilidad de hacer cambios para ajustar un poco las actividades que teníamos pensadas” (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021). Esto también se relaciona con la capacidad de adaptabilidad, que demanda flexibilidad y resulta muy importante para los artistas profesionales, pues se desempeñan en contextos laborales poco estructurados en los que requieren mucha creatividad para el desarrollo de la práctica artística de manera independiente y autogestionada. La adaptabilidad también se vincula con el contexto de pandemia, pues el campo artístico profesional se transformó a raíz de esta y surgió la necesidad de incorporar herramientas tecnológicas, como por ejemplo el diseño y gestión de exhibiciones virtuales de arte.
- Finalmente, como un cuarto aspecto, los estudiantes consideraron que la **claridad con la que se transmitió la información** resultó de ayuda para su proceso de aprendizaje, lo cual podríamos vincular con la capacidad de comunicación de la docente investigadora. Esto se corrobora con la siguiente apreciación:

Algo que me ha ayudado es la claridad con la que das la información, eso me parece importante. Hay momentos, con otros profes, que a veces no se entiende lo que quieren decir, o se van por las ramas, pero siento que acá es más clara la información que quieres darnos y el mensaje que quieres dar (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

A partir de la información detallada previamente, la docente investigadora observó que algunas de las características destacadas por los estudiantes serían afines al enfoque del *aprendizaje dialógico*, como la flexibilidad y la relación horizontal para llegar a consensos.

Con relación al valor del ***aprendizaje dialógico*** identificado por la docente investigadora, Flecha (1997, citado por Contreras et al. 2005) indica que los procedimientos en los que se basa consisten en la organización abierta y flexible del aprendizaje, una relación horizontal entre estudiantes y docente; una estructura democrática a través de la cual es importante ponerse de acuerdo en todo momento, y el desarrollo de habilidades comunicativas para llegar a consensos. Se estima que todos estos procedimientos fueron incorporados en el transcurso de la innovación, lo cual permitió establecer un ambiente propicio para llegar a acuerdos que favorecieron el desempeño de los estudiantes, quienes valoraron positivamente estas cualidades en varias oportunidades.

La docente investigadora reflexionó sobre estos hallazgos y encontró que un factor importante para propiciar la incorporación de estos aspectos valorados positivamente por los estudiantes fue su condición de docente joven. Como se mencionó anteriormente, algunos estudiantes percibieron que el diálogo horizontal y el ambiente de confianza mutua fueron propicios para que se expresaran abiertamente en todo momento. La docente investigadora también se sintió a gusto en tal ambiente, lo cual resultó motivador en varias oportunidades. Esto marca una diferencia respecto de los espacios de encuentro tradicionales del curso, que suelen ser los exámenes parciales y finales, donde los estudiantes sustentan oralmente sus proyectos, luego de lo cual los profesores miembros del jurado evaluador ofrecen comentarios. En tales espacios, probablemente en virtud de la ausencia de un ambiente que inspire confianza en los estudiantes, aquellos que no están involucrados directamente en las sustentaciones casi nunca participan, a pesar de que los docentes del curso les invitan a hacerlo.

Además, como se observó en el diario docente de la tercera sesión (DD-S3; véase [Figura 12](#)), algunos estudiantes expresaron sentirse mentalmente bloqueados debido al estrés que generaba en ellos presentarse ante un jurado evaluador conformado por muchos docentes. Actualmente, se añade como factor de tensión el impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes universitarios: estudios recientes (Fernández-Poncela, 2020; Mac-Ginty et al. 2021) encontraron que el confinamiento significó un duro golpe para la salud emocional de los estudiantes universitarios, a quienes la pandemia impactó en mayor medida que a la población en general, pues esta población “tiene una peor salud mental en general” (Mac-Ginty et al. 2021, p.31).

Entre los problemas detectados en el estudio de Fernández-Poncela (2020) como consecuencia del deterioro de la salud emocional de los jóvenes, destacan el miedo, la incertidumbre, la tristeza, el estrés, la depresión, el síndrome de fatiga crónica y el trastorno de estrés postraumático. Algunos síntomas relacionados con estas condiciones incluyen problemas de insomnio, falta de memoria, dificultad de pensar o concentrarse y fatiga constante. Además, Mac-Ginty et al. (2021) señala que los jóvenes pueden sentirse profundamente afectados por la falta de contacto social presencial, que se presenta como una necesidad urgente; y que las dificultades de la enseñanza a distancia podrían generar síntomas depresivos en ellos.

Frente al impacto de la pandemia en la salud mental de los estudiantes, la capacidad de diálogo, escucha activa y empatía se vuelven especialmente relevantes, pues los jóvenes universitarios requieren apoyo emocional de parte de sus docentes y compañeros para sentirse acompañados y comprendidos en el contexto de la pandemia. Si bien la innovación

no fue planificada tomando en cuenta la dimensión emocional de los actores involucrados en el proceso educativo, la consideración de los aspectos referidos anteriormente generaron un soporte emocional significativo para el grupo, como lo veremos en los siguientes párrafos.

Los efectos de la pandemia en el bienestar emocional de los jóvenes se evidenciaron también a través de las observaciones consignadas en la tercera y quinta sesión (véanse Figuras [12](#) y [13](#) respectivamente), donde varios estudiantes expresaron sentirse angustiados por la sobrecarga académica. Ante ello, se propició el diálogo para llegar a consensos sobre los ajustes en la planificación inicial, como se puede observar en el diario docente de la tercera sesión: “Los estudiantes consideraron a esta medida como un alivio, pues les fue posible trabajar en sus proyectos artísticos y tareas de otros cursos” (U. Cogorno, diario docente, 1 de septiembre de 2021). También se observó que hacia el final de la quinta sesión “las expresiones faciales y corporales de los estudiantes cambiaron significativamente: cuando se les comentó la dinámica planificada inicialmente se mostraron muy tensos, fastidiados, incluso molestos. Luego del ajuste se relajaron, incluso algunos sonrieron” (U. Cogorno, diario docente, 20 de septiembre de 2021).

Con el propósito de propiciar tranquilidad en los estudiantes, la docente investigadora promovió el diálogo para llegar a un consenso sobre ajustes razonables en la planificación de la innovación, lo cual generó bienestar en el grupo. Se considera que a partir de la empatía, la escucha activa y el diálogo horizontal se logró cuidar el bienestar emocional de los estudiantes, quienes expresaron sentirse escuchados y atendidos. Esto último generó motivación en la docente, pues observó cómo sus acciones fueron retribuidas por los alumnos, quienes cumplieron con las entregas reprogramadas y participaron de manera activa durante las siguientes sesiones. Los aspectos considerados para velar por el bienestar emocional del grupo fueron valorados positivamente por todos los estudiantes, como veremos más adelante a través de sus testimonios sobre las estrategias que favorecieron el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

Además, frente a situaciones tradicionales de evaluación donde el diálogo no suele ser horizontal y los criterios son formulados unilateralmente, la presente innovación propició espacios de diálogo formativo que fueron aprovechados por los estudiantes a través de su participación activa y comprometida. Ante la ausencia de este tipo de dinámicas en el curso, ellos valoraron positivamente en reiteradas ocasiones las experiencias de evaluación y aprendizaje a través del diálogo en entornos donde se sintieron seguros.

A lo largo del presente apartado se realizó un esfuerzo por identificar los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, antes y después de la aplicación del proyecto de innovación. Las reflexiones que surgieron a

partir del análisis e interpretación de los resultados permitieron constatar que los alumnos lograron avances significativos con relación al desarrollo y autoevaluación de dicha capacidad, pues incorporaron contenidos conceptuales y procedimentales desarrollados como parte de la innovación que potenciaron sus desempeños en la autogestión de proyectos artísticos.

Algunos aspectos que propiciaron el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes del curso TPFE 2 fueron el reconocimiento del perfil de egreso de la carrera, sus contextos y competencias —en específico la competencia Gestión de Proyectos Artísticos—; el reconocimiento de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos a través del desarrollo y evaluación de contenidos conceptuales y procedimentales; la incorporación del enfoque de evaluación *como* aprendizaje, con énfasis en la autoevaluación; la cocreación de rúbricas; las dinámicas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación); el estudio de casos presentados en el *Seminario sobre Autogestión de Proyectos Artísticos*; la elaboración de portafolios (visual y de evidencias reflexivo); el ejercicio de postulación del proyecto artístico a una convocatoria de interés; y, finalmente, el valor del aprendizaje dialógico, que a pesar de no haber sido planificado inicialmente, surgió como un aspecto crucial y muy favorable para el desarrollo de la presente innovación, y será retomado en el numeral 4.3.

A continuación, se procederá a realizar el análisis de la segunda categoría, ampliando algunos puntos que fueron abordados previamente.

4.2. CATEGORÍA 2: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES CON RELACIÓN AL PROCESO DE COCREACIÓN DE RÚBRICAS PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DEL PROYECTO ARTÍSTICO

En el presente apartado se realizará el análisis e interpretación de los resultados vinculados a la segunda categoría deductiva de la investigación, que busca describir las percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Para ello, será importante tomar en cuenta el análisis realizado previamente con relación a las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la cocreación de rúbricas como estrategia para potenciar el desarrollo y evaluación de dicha capacidad.

Percepciones sobre la importancia de la capacidad de autogestión del proyecto artístico para el desempeño profesional, luego del proyecto de innovación

Se observó en el grupo focal que todos los estudiantes consideraron que la capacidad de autogestión del proyecto artístico es importante para la formación del escultor

profesional. Entre las justificaciones formuladas, un estudiante señaló lo siguiente: “Nosotros somos artistas que básicamente nos vamos a desenvolver de manera autónoma y sí es necesario esto que estamos viendo de la autogestión para que nosotros mismos aprendamos a desenvolvernos en el medio” (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021). Esto se vincula con el reconocimiento del campo profesional de la carrera, pues el estudiante destaca la importancia de la capacidad de autogestión en un mercado laboral no convencional, donde casi no existen empleadores formales. Recordemos que estudios basados en escenarios con políticas culturales más sólidas que el caso peruano, como Australia y Francia, señalaron que el campo laboral de las carreras creativas se caracteriza por el trabajo por proyectos, lo que implica que los ingresos económicos de los trabajadores sean inestables (Hennekam y Bennett, 2016).

Desde la escena artística actual y local, Hernández-Calvo y Zevallos-Trigoso (2020) analizaron el impacto económico de la pandemia de COVID-19 en los trabajadores de artes visuales en el Perú. El 93.6% de encuestados¹³ por los investigadores se identificó como trabajador independiente, lo cual evidencia la relevancia del contexto de desempeño *Producción artística autogestionada*, señalado en el perfil de egreso de la carrera. Además, esta información valida el sentido que tiene la innovación implementada, pues a través de ella se buscó potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos y su autoevaluación, cuestión que resulta de vital importancia para el desempeño independiente de los futuros profesionales.

En ese sentido, fue fundamental la incorporación de nuevos enfoques en evaluación, así como la importancia otorgada al valor del aprendizaje dialógico. Ambos aspectos están estrechamente vinculados con las cualidades que Pollard y Wilson (2014) consideran para el desarrollo de capacidades necesarias para la gestión de proyectos artísticos, que son las siguientes: flexibilidad, adaptabilidad dentro del contexto de las artes y cultura, independencia económica, autocrítica y autoevaluación, un enfoque ético, y establecer metas concretas. El desarrollo auténtico de estas capacidades permitirá que los artistas alcancen independencia económica para la producción de sus obras. Se estima que la innovación abarcó gran parte de estos aspectos, como se expuso en el apartado anterior; por ello, su implementación significó un aporte importante para la carrera.

Otra dimensión relevante para el análisis de la investigación tiene que ver con la capacidad de autogestión de proyectos artísticos colectivos, cuestión que fue mencionada en el grupo focal: “Con la propia promo uno a veces termina formando un colectivo o un grupo de trabajo

¹³ El estudio de Hernández-Calvo y Zevallos-Trigoso (2020) se realizó a partir de una encuesta aplicada a 312 artistas visuales peruanos.

muy unido por un tema común. A eso, si uno aplica metodologías de autogestión grupal, sería bien potente” (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

Es importante señalar que al inicio de la innovación se plantearon algunos casos y ejemplos sobre autogestión de proyectos artísticos colectivos, vinculados a grupos y otras redes de individuos relacionados al arte que operan de manera independiente de estructuras institucionales. Herbert y Szefer-Karlsen (2013) señalan que este tipo de iniciativas autogestionadas se caracterizan por establecer redes de colaboración, mantener estructuras no jerárquicas y procesos de toma de decisión realizados desde la participación abierta y horizontal de sus miembros. Lo anterior refuerza nuevamente el valor del aprendizaje dialógico mencionado en el análisis de las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Dado que el tema del aprendizaje dialógico aparece nuevamente, será necesario retomarlo más adelante, en el numeral 4.3.

Otra reflexión importante que se desprende de la intervención del grupo focal consignada previamente es que los estudiantes, una vez que incorporaron los contenidos conceptuales y procedimentales sobre la capacidad de autogestión previstos en la innovación, fueron capaces de ir un paso más allá, proyectándose a desarrollarla de manera colaborativa como parte de su práctica profesional.

Por todo lo expuesto anteriormente, se observa que la innovación tuvo alcances más allá de los previstos, y aportó al reconocimiento de nuevos campos de interés profesional por parte de los estudiantes y la docente investigadora. Además, ella considera que el desarrollo de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos colectivos podría ser una próxima línea de investigación en la que se incorporen otro tipo de estrategias didácticas vinculadas al aprendizaje colaborativo, además de las ya desarrolladas previamente.

Algo que percibieron los estudiantes con relación a la importancia de capacidad de autogestión para su desempeño profesional fue su relevancia para planificar la circulación de la producción artística:

Creo que este módulo de autogestión me ha ayudado mucho a responder la pregunta sobre qué hacer cuando el artefacto artístico ya está creado. Con artefacto me refiero a cualquier cosa material o inmaterial, desde el video hasta tallar en algo. ... A darme cuenta un poco, ya lo produje, y ahora ¿a dónde va? Creo que en mi caso va más para espacios públicos, y eso demanda un componente de gestión. (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

La intervención anterior es muy valiosa, pues de ella se desprende la siguiente reflexión: la formación artística superior suele enfocarse en la producción de la obra, como lo hemos

visto en el primer capítulo a través del análisis del plan de estudios vigente de la carrera ([ver anexo 2: Plan de Estudios vigente 2021](#)), pero no considera su gestión o circulación, cuestión que se evidencia en el mismo documento y se confirma a través de los testimonios de los estudiantes que participaron en la innovación. En respuesta a ello, sería conveniente implementar más cursos y actividades vinculados al eje de gestión desde los primeros años de formación, para que los estudiantes lleguen a su último año de carrera con un nivel avanzado de desarrollo de la capacidad de autogestión, lo cual les permitirá potenciar la circulación de sus proyectos artísticos en el medio profesional.

Otro de los aportes de la innovación tuvo que ver con el vínculo hallado entre el ejercicio de la postulación y su autoevaluación a través de las rúbricas cocreadas:

Hemos visto formas de buscar convocatorias y cómo podemos ajustar nuestro proyecto a ellas para autosugestionar nuestro trabajo. Y verlo con la rúbrica ayuda a ver nuestras fortalezas y debilidades, lo que nos permite desarrollar más aquellas cosas que tal vez no eran nuestro fuerte para mejorarlas. (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

A partir del testimonio se observa que la rúbrica fue considerada como una herramienta útil para identificar fortalezas y aspectos de mejora, lo que no ocurrió con las rúbricas utilizadas en cursos anteriores. También se deduce que la comprensión sobre la capacidad de autogestión cambió al incorporar el ejercicio de autoevaluación, lo que se vincula con el monitoreo y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje que caracteriza al enfoque de la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2003; WNCP, 2006; Dann, 2014; Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), que será desarrollado en el siguiente apartado.

Antes de llegar a ello, es importante comentar que este hallazgo permitió nuevamente reflexionar acerca de cómo la teoría revisada se concreta a través de la práctica, pues a partir de la innovación los estudiantes se apropiaron por primera vez en su formación de los instrumentos de evaluación que, al haber sido cocreados, consideraban suyos y les servían para preparar sus presentaciones. También tomaron en cuenta las descripciones de los niveles de desempeño para estructurar sus cronogramas y listas de recursos requeridos, lo cual se observó en el diario docente: “algunos estudiantes comentaron que la información de la rúbrica fue útil para ajustar la planificación de la producción del proyecto artístico y ser más realistas con los tiempos”. (U. Cogorno, diario docente, 13 de septiembre de 2021). La docente investigadora consideró que esto representa un avance con relación al manejo efectivo del tiempo involucrado en el desarrollo del proyecto artístico, pues a partir de la planificación se prevé que los sentimientos de angustia por falta de tiempo o sobrecarga académica expresados por algunos estudiantes sean menos frecuentes.

El impacto del enfoque de evaluación como aprendizaje en el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico

Recordemos que en el diario docente de la tercera sesión (DD-S3, véase [Figura 12](#)) se consignaron algunas experiencias previas de evaluación compartidas por los estudiantes. Casi todas las vivencias resultaron negativas, pues estuvieron vinculadas a emociones de frustración y estrés que impidieron que comprendieran los comentarios formulados por un jurado evaluador conformado por un gran número de docentes en los exámenes artísticos parciales y finales.

En el grupo focal se compartieron respuestas que destacaron el valor de las experiencias de autoevaluación trabajadas como parte de la innovación, en oposición a las vivencias negativas vinculadas a las evaluaciones artísticas tradicionales:

Siento que este módulo tiene una forma de evaluar bien diferente a la del curso normal. La siento bien diferente al parcial porque para nosotros justamente es una autoevaluación continua donde nos miramos a nosotros mismos y entre nosotros también, no como el parcial donde los profes nos hablan y luego nos ponen una nota (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

Esto coincide con los resultados del estudio de Gámiz-Sánchez et al. (2015), quienes señalaron que la cocreación de rúbricas posibilitó una nueva forma de entender el sentido de la evaluación como un proceso de diálogo, consensos y acuerdos entre estudiantes y docentes, para desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje a través de la autoevaluación, cuestión esencial para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Lo compartido en el grupo focal también se alinea con la pregunta planteada por Dann (2014) con relación al enfoque de la evaluación y el rol de los docentes. La autora se cuestiona si las prácticas tradicionales de evaluación que adoptan los docentes estarían facilitando el aprendizaje de sus estudiantes o agregándole barreras. Dann también señala que los estudiantes que se desempeñan de manera más autónoma tendrían la capacidad de mediar la retroalimentación que reciben con su identidad de aprendizaje y sus prácticas autorregulatorias. Estos últimos aspectos se trabajaron en la innovación a través de las dinámicas de evaluación, cuyo soporte reflexivo fue el portafolio de evidencias donde se trabajó la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

Por otro lado, en el grupo focal también se destacó la importancia y el impacto de las dinámicas sincrónicas de coevaluación y autoevaluación, que fueron introducidas por primera vez dentro de la carrera en el marco de la innovación:

Yo sé cómo yo trabajo, pero nunca había visto a mis compañeros verse. Yo creo que en eso sí ha mejorado bastante mi comprensión. Hay estas rutas que la gente toma, que yo no las tomo porque no soy así, pero hay todas estas posibilidades que no había pensado, hasta formas de autoreflexión o autocrítica que yo no tenía en mente. (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

Además, otros estudiantes resaltaron la importancia de la aplicación del instrumento de evaluación cocreado, como lo veremos a continuación:

Yo creo que es mucho mejor con la rúbrica porque de eso te guías, te autoevalúas y dices qué me está faltando para llegar al otro nivel ¿no? Por qué considero que estoy en este punto y todavía no estoy en otro. Entonces sí sirve para reflexionar sobre uno mismo, sobre su trabajo y preguntarse qué puedo hacer para seguir avanzando. (Grupo Focal, lunes 27 de septiembre de 2021).

Este último testimonio coincide nuevamente con la investigación de Gámiz-Sánchez et al. (2015), donde se evidenció el impacto de la autoevaluación en el desarrollo profesional de los estudiantes, quienes la reconocieron como una herramienta útil para la toma de decisiones de manera independiente.

Los testimonios de los estudiantes de TPF 2 presentados previamente visibilizan el impacto positivo de las nuevas dinámicas de evaluación introducidas por primera vez en el curso como parte de la innovación. Además, evidencian los efectos de la implementación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, en tanto se observa nuevamente que los estudiantes reflexionan críticamente sobre su proceso de trabajo y realizan ajustes necesarios para seguir avanzando en él.

Los hallazgos mencionados a lo largo de este apartado impulsaron en la docente investigadora una reflexión importante con relación a su experiencia como egresada reciente de la misma carrera donde llevó a cabo la investigación: el origen de este proyecto de tesis se remonta a su motivación por cambiar las prácticas tradicionales de evaluación de la facultad, descritas previamente por los estudiantes, las cuales ella misma experimentó en algunos cursos durante sus primeros años de formación, cuando entendía a la evaluación como tres momentos del ciclo académico que demandaban mucho trabajo, esfuerzo, estrés y frustración. Tales momentos correspondían casi siempre a dos exámenes parciales y un examen final. En ninguno de esos momentos la docente investigadora entendía que había una formación implicada en el proceso de evaluación, sino que los percibía como la calificación de los objetos artísticos que producía. Al menos durante los dos primeros años de formación general, ella creía que la evaluación era la valoración del resultado, en

términos numéricos, de los ejercicios planteados en los cursos, cuestión que coincide también con las percepciones compartidas por los estudiantes del curso TPFE 2 con relación a sus experiencias previas de evaluación.

Desde el punto de vista actual de la docente investigadora, la descripción anterior no estaría vinculada a una evaluación *como* o *para el* aprendizaje, sino a una calificación o medición de la calidad de los resultados producidos desde el punto de vista de los docentes, cuyos criterios no fueron comunicados de manera clara y transparente con los estudiantes. Este último punto está estrechamente vinculado con las dificultades que enfrenta la evaluación en el sistema educativo, relacionadas por Ravela et al. (2017) con tres aspectos esenciales: su finalidad, la comunicación sobre su sentido y la estrategia empleada para que los estudiantes sean capaces de comprender qué tipo de desempeño se espera según los objetivos de aprendizaje deseados.

Ante la pregunta sobre qué fue lo que trascendió de aquella experiencia de evaluación durante los primeros años de formación, la respuesta sería mucha incertidumbre y angustia por no saber cómo podía mejorar el desempeño propio, a pesar del arduo trabajo realizado para aproximarse a lo que se intuía como lo deseado por los docentes. Sentimientos similares a estos fueron expresados también por los estudiantes de TPFE 2 como experiencias negativas, incluso traumáticas, vinculadas a las tradicionales evaluaciones artísticas.

Las percepciones descritas previamente, compartidas por la docente y los estudiantes, se relacionan con la teoría revisada sobre las diferencias entre los enfoques de la evaluación *del*, *para* y *como* aprendizaje. Mientras que el primer enfoque se limita usualmente a obtener una calificación en términos cuantitativos (Black y Wiliam, 1998), el segundo se enfoca en la comprensión y mejora del aprendizaje de manera procesual, involucrando la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Stobart, 2010). Este último enfoque tiene una gran influencia en la motivación y la autoestima de los estudiantes, aspectos que suelen ser dejados de lado en las evaluaciones *del* aprendizaje, que incluso generan tensión y ansiedad (Stobart, 2010), como vimos anteriormente a través de los testimonios de los estudiantes.

En la evaluación *para* el aprendizaje también es fundamental la retroalimentación, que puede ser facilitada por el mismo estudiante a través de una autoevaluación, o por los compañeros del curso a través de una coevaluación que propicia que los estudiantes desarrollen su capacidad de autonomía y autorregulación (Stobart, 2010). Estas últimas estrategias fueron implementadas en la innovación y se pudo ver el alcance de su efectividad a través de los testimonios de los estudiantes.

Además de estos dos enfoques, hemos visto a lo largo del presente capítulo que se considera un tercer enfoque, el de la evaluación *como* aprendizaje, con mucho más énfasis en la autorregulación de los estudiantes y se basa en métodos didácticos que desarrollan procesos metacognitivos a partir de la autorreflexión, autocontrol y autoajuste del propio aprendizaje (WNCP, 2006). Esto también pudo comprobarse a partir de la implementación de la innovación, pues las autoevaluaciones desarrolladas por los alumnos permitieron ver de qué manera plantearon medidas para corregir los puntos débiles de sus procesos de autogestión.

Recordemos también que Ginocchio (2017) señala que el campo de la evaluación de carreras artísticas de educación superior se caracteriza por su controversia y, sobre todo a nivel local, por la ausencia de investigaciones significativas. Frente a esta realidad, se considera que la presente investigación constituye un primer e importante esfuerzo por replantear el sentido de la evaluación artística tradicional, que, lejos de ser formativa y propiciar el aprendizaje, resulta para muchos estudiantes un evento generador de angustia, estrés e incertidumbre.

Además de la incorporación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje para lograr un cambio positivo en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación, fue necesario propiciar un espacio de diálogo y confianza entre los participantes, como se ha revisado anteriormente. Estos hallazgos refuerzan la teoría revisada sobre la importancia de la participación activa e involucramiento de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación e indicadores de logro de sus evaluaciones identificar oportunidades de mejora en sus procesos de trabajo y alcanzar un alto grado de autorregulación académica (Beattie 1997 y De Luca 2010, citados por Ginocchio 2017). Estos aspectos introducidos a partir de la innovación favorecieron también el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico a través de la cocreación de rúbricas, pues la aplicación de dicha actividad posibilitó una nueva aproximación al sentido de la evaluación por parte de los estudiantes, como se observó previamente en el apartado sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de dicha capacidad.

Un hallazgo significativo con relación al impacto de la incorporación del enfoque de evaluación *como* aprendizaje a partir de la cocreación de rúbricas fue la intervención de un estudiante que se animó a proponer una dinámica experimental para la siguiente actividad de construcción colaborativa de instrumentos de evaluación:

Sería interesante una idea o una actividad en la que cada uno cree su propia rúbrica y luego trate de evaluarse con la rúbrica creada por el compañero... y vamos rotando

diferentes rúbricas para que sea más dinámico, y vemos qué pasa. (Grupo Focal, miércoles 29 de septiembre de 2021).

La docente investigadora consideró que la iniciativa de proponer una nueva dinámica para la cocreación de rúbricas evidencia que se avanzó mucho más de lo esperado, pues esto implica la asimilación de un nuevo sentido de la evaluación como actividad compartida desde su formulación. También se tomó el comentario anterior como una oportunidad de mejora vinculada al diseño e incorporación de dinámicas lúdicas y creativas, incluso artísticas, para una siguiente experiencia de cocreación de las rúbricas. El comentario del estudiante generó en la docente investigadora mucha motivación, pues uno de sus intereses artísticos está vinculado a estrategias participativas en arte y educación, cuestión que podría ser potenciada en una siguiente innovación.

El interés de la docente investigadora por las estrategias participativas consiste específicamente en un enfoque educativo basado en la capacidad transformadora del binomio arte y educación, cuya principal operación se basa en la deconstrucción de las dinámicas de poder establecidas en los ámbitos educativos y el planteamiento de propuestas pedagógicas disruptivas, enfocadas en desaprender formas educativas tradicionales y obsoletas para responder a contextos de aprendizaje específicos de manera crítica, constructiva, democrática, sensible y creativa (Acaso, 2013; Acaso y Megías, 2017; Camnitzer, 2015, 2017).

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre el potencial formativo de fusionar el arte con la docencia universitaria para la preparación de futuros artistas profesionales, quienes deben desempeñarse en su campo laboral de manera creativa y flexible, pues es probable que la mayoría de ellos se dedique a la producción artística autogestionada e independiente. Para ello, es necesario que se ejerciten en la autoevaluación de sus proceso de trabajo, lo cual propicia el desarrollo de su autorregulación, pues a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades tomando en cuenta criterios formulados de manera compartida será posible realizar ajustes necesarios para avanzar en la producción de sus proyectos.

El análisis realizado a lo largo del presente apartado pone en evidencia que la propuesta didáctica implementada por la docente investigadora, que siguió los lineamientos establecidos por García y Gros (2013) para llevar a cabo una verdadera innovación, tuvo un impacto significativo en el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos. A través de esta innovación se generó participación y colaboración entre docente y estudiantes, se fomentó la cocreación de rúbricas al enfatizar el trabajo colaborativo, se propició la autogestión del aprendizaje para el desarrollo de capacidades necesarias para el desempeño competente en el campo profesional de la carrera, y se

desarrolló un esquema de seguimiento y retroalimentación formativa a través de las dinámicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Luego de haber dado cuenta, a lo largo de este apartado, de las percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, pasaremos a exponer otros hallazgos relevantes de la investigación.

A continuación, pasaremos a exponer otros hallazgos relevantes de la investigación.

4.3. OTROS HALLAZGOS RELEVANTES: CATEGORÍA INDUCTIVA DENOMINADA ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE AUTOGESTIÓN DEL PROYECTO ARTÍSTICO

La tercera categoría de la investigación —estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico—, de tipo inductivo o emergente, aporta al objetivo principal de la investigación, que es el siguiente: analizar los aspectos que propician el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes a partir de la cocreación de instrumentos de evaluación en el curso TPF 2. Esta categoría presenta dos puntos importantes, mencionados a continuación:

- El primero de ellos es *el valor del aprendizaje dialógico* y tiene que ver con el análisis realizado previamente en el apartado sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico según las percepciones de los estudiantes. A diferencia de aquel apartado, en esta categoría se amplían las percepciones y reflexiones de la docente investigadora para profundizar en el análisis de los factores observados a partir de una breve revisión de la literatura sobre el enfoque del aprendizaje dialógico.
- El segundo punto importante es *el valor de la evaluación como empoderamiento*, que está estrechamente ligado a la evaluación *como* aprendizaje, pero se considera como un punto emergente a la luz de tres eventos particulares que ocurrieron durante el desarrollo de la propuesta de innovación y tienen que ver con el empoderamiento del grupo: la organización espontánea del evento estudiantil *Antiteatro: Detrás de la escena*¹⁴, la autonomía con la que se desarrollaron las últimas dinámicas de

¹⁴ Evento organizado espontáneamente por los estudiantes del curso a raíz del intercambio generado desde el módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos* sobre experiencias previas en autogestión. En este evento los alumnos compartieron sus emprendimientos e iniciativas autogestionadas vinculadas al arte con la comunidad de la especialidad de Escultura (docentes y estudiantes de distintos niveles formativos).

evaluación, y, finalmente, la postulación del proyecto artístico a una convocatoria de su interés y la autoevaluación de dicha actividad.

A continuación, se procederá a desarrollar brevemente ambos puntos, que son considerados por la docente investigadora como futuras líneas de investigación a incorporar en una siguiente innovación en docencia universitaria.

El valor del aprendizaje dialógico

El trabajo realizado durante las sesiones de la innovación se llevó a cabo siguiendo el estilo docente de la profesora investigadora, que incluye como premisa fundamental la **relación horizontal** entre estudiantes y docentes; la **capacidad de diálogo** y la **empatía**. Estas cualidades fueron señaladas como relevantes y como propiciadoras de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación por los estudiantes del curso en reiteradas oportunidades, lo que llevó a la docente investigadora a indagar en estrategias didácticas vinculadas a dichas características. A partir de la indagación, se encontró que existe un enfoque denominado *aprendizaje dialógico*, que reúne una serie de procedimientos para contribuir al aprendizaje en comunidad, como se verá a continuación.

Valls (2000) señala que “el aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso” (p.115). Este enfoque se fundamenta, por un lado, en la teoría crítica de Paulo Freire (1970), que afirma que el aprendizaje dialógico “contribuye a construir mejor los aprendizajes y propicia la acción conjunta y consensuada de los agentes educativos que intervienen en ellos” (p.7); y, por el otro lado, en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981), “que desarrolla una concepción de la competencia comunicativa en la que todos los sujetos somos capaces de lenguaje y de acción” (p.7).

La reflexión que se desprende de lo anterior es que el valor del aprendizaje dialógico es un aspecto emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que vale la pena considerar porque a través de su incorporación se propició la participación activa de los estudiantes en las dinámicas planteadas, pues sintieron que las sesiones se desarrollaron en un ambiente seguro y confiable. A diferencia de sus percepciones con relación a algunos momentos de evaluación regular (exámenes parciales y finales), donde los espacios de diálogo e intercambio son limitados y suelen causar estrés, angustia e incertidumbre, lo cual no resulta propicio para el desarrollo de aprendizajes significativos.

A partir de la reflexión anterior es posible afirmar que el aprendizaje a través del diálogo constituye una base consistente para la implementación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, pues cuando se logra construir de manera conjunta un ambiente seguro, los

estudiantes son capaces de enfocarse con todas sus energías en el desarrollo de sus capacidades de manera autónoma y comprometida, lo cual propicia la autorregulación de su propio aprendizaje. Esto quiere decir que ellos mismos son capaces de analizar sus fortalezas y debilidades, tomando decisiones para potenciar las primeras y subsanar las segundas a partir de ajustes en sus procesos de trabajo. Esto último se logró a través de las dinámicas planificadas de autoevaluación, basadas en los criterios planteados de manera colaborativa en las rúbricas cocreadas.

Aunque el aprendizaje dialógico no fue considerado como parte de la revisión de la literatura realizada en el primer capítulo, surgió como una categoría emergente que, según se observa, está estrechamente vinculada con los hallazgos de la presente investigación. Además, se considera como una futura línea de investigación para incorporar en la propia práctica docente.

El valor de la evaluación como empoderamiento

Se considera como segundo punto importante de la categoría emergente el *enfoque de la evaluación como empoderamiento* —que está estrechamente ligado a la evaluación como aprendizaje— debido a que, durante el desarrollo de la propuesta, tuvieron lugar los siguientes hechos:

- En primer lugar, la iniciativa y organización espontánea del evento estudiantil *Antiteatro: Detrás de la escena* en la segunda semana de clases, donde los estudiantes compartieron con la comunidad de la carrera de Escultura (docentes y estudiantes de distintos niveles) sus experiencias de autogestión vinculadas al quehacer artístico profesional: emprendimientos, producción por encargo, trabajo en colectivos artísticos y gestión de plataformas de difusión cultural.

Luego de las primeras sesiones de innovación, donde se abordaron contenidos conceptuales y procedimentales sobre la autogestión de proyectos artísticos, los estudiantes decidieron organizar un evento para compartir sus experiencias previas de autogestión en contextos de desempeño vinculados a las artes visuales (mercado del arte, medio académico y gestión cultural). A partir de esto, la docente investigadora reflexionó sobre la iniciativa de los estudiantes por compartir sus saberes previos de autogestión, siguiendo la línea del *Seminario sobre Autogestión* organizado por los docentes del curso. Se considera que a través de este gesto los estudiantes valoraron sus capacidades vinculadas a la gestión de proyectos artísticos que desarrollaron de manera autónoma al margen del curso, y, al compartir sus experiencias con la comunidad (estudiantes y docentes de la carrera), se evidencia su empoderamiento

como agentes culturales o pequeños emprendedores en contacto con su medio profesional, incluso antes de egresar.

- En segundo lugar, la autonomía con la que los estudiantes desarrollaron las sesiones de evaluación durante la cuarta y quinta semana de clases, en las que ellos mismos se encargaron, por iniciativa propia, de moderar las presentaciones y retroalimentar el proceso de sus compañeros basándose en los criterios y niveles de logro establecidos en las rúbricas cocreadas. Con relación a este hallazgo, se observó en el diario docente (DD-S4) que hacia la mitad de la cuarta sesión los estudiantes se encontraban guiando la dinámica de evaluación. El alto nivel de proactividad por parte de ellos sorprendió a la docente investigadora, quien aprovechó para desempeñarse como observadora de sus intervenciones. Se atendió que las retroalimentaciones formuladas entre compañeros fueron cada vez más precisas, y, si algo no quedaba claro, ellos mismos cuestionaban las intervenciones hasta asegurar su comprensión.
- Finalmente, en tercer lugar, la postulación del proyecto artístico que cada estudiante realizó a una convocatoria de su interés. Este ejercicio partió del reconocimiento del campo artístico profesional y las oportunidades laborales que ofrecen las instituciones o agentes que lo constituyen. Su objetivo fue circular la producción artística individual, llevando el proyecto de fin de carrera fuera del contexto académico hacia alguno de los contextos de desempeño profesional actual, a través de la postulación a una convocatoria dirigida a artistas visuales. La postulación demandó, en primer lugar, el reconocimiento de los intereses particulares de cada uno, aspecto trabajado a través del portafolio de evidencias reflexivo. También se elaboró la postulación, que requiere una documentación específica según aquella seleccionada, aunque en la mayoría de los casos incluye un portafolio visual de la producción artística y un *statement* o descripción de las líneas de investigación-creación involucradas en la práctica profesional.

Los tres puntos señalados anteriormente generaron motivación en los estudiantes, quienes se mostraron proactivos en virtud del aprendizaje dialógico y, además, se aproximaron por primera vez a su campo profesional en el marco de un curso, lo cual potenció el desarrollo de la capacidad de autogestión debido al soporte académico brindado en el marco de la innovación. Con respecto a la motivación, Bridgstock (2011) sostiene que, para asegurar el éxito de los estudiantes, es necesario que encuentren relevancia personal para desempeñarse de manera proactiva en las aulas y fuera de ellas. A partir de esto se fomentan motivaciones profesionales intrínsecas y el desarrollo de habilidades para la autogestión profesional, lo cual propicia el empoderamiento de los futuros artistas.

Para complementar lo anterior, en la revisión de la literatura se halló que los ambientes de aprendizaje que incorporan la participación activa de los estudiantes en contextos profesionales reales tienen un impacto positivo en su empoderamiento, autonomía e iniciativa para explorar más allá del contexto académico, llevando sus proyectos fuera de las aulas hacia el campo laboral (Toscher, 2020). También se halló una referencia importante en Rubio (2018), quien desarrolló una investigación cualitativa sobre el impacto de la implementación de una estrategia metodológica para desarrollar capacidades de emprendimiento en los estudiantes de un curso de gestión cultural, basada en actividades teóricas y prácticas desarrolladas en un contexto de trabajo, lo que generó motivación y empoderamiento en ellos.

Los tres investigadores citados previamente señalan la relevancia de incorporar actividades en contextos laborales reales para generar motivación y empoderamiento en los estudiantes. Planificar y evaluar este tipo de prácticas en espacios académicos permite potenciar el desarrollo auténtico de capacidades y competencias requeridas para el óptimo desempeño profesional. Recordemos que se revisó también la propuesta de Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) con relación al enfoque innovador de la *evaluación como aprendizaje y como empoderamiento* basándose en tres retos centrales que se considera fueron desarrollados en el marco de la presente IA:

- a. La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje, de manera transparente y activa, incentivando el diálogo.
- b. La presencia de la proalimentación, definida por los autores como las estrategias y comentarios que proporcionan información sobre los resultados de la evaluación para propiciar en el estudiante una actitud proactiva ante su propio progreso a futuro.
- c. Las actividades de evaluación retadoras, significativas y auténticas.

Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) señalaron que las innovaciones en evaluación que respondan a estos tres retos permitirán a los estudiantes hacerse cargo de sus propios procesos de aprendizaje dentro del contexto académico y más allá de él, propiciando su empoderamiento en espacios extraacadémicos, profesionales y personales.

Se considera que la aplicación de la innovación incorporó los tres retos presentados previamente. El primero de ellos se evidencia a partir de la participación activa de los estudiantes en las actividades planteadas, lo cual fue posible gracias al valor hallado en el aprendizaje a través del diálogo propiciado por una relación empática y horizontal entre los estudiantes y la docente investigadora.

El segundo reto se visibilizó a través de las dinámicas sincrónicas de evaluación, donde se realizaron retroalimentaciones orales siguiendo los criterios y niveles de desempeño establecidos en los instrumentos cocreados. También se evidenció a través de las retroalimentaciones formuladas en la evaluación asincrónica (autoevaluación y heteroevaluación), que ofreció puntos de vista complementarios y propició una mejor comprensión detallada sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes con miras a realizar ajustes para continuar avanzando en sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, se considera que el tercer reto fue incorporado a través del ejercicio de la postulación del proyecto artístico de fin de carrera a una convocatoria de interés dentro del campo artístico cultural. A través de este trabajo los estudiantes se desempeñaron efectivamente en la autogestión de sus proyectos y, al término de la experiencia, realizaron una autoevaluación para planificar y realizar acciones concretas para seguir avanzando.

Desde una perspectiva vinculada a estrategias de arte y educación, Acaso (2016) señala lo siguiente con relación al empoderamiento que produce en los estudiantes la evaluación compartida:

Una vez empoderados, los alumnos y las alumnas están deseosos de llevar a cabo un ejercicio de reflexión que los sitúa en un lugar en el que ellos nunca han estado. Precisamente, dejarlos estar en este lugar transforma el acto pedagógico: al permitir que el resto de la comunidad comparta la evaluación, estamos ejerciendo la democracia de manera real (p.29).

La cita anterior evidencia una de las principales motivaciones de la presente investigación: incorporar a los estudiantes como agentes activos en su proceso de evaluación, en específico a través de su autoevaluación, lo cual propicia su empoderamiento. A partir de esta acción fue posible para ellos lograr una mejor comprensión y autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente, se considera que la incorporación de actividades que propicien la valoración de la evaluación *como aprendizaje y empoderamiento* refuerzan el sentido de una formación superior integral, humanista y ética, alineada a los valores de la universidad donde se llevó a cabo la presente innovación. Los docentes universitarios son agentes importantes para lograr dicho propósito, pues de ellos depende la formación de profesionales críticos, éticos y reflexivos, capaces de generar aportes significativos en su comunidad y sociedad.

También se cree que los beneficios del cambio de paradigma de la evaluación *como calificación* hacia la evaluación *como aprendizaje* deben extenderse hacia los docentes,

quienes podrían mejorar su práctica profesional a partir de la experiencia e intercambio horizontal con los estudiantes.

A lo largo del análisis realizado en este apartado se evidenció que la capacidad de diálogo, la relación horizontal, la flexibilidad y la empatía fueron aspectos fundamentales para llegar a consensos y lograr el objetivo de desarrollar y evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico a través de la cocreación de rúbricas y su posterior aplicación en dinámicas de evaluación compartida. Estos aspectos, al involucrar la participación activa de los estudiantes en sus procesos de desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos, favorecieron su empoderamiento para plantear actividades extraacadémicas vinculadas a dicha capacidad y para postular sus producciones a convocatorias artísticas vigentes en el campo profesional de la carrera. A continuación, y a modo de síntesis sobre lo expuesto previamente, se formularán las conclusiones de la investigación en el quinto y último capítulo.

CAPÍTULO 5

BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo se presentarán las conclusiones de la investigación a partir de los resultados analizados previamente, algunas reflexiones sobre la innovación realizada y la mejora de la práctica docente, y, finalmente, una serie de recomendaciones para futuros investigadores interesados en alguno de los tópicos abordados en el presente informe.

5.1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

A continuación, siguiendo el objetivo principal de esta investigación y tomando en cuenta el análisis e interpretación de los resultados, se presentarán los aspectos que propiciaron el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión de los estudiantes del curso TPFE 2.

El reconocimiento del perfil de egreso de la carrera y la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos

- El conocimiento del perfil de egreso aumentó de manera significativa luego de la aplicación del proyecto de innovación, lo cual se evidencia en la información recogida por los distintos instrumentos empleados. Dicho incremento representó un avance de acuerdo con lo esperado, pues fue fundamental que los estudiantes reconocieran el campo laboral de su especialidad antes de posicionarse en algún espacio específico de este a través del ejercicio de postulación. Además, se consideró que introducir a los estudiantes en sus campos profesionales mediante actividades auténticas es una labor importante de los docentes universitarios.
- A partir del reconocimiento de la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos, su desarrollo y evaluación, todos los estudiantes identificaron de qué manera fue desarrollada y evaluada durante las seis semanas de innovación. Desde la implementación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje, trabajado a través de las dinámicas de cocreación de rúbricas y su aplicación, se potenció el desarrollo de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos debido a que los criterios y niveles de desempeño del instrumento resultaron útiles para comprender sus dimensiones y complejidad, propiciando la autorregulación y autoevaluación reflexiva de los estudiantes.
- La innovación cumplió con los objetivos propuestos y logró avances más allá de lo esperado, como el empoderamiento de los estudiantes y el valor hallado en el aprendizaje dialógico. Sin embargo, se cree que un solo proyecto de innovación no es

suficiente para lograr el desarrollo auténtico de la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos y sus capacidades, sino que se debe implementar en el plan de estudios desde los primeros años de la carrera. Esta percepción también fue compartida por los estudiantes, quienes consideraron como aspecto de mejora la incorporación de cursos donde se desarrolle la capacidad de autogestión de proyectos artísticos desde los primeros años de la carrera.

El reconocimiento de la capacidad de autogestión de proyectos artísticos, su importancia y desarrollo

- Luego de la innovación se observó que las definiciones sobre *autogestión* formuladas por los estudiantes fueron correctas y más precisas con relación a las definiciones elaboradas al inicio del semestre. Al término de la innovación, los estudiantes incorporaron en sus planteamientos los contenidos conceptuales y procedimentales desarrollados durante las sesiones, lo cual les permitió avanzar más de lo previsto. Esto último se visibilizó a partir de la iniciativa de apropiarse del instrumento cocreado para evaluar la autogestión de futuros proyectos artísticos, y también a partir de la de plantear dinámicas experimentales para una siguiente actividad de cocreación de rúbricas.
- Además, todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con la importancia de desarrollar la capacidad de autogestión para desempeñarse en el campo laboral, en el que, según la literatura revisada, la mayoría de profesionales ejerce como trabajador independiente. Este es un dato muy valioso, ya que casi todos los egresados de las carreras de arte deben manejarse de manera autónoma en el ámbito laboral, lo cual le otorga un alto grado de relevancia al proyecto de innovación implementado, que tuvo por objetivo el desarrollo de la capacidad de autogestión y su autoevaluación como parte de la formación académica de los futuros profesionales.

La incorporación del enfoque de evaluación como aprendizaje

- La evaluación *como* aprendizaje fue valiosa porque a partir de ella los estudiantes incorporaron mecanismos para ajustar y avanzar en sus propios procesos de aprendizaje relacionados al desarrollo y autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. También se observaron cambios significativos con respecto a la percepción de los estudiantes sobre la evaluación después de la innovación, y también se constató el impacto de la autoevaluación —introducida por primera vez en el curso— en sus procesos de aprendizaje y autorregulación, cuestiones que fueron valoradas por ellos mismos en reiteradas ocasiones.

La cocreación de rúbricas de evaluación

- Todos los estudiantes expresaron que las actividades grupales que involucraron trabajo colaborativo para la formulación de rúbricas de evaluación favorecieron el desarrollo y la autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico. Los estudiantes consideraron que sus intervenciones en la formulación de las rúbricas propiciaron la comprensión de la complejidad de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos, la capacidad de autogestión y los criterios involucrados en la evaluación de ambas.
- Una de las huellas más importantes que dejó la implementación de la innovación fue la apropiación de la rúbrica cocreada para desarrollar y evaluar la capacidad de autogestión de proyectos artísticos, incluso aquellos que los estudiantes desarrollan fuera del curso. Ellos también expresaron que la rúbrica cocreada sería de utilidad para evaluar sus proyectos artísticos una vez que se enfrenten al campo laboral de la carrera como egresados, lo cual permite visualizar un nuevo alcance de la cocreación de rúbricas mucho más cercano al campo profesional de la carrera.

El estudio de casos sobre autogestión de proyectos artísticos

- Los estudiantes consideraron que la experiencia de estudio de casos aplicada en la innovación sobre el contenido de las ponencias del *Seminario sobre Autogestión de Proyectos Artísticos*¹⁵ fue importante para el desarrollo de la capacidad estudiada. Además, destacaron la importancia del formato sincrónico del seminario, pues se propició el diálogo e intercambio de experiencias. La experiencia fue muy valorada por los estudiantes, en vista de los aprendizajes que generó, y por la docente investigadora, quien consideró que este evento los inspiró a plantear su propio seminario, el evento estudiantil *Antiteatro: Detrás de la escena*¹⁶, donde presentaron sus experiencias de autogestión y se evidenció el estado de desarrollo de dicha capacidad fuera del contexto académico del curso. Esto permitió establecer un punto de referencia con relación a las ventajas de introducir la capacidad de autogestión en el marco de un curso, donde se planifican estrategias didácticas y enfoques que potencian el desarrollo y evaluación de dicha capacidad.

¹⁵ Evento que consistió en tres sesiones de presentaciones sincrónicas de intercambio y diálogo a cargo de tres reconocidos artistas del medio local dedicados a la autogestión de proyectos artísticos.

¹⁶ Evento organizado espontáneamente por los estudiantes del curso a raíz del intercambio generado desde el módulo de *Autogestión de Proyectos Artísticos* sobre experiencias previas en autogestión. En este evento los alumnos compartieron sus emprendimientos e iniciativas autogestionadas vinculadas al arte con la comunidad de la especialidad de Escultura.

El valor de la elaboración de portafolios (visual y de evidencias reflexivo)

- Un aspecto importante que es necesario destacar es el valor del portafolio multimedia (que incorpora imágenes, videos, textos, fotografías, etc.) como herramienta reflexiva y para la circulación de la obra en la modalidad a distancia. Se estima que uno de los medios a través de los cuales se evidenciaron los avances logrados a partir de la implementación de la innovación fue el portafolio en sus dos formatos:
 - El *portafolio visual* como herramienta para la circulación del proyecto artístico a través de la postulación, lo cual fue sugerido como oportunidad de mejora por el comité consultivo y los empleadores de los egresados recientes a través del informe realizado por PULSO PUCP (2021) en el marco del proceso de reacreditación de la especialidad. También fue considerado por los estudiantes como una estrategia que propició el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, pues se enfrentaron al reto de visibilizar sus producciones de manera clara y comprensible para un público externo.
 - El *portafolio de evidencias reflexivo* como herramienta para la autoevaluación y reflexión sobre la propia metodología de trabajo. Esta reflexión surgió a partir del aporte de una estudiante del curso y se considera un hallazgo muy relevante como futura línea de investigación. Si bien no es una percepción expresada por la mayoría, la docente investigadora considera que este hallazgo permitirá potenciar la actividad de evaluación a través del portafolio de evidencias, haciendo especial énfasis en el análisis de la metodología de trabajo.

El valor del aprendizaje dialógico

- El trabajo realizado durante las sesiones de innovación se llevó a cabo tomando como premisa fundamental la relación horizontal entre estudiantes y docentes, la capacidad de diálogo y la empatía. Estas cualidades fueron señaladas por los estudiantes del curso como aspectos importantes que propiciaron el desarrollo de la capacidad de autogestión y su evaluación. Además, fueron analizadas por la docente investigadora como cualidades del enfoque del aprendizaje dialógico, que parte del diálogo entre iguales para llegar a consensos y postula procedimientos considerados oportunos para la cocreación de rúbricas, pues resulta de las interacciones entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Aunque el tema del aprendizaje dialógico no fue considerado como parte de la revisión de la literatura realizada en el primer capítulo, se considera como una futura línea de investigación para incorporar en la propia práctica docente.

- La relación horizontal y dialógica entre la docente investigadora y los estudiantes fue fundamental para propiciar un ambiente de enseñanza-aprendizaje óptimo para el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación a través de actividades donde fue necesaria la participación activa y creativa de los estudiantes, como la cocreación de rúbricas y las dinámicas sincrónicas de evaluación en las que se aplicaron y validaron los instrumentos cocreados.

El valor de la evaluación como empoderamiento

- El enfoque de la evaluación *como aprendizaje y empoderamiento* fue considerado como un punto importante de la categoría emergente a la luz de tres hechos particulares que ocurrieron durante el desarrollo de la propuesta de innovación y tuvieron que ver con el empoderamiento del grupo: la organización espontánea del evento estudiantil *Antiteatro: Detrás de la escena*, la autonomía con la que se desarrollaron las últimas sesiones de coevaluación, y, finalmente, la postulación que realizaron de su proyecto artístico de fin de carrera a una convocatoria de su interés. La importancia del empoderamiento como consecuencia de la evaluación *como aprendizaje* se evidencia a partir de los siguientes puntos: la incorporación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación a través del diálogo, la presencia de una retroalimentación que ofrezca información relevante sobre los aspectos de mejora para avanzar en el propio proceso de aprendizaje, y la participación de estudiantes en contextos profesionales reales a través del ejercicio de la postulación, que generó un impacto positivo en su empoderamiento, autonomía e iniciativa para explorar más allá del contexto académico, llevando sus proyectos fuera de las aulas hacia el campo laboral.
- Se considera que la incorporación del enfoque de la evaluación *como aprendizaje*, la evaluación *como empoderamiento* y el aprendizaje dialógico potenciaron el desarrollo y la evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera vinculada a la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos, lo cual se presenta como una alternativa de respuesta a lo recomendado en los informes de instituciones evaluadoras de la calidad formativa de la Facultad de Arte y Diseño de una universidad privada de Lima.

5.2. REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN REALIZADA Y LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

En el presente apartado se dará cuenta de las reflexiones generadas a partir de tres puntos: en primer lugar, el plan de acción, es decir, el proyecto de innovación y el proceso de

su implementación; luego, el docente como investigador de su propia práctica; y, finalmente, el cambio o mejora de la práctica y las concepciones docentes.

Sobre el plan de acción

- Con relación al plan de acción y su proceso de implementación, se considera que las diferencias entre la planificación inicial y su ejecución tuvieron que ver con el diálogo comprometido entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y estudiantes. Las propuestas inicialmente consideradas en el plan de acción fueron ajustadas al término de cada sesión según las reflexiones desprendidas a partir de los imprevistos que surgieron durante estas.
- La mayoría de dificultades estuvo vinculada con el sentimiento de preocupación expresado por los estudiantes debido a la sobrecarga académica. Este malestar constante fue analizado posteriormente por la docente investigadora y vinculado con información relevante sobre el impacto de la pandemia en la salud mental de los jóvenes universitarios. Con el objetivo de atender esta dimensión que no fue tomada en cuenta al inicio de la planificación, pero luego fue incorporada como fundamental para el desarrollo de un proceso óptimo de enseñanza-aprendizaje, se buscó cuidar el bienestar emocional del grupo a través del diálogo, la flexibilidad y la empatía, lo que los estudiantes consideraron como favorable para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.
- Además, desde el inicio del curso se incorporaron en la planificación inicial propuestas emergentes por parte de docentes y estudiantes, que demandaron ajustes y contribuyeron significativamente al desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, como la organización del *Seminario sobre Autogestión de Proyectos Artísticos, Antiteatro: Detrás de la Escena* y el ajuste de las dinámicas de evaluación. A partir del consenso entre docentes y estudiantes, algunos ejercicios tuvieron que ser adaptados, como el estudio de casos sobre el contenido de las ponencias del *Seminario sobre Autogestión de Proyectos Artísticos*; y otros eliminados, como la segunda dinámica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Durante el proceso de la Investigación-acción, la docente investigadora comprendió que existía una gran limitación relativa a la comprensión por parte de los estudiantes de la evaluación y los instrumentos implicados en el proceso, que antes de la implementación del proyecto de innovación eran recibidos de manera pasiva y no eran utilizados a favor del propio aprendizaje. Esto cambió significativamente a partir de la

cocreación de rúbricas y la implementación de la autoevaluación. Ambas actividades tuvieron un impacto importante en el proceso de autorregulación de los estudiantes, quienes declararon en varias ocasiones que a raíz de las sesiones de la innovación donde se diseñaron y aplicaron las rúbricas cocreadas fueron capaces de observar en qué aspectos podrían mejorar y de qué manera.

- Las dinámicas de coevaluación resultaron muy provechosas, pues fomentaron un rol activo por parte de los estudiantes y les permitió ver sus procesos de trabajo con relación al de los compañeros. Con respecto a este punto en particular, fue sorprendente ver cómo en algún punto de la sesión de coevaluación, ellos mismos se hicieron cargo de la dinámica, a diferencia de lo que ocurre normalmente en una evaluación parcial o final, donde solo los profesores emiten opinión.

Sobre la docente como investigadora de su práctica

- La Investigación-acción propició el reconocimiento de algunas fortalezas importantes del estilo docente de la profesora investigadora, como la capacidad de diálogo horizontal, empatía y escucha activa. Estas cualidades propiciaron un ambiente seguro donde los estudiantes fueron capaces de expresarse y participar durante las actividades propuestas de manera activa, lo que resultó fundamental para el logro de los objetivos planteados por la innovación. A partir de la reflexión sobre estos aspectos, la docente investigadora será capaz de potenciarlos en una siguiente oportunidad.
- La presente investigación prioriza el problema del limitado desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación, y busca dar respuesta a él a través de la cocreación de rúbricas de evaluación y la implementación del enfoque de evaluación *como* aprendizaje. Una de las cuestiones por resolver sería el grado de intervención de la docente en el ajuste de las rúbricas cocreadas. En la dinámica inicial, la docente investigadora planteó ajustes importantes una vez que concluyó la sesión de cocreación (tercera sesión de clases). Sin embargo, durante la quinta sesión de la innovación se trabajó en la segunda versión de la rúbrica con una mayor participación activa por parte de los estudiantes. A partir de lo anterior, una pregunta que surge sería si acaso los estudiantes podrían eventualmente ser capaces de producir sus propias rúbricas de manera independiente, contando solo con la asesoría de la docente para realizar ajustes mínimos. Esta inquietud podría ser abordada en un siguiente ciclo de Investigación-acción donde se incorporen los aprendizajes resultantes de esta primera experiencia.

- Un aspecto de mejora importante sería la revisión y ajustes del diseño metodológico, en específico del cuestionario mixto de tipo panel aplicado antes y después de la innovación. Los resultados analizados visibilizan que al menos dos estudiantes tuvieron errores en la comprensión de algunos enunciados. Además, las preguntas de tipo escalar que consideraron un intervalo del 1 al 5 donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”, arrojaron resultados que fueron difíciles de interpretar porque no se cuenta con parámetros para determinar los motivos de la posición intermedia “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
- Se considera que el método de Investigación-acción propicia la autoevaluación de la práctica a través de instrumentos como el diario docente. Uno de los desafíos más grandes del proceso de Investigación-acción fue la sistematización de la información recogida a través de este instrumento, pues fue difícil realizar el ejercicio de síntesis a través de los esquemas visuales presentados en el capítulo anterior. Sin embargo, se considera que el esfuerzo fue valioso, pues se logró expresar la recursividad de la Investigación-acción, tomando como referencia la estructura de las espirales autorreflexivas de Carr y Kemmis (1988).

Sobre el cambio o mejora de la práctica docente universitaria

- Se considera que se ha logrado un avance significativo con relación al desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión y a la implementación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje a partir de la cocreación de rúbricas de evaluación. Sin embargo, un solo proyecto de innovación no es suficiente, pues se debe trabajar en los aspectos mencionados a lo largo de la carrera desde su inicio. También queda pendiente involucrar a más colegas docentes para que se genere un cambio integral con relación a la limitada práctica evaluativa que caracteriza a las carreras artísticas, logrando así un impacto significativo que pueda beneficiar a la población de la carrera de Escultura y de la Facultad de Arte y Diseño. Esto último podría resultar muy provechoso, pues el trabajo colaborativo entre docentes a partir de sus experiencias y conocimientos sería necesario para emprender el proyecto de una reforma integral de la evaluación artística.
- La implementación del enfoque de la evaluación *como* aprendizaje generó también cambios en la forma de comprender la propia práctica docente. La práctica de la autoevaluación fue especialmente transformadora, pues la docente investigadora nunca tuvo la experiencia de autoevaluarse siguiendo criterios específicos durante su formación de pregrado como artista profesional. La primera experiencia vinculada a esta actividad tuvo lugar en su formación como docente universitaria. Y, luego del

proceso de Investigación-acción, se generó una nueva concepción sobre los alcances de la autoevaluación, pues esta conlleva asumir la responsabilidad del propio proceso de producción, sea del proyecto artístico o del conocimiento generado a partir de la práctica docente, lo cual resulta muy provechoso para quienes deben autogestionar sus propios procesos formativos fuera de la universidad. También resultó una práctica sumamente provechosa para la docente investigadora, quien reflexionó sobre el proceso de Investigación-acción en distintos niveles y momentos, lo cual la lleva a valorar el alcance de una práctica docente reflexiva para el desarrollo de su docencia universitaria.

- Además, se considera importante el hallazgo del *aprendizaje dialógico* como enfoque complementario al de la *evaluación como aprendizaje*, debido a que el primer enfoque está estrechamente relacionado con los intereses artísticos de la docente investigadora, vinculados a estrategias participativas de arte y educación que pueden potenciar la práctica docente desde el contexto universitario a partir de la incorporación de actividades de aprendizaje caracterizadas por el ejercicio de la creatividad y el pensamiento crítico.
- Ante la ausencia de investigaciones significativas con relación al proceso de enseñanza y evaluación de gestión de proyectos artísticos reportada a lo largo de la revisión de la literatura, esta investigación representa un esfuerzo importante por dar cuenta sobre los beneficios de considerar la evaluación como aprendizaje como una innovación a través del ejercicio de cocreación de rúbricas para desarrollar y evaluar la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

5.3. RECOMENDACIONES

Algunos puntos que podrían ser desarrollados en futuras investigaciones vinculadas a la enseñanza y evaluación en arte son los siguientes:

- Con relación a la revisión de la literatura, se sugiere explorar la incorporación de competencias emprendedoras vinculadas a las capacidades de autogestión, aprendizaje autónomo y empoderamiento de los estudiantes en programas de formación artística superior.
- Se considera importante explorar también la implementación de estrategias de trabajo colaborativo o aprendizaje basado en proyectos para desarrollar la capacidad de autogestión de proyectos artísticos colectivos, cuestión que fue señalada por algunos de los autores citados en esta investigación, así como por un estudiante del curso durante la aplicación del grupo focal cuando identificó un potencial en la incorporación

de metodologías de autogestión de proyectos artísticos colectivos, cuestión que sucede a menudo en el campo profesional de las artes visuales.

- Se juzga de utilidad la incorporación del diario docente para realizar observaciones minuciosas y reflexiones sobre los eventos acontecidos durante las clases, pues la información consignada en los diarios favorece la mejora de la práctica docente reflexiva en el marco de una Investigación-acción.
- Se recomienda la incorporación de metodologías vinculadas a estrategias de arte y educación, que consisten en el despliegue de habilidades creativas y comunicativas propias de los estudiantes de las carreras artísticas o de diseño. Entre ellas se puede contemplar la incorporación de dinámicas de dibujo o representación visual como herramienta para expresar ideas vinculadas a la evaluación; así como también plantear preguntas reflexivas para propiciar que las respuestas se den en términos visuales y no necesariamente como textos escritos.
- Se considera que la investigación cualitativa sobre la práctica docente universitaria propicia la reflexión del docente investigador. A la luz de las teorías revisadas y la aplicación de la Investigación-acción, se pudo conocer más a fondo a los estudiantes e interpretar de manera reflexiva sus percepciones expresadas en los testimonios recogidos con relación a sus procesos de aprendizaje. Por ello, se recomienda incorporar el método de Investigación-acción a otras experiencias educativas de la Facultad de Arte y Diseño de la universidad estudiada, pues se considera una buena alternativa para el desarrollo de la práctica docente investigativa y reflexiva.

REFERENCIAS

- Abero, L. (2015). *La investigación-acción como estrategia cualitativa*. En Abero, L., Bernardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S., y Rojas-Soriano, R. (Eds.) *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (pp.133-146). Camus Ediciones.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Planeta.
- Acaso, M. (2016). Dejemos de evaluar y pasemos a invesLUAR. *Ruta Maestra*, (17), 26-32. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2017.pdf>
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Alsina, P., Argila Irurita, A. M., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Cañada, F. J., Badia-Miró, M., Carreras Marín, A., Colomer i Busquets, M., Gracenea Zugarramurdi, M., Halbaut, L., Juárez Vives, P., Llorente Galera, F., Marzo Ruis, L., Mato Ferré, M., Pastor Durán, X., Peiró Martínez, F., Sabariego Puig, M., Vila Merino, B. (2013). *Rúbricas para la Evaluación de Competencias [Archivo PDF]*. Ediciones Octaedro. <http://hdl.handle.net/2445/145046>
- Amaya, J., Rivas, J. y Mercado, M. (eds.) (2016). *Diversidad, tradición e innovación en la gestión cultural. Teorías y contextos. Tomo 1*. Universidad de Guadalajara. <https://gestioncultural.udgvirtual.udg.mx/contenido/diversidad-tradicion-e-innovacion-de-la-gestion-cultural-tomo-1-teorias-y-contextos>
- Aubert, A., García, C, y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf
- Bauer, C., Viola, K., & Strauss, C. (2011). Management skills for artists: 'learning by doing'?. *International Journal of Cultural Policy*, 17(1), 626-644. <http://dx.doi.org/10.1080/10286632.2010.531716>
- Beckman, G., & Essig, L. (2012). Arts Entrepreneurship: A Conversation. *Artivate*, 1(1), 1-8. <https://www.jstor.org/stable/10.34053/artivate.1.1.0001>
- Berardi, L. (2015). *Multimétodos. Un recurso para potenciar hallazgos en investigación social*. En Abero, L., Bernardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S., y

- Rojas-Soriano, R. (Eds.) Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. (pp.133-146). Camus Ediciones.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brambila, B. (2015). *Formación profesional de gestores culturales en México. El caso de tres programas universitarios*. Universidad de Guadalajara; UDGVirtual.
https://www.uv.mx/opc/files/2018/04/Formacion_Porfesional_GestoresCulturales_Brambila.pdf
- Bridgstock, R. (2011). Skills for creative industries graduate success. *Education + Training*, 53(1), 9-26. <https://doi.org/10.1108/00400911111102333>
- Brookhart, S.M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Front. Educ*, 3(22), <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>
- Camnitzer, L. (2015) Arte y pedagogía. En: Esfera Pública.
<https://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Camnitzer, L. (2017). *Prólogo*. En: Acaso, M. y Megías C. Art Thinking Cómo el arte puede transformar la educación. (pp.12-21). Akal.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Ed. Martínez Roca.
- Contreras, A. D., Molina, C., Domingo, M. P., y De la Rosa, O. (2005). El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. En Latorre, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3a ed.) (pp.121-138). Editorial Graó.
- Corriente Alternativa. (2017). *Plan de estudios. Carrera de Artes Visuales Contemporáneas* [Archivo PDF].
https://corrientealternativa.edu.pe/wp-content/uploads/2017/06/PLAN_DE_ESTUDIOS_2017.pdf

- Corta, D. (2019). *El uso del portafolio virtual en la autorregulación académica en estudiantes del curso de investigación académica en una universidad privada de Lima*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14903>
- Corvalán, Ó., y Méndez, M. (2013). Capítulo III. Métodos de escalamiento del desarrollo de competencias del perfil del egresado. En Ó. Corvalán, P. Montero y J. Tardif (Eds.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp. 86-105). ANUIES.
- Crousse, V., Oblitas, R., Luyo, V., Bartra, J., Arias, M., y Roncalla, L. (2017). Sílabo del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1. Especialidad de Escultura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Curatola, E. (2017). Mapeando los espacios artísticos autogestionados en Lima Metropolitana: Actores, potencialidades y tensiones. [Tesis para optar por el grado de licenciada en Sociología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9688>
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Earl, L. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin.
- Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú. (s.f.). *Escultura*. Recuperado el 11 de mayo de 2021 de <https://ensabap.edu.pe/carreras-profesionales/artes-plasticas-visuales/escultura/>
- Evard, Y., & Colbert, F. (2000). Arts Management: A New Discipline Entering the Millennium? *International Journal of Arts Management*, 2(2), 4-13. <http://www.jstor.org/stable/41064684>
- Facultad de Arte y Diseño de la PUCP [FAD PUCP]. (s.f.) Especialidades. Escultura. Perfil de Egreso. <https://facultad.arteydiseno.pucp.edu.pe/especialidades/escultura/>

- Fernández-Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 23-29.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
<https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2017.03.003>
- Gámiz-Sánchez, V., Torres-Hernández, N., y Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU Revista de docencia Universitaria*. 13(1), enero-abril 2015, 319-338.
- García, I., y Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En G. Bautista y A. Escofet (Eds), *Enseñar y Aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora* (pp. 9-45). Octaedro Editorial.
- Ginocchio, L. (2017). El debate sobre la evaluación en carreras artísticas. *Educación* 26(51), setiembre 2017, 175-196.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19291>
- Hawes, G. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca; Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional; Proyecto Mecesup Tal 0101.
http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Construcci%C3%B3n%20Perfil%20Profesional.pdf
- Hennekam, S., & Bennett, D. (2016). Self-Management of Work in the Creative Industries in the Netherlands. *International Journal of Arts Management*, 19(1), 31-41.
<http://www.jstor.org/stable/44989676>
- Herbert, S., & Szefer-Karlsen, A. (2013). *Self-organised*. Open Editions.
- Hernández-Calvo, M., y Zevallos-Trigoso, C. (2020). Impacto económico del estado de emergencia por la pandemia de COVID-19 en los trabajadores y trabajadoras de las artes visuales en el Perú (Marzo 2020). Asociación de Curadores del Perú.
http://curadoresdelperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Impacto-COVID19_Artes-Visuales_Peru%CC%81-2.pdf
- Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad [IAC-CINDA] (2018). ACUERDO DE ACREDITACIÓN N° 46. Escultura. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Instituto Superior de Artes Visuales Edith Sachs. (2020). *Carrera profesional de Artes Visuales*. <https://www.edithsachs.com/malla.docx>
- Iberico, C. (2016). Lineamientos curriculares. Entrevista a Carlos Iberico. [Video]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]: Dirección de Asuntos Académicos [DAA] / Lineamientos curriculares. [Consultado el 11 de mayo de 2021]. <https://drive.google.com/file/d/1Z84Pm3W858ZWhyKin9sAwUfKWb3pNzFY/view>
- Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A., & Kilgour, A. (2020). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 140-153. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614523>
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3a ed. Editorial Graó.
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, A., Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista SOPNIA*, 32(1), 23-38. https://www.sopnia.com/wp-content/uploads/2021/04/Rev_SOPNIA_2021-1.pdf
- Mariscal, J. (2009). *Educación y gestión cultural: Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas*. Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/261251046_Educacion_y_gestion_cultural_Experiencias_de_acciones_culturales_en_practicas_educativas.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Monereo, C., y Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370(12), 12-18. <http://maaz.ihmc.us/rid=1GLSWYC7N-Y2LLHH-H7H/Competencias%20para%20con%20vivir%20con%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Facultad de Ciencias Sociales y Huamas de la Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Núñez Naranjo, A. F., Becerra García, E. B., y Olalla Pardo, V. E. (2021, 5 de abril). Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura. *Explorador Digital*, 5(2), 6-22. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>

- Oblitas, R., Cisneros, M., Crousse, V., Luyo, G., Chaves, R., Mitrovic, M., Boggio, R., Centurion, O., y Cogorno, U. (2020a). Sílabo del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1. Especialidad de Escultura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Oblitas, R., Cisneros, M., Crousse, V., Luyo, G., Chaves, R., Boggio, R., Centurion, O., y Cogorno, U. (2020b). Sílabo del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2. Especialidad de Escultura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Oblitas, R., Cisneros, M., Crousse, V., Luyo, G., Chaves, R., Boggio, R., Centurion, O., Cogorno, U., y Galliani, F. (2021). Sílabo del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2. Especialidad de Escultura. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Palacios, J. (2020). *El uso del portafolio electrónico y su contribución al desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo y a la práctica docente en el curso Instrumento 4 – Guitarra Popular en la concentración de ejecución musical en una universidad privada de Lima: una Investigación Basada en el Diseño*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17964>
- Pérez-Serrano, G., y Nieto-Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 10(1). <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Perrenoud, P. (2009, marzo). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16),45-64, 1139-1723. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Pollard, V., & Wilson, E. (2014). The “Entrepreneurial Mindset” in Creative and Performing Arts Higher Education in Australia. *Artivate* 3(1), 3-22. <https://www.jstor.org/stable/10.34053/artivate.3.1.0003>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016, agosto). *Modelo educativo PUCP*. Primera edición digital. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.pucp.edu.pe/documento/modelo-educativo-pucp/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018). *Competencias Genéricas de la PUCP: Descripción de competencias y sus niveles de progresión*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Dirección de Asuntos Académicos [DAA]. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/competencias-genericas-la-pucp-descripcion-competencias-niveles-progresion/>

- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2019). *Guía 1: Modelo curricular PUCP. Guía de actualización curricular*. Primera edición digital. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/guia-actualizacion-curricular-modelo-curricular-pucp/>
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Grao.
- PULSO PUCP. (2021). “Evaluación de los programas de arte y diseño de la facultad de arte y diseño de la PUCP desde la voz del Comité y empleadores”. Documento elaborado por encargo de la Facultad de Arte y Diseño para el proceso de reacreditación de la especialidad de Escultura.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). El elefante invisible: La evaluación en la educación. En: *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuesta de trabajo para docentes*. (pp.27-47). Magro Editores.
- Revilla, D. (2016). *Lineamientos curriculares. Entrevista a Diana Revilla*. [entrevista en video]. Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP]: Dirección de Asuntos Académicos [DAA] / Lineamientos curriculares.
<https://drive.google.com/file/d/1VHEdKo0dsHkQPYUyK1WVZNlev23-cczM/view>
- Rodríguez-Gómez G., Ibarra-Sáiz M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En: Peris-Ortiz, M., Merigó Lindahl, J. (Eds) *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), art. ME5.
- Rubio, W. (2018, Junio). *Emprendimiento en Estudiantes de Artes Plásticas: Una apuesta por las Competencias Empresariales* [Tesis de maestría en Educación, Universidad de los Andes de Colombia]. Repositorio Uniandes.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/34430/u807651.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stobart, G. (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata, 168-186.

- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4.ª Ed.). ECOE.
https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/link/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/download
- Toscher, B. (2020). Blank Canvas: Explorative Behavior and Personal Agency in Arts Entrepreneurship Education. *Artivate*, 9(2), 19-44.
<https://www.jstor.org/stable/10.34053/artivate.9.2.115>
- Vallejo, J.M., y Domínguez, S.Á. (2013). La reforma universitaria europea y el modelo por competencias: revisión crítica. *Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 4(4), 1-62. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.043690>
- Valls, M. R. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. [Tesis para optar por el título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación]. <http://hdl.handle.net/10803/2929>
- Valls, M. R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24(1), 11-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Vich, V. (2019). A nadie le importa: Sobre las políticas culturales en el Perú de hoy. En: Memoria. Edición Número 30. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú [IDEHPUCP].
<https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/articulo/a-nadie-le-importa-sobre-las-politicas-culturales-en-el-peru-de-hoy/>
- Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education [WNCP]. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*.
<https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1>
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 1(6), 113-136.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<u>ANEXO 1.</u> Perfil de Egreso 2019 (PEG 2019)	156
<u>ANEXO 2.</u> Plan de Estudios vigente (PES 2021)	159
<u>ANEXO 3.</u> Rúbrica de Evaluación Continua 1 aplicada en el curso TPFE 2 (2020-2) (R-EC1 2020-2)	160
<u>ANEXO 4.</u> Rúbrica de Evaluación Continua 2 aplicada en el curso TPFE 2 (2020-2) (R-EC2 2020-2)	161
<u>ANEXO 5.</u> Rúbrica del Examen Parcial aplicada en el curso TPFE 2 (2020-2) (R-EX1 2020-2)	162
<u>ANEXO 6.</u> Rúbrica del Examen Final aplicada en el curso TPFE 2 (2020-2) (R-EX2 2020-2)	163
<u>ANEXO 7.</u> Cuestionario para Egresados 2020-2 (C-EG 2020-2)	164
<u>ANEXO 8.</u> Protocolo de Consentimiento Informado para Grupo Focal	166
<u>ANEXO 9.</u> Formato del Diario Docente	167
<u>ANEXO 10.</u> Cuestionario para Estudiantes del Curso TPFE 2 (2021-2)	168
<u>ANEXO 11.</u> Guía de Grupo Focal	171
<u>ANEXO 12.</u> Matriz de Consistencia	172
<u>ANEXO 13.</u> Pautas y Rúbrica Cocreada para la Evaluación Continua 1	175
<u>ANEXO 14.</u> Pautas y Rúbrica Cocreada para la Evaluación Continua 2	177

ANEXO 1. PERFIL DE EGRESO 2019 (PEG 2019)

Parte 1: Identidad profesional

El perfil profesional de egreso de la especialidad de Escultura de la Facultad de Arte y Diseño de la PUCP se basa en una formación abierta de la práctica artística donde confluyen tradición, nociones disciplinares, investigación artística y gestión de proyectos.

En el proceso formativo, la escultura se entiende como el cruce de relaciones materiales, métodos constructivos y planteamientos espaciales donde el artista inventa, desarma, modela y transforma para proponer la construcción de formas e ideas.

El potencial flexible de la investigación artística, concebida como la producción textual/visual, audiovisual, espacial/material o performática, abre nuevas perspectivas en el campo del conocimiento, favoreciendo la interdisciplinariedad, la experimentación y el pensamiento crítico en el marco de contextos culturales en permanente movimiento.

El artista-escultor tiene la capacidad de aplicar de manera creativa sus conocimientos en los diversos contextos del arte contemporáneo, ya sea en espacios de producción artística, académicos, de gestión y/o mediación cultural.

Parte 2: Competencias Escultura (nivel 3)

1. CREACIÓN Y PRODUCCIÓN

Produce a partir del cruce de relaciones materiales, constructivas y espaciales, ideas, conceptos y técnicas propios del escultor, empleando su sensibilidad estética y pensamiento creativo; interpelando al mundo natural y cultural como manera de generar múltiples asociaciones.

Utiliza la formación disciplinar de la escultura, la experimentación, la destreza técnica y el manejo de los materiales en el espacio desde una perspectiva interdisciplinar. El estudiante emplea la investigación y el pensamiento crítico como herramientas fundamentales para lograr la formulación, producción y gestión de proyectos artísticos consistentes.

2. DIBUJO

Concibe y emplea el dibujo como un abanico de posibilidades que abarca lo representacional, lo imaginado, el mundo de las ideas, la capacidad de abstracción y análisis, e incluso la aparente ausencia de sentido.

3. INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Identifica y problematiza inquietudes, deseos y preocupaciones personales y/o colectivas, a fin de establecer una problemática que sea un vínculo potencial con la comunidad. Investiga a través de la práctica artística, (entendida como la experimentación material, espacial y metodológica) con la finalidad de conceptualizar su proyecto artístico. Sitúa su búsqueda personal en el contexto histórico de las prácticas artísticas en retroalimentación dialéctica con su quehacer, experiencia, referencias teóricas y entorno. Sustenta su producción artística de manera coherente. Traza sus propios procesos metodológicos con miras a la

creación de nuevo conocimiento. Es capaz de complementar su investigación artística con la investigación académica.

4. GESTIÓN DE PROYECTOS ARTÍSTICOS

Diseña y gestiona proyectos artísticos con la finalidad de aportar e impactar positivamente en su entorno. Considera como punto de partida la idea del proyecto e incluye su implementación, seguimiento y circulación dentro de un contexto dado y en un plazo establecido. Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto -ya sea individual o colectivo- que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada.

5. ÉTICA Y CIUDADANÍA

A través de su práctica artística promueve el diálogo con el fin de contribuir con las relaciones justas y democráticas de las diversas comunidades a las que pertenece; asumiendo su responsabilidad como artista y ciudadano, capaz de valorar las diferencias. Ejerce sus deberes y derechos con autonomía. Analiza y visibiliza desde la ética de su quehacer artístico, las problemáticas del entorno.

6. APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El estudiante emplea estrategias que le permiten comprender y manejar su proceso de aprendizaje, de creación y de investigación. Para ello, planifica sus acciones, emplea métodos creativos y estrategias para llevar a cabo su propio proceso y evalúa el desarrollo de su producción y de sus resultados.

7. RAZONAMIENTO MATEMÁTICO

El estudiante resuelve problemas cotidianos y de su producción artística utilizando esquemas gráficos, procedimientos y conocimientos matemáticos básicos (enfaticando en el razonamiento espacial) traduciendo a lenguaje matemático la situación en que se produce el problema. Tiene conocimientos de escala, proporción, abstracción geométrica del espacio y proyección del espacio tridimensional desde las dos dimensiones. Además, justifica la estrategia de solución de problemas y presenta sus resultados utilizando un lenguaje matemático no especializado pero preciso.

8. COMUNICACIÓN EFICAZ (COMPENSIÓN)

Comprende y evalúa los discursos orales y escritos de múltiples tradiciones investigativas, disciplinares y culturales. Identifica datos y hechos separándolos de opiniones, juicios de valor y análisis ajenos. Reconoce las estructuras funcionales del discurso, adoptando autónomamente una posición a partir de su reflexión crítica.

COMUNICACIÓN EFICAZ (PRODUCCIÓN)

Produce discursos académicos de manera estructurada y coherente en temas de su propia disciplina y disciplinas afines. Para ello, elabora sus ideas y maneja diversos formatos comunicativos tomando en cuenta el contexto en el que se sitúa. Incorpora la información y los recursos relevantes para la construcción de su discurso. Además, aporta a la discusión con la audiencia, desde una perspectiva crítica, distinguiendo siempre sus propias ideas de las de otros, y debatiendo respetuosamente con sus interlocutores.

Parte 3: Contextos

MERCADO DEL ARTE

- Producción de proyectos artísticos personales y participación en colectivos: creación, exhibición y venta.
- Producción artística tridimensional por encargo: intervenciones en sitios específicos, empresas y agencias publicitarias, escenografía de teatro, etc.
- Emprendimientos en la producción de objetos/diseño (joyería, cerámica, resina, objetos utilitarios).
- Restauración, conservación y patrimonio: instituciones público-privadas.

MEDIO ACADÉMICO

- Investigación: participación en grupos o colectivos disciplinares o interdisciplinarios.
- Docencia: universidad, institutos, colegios y talleres.

GESTIÓN CULTURAL

- Gestión de proyectos artísticos: instituciones y organizaciones respaldadas por el estado y la empresa privada.
- Gestión y mediación cultural: museos, galerías y centros culturales.
- Producción artística autogestionada.

ANEXO 2. PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE (PES 2021)

EJES DEL PLAN DE ESTUDIOS	FORMACIÓN GENERAL ARTE Y DISEÑO										ESPECIALIZACIÓN EN ESCULTURA													
	Total créditos FG (1-4) (incluye Introducción a la Escultura) 81,5										Total créditos (5-12) = 49,5 cr. de FG (5-10) + 84 cr. de Escultura + 24 cr. de electivos 154,5													
	Ciclo 1	20,5	Ciclo 2	19,5	Ciclo 3	20	Ciclo 4	21,5	Ciclo 5	18,5	Ciclo 6	17	Ciclo 7	20	Ciclo 8	19	Ciclo 9	21	Ciclo 10	19	Ciclo 11	19	Ciclo 12	21
Eje de Creación, producción e investigación-creación	Laboratorio de creatividad y comunicación visual 1 CFA	4	Laboratorio de creatividad y comunicación visual 2 CFA	4	Fundamentos Gráficos CFA	2																		
			Dibujo 2 CFA	3	Estudios de representación CFA	5	Color y estudio CFA	3																
	Dibujo Geométrico 1 CFA	1,5	Dibujo Geométrico 2*	1,5					Dibujo del Natural 1 CFA	2	Dibujo del Natural 2 CFA	2	Dibujo del Natural 3 CFA	2	Dibujo del Natural 4 CFA	2	Secuencia disciplinar de Escultura							
	Dibujo 1 CFA	5	Volumen y modelado 1 CFA	3	Volumen y modelado 2 CFA	3	Introducción a la Escultura OBL	4	Escultura 1 OBL	4	Escultura 2 OBL	4	Escultura 3 OBL	4	Escultura 4 OBL	4	Perfeccionamiento Bajo Tutoría Escultura 1 OBL	10	Perfeccionamiento Bajo Tutoría Escultura 2 OBL	10	Taller de Proyecto Final Escultura 1 OBL	10	Taller de Proyecto Final Escultura 2 OBL	12
					Métodos constructivos del espacio y el volumen CFA	2				Composición (Escultura) 1 OBL	4	Composición (Escultura) 2 OBL	4	Composición (Escultura) 3 OBL	4	Composición (Escultura) 4 OBL	4							
	Taller digital CFA	1					Tecnologías fotográficas 1 CFA	4,5																
			Anatomía y antropometría CFA	2			Integración 1 CFA	2	Integración 2 CFA	1,5														
Eje de Teoría e Investigación	[Nivel 0] Comunicación oral y escrita OBL	3																						
	Introducción al Arte CTO	2	Procesos artísticos del S. XX CTO	2	Historia Universal CTO	4	Realidad social peruana CTO	4	Comunicación Social CTO	3	Historia del Arte del Perú CTO	4	Filosofía CTO	4	Seminario de Interrelación de las Artes 1 CTO	3	Metodología de la Investigación en Arte 1 OBL	2	Metodología de la Investigación en Arte 2 OBL	2	Seminario de Proyecto Final Escultura 1 CTO	3	Seminario de Proyecto Final Escultura 2 CTO	3
	Lenguaje CTO	4	Matemáticas CTO	4	Historia del Arte 1 CTO	4	Historia del Arte 2 CTO	4	Historia del Arte 3 CTO	4	Sociología y Antropología del Arte CTO	3	Literatura CTO	3	Teología CTO	3	Deontología CTO	3	Filosofía del Arte CTO	4				
Eje de Gestión de Proyectos Artísticos																Gestión, educación y desarrollo CTO	3							
Cursos electivos		*Electivo-obligatorio	1,5							Electivo-obligatorio RSU	3	Electivo	3	Electivo	3	Electivo	3	Electivo	3	Electivo	6	Electivo	6	
Otros requisitos						Idiomas Arte 1 IDM206 OBL	0															Idiomas Arte 2 IDM306 OBL	0	
																							Trabajo de investigación para bachillerato 11IB23 OBL	0

ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN CONTINUA 1 APLICADA EN EL CURSO TPFE 2 (2020-2) (R-EC1 2020-2)

Alumno	Investigación		Creación-Producción			Gestión		Total	Observaciones
	<p>Texto 1: Texto sobre artista/obra semana 1. (Drive esc2020->2020-II->sexto año-> Texto 1.)</p> <p>Texto de corte crítico sobre una obra y/o artista presentados en sesiones de clase durante la semana 1. El alumno elabora un texto corto (600 a 800 palabras aprox): enlaza contextos sociales, políticos, teóricos y/o culturales con tendencias estéticas puestas en relación y discusión para proponer lecturas sobre la obra o artista escogido.(4p)</p>	<p>Texto 2: Texto sobre proyecto 2020-I de alumnos de Tall Proy Final Esc.(Drive esc 2020->2020-II—>Sexto año-> Texto 2</p> <p>Texto de corte crítico - curatorial (600 - 800 palabras aprox) sobre proyecto 2020-I de compañero de curso. El alumno sitúa el proyecto elegido enlazándolo a contextos artísticos, sociales, políticos, teóricos y /o culturales en relación a tendencias estéticas. Construye su propio discurso sobre su lectura de la obra elegida. (4p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #1 (Semana 4)</p> <p>Esta entrega evidencia primeras exploraciones visuales, posibles estrategias de trabajo, mapas mentales, conceptuales y campo de trabajo. Debe contener motivación y terreno de interés/temático como parte de la bitácora- formato libre. (3p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #2 (Semana 6)</p> <p>Esta entrega evidencia avance hacia la definición del proyecto 2020-II: productos y exploraciones visuales (bocetos,dibujo, renders, videos, etc), materialidades y metodologías y procesos de trabajo. Debe contener: el tema de trabajo, la intención personal para el proyecto, referentes y el concepto del proyecto 2020-II. (3p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #3 (Semana 8)</p> <p>Proyecto definido: Selección e identificación de los elementos que compondrán el proyecto. Organización de elementos, Avance del proyecto y posibilidades de interacción con audiencia. Tema, intención y presentación de proyecto. (4p)</p>	<p>Gestión de tiempos: asistencia a Semana Antiviral, a clases sincrónicas y asesorías. Puntualidad en las entregas. (1p)</p>	<p>Gestión de recursos: referentes propios, materiales, y medios para la elaboración de proyecto 2020-II. (1p)</p>	<p>20 p.</p>	

ANEXO 4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN CONTINUA 2 APLICADA EN EL CURSO TPFE 2 (2020-2) (R-EC2 2020-2)

Alumno	Investigación			Creación-Producción			Gestión	Total	Observaciones
	<p>Entrega #1 Texto de sustentación Proyecto 2020-II (semana 11)</p> <p>El alumno/a aborda en un solo cuerpo de texto el trabajo artístico propio: Tema o temas de trabajo, conceptos y asociaciones que dan pie a sus decisiones formales y al desarrollo de las mismas, así como también los contextos sociales, culturales, estéticos, artísticos, políticos, etc., en los cuales el alumno/a enmarca el sentido de su práctica.</p> <p>1era entrega: Avance de texto, esbozo de texto de sustentación de proyecto o Inicio de texto a partir de una pieza eje/nuclear/central del proyecto.</p> <p>(2.5p)</p>	<p>Entrega #2 Texto de sustentación Proyecto 2020-II (semana 13)</p> <p>El alumno/a aborda en un solo cuerpo de texto el trabajo artístico propio: Tema o temas de trabajo, conceptos y asociaciones que dan pie a sus decisiones formales y al desarrollo de las mismas, así como también los contextos sociales, culturales, estéticos, artísticos, políticos, etc., en los cuales el alumno/a enmarca el sentido de su práctica.</p> <p>2da entrega: Implementación de comentarios y retroalimentaciones. Avance hacia la inclusión de las asociaciones, capas, relaciones, que abarquen la discusión-sustentación del proyecto en su totalidad.</p> <p>(2.5p)</p>	<p>Entrega #3 de Texto de sustentación Proyecto 2020-II (semana 15)</p> <p>El alumno/a aborda en un solo cuerpo de texto el trabajo artístico propio: Tema o temas de trabajo, conceptos y asociaciones que dan pie a sus decisiones formales y al desarrollo de las mismas, así como también los contextos sociales, culturales, estéticos, artísticos, políticos, etc., en los cuales el alumno/a enmarca el sentido de su práctica.</p> <p>3era entrega: Esbozo del texto final. El alumno construye un texto que abarque la totalidad de su proyecto y de su elaboración de investigación-creación del ciclo 2020-II. Ajustes finales para Ex final. (2.5p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #4 (Semana 10)</p> <p>Incorporación de comentarios y retroalimentaciones del examen parcial. Definición del proyecto: rutas de traducción a un lenguaje artístico, identificación de técnicas, procesos y soportes para el desarrollo del proyecto. Producción.</p> <p>(3p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #5 (Semana 13)</p> <p>Proyecto definido: Selección final. EL alumno/a edita e identifica lo que compone el proyecto del ciclo 2020-II. Presenta el proyecto.</p> <p>(3p)</p>	<p>Bitácora virtual. Entrega #6 (Semana 15)</p> <p>Proyecto definido: Presentación de los elementos que componen el proyecto. Avance del proyecto, piezas. Organización de elementos y proyecciones de interacción con la audiencia. Producción de proyección visual de montaje e instalación. Producción de proyección visual de experiencia espacial.</p> <p>(4p)</p>	<p>Asistencia a clases y asesorías. Puntualidad en las entregas.</p> <p>Gestión de recursos para la producción de proyecto.</p> <p>Gestión para presentación de proyecto en medios digitales.</p> <p>(2.5p)</p>	20 p.	

ANEXO 5. RÚBRICA DEL EXAMEN PARCIAL APLICADA EN EL CURSO TPFE 2 (2020-2) (R-EX1 2020-2)

Alumno	Creación-Producción		Investigación (Aprendizaje Autónomo - Comunicación Eficaz)			Gestión		Total	Observaciones
	Presentación de recursos y procesos de exploración visual, material, sensorial, conceptual que dan cuenta del proceso creativo previo a la definición del proyecto. El alumno sabe identificar y sustentar los lazos entre el proceso de exploración creativa y las decisiones sobre el proyecto. (4)	Proyecto. Muestra la producción visual de su proyecto 2020 II y la proyección de evolución y gestión del mismo: piezas, videos, dibujos, maquetas, audios, renders, etc. que demuestren un avance hacia la implementación y concreción del proyecto. Describe la relación de su proyecto con el espacio. Describe la relación de su proyecto con una audiencia. Describe la relación de su proyecto con un soporte o plataforma de acción elegida. (5)	Sustentación oral. El alumno es capaz de presentar el grupo de conceptos que han determinado el desarrollo de su proyecto, explica desde qué ángulo los ha abordado y con qué objetivo (motivación e intención). (3)	Sustentación oral. El alumno es capaz de describir y analizar su proceso creativo desde la identificación del tema, las exploraciones visuales, sensoriales y materiales hasta la definición de su proyecto. Sustenta la ruta de trabajo elegida. (3)	Sustentación oral. El alumno presenta su proyecto. Describe la materialización formal del proyecto, sustenta cómo se configura el proyecto y las estrategias de trabajo del mismo, da cuenta de la relación entre concepto, intención y elección de las técnicas, medios y procesos empleados. (3)	Se evidencia en el manejo de recursos para la gestión de su proceso visual y de elaboración de proyecto en el curso de formato virtual. (1)	Se evidencia en el buen manejo de tiempos. Asistencia puntual a Semana Antiviral, asesorías y puntualidad en entregas de textos y Bitácoras. Comentarios sobre los proyectos de sus compañeros durante el parcial. (1)	20 p.	

ANEXO 6. RÚBRICA DEL EXAMEN FINAL APLICADA EN EL CURSO TPFE 2 (2020-2) (R-EX2 2020-2)

Alumno	Investigación (Comunicación Eficaz - Aprendizaje Autónomo)		Creación-Producción (Presentación de Proyecto 2020-II)			Gestión	Total	Observaciones
	<p>Documento de sustentación del Proyecto 2020-II. Versión final. Entrega Examen Final.</p> <p>El alumno presenta un documento escrito que sustenta su proceso creativo del semestre. Construye un relato enlazando posicionamientos discursivos con tendencias estéticas puestas en relación y discusión en vías de definir y defender su propio proyecto. (4p)</p>	<p>Presentación oral del proyecto durante el examen final.</p> <p>El alumno presenta y sustenta oralmente su proyecto mediante un discurso coherente: presenta su terreno conceptual y reflexiona críticamente sobre sus decisiones y procesos metodológicos. Da cuenta de su uso de métodos cognitivos, materiales, técnicos y procesuales. Sitúa su práctica en un contexto y sustenta su proyecto finalizado, concluye comentarios finales. Demuestra autonomía. (4p)</p>	<p>Concepto</p> <p>El alumno/a comenta, discute y presenta el grupo de conceptos que han determinado el desarrollo de su proyecto, explica desde qué ángulo los ha abordado y con qué objetivo (motivación e intención). Sustenta las ideas a partir de las cuales desarrolla su propuesta. (2.5p)</p>	<p>Producción</p> <p>El alumno relaciona y enlaza su producción artística con sus ideas, conceptos e intención. Presenta una reflexión crítica de su proceso creativo y de sus decisiones formales (técnicas, medios, procesos). Selecciona, presenta y sustenta su producción de proyecto 2020-II. (2.5p)</p>	<p>Proyecto</p> <p>El alumno/a presenta y sustenta su presentación final del Proyecto. Enlaza concepto, proceso y conclusiones finales. Demuestra autonomía sobre sus decisiones finales. Presenta el proyecto en función de una audiencia y un soporte final de exhibición o difusión. Presenta el proyecto determinando su proyección espacial y/o de exhibición y montaje. (5p)</p>	<p>Gestión</p> <p>El proyecto que presenta da cuenta de un desarrollo sostenido, elaborado en un proceso de alimentación y profundización de 16 semanas de trabajo. (2p)</p>	<p>20 p.</p>	

ANEXO 7. CUESTIONARIO PARA EGRESADOS 2020-2

Estimada(o) egresado del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2:

Este cuestionario anónimo forma parte de la investigación sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación en el presente curso. Su objetivo es identificar las estrategias que los estudiantes consideran favorecen el desarrollo de dicha capacidad. Este cuestionario te tomará aproximadamente 7 minutos.

Consentimiento informado

Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, participar en este cuestionario no le generará ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera anónima. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros y servirá para la elaboración del informe de tesis final. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal de la investigadora responsable, a la cual podrá también acceder su grupo de investigación.

Al concluir la investigación, usted será informado de los resultados a través de una reunión con los participantes. Si desea, también podrá escribir al correo cogorno.ursula@pucp.edu.pe para recibir mayor información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, puede continuar con el cuestionario haciendo clic en el botón "Siguiente".

Datos generales

- Datos generales:
- Nombres y apellidos:
- Edad:
- Género:

Preguntas

1. ¿Conoces el Perfil del Egresado de Escultura de la PUCP, sus competencias y contextos? [Enlace al documento].
2. ¿Conoces la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos?

Tomando como base la definición de la competencia "Gestión de Proyectos Artísticos" que figura en el Perfil del Egresado de Escultura:

3. En la escala del 1 al 5, donde 1 significa "completamente en desacuerdo" y 5 significa "completamente de acuerdo", ¿consideras que dicha competencia se desarrolla a lo largo de la carrera de Escultura?

4. En caso estuvieras de acuerdo con el enunciado anterior, ¿en qué cursos de la carrera consideras que has desarrollado dicha competencia?
5. En la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”, ¿consideras que dicha competencia se desarrolla dentro del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2?
6. ¿Cuál de las siguientes actividades consideras que podrían propiciar el desarrollo de dicha competencia? [Opción múltiple]
 - Asistencia puntual a las asesorías individuales.
 - Entrega puntual de los trabajos del curso.
 - Comentarios sobre los proyectos de los compañeros durante las asesorías individuales.
 - Elaboración de un portafolio del proyecto artístico.
 - Elaboración de un portafolio de artista visual.
 - Actividades grupales que involucren el trabajo colaborativo e interdisciplinario para la organización de eventos de difusión de los proyectos artísticos.
 - Seminarios vinculados al desarrollo de habilidades blandas, mediación de proyectos culturales, gestión cultural, entre otros.
 - Actividades de evaluación para el aprendizaje de la competencia.

¡Muchas gracias por tu participación!

ANEXO 8. PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, la investigadora se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula “Cocreación de rúbricas para potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación en un curso de Taller de Proyecto Final Escultura 2 de una universidad privada de Lima” y es elaborada por Ursula María Cogorno Buendía. Este proyecto es asesorado por la Mg. Giannina Bustamante, Directora de la Maestría en Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es analizar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico dentro del curso Taller de Proyecto Final Escultura 2, a partir de la implementación de la metodología didáctica para la cocreación de rúbricas de la evaluación.

Para ello, se le solicita participar en un grupo focal que tomará 50 minutos de su tiempo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, participar en este grupo focal no le generará ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera anónima. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros y servirá para la elaboración del informe de tesis final. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal de la investigadora responsable, a la cual podrá también acceder su grupo de investigación.

Al concluir la investigación, usted será informado de los resultados a través de una reunión con los participantes. Si desea, también podrá escribir al correo cogorno.ursula@pucp.edu.pe para recibir mayor información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

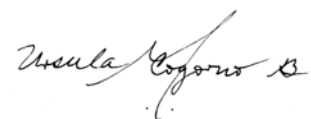
Nombre y apellido:

Fecha: 27/09/2021

Correo electrónico:

Firma del participante:

Firma del investigador (o encargado de recoger información):



ANEXO 9. FORMATO DEL DIARIO DOCENTE

Diario docente - Semana #		
# Sesión		
Fecha		
Hora		
Etapas		
Objetivo		
Planificación de la sesión		
Desarrollo de la sesión		
Cambios en la planificación		
Registro de asistencia y participación por estudiante		Estudiante 1
		Estudiante 2
		Estudiante 3
		Estudiante 4
		Estudiante 5
		Estudiante 6
		Estudiante 7
		Estudiante 8
		Estudiante 9
Descripción de los eventos	Primera hora	
	Segunda hora	
	Tercera hora	
Observaciones		
Reflexión	Aspectos positivos	
	Aspectos negativos	
Ajustes para la siguiente sesión		

ANEXO 10. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DEL CURSO TPFE 2 (2021-2)

Estimada(o) estudiante de Taller de Proyecto Final Escultura 2:

Este cuestionario anónimo forma parte de la investigación sobre la co-creación de rúbricas para potenciar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su evaluación en el presente curso. Su objetivo es identificar las estrategias que los estudiantes consideran favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.

Lee cuidadosamente cada pregunta y responde con honestidad. No hay preguntas correctas o incorrectas. Lo importante es la sinceridad en las respuestas.

Este cuestionario te tomará aproximadamente 12 minutos.

Consentimiento informado

Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Asimismo, participar en este cuestionario no le generará ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera anónima. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con la respuesta de sus compañeros y servirá para la elaboración del informe de tesis final. Además, esta será conservada por cinco años, contados desde la publicación de los resultados, en la computadora personal de la investigadora responsable, a la cual podrá también acceder su grupo de investigación.

Al concluir la investigación, usted será informado de los resultados a través de una reunión con los participantes. Si desea, también podrá escribir al correo cogorno.ursula@pucp.edu.pe para recibir mayor información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo etica.investigacion@pucp.edu.pe

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, puede continuar con el cuestionario haciendo clic en el botón "Siguiente".

I. Desarrollo y evaluación de la competencia “Gestión de Proyectos Artísticos”

Tomando en cuenta que el perfil de egreso es un documento que presenta los rasgos de los egresados de una carrera:

1.1. ¿Conoces (has leído, has visto o te han presentado) el documento Perfil del egresado de Escultura de la PUCP, sus competencias y contextos?

Sí / No

1.2. ¿Tienes algún conocimiento sobre la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos?

Sí / No

1.3. A continuación, se presenta el texto correspondiente a la competencia “Gestión de Proyectos Artísticos” del perfil del egresado de la especialidad de Escultura (2019):

“Diseña y gestiona proyectos artísticos con la finalidad de aportar e impactar positivamente en su entorno. Considera como punto de partida la idea del proyecto e incluye su implementación, seguimiento y circulación dentro de un contexto dado y en un plazo establecido. Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto -ya sea individual o colectivo- que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada.”

Luego de leerla, ¿consideras que dicha competencia se desarrolla a lo largo de la carrera de Escultura? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”:

1 2 3 4 5

1.4. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe en qué cursos de la carrera consideras que has desarrollado dicha competencia. [Respuesta corta]

1.5. ¿Consideras que dicha competencia se desarrolló dentro del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 durante el ciclo 2021-1? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”:

1 2 3 4 5

1.6. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe de qué manera consideras que has desarrollado dicha competencia. [Respuesta corta]

1.7. ¿Consideras que las rúbricas de evaluación parcial y final del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos durante el ciclo 2021-1? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 5 significa “completamente de acuerdo”:

1 2 3 4 5

1.8. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe de qué manera consideras que las rúbricas fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de dicha competencia [Respuesta corta]

II. Desarrollo de la capacidad de autogestión

2.1. ¿Has oído hablar del término “autogestión” en algún curso de la carrera?

Sí

No

No lo recuerdo

2.2. Si tu respuesta fue sí, marca los cursos en los que crees que se desarrolló la capacidad de autogestión. Puedes marcar más de una respuesta.

- Gestión, educación y desarrollo (nivel 9)
- Perfeccionamiento bajo tutoría Escultura 1
- Metodología de investigación en arte 1
- Perfeccionamiento bajo tutoría Escultura 2
- Metodología de investigación en arte 2
- Taller de proyecto final Escultura 1
- Seminario de proyecto final Escultura 1
- Otro (especificar):

2.3. Escribe en tus propios términos lo que entiendes por “autogestión del proyecto artístico”. [Respuesta corta]

2.4. ¿Cuál de las siguientes actividades consideras que potenciarán significativamente el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico? Puedes marcar más de una respuesta.

- Asistencia puntual a las clases.
- Entrega puntual de los trabajos del curso.
- Estudio de casos sobre proyectos artísticos autogestionados.
- Elaboración y circulación de un portafolio de proyectos artísticos.
- Actividades grupales que involucren el trabajo colaborativo para la formulación de rúbricas de evaluación, que posteriormente serían aplicadas en dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre pares.
- Ninguna de las anteriores.
- No lo sé.
- Otras actividades (especificar).

¡Muchas gracias por tu participación!

ANEXO 11. GUÍA DE GRUPO FOCAL

1. Objetivo del grupo focal: Recoger las percepciones de estudiantes del curso con relación al proceso de construcción de un instrumento de evaluación de la capacidad de autogestión.
2. Participantes potenciales: Nueve estudiantes matriculados en el curso *Taller de Proyecto Final Escultura 2* en el semestre 2021-2.
3. Medio de aplicación: Videoconferencia por Zoom.
4. Duración aproximada: 50 minutos.
5. Desarrollo y preguntas orientadoras para el focus group:

Preámbulo: *Buenas tardes a todos y muchas gracias por su participación en esta sesión de grupo focal. A lo largo de las seis primeras sesiones de trabajo del curso se ha propuesto la revisión y desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico y la co-creación de instrumentos para evaluarla de manera continua. A continuación, recogeré sus percepciones sobre lo anterior a través de algunas preguntas orientadoras.*

Preguntas orientadoras:

1. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿creen que es importante desarrollar la capacidad de autogestión en la carrera de Escultura? ¿por qué?
2. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿de qué manera consideran que ha variado su comprensión sobre la capacidad de autogestión?
3. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿ha cambiado lo que piensan sobre la evaluación en el curso? ¿O siguen percibiéndola de la misma manera?
4. ¿Consideran que la cocreación de rúbricas de evaluación contribuyó al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico? ¿De qué manera?
5. ¿Qué otros aspectos consideran que contribuyeron al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico?
6. Entendiendo que cocreación se refiere a que todos juntos hemos contribuido a la formulación de las rúbricas de evaluación, que aplicamos posteriormente. ¿Qué recomendaciones darían para mejorar una siguiente dinámica de cocreación de rúbricas? ¿Cómo pueden mejorar los roles de los estudiantes y los docentes?

Cierre: *Muchas gracias por su tiempo, disposición y aportes. Espero que este proyecto haya aportado de manera significativa en sus procesos de aprendizaje. Seguiremos trabajando en las próximas semanas.*

ANEXO 12. MATRIZ DE CONSISTENCIA (1/3)

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Ítem	Instrumento
<p>I. Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, antes y después de la aplicación del proyecto de innovación.</p>	<p>1. Conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.</p>	<p>1.1. Conocimiento del perfil de egreso de la carrera.</p>	<p>Tomando en cuenta que el perfil de egreso es un documento que presenta los rasgos de los egresados de una carrera: 1.1. ¿Conoces (has leído, has visto o te han presentado) el documento Perfil del egresado de Escultura de la PUCP, sus competencias y contextos? Sí / No / Otro (especificar)</p>	<p>Questionario para estudiantes del curso TPFE 2 (2021-2) (véase Anexo 10)</p>
		<p>1.2. Conocimiento sobre la competencia específica Gestión de Proyectos Artísticos, su desarrollo y evaluación.</p>	<p>1.2. ¿Tienes algún conocimiento sobre la competencia de Gestión de Proyectos Artísticos? Sí / No</p>	
			<p>1.3. A continuación, se presenta el texto correspondiente a la competencia "Gestión de Proyectos Artísticos" del perfil del egresado de la especialidad de Escultura (2019): "Diseña y gestiona proyectos artísticos con la finalidad de aportar e impactar positivamente en su entorno. Considera como punto de partida la idea del proyecto e incluye su implementación, seguimiento y circulación dentro de un contexto dado y en un plazo establecido. Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto -ya sea individual o colectivo- que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada."</p>	
			<p>Luego de leerla, ¿consideras que dicha competencia se desarrolla a lo largo de la carrera de Escultura? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa "completamente en desacuerdo" y 5 significa "completamente de acuerdo"</p>	
			<p>1.4. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe en qué cursos de la carrera consideras que has desarrollado dicha competencia. [Respuesta corta]</p>	
			<p>1.5. ¿Consideras que dicha competencia se desarrolló dentro del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 durante el ciclo 2021-1? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa "completamente en desacuerdo" y 5 significa "completamente de acuerdo"</p>	
			<p>1.6. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe de qué manera consideras que has desarrollado dicha competencia. [Respuesta corta]</p>	
			<p>1.7. ¿Consideras que las rúbricas de evaluación parcial y final del curso Taller de Proyecto Final Escultura 1 fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos durante el ciclo 2021-1? Marca un número en la escala del 1 al 5, donde 1 significa "completamente en desacuerdo" y 5 significa "completamente de acuerdo"</p>	
<p>1.8. En caso hayas marcado 4 (de acuerdo) o 5 (completamente de acuerdo) en el enunciado anterior, escribe de qué manera consideras que las rúbricas fueron útiles para propiciar el desarrollo y la evaluación de dicha competencia [Respuesta corta]</p>				

ANEXO 12. MATRIZ DE CONSISTENCIA (2/3)

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Ítem	Instrumento
I. Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico, antes y después de la aplicación del proyecto de innovación.	1. Conocimientos de los estudiantes sobre el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.	1.3. Conocimiento sobre la capacidad de autogestión y su desarrollo.	2.1. ¿Has oído hablar del término “autogestión” en algún curso de la carrera? Sí / No / No lo recuerdo 2.2. Si tu respuesta fue sí, marca los cursos en los que crees que se desarrolló la capacidad de autogestión. Puedes marcar más de una respuesta. -Gestión, educación y desarrollo (nivel 9) -Perfeccionamiento bajo tutoría Escultura 1 -Metodología de investigación en arte 1 -Perfeccionamiento bajo tutoría Escultura 2 -Metodología de investigación en arte 2 -Taller de proyecto final Escultura 1 -Seminario de proyecto final Escultura 1 -Otro (especificar):	Cuestionario para estudiantes del curso TPFE 2 (2021-2) (véase Anexo 10)
		1.4. Percepción sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.	2.3. Escribe en tus propios términos lo que entiendes por “autogestión del proyecto artístico”. [Respuesta corta] 2.4. ¿Cuál de las siguientes actividades consideras que potenciarán significativamente el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico? Puedes marcar más de una respuesta. -Asistencia puntual a las asesorías individuales. -Entrega puntual de los trabajos del curso. -Estudio de casos sobre proyectos artísticos autogestionados. -Elaboración y circulación de un portafolio de proyectos artísticos. -Actividades grupales que involucren el trabajo colaborativo para la formulación de rúbricas de evaluación, que posteriormente serían aplicadas en dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre pares. -Ninguna de las anteriores. -No lo sé. -Otras actividades (especificar).	
			E. ¿Qué otros aspectos consideran que contribuyeron al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico?	

ANEXO 12. MATRIZ DE CONSISTENCIA (3/3)

Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Ítem	Instrumento
<p>II. Describir las percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.</p>	<p>2. Percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas para el desarrollo y evaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico.</p>	<p>2.1. Percepciones de estudiantes con relación a la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su importancia, luego del proyecto de innovación.</p>	<p>A. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿creen que es importante desarrollar la capacidad de autogestión en la carrera de Escultura? ¿por qué?</p>	<p>Guía de Grupo Focal (véase Anexo 11)</p>
		<p>2.1. Percepciones de estudiantes con relación a la capacidad de autogestión del proyecto artístico y su importancia, luego del proyecto de innovación.</p>	<p>B. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿de qué manera consideran que ha variado su comprensión sobre la capacidad de autogestión?</p>	
		<p>2.2. Percepciones de estudiantes sobre la evaluación de la capacidad de autogestión desde el enfoque de evaluación como aprendizaje.</p>	<p>C. Luego de las seis sesiones de trabajo, ¿ha cambiado lo que piensan sobre la evaluación en el curso? ¿O siguen percibiéndola de la misma manera?</p>	
		<p>2.3. Percepciones de estudiantes con relación al proceso de cocreación de rúbricas.</p>	<p>D. ¿Consideran que la cocreación de rúbricas de evaluación contribuyó al desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico? ¿De qué manera?</p>	
		<p>2.4. Percepciones de estudiantes con relación a oportunidades de mejora.</p>	<p>F. Entendiendo que cocreación se refiere a que todos juntos hemos contribuido a la formulación de las rúbricas de evaluación, que aplicamos posteriormente. ¿Qué recomendaciones darían para mejorar una siguiente dinámica de cocreación de rúbricas? ¿Cómo pueden mejorar los roles de los estudiantes y los docentes?</p>	

ANEXO 13. PAUTAS Y RÚBRICA COCREADA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA 1 (1/2)

Taller de Proyecto Final Escultura 2 - Evaluación Continua 1	
Pautas para el desarrollo del Portafolio de evidencias reflexivo sobre autogestión de proyectos artísticos (primera entrega).	
Competencia evaluada:	Aprendizaje autónomo. El estudiante emplea estrategias que le permiten comprender y manejar su proceso de aprendizaje, de creación y de investigación. Para ello, planifica sus acciones, emplea métodos creativos y estrategias para llevar a cabo su propio proceso y evalúa el desarrollo de su producción y de sus resultados.
Resultados de aprendizaje evaluados:	1. Emplea estrategias que le permiten comprender, planificar y manejar su proceso de aprendizaje, de creación y de investigación.
	2. Evalúa su proceso de trabajo y el de sus compañeros, identificando fortalezas y aspectos de mejora que favorezcan la autogestión del proyecto artístico.
La primera entrega del portafolio de evidencias reflexivo tiene como propósito evaluar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera. Para ello, es necesario que se consideren los siguientes componentes:	
Componentes requeridos del portafolio de evidencias:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bitácora de exploraciones materiales, visuales y conceptuales sobre sus proyectos artísticos de 2021-2. 2. <i>Statement</i> del proyecto artístico. 3. Análisis de casos presentados en el <i>Seminario de Autogestión sobre Proyectos Artísticos</i>. 4. Reflexión: ¿Qué fortalezas y aspectos de mejora pudiste identificar en el desarrollo del portafolio? ¿Cómo podrías mejorar tu desempeño para la siguiente entrega? 	
Componentes optativos del portafolio de evidencias:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. FODA sobre la autogestión del proyecto artístico previo. 2. Cronograma de trabajo. 3. Lista de recursos requeridos para el desarrollo del proyecto artístico. 4. Selección de postulación, concurso o convocatoria de interés. 	
Pautas para la presentación sincrónica:	El día lunes 13 de septiembre los estudiantes deberán conectarse a las 2 p.m. para presentar una exposición oral de 7 minutos , cubriendo los aspectos señalados en la rúbrica. Además, deberán atender a las exposiciones de sus compañeros y realizar una coevaluación .
Pautas para la presentación asincrónica:	Los estudiantes tendrán la oportunidad de incorporar las observaciones brindadas durante las retroalimentaciones orales y la coevaluación hasta el día lunes 13 de septiembre a las 11:59 p.m. Junto con la entrega del primer portafolio de evidencias, cada estudiante deberá entregar su autoevaluación. La entrega se realizará a través de la carpeta compartida de Google Drive.

ANEXO 13. RÚBRICA COCREADA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA 1 (2/2)

Rúbrica de la Evaluación Continua 1: Primera entrega del portafolio de evidencias reflexivo sobre autogestión de proyectos artísticos						
Nombre del estudiante autoevaluado:						
Insumo	Criterio	4	3	2	1	Retroalimentación
<i>Análisis de casos presentados en el Seminario de Autogestión sobre Proyectos Artísticos</i>	Análisis del contexto	Identifica debilidades y define un plan de mejora, sustentando la viabilidad.	Identifica debilidades, define metas, pero no precisa cómo llegar a ellas.	El análisis del contexto le permite identificar debilidades, pero no es capaz de formular un plan de mejora.	El análisis del contexto solo le sirve para identificar situaciones similares.	
<i>Bitácora y statement</i>	Formulación del proyecto	Justifica con precisión y creatividad las necesidades que sustentan el proyecto artístico. Presenta exploraciones visuales, materiales y conceptuales avanzadas.	Justifica el proyecto artístico a raíz de las necesidades y presentan exploraciones significativas.	Identifica la intención del proyecto artístico y exploraciones iniciales, pero no relaciona el contenido con sus necesidades.	Presenta una contextualización del proyecto artístico imprecisa y ambigua, que no resulta clara para la audiencia.	
<i>Cronograma</i>	Manejo de tiempo	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son precisas; a corto, mediano y largo plazo. Implementa mecanismos para flexibilizar el planteamiento inicial según los imprevistos.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son precisas, a corto y mediano plazo.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son imprecisas, a corto y mediano plazo.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son imprecisas y a corto plazo.	
<i>Lista de recursos requeridos</i>	Identificación de recursos requeridos	Aprovecha con la máxima eficiencia todos los recursos que dispone y gestiona la incorporación de nuevos recursos requeridos.	Utiliza todos los recursos de que dispone e identifica nuevos recursos necesarios.	Utiliza todos los recursos que dispone.	Se limita a utilizar los recursos que dispone de modo incompleto e ineficaz.	
<i>FODA y reflexión</i>	Autoevaluación de la capacidad de autogestión	Propone acciones de mejora como resultado de su proceso de autoevaluación.	Realiza seguimiento y evaluación del proceso para evidenciar debilidades durante el desarrollo de la tarea.	Se limita a evaluar el resultado final de la tarea.	Se limita a ejecutar las tareas sin evaluar sus resultados.	
Observaciones adicionales:						

ANEXO 14. PAUTAS Y RÚBRICA COCREADA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA 2 (1/2)

Taller de Proyecto Final Escultura 2 - Evaluación Continua 2 (calificada)	
Pautas para el desarrollo del Portafolio de evidencias reflexivo sobre autogestión de proyectos artísticos (segunda entrega).	
Competencia evaluada:	Gestión de Proyectos Artísticos. Diseña y gestiona proyectos artísticos con la finalidad de aportar e impactar positivamente en su entorno. Considera como punto de partida la idea del proyecto e incluye su implementación, seguimiento y circulación dentro de un contexto dado y en un plazo establecido. Mantiene una visión autocrítica del desarrollo del proyecto -ya sea individual o colectivo- que le permite sostener la práctica artística en el medio profesional. Es capaz de desempeñarse tanto en el ámbito institucional como de manera autogestionada.
Resultados de aprendizaje evaluados:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintetiza su proyecto artístico mediante el portafolio como herramienta de circulación en el campo artístico local o internacional, en el que se exprese su posicionamiento de manera visual y conceptual. 2. Emplea estrategias de autogestión para la circulación de sus proyectos artísticos en diálogo con el medio local de las artes visuales.
La segunda entrega del portafolio de evidencias reflexivo tiene como propósito evaluar el desarrollo de la capacidad de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera. Para ello, es necesario que se consideren los siguientes componentes:	
<p>Componentes requeridos del portafolio de evidencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mapeo, selección y análisis de al menos una POSTULACIÓN, iniciativa o convocatoria de interés para circular el proyecto artístico de fin de carrera. 2. PORTAFOLIO VISUAL del proyecto artístico, en función de la postulación seleccionada, con los siguientes componentes básicos: statement del proyecto artístico y edición de material visual sobre el cuerpo de obra (con fichas técnicas y breve descripción escrita, si fuera necesario), otros componentes que solicite la postulación. 3. CRONOGRAMA detallado de trabajo (corto, mediano y largo plazo), que incorpore la retroalimentación brindada en la evaluación continua 1. 4. Lista de RECURSOS REQUERIDOS o presupuesto del proyecto artístico. 5. REFLEXIÓN: ¿De qué manera consideras que las evidencias requeridas en el portafolio aportan al desarrollo de la competencia Gestión de Proyectos Artísticos? ¿Qué fortalezas y aspectos de mejora pudiste identificar en el desarrollo del portafolio? ¿Cómo podrías mejorar tu desempeño para la siguiente entrega? 6. Ficha de AUTOEVALUACIÓN CONTINUA 2 (calificada). 	
<p>Componentes optativos del portafolio de evidencias: videograbación de la presentación del portafolio visual; y otras reflexiones sobre el proceso y la experiencia de autogestión del proyecto artístico de fin de carrera.</p>	
Pautas para la presentación asincrónica:	<p>Las y los estudiantes deberán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar las Pautas y la Rúbrica de la Evaluación Continua 2, ubicada dentro de la carpeta personal de cada estudiante y preparar un portafolio de evidencias (formato libre) que reúna los componentes básicos requeridos previamente (punto 1), con la opción de incorporar los componentes optativos (punto 2), según lo requiera cada caso. 2. Completar la Rúbrica de la Evaluación Continua 2, realizando una autoevaluación comentada y calificada. 3. El día lunes 27 de septiembre, a más tardar a las 11:59 p.m., deberán realizar la entrega del portafolio de evidencias y la autoevaluación calificada a través de la carpeta compartida de Google Drive.

ANEXO 14. PAUTAS Y RÚBRICA COCREADA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA 2 (2/2)

Rúbrica de la Evaluación Continua 2: Segunda entrega del portafolio de evidencias reflexivo sobre autogestión de proyectos artísticos							
Nombre del estudiante autoevaluado:							
Insumo	Criterio	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntaje	Retroalimentación
<i>Ejercicio de postulación</i>	Análisis del contexto	Autoevalúa su experiencia de postulación, realizando un plan de mejoras que sea factible de incorporar en su proyecto artístico.	Presenta su proyecto artístico a una postulación específica.	El análisis del contexto le sirve para armar una postulación siguiendo las pautas establecidas en esta.	El análisis del contexto solo le sirve para identificar postulaciones.		
<i>Portafolio visual del proyecto artístico (statement y cuerpo de obra)</i>	Formulación del proyecto	El statement del proyecto artístico expresa claramente los intereses, necesidades e intenciones que lo sustentan. Además, lo presenta de manera creativa. La producción artística es producto de una edición sobre un proceso de experimentación material y conceptual consistente.	El statement del proyecto artístico expresa claramente sus intereses, intenciones y necesidades vinculadas a la producción. La producción artística presenta exploraciones significativas, con proyección de montaje.	El statement expresa la intención del proyecto artístico. La producción artística presentada está en proceso.	Presenta un statement del proyecto artístico impreciso y ambiguo, que no resulta claro para la audiencia. La producción artística presentada está en inicio.		
<i>Cronograma</i>	Manejo de tiempo	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son precisas; a corto, mediano y largo plazo. Implementa mecanismos para flexibilizar el planteamiento inicial según los imprevistos.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son precisas, a corto y mediano plazo.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son imprecisas, a corto y mediano plazo.	Las metas planteadas para el desarrollo del proyecto artístico son imprecisas y a corto plazo.		
<i>Lista de recursos requeridos / presupuesto</i>	Identificación de recursos requeridos	Aprovecha con la máxima eficiencia todos los recursos que dispone y gestiona la incorporación de nuevos recursos requeridos. Considera un presupuesto detallado para la planificación del proyecto, identifica oportunidades para el financiamiento, y vincula la gestión de los recursos con el cronograma de trabajo establecido.	Utiliza todos los recursos de que dispone e identifica nuevos recursos necesarios, planificando la gestión que implica conseguirlos a través del cronograma.	Utiliza todos los recursos que dispone e identifica aspectos de mejora para optimizar el manejo de los mismos.	Se limita a utilizar los recursos que dispone de modo incompleto e ineficaz.		
<i>Reflexión y autoevaluación continua 2</i>	Autoevaluación de la capacidad de autogestión del proyecto artístico	Propone acciones de mejora como resultado de su proceso de autoevaluación, expresándose a través de sus fichas de autoevaluación.	Realiza seguimiento y evaluación del proceso para evidenciar oportunidades de mejora durante el desarrollo de la tarea. Realiza reflexiones puntuales.	Se limita a evaluar el resultado final de la tarea. Sus reflexiones son imprecisas y ambiguas.	Se limita a ejecutar las tareas sin evaluar sus resultados. No describe por escrito las reflexiones sobre su proceso de autoevaluación.		
Observaciones adicionales:					TOTAL		