

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EVALUANDO CREATIVIDAD EN ARTES VISUALES EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA VALPARAÍSO, CHILE

PERCEPTIONS OF ART EDUCATION TEACHERS EVALUATING CREATIVITY IN VISUAL ARTS AMONG SIXTH-GRADE ELEMENTARY STUDENTS IN VALPARAÍSO, CHILE

Carlos Aguilera Cortés
Magister en Evaluación
Liceo Bicentenario Instituto Técnico Profesional Marítimo de Valparaíso
Valparaíso, Chile
carliart19@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7883-0168

Carolina Aroca Toloza
Doctora en Educación
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Santiago, Chile
carolina.aroca@u.uchile.cl
ORCID: 0000-0002-5006-1616

Hanns de la Fuente-Mella
Doctor en Economía y Gestión de las Organizaciones
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile
hanns.delafuente@pucv.cl
ORCID: 0000-0003-2564-8770

Nelson David Lay Raby
Doctor en Sociología
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Viña del Mar, Chile
nelson.lay@unab.cl
ORCID: 0000-0001-8501-7570



Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones del profesorado de sexto grado de Educación Básica de Establecimientos Municipales de la Comuna de Valparaíso (Chile) en la aplicación de cuatro criterios para evaluar la creatividad desde el pensamiento divergente (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) del programa de estudios de Artes Visuales. La metodología responde a un modelo mixto de métodos cualitativo y cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 33 docentes que imparten la asignatura de Artes Visuales. Los resultados del análisis cualitativo reportan que las principales dificultades para evaluar la creatividad son cuatro: falta de desarrollo de los sentidos del estudiantado, infraestructura inadecuada, tiempo para elaborar instrumentos de evaluación, necesidad de actualización y especialización en el área artística. Los resultados cuantitativos indican que no existen diferencias significativas en la evaluación de los cuatro criterios de creatividad, así como de variables de género, especialización y años de experiencia en aula.

Palabras clave: Creatividad, Evaluación Artes Visuales, Profesorado, Estudiantes de Primaria.

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores do sexto ano do Ensino Fundamental de Estabelecimentos Municipais da Comuna de Valparaíso (Chile), na aplicação de quatro critérios para avaliar a criatividade a partir do pensamento divergente (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração) do currículo de artes visuais. A metodologia responde a um modelo misto de métodos qualitativos e quantitativos-. A amostra foi composta por 33 professores que lecionam a disciplina de Artes Visuais. Os resultados da análise qualitativa relatam que as principais dificuldades na avaliação da criatividade são quatro: falta de desenvolvimento dos sentidos do corpo discente, infraestrutura inadequada, tempo para desenvolver instrumentos de avaliação e necessidade de atualização e especialização na área artística. Os resultados quantitativos indicam que não há diferenças significativas na avaliação dos quatro critérios de criatividade, bem como variáveis de gênero, especialização e anos de experiência em sala de aula.

Palavras-Chave: Criatividade, Avaliação Artes Visuais, Professores, Alunos do Ensino Fundamental.

Abstract: This article aims to analyze the perceptions of sixth grade teachers from municipal educational institutions in the commune of Valparaíso (Chile) when applying the four criteria from divergent thinking to assess creativity (fluency, flexibility, originality and elaboration) within the Visual Arts study program. The methodology responds to a mixed model integrating the qualitative and quantitative methods. The sample was made up of 33 teachers who conduct the Visual Arts subject. The results of the qualitative analysis show that the main difficulties to assess creativity are four: lack of sensory development in students, inadequate infrastructure, time to develop evaluation tools, the need for updating and specialization in the artistic field. The quantitative outcomes indicate that there are no significant differences in the evaluation of the four creativity criteria, nor in gender variables, specialization and years of classroom experience.

Keywords: Creativity, Evaluation Visual Arts, Teaching Staff, Primary School Students

INTRODUCCIÓN

La creatividad en la Educación Artística ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones que dan cuenta de su importancia en el desarrollo integral de las personas, situándola como un factor que potencia el aprendizaje del estudiantado, mejora la educación y fomenta las expresiones de diversidad cultural en los diferentes niveles del sistema escolar (Aznárez, 2018; Díaz y Muñoz, 2020; Elizondo, 2018; Organización de las Naciones Unidas [UNESCO], 2010). Estudios nacionales e internacionales en el área evidencian resultados contradictorios en cuanto a la real implementación en el currículo escolar, dado que la Educación Artística sigue ocupando un lugar marginal en la formación del estudiantado (Esparza, 2018; Silva, *et al.*, 2020), pues se suele priorizar aprendizajes de tipo académico por sobre los artísticos, siendo consideradas la lectura, la escritura y el cálculo las áreas preponderantes (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA], 2009; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2013).

Por otro lado, en la didáctica de las Artes Visuales, la planificación y la evaluación son elementos constitutivos del proceso educativo y se enriquecen mutuamente. La evaluación de las Artes Visuales se ha constituido como un tema controversial y contradictorio, pues, al momento de definir cómo y qué se evalúa, se advierte en el profesorado diferentes enfoques y metodologías al considerar los aprendizajes artísticos (Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2020; UNESCO, 2022).

A nivel iberoamericano la situación de la Educación Artística en educación primaria -a partir de los hallazgos del informe OEI 2014 -señalan que la realidad común es que en la mayoría de los países de la región, los encargados de realizar las asignaturas de Educación Artística son profesores generalistas, así como también, la falta de especialización profesional en la disciplinas de Artes, lo que impactaría en la didáctica específica (Errázuriz-Larraín y Fernandois-Schmutzer, 2020; García-Huidobro, 2018).

En Chile, el Ministerio de Educación ([MINEDUC], 2013) sugiere objetivos de aprendizaje, instrumentos e indicadores de logro para la evaluación de las Artes Visuales en la que se consideran los procesos de expresión y creación, así como también habilidades de apreciación estética y proceso personal. En el mismo documento, se contempla evaluar la creatividad a partir del pensamiento divergente (Guilford, 1978), el cual puede utilizarse para resolver problemas que tengan diversos resultados o reconocer aquellos que pasan inadvertidos, dando soluciones novedosas. El pensamiento divergente considera cuatro criterios: i) Fluidez de ideas en forma continua; ii) Flexibilidad, referido a la ejercitación de ideas análogas y propuestas metafóricas; iii) Originalidad, cualidad que debe buscarse por medio del distanciamiento de aquello que implique prescripción; iv) Sensibilidad para enfrentar los problemas, cualidad imprescindible que implica problematizar las cosas y establecer los nexos causales a objeto de generar soluciones (Cárdenas, 2018; De la torre, 2013; Sánchez-Morales, 2017).

A nivel educativo algunos autores que definen la creatividad son De Bono (2007) quien a partir de la teoría de Guilford (1978), desarrolla su teoría del pensamiento lateral para diferenciarlo del pensamiento lógico o vertical, caracterizado por el análisis y el razonamiento, y que presenta una gran limitación cuando trata de buscar soluciones a problemas diferentes que necesitan nuevas ideas. Asimismo, De la Torre (2013) define creatividad como la capacidad para generar alternativas a partir de una información previa, enfatizando en la variedad, cantidad y relevancia de sus resultados. Por su parte, Medina, et al. (2017), señala que la creatividad está constituida por un conjunto de procesos enfocados a descubrir o producir algo nuevo. Es una facultad de la persona que le facilita la creación con características de flexibilidad, originalidad y fluidez que lleva implícito valores y conocimiento que satisfacen la necesidad social y personal del individuo creativo. Así también, para Barboza et al. (2018) la creatividad es la capacidad donde la persona realiza diferentes acciones yendo de lo fácil a lo difícil, de lo conocido al descubrimiento de algo nuevo, movilizand o dimensiones volitivas, emocionales, afectivas, motivacionales y cognitivas.

La creatividad contempla facilitadores y obstaculizadores los que están presentes en diferentes ámbitos de nuestra vida social, perceptiva, emocional y escolar (De la Torre, 2013). Los inhibidores en el ámbito escolar están vinculados básicamente al clima de aula, al espacio donde se desarrollan las actividades y a las relaciones alumnado- profesorado. Estos obstaculizadores están muy ligados a emociones como la inseguridad, temor, deseo de triunfar rápidamente y desconfianza, siendo el rol y las acciones del/la docente de tipo verticalista y autoritario. Los facilitadores, por su parte, favorecen climas flexibles, horizontales y respetuosos de las diferencias, facilitan actividades de exploración, experimentación y manipulación de diferentes materiales, técnicas y utensilios, otorgando tiempo y apoyo para la adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades (Martín, 2017). Por consiguiente, los factores sociales como la familia, el entorno social y la escuela se interrelacionan entre sí y tienen un impacto en el desarrollo de la creatividad (Zuloeta et al., 2021).

Promover el desarrollo creativo requiere intencionar actitudes sensibles de percepción y observación del entorno. La percepción es la relación entre la mente y el mundo a través de los sentidos; la observación, por su parte, se constituye en una operación mental compleja, pues tiene como primera finalidad el conocimiento en relación con una elaboración mental sucesiva y requiere de sistematicidad, organización, puesta en relación y consideración del contexto para generar las propias imágenes mentales (Czerwinsky, 2013). La observación, a través de la percepción, no solo hace posible la adquisición de estímulos externos que permiten captar la existencia de objetos o evolución de hechos, sino que está caracterizada por el hecho de atribuirles un significado. Las Bases Curriculares de 6° grado de Artes Visuales (MINEDUC, 2013) considera habilidades de expresión y creación, lo que implica transmitir el mundo interior y las emociones, desarrollar la capacidad de introspección, poner en evidencia la sensibilidad, favorecer la atención y comunicar de forma verbal o no verbal ideas, sensaciones y experiencias. En este sentido, la Educación Artística fomenta la adquisición del conocimiento mediante el desarrollo de actividades multisensoriales que permiten la manipulación y experimentación, a partir del uso y aplicación de diversos materiales artísticos, así como de los recursos que ofrece el entorno, favoreciendo un desarrollo armónico de todos los sentidos (Ramos Valecillo, 2022).

La Educación Artística y en consecuencia el proceso creativo, promueve potencialidades que inciden en el aprendizaje de diversos contenidos académicos, a través de la fluidez de asociación entre hechos, conceptos y palabras, de la flexibilidad y variedad de ideas, de la originalidad de respuestas a situaciones específicas y la capacidad inventiva frente a los problemas favoreciendo la integración de contenidos y disciplinas, tomar decisiones y trascender la literacidad (Beltrán, et al., 2016; Folch, et al.,2019). Ahora bien, en lo que concierne a componentes de la creatividad, se puede indicar el proceso creativo y el producto creativo. En el proceso creativo los niveles de la creatividad según Quispe Quiroz (2018) tiene posibilidades expresivas como los dibujos, objetos artísticos a través de los cuales el alumnado tiene la oportunidad de ver, observar, analizar y criticar las formas y tamaños de los elementos así como también, las posibilidades productivas que implican la generación de un producto artístico controlando las actividades que se realizan para su logro y el desarrollo de técnicas orientadas a la generación de un producto final.

Por consiguiente, en el proceso creativo se reconoce la existencia de fases sucesivas como son la preparación o cuestionamiento, la cual es una fase perceptiva de exploración y sensibilidad a un problema reconociéndolo como tal; luego la incubación, referida a un proceso interno e inconsciente, donde se relaciona, propone, desecha; posteriormente, la iluminación, etapa que impulsa y motiva la búsqueda de la solución final; después la verificación o elaboración en la que, apoyándose en la solución encontrada, se elabora la idea teniendo en cuenta el proceso con mentalidad crítica; finalmente, la comunicación, etapa en la que se debe presentar el producto creativo y donde se cierra el círculo que empezó con una nueva inquietud. Es necesario hacer notar, que estudios en neurociencias destacan que hay funciones cognitivas de gran relevancia y activación de estructuras cerebrales en cada una de estas fases (Cárdenas,2018; Díaz y Justel, 2019; López y Llamas,2018).

El proceso creativo se constituye como un acto complejo, necesita tener nivel de inventiva, una idea, un proyecto y ser capaz de desarrollarlo. En dicho proceso la experiencia previa es fundamental para comprender los problemas y buscar las alternativas adecuadas que permitan dar solución a estos, obteniendo resultados originales. Exige como requisito tener la capacidad de utilizar las ideas, las que deben elaborarse, desarrollarse, ponerse a prueba, evaluarse y modificarse (Barba et al.,2019). El producto creativo implica que se genere algo nuevo y valioso, respondiendo básicamente al objetivo de adecuación y dando respuesta a un contexto de cambio. Los elementos fundamentales del producto creativo son la originalidad y la adecuación, los que implican intuición e inventiva. (Quispe Quiroz, 2018).

Las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013) proponen una serie de orientaciones para la evaluación de las Artes Visuales. Se sugiere considerar la diversidad de estilos de aprendizaje del estudiantado, para lo cual se debe utilizar una variedad de procedimientos como portafolios, trabajos de arte, proyectos de investigación grupales e individuales, presentaciones, informes pruebas orales y escritas, así como también se debe considerar el uso de variedad de instrumentos como registros anecdóticos, diarios, escalas de apreciación, rúbricas de estudiantes y de docentes para favorecer un proceso de aprendizaje participativo y dialogante (Mediero, 2019; Velasco y Tojar, 2018).

En esta misma línea, el procedimiento evaluativo debiera hacerse de acuerdo con el momento de aplicación: inicio, proceso y final (López, 2017) según su finalidad: diagnóstica, formativa y sumativa (Méndez, 2021) así como en función de los/as participantes involucrados/as, generando instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Fernández, 2017). Estos últimos favorecen en el estudiantado espacios de reflexión sobre sus aprendizajes, desarrollando la capacidad de hacer un recuento de habilidades y conocimientos adquiridos y de aquellos que les falta por aprender (Mineduc, 2013). La evidencia especializada reconoce que la evaluación debe centrarse en el que aprende para proporcionar información pertinente de las prácticas de enseñanza para su retroalimentación (Canabal y Margalef, 2017).

Consecuentemente con lo anterior y en relación con la evaluación de la Educación Artística, esta no ha estado exenta de tensiones respecto de qué es lo que se evalúa, considerando posturas como i) que el arte es una cuestión del genio innato y, por ello, el aprendizaje del arte tiene un efecto limitado; ii) que las cuestiones referentes a la creación artística son de índole subjetivo, por lo cual resultan difíciles de objetivar en unos contenidos o tareas concretas, y de ser sometidas al enjuiciamiento objetivo (Aguirre, 2005).

Por su parte, Errázuriz (2002) propone considerar otros referentes que han aportado a la evaluación artísticas como Eisner (1979), Gardner (1995) y Ross (1970). Respecto a Eisner (1995), destacan los conceptos de Dominios, acuñando tres categorías a ser consideradas en la evaluación y que estarían en la línea del programa de estudios de artes visuales de 6° grado. El Dominio Crítico, que implica observar la obra más completa y profunda, analizando su forma y contenido; el Dominio Cultural, utilizando la obra de arte como instrumento para comprender el período histórico, social y cultural por medio de una apreciación más compleja de esta; el Dominio Productivo, que a su vez comprende tres aspectos a evaluar 1) habilidades técnicas, referidas al manejo respecto al material, el color, etc. Dado que, en los primeros años de la educación básica, la manipulación y exploración con distintos materiales y herramientas se constituye en una experiencia que amplía su creatividad e incentiva la experimentación 2) elementos estéticos y expresivos de la obra como la organización formal de esta y su carácter expresivo, los cuales presentan ciertas dificultades por ser habilidades en proceso de desarrollo en el estudiantado y 3) valoración del grado de utilización de la imaginación creativa a través de preguntas movilizadoras de la creatividad del estudiantado por parte del profesorado.

Estudios vinculados a las percepciones del profesorado de la asignatura de Artes Visuales evidencian en su práctica pedagógica una concepción unidisciplinar desvinculada de otras disciplinas artísticas, a lo anterior se suma una condición cultural heredada en el ejercicio profesional al interior del aula que se expresa en un marcado énfasis en la creación manual de objetos y artefactos artísticos (Cortés Picazo y Grinspun Siguelnitzky, 2023). Del mismo modo, en el estudio de UNESCO (2022) respecto de las percepciones sobre la evaluación de la Educación Artística se señala que existe un vacío pues, se trataría de disciplinas que se resisten a los sistemas de evaluación, medición y calificación que demanda el sistema educativo, puesto que es una disciplina donde el proceso importa más que el resultado y en la que la unicidad de la experiencia estética no es posible de replicar.

En estudios relacionados a la formación disciplinar del profesorado de Artes Visuales (CNCA, 2014; Miguélez et al., 2019; Mineduc, 2013) concluyen que el nivel de formación en la

disciplina y enfoque de la evaluación se constituirían en factores relevantes respecto de la consistencia en las prácticas de evaluación, ya que se evidencia que los/las docentes tienden a evaluar y calificar solamente los productos artísticos, en contraposición a evaluaciones formativas y de retroalimentación sugeridas en el marco curricular. Así mismo, la especialización en la didáctica de las Artes Visuales favorecería saberes específicos que permiten la ampliación de las prácticas de enseñanza para garantizar en el estudiantado estilos de aprendizajes y también promover la sensibilidad estética, la identidad cultural, el desarrollo intelectual, el trabajo creativo, la expresión personal y la cooperación social (Cárdenas *et al.*, 2016).

El presente artículo se enmarca en una investigación de enfoque mixto, combinando métodos cualitativo-interpretativo y cuantitativo-inferencial, cuyo objetivo es analizar las percepciones del profesorado de Educación General Básica que se desempeñan en Establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso (Chile), respecto de los cuatro criterios para evaluar la creatividad desde el pensamiento divergente propuestos por el programa de estudios de Artes Visuales en el nivel de sexto grado en el currículo escolar chileno

METODOLOGÍA

Tipo de diseño de investigación

El diseño metodológico responde al enfoque mixto (Suárez-Cao y Sánchez, 2020), el cual se sustenta en la estrategia de combinación de métodos cualitativo y cuantitativo los que se utilizan en fases secuenciadas y en distintas etapas de la investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En la primera etapa -cualitativa- la investigación tiene una función interpretativa pues se propone revelar los diferentes significados construidos por el profesorado de artes visuales para evaluar la creatividad en el estudiantado de sexto básico (Albert, 2009) en la segunda etapa -cuantitativa- tiene una función descriptiva e inferencial pues se propone caracterizar un grupo de datos para deducir y sacar conclusiones acerca de situaciones generales más allá del conjunto de los datos obtenidos (Coughenour *et al.*, 2016; De la Fuente-Mella *et al.*, 2020).

Recogidos los datos de las entrevistas, se identificaron los nudos libres en cada una de ellas por medio del Software NVIVO 10. Seguidamente se establecieron y consensuaron tres categorías matrices con sus respectivas subcategorías. Las categorías emergieron del proceso de codificación y triangulación metodológica (Pérez *et al.*, 2020)

Unidades de análisis

En la etapa cualitativa se aplicó la entrevista personal semiestructurada y en profundidad (Pérez *et al.*, 2020) a seis profesores /as con el propósito de profundizar en los significados y sentidos de la práctica evaluativa de Artes Visuales considerando los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, aplicando la estrategia de selección de muestra no probabilística e intencionada (Ñaupas *et al.*, 2018). Los criterios de selección fueron género, dos años de experiencia como mínimo, grado académico y perfeccionamiento en el área de la

Educación Artística. Para esta selección se aplicaron los principios de homogeneidad y heterogeneidad, quedando la muestra de la siguiente manera:

Tabla 1

Conformación de la muestra

PROFESORAS	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none"> - Profesora con 20 años de experiencia en Educación Artística, con curso de Perfeccionamiento en el Desarrollo de la Creatividad Corporación Municipal de Valparaíso, sin otro grado académico. - Profesora con 20 años de experiencia en Educación Artística con el grado de Magíster en Educación. - Profesora con cuatro años de experiencia en Educación Artística, sin otro grado académico, con curso de Mediador Cultural (patrimonio y técnicas artísticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor con 10 años de experiencia en Educación Artística, sin otro grado académico y sin curso de perfeccionamiento. - Profesor con cinco años de experiencia en Educación Artística, sin otro grado académico y sin curso de perfeccionamiento. - Profesor con dos años de experiencia en Educación Artística con el grado de Magíster en Pedagogía Universitaria.

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de recopilación de datos

Se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información en dos etapas de forma secuencial. En la Etapa I se aplicó la técnica de encuesta (Baena, 2017) la cual fue validada por juicio de expertos en los ámbitos de Educación Artística, de evaluación y estadística. El instrumento correspondió a un cuestionario aplicado a 33 profesores provenientes de diferentes establecimientos educacionales de la región de Valparaíso. El cuestionario se estructuró en dos partes: la primera, referida a los antecedentes personales, académicos y profesionales; la segunda correspondió a la contextualización de los cuatro criterios para evaluar la creatividad a partir del pensamiento divergente, definiéndose, a su vez, dos dimensiones de análisis: i) propósito(s) de los criterios de la creatividad, ii) grado de dificultad del o los criterios para evaluar la creatividad al momento de construir el instrumento evaluativo. Cada una de estas dimensiones presentaban alternativas de respuestas que debían ser jerarquizadas de mayor a menor aplicación según correspondiera.

RESULTADOS

Análisis Cualitativo

Categoría Matriz: propósitos evaluativos de los criterios para evaluar la creatividad

Esta categoría se define como aquellos propósitos que tienen los cuatro criterios para evaluar la creatividad a partir del pensamiento divergente: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Subcategoría: propósito(s) evaluativo(s) del criterio Fluidez

El criterio fluidez en la evaluación es definido como la capacidad para dar muchas respuestas ante un problema; buscar relaciones entre hechos, conceptos, sucesos, palabras; estimular la producción de diversas ideas en el estudiantado de forma individual o grupal.

En esta subcategoría las percepciones transitan desde una concepción de evaluación de producto a una de proceso, con diferentes énfasis de cada uno de ellos:

Sí...a ver, una mayor medida es para comprobar si los alumnos han cumplido con los objetivos en la mejora de sus aprendizajes, por supuesto que para monitorear los procesos. Eso creo que sería como lo más factible. (Entrevista 2)

No es un concepto menor el de la fluidez, pero no tiene que ver con la evaluación final del producto, tiene que ver con el proceso (...). Diagnosticar lo relaciono mucho con la fluidez, (...) porque, como dije, es un punto importante, porque yo veo cuanto al alumno le interesa el proyecto que va a realizar, si le gusta o no, de verdad. (Entrevista 4)

El criterio fluidez es aplicado para comprobar el cumplimiento de los objetivos, asumiendo la evaluación con una finalidad sumativa por un tiempo determinado (Méndez, 2021) y también, por su propósito formativo dado que permitiría monitorear el proceso de aprendizaje durante el tiempo de producción artística, situándolo en la evaluación de proceso (López, 2017). La fluidez se utilizaría para tener un conocimiento de diagnóstico del alumnado y facilitaría el diseño de estrategias de enseñanza contextualizadas, adaptando la práctica docente a la realidad del aula su vez, tendría un propósito de coevaluación en una instancia en la que los compañeros valorarían las diferentes ideas, respuestas y/o soluciones dadas (Fernández, 2017).

Subcategoría: propósito(s) evaluativo(s) del criterio Flexibilidad

Refiere a la capacidad de ver desde distintos ángulos un problema, adaptarse a nuevas situaciones. Llevar el pensamiento por nuevas direcciones, romper las estructuras dadas, recoger categorías y tipos de soluciones y respuestas, educando la observación y flexibilizando la percepción:

La flexibilidad, siento que, una, es para la coevaluación de los alumnos y para mejorar mis propias prácticas docentes. Sí. Con eso también puedo monitorear el proceso de

aprendizaje al haber una coevaluación. Con eso, con la coevaluación, proceso de aprendizaje y mejorar mis propias prácticas docentes (...). (Entrevista 2)

(...) porque la flexibilidad permite que el niño tenga la capacidad de, de adaptarse a los problemas que se le vayan presentando. Entonces, (...) eso ayuda a que el niño tome buenas decisiones que mejoren su aprendizaje y lo hace reflexionar (...) porque si el niño lo tiene todo fácil, el niño no va (...) va a realizar una reflexión significativa. (Entrevista 4).

A partir de las entrevistas se identifican tres propósitos evaluativos: evaluar entre pares, monitorear el proceso de aprendizaje y mejorar la propia práctica docente. Tendría un carácter formativo, siendo la coevaluación una posibilidad de mejora y, si bien, pueden existir caminos diferentes para realizar la coevaluación, es recomendable que se valore exclusivamente lo positivo en el caso que no exista costumbre en el alumnado respecto a dicha práctica (López, 2017).

La flexibilidad se utiliza para que el estudiantado demuestre los resultados de su trabajo creativo, vinculado a una evaluación sumativa o de logro (Aguirre et al., 2015). El criterio flexibilidad es usado para que el alumnado pueda autorregular su aprendizaje durante el trabajo creativo (Fernández, 2017), permitiéndoles darse cuenta de lo que tendrían que modificar para lograr sus objetivos y seleccionar las estrategias pertinentes para su consecución:

Los alumnos dan cuenta del resultado de su trabajo creativo (...) el autorregularse (...) que puedan e-e-eh ir autorregulando su aprendizaje... (Entrevista 5).

Hay una evaluación y en esa evaluación el niño vuelve sobre sus pasos (...) volver a ver - lo que ha trabajado, y ahí está la autorregulación de la mano con la flexibilidad. (Entrevista 4)

Subcategoría: propósito(s) evaluativo(s) del criterio Originalidad

La Originalidad está definida por la novedad. Se relaciona con asociaciones remotas y producción de respuestas, ideas poco frecuentes e ingeniosas y de calidad en situaciones específicas. Las percepciones de los entrevistados respecto de la originalidad se vinculan al uso y dominio de técnicas, herramientas y materiales, así como de procedimientos de observación:

Creo que es inevitable, que tienen que pasar por esto de dominar las técnicas, tienen que dominar las técnicas para poder ejecutar su trabajo original (...). (Entrevista 5)

Para el profesorado, la primera condición para lograr un trabajo original es que el alumnado domine las técnicas artísticas respectivas, lo que implicaría adquirir habilidad en su aplicación. Lo anterior supone un proceso de experimentación previo, considerando las características de los materiales y su composición para resolver sus proyectos (Andueza et al., 2016):

Yo quiero que tú hagas esto (...), pero a la vez quiero que sea original, quiero algo nuevo, entonces uno obviamente lo va viendo a lo largo del proceso, observación directa, los alumnos te van a mostrar el trabajo. (Entrevista 3)

Subcategoría: propósito(s) evaluativo(s) del criterio Elaboración

Se refiere al proceso sistemático de planear, desarrollar y concretar la idea en el producto creativo:

Al final del trabajo, el niño me presenta su idea concluida, terminada supuestamente por él (...) Ha tenido todo un trabajo, si lo ha podido terminar, ese es un tema que se ve (...) con la elaboración... Y acá dice considero que él (...) utilizaría para calificar el rendimiento del alumno, y allá, ahí yo veo resultados (...). Producto. (Entrevista 4)

El propósito evaluativo de la elaboración está concebido como el producto final, no se nombra ninguna fase del proceso creativo. Lo anterior da cuenta de que este propósito sería el más identificable para evaluar desde una racionalidad técnica del currículo, más que desde una perspectiva creativa en la que el uso de técnicas o materiales plásticos en el nivel de primaria se vincula generalmente a la ejecución de manualidades o productos visuales estéticos pero carentes de contenido pedagógico (Gutiérrez Ajamil, 2020).

Categoría Matriz: dificultad de los criterios para evaluar la creatividad.

Esta categoría se define como aquellos obstáculos que el profesorado percibe en una utilización potencial de los cuatro criterios para evaluar la creatividad, a partir del pensamiento divergente en su experiencia docente.

Entre estas dificultades se señala la confección del instrumento evaluativo -como la rúbrica- y falta de iniciativa y originalidad del estudiantado por hacer cosas novedosas, en la que se le atribuye una tendencia de aplicación de un pensamiento de tipo vertical (De Bono, 2007):

Lo más difícil de crear un instrumento es la originalidad en el proceso, porque lo tendería a confundir con flexibilidad... (...) A la hora de hacer una rúbrica de originalidad sobre el proceso, lo van a confundir con flexibilidad, estoy en lo seguro (...). (Entrevista 4)

Generalmente el alumno, como esto finalmente lleva una nota, tiende como a cumplir lo que uno le pide, (...). Entonces tiende como a, como a (...) hacer lo que tú le pides que haga. No, no, el alumno es muy difícil que haga, por sí mismo (...), hacer otra cosa distinta y crear otra cosa distinta a partir de lo que tú estás enseñando. (Entrevista 3)

Esta situación sería contraria a lo que De la Torre (2013) plantea del rol del docente como facilitador de la creatividad. Se solicita hacer algo de manera impositiva más que propositiva en la que debiera proporcionar los estímulos y aperturas necesarias para desarrollar la creatividad, siendo la flexibilidad una de ellas:

Calificar la originalidad, calificar el gusto por el arte que uno tiene que despertar en los alumnos, es difícil. Eso no, no lo puedes calificar. Lo puedes evaluar, pero calificarlo... yo encuentro criminal calificar la originalidad, o el, o el gusto. (Entrevista 6)

(...) yo no he encontrado parámetros para evaluar la originalidad en el sentido de decir el más original y el menos original. (Entrevista 3)

La originalidad cumple un rol trascendental dentro del proceso creativo (De la Torre, 2013) y se evidencia la dificultad para evaluarla de forma objetiva. La mejor forma de potenciar la originalidad se halla en la flexibilidad para aceptar y estimular las nuevas ideas del estudiantado. Con respecto a la elaboración, una tensión que surge es la dificultad que presenta la utilización de esta cuando se tiene que evaluar el trabajo creativo y el docente se da cuenta que no dispone de toda la información del proceso de producción:

Porque a lo mejor ella me va a mostrar un trabajo que yo ni siquiera voy a evaluar en el momento, yo lo voy a evaluar, no sé, dos días después. Yo no sé si ella entendió lo que yo dije que teníamos que hacer, porque no la tengo ahí para preguntarle. (Entrevista 2)

Yo encuentro que, al proceso de producción artística, lo más fácil de evaluar es la elaboración, (...) llega a ser casi sinónimo, elaborar con proceso (Entrevista 4).

Lo que prevalece como elemento necesario a considerar en la evaluación de la elaboración es la necesidad de ver el proceso completo a través de una observación directa, la que se aplica generalmente en función del resultado; sin embargo, esta debiera realizarse durante todo el proceso de creación.

Subcategoría: Problemas emocionales

Se define como aquellas dificultades que presenta el alumnado respecto a la comprensión de sus emociones y capacidad de sentir, expresado en el miedo, inseguridad, insatisfacción y falta de motivación respecto a una acción, persona u objeto.

En las entrevistas se presenta una falta de conexión del estudiantado con sus emociones, en una vida social donde la cultura en la que nos desenvolvemos afecta los procesos emocionales (Casassus, 2017):

Con sus emociones, o el lograr visualizar, ir hacia adentro, recordar (...) el sentir, todo eso les cuesta, les cuesta armarlo. (Entrevista 5)

Quizás tenemos muchos individuos originales y creativos, pero están dormidos, ¿Por qué? Porque de la casa viene eso, el gen se durmió, el gen creativo está dormido. (Entrevista 6)

Es necesario señalar que muchos bloqueos son causados por prejuicios, soluciones inadecuadas a nuestros problemas, rigidez de pensamiento, así como de orden emocional, causados por la inseguridad y el temor del/la estudiante a equivocarse, a hacer en ridículo, en particular si se ha sido objeto de burlas y/o sanciones por parte de docentes y/o pares (Martin, 2017).

Subcategoría: falta de contacto con la naturaleza

Se define como aquella falencia que presenta el estudiantado para conectarse y sensibilizarse con el entorno natural, lo que impactaría en la capacidad para visualizar imágenes, estando directamente relacionado con la percepción. Al respecto, Ramos Valecillo (2022) señala que, a través de los sentidos, las personas van haciendo registros de la realidad y construyen sus propias imágenes, efectuando una interpretación del entorno; en esta interpretación actúan

todos los sentidos, puesto que cada uno de ellos proporciona un tipo de información cualitativamente diferente y complementaria:

Tengo que hacerlo mirar, para poder hacer que ellos dibujen o se conecten con los árboles, tengo que hacer que toquen, que sientan el movimiento de las cosas. (Entrevista 5)

Para mí (...) ese aroma (...) textura, tocar el árbol (...) te lleva a la calma por eso (...) creo, que puedes llegar a algo, que realmente lo estás sintiendo (Entrevista 1)

Subcategoría: falta de tiempo

Se refiere al periodo insuficiente que tiene el profesorado para concretar las diferentes acciones y procedimientos pedagógicos durante su práctica docente. El profesorado señala que una de las dificultades para la aplicación de la evaluación es la falta de tiempo, puesto que en algunos casos el número de estudiantes no permite optimizar el proceso evaluativo y llevarlo a la práctica en toda su profundidad:

Y la desventaja es la típica de los profesores, nunca tenemos tiempo para estar haciendo estos instrumentos de evaluación. Yo creo que esa es la gran desventaja. (Entrevista 2)

Y en eso yo he tenido, por ejemplo, hartos contras con el factor tiempo, y por eso te digo de la importancia, porque Arte, creo yo, debería tener más horas, y en un horario que sea privilegiado. (Entrevista 1)

Subcategoría: falta de infraestructura

Se relaciona con la falta de medios técnicos, servicios e instalaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle de forma óptima.

Yo creo que tendríamos que empezar por tener salas adecuadas donde las niñas puedan trabajar en forma cómoda el Arte (Entrevista 2).

Al respecto, diversos estudios (Andueza et al., 2016; Cortéz-Picazo, 2021; Ministerio de las Artes Culturas y Patrimonio, 2019) han señalado que los establecimientos educacionales debieran contar con una infraestructura adecuada para impartir Educación Artística la cual debiese tener una sala con determinadas herramientas para el uso y manipulación de una gran cantidad y variedad de materiales. Ambas variables condicionan el proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula; la sala no es un elemento accesorio, sino un factor de aprendizaje relevante. La infraestructura y los materiales de la sala de Arte deben estar organizados en función de los ámbitos de trabajo, de los contenidos y del nivel educativo. En definitiva, los requerimientos arquitectónicos y del diseño debiesen dialogar con los requerimientos de la comunidad escolar.

Subcategoría: dificultad para imaginar

Refiere a la capacidad del estudiantado de combinar fantasía y realidad para generar nuevas ideas:

Entonces, cuando nosotros éramos chicos, jugábamos con martillos, jugábamos con cualquier cosa, en la escuela teníamos que usar la imaginación para jugar. (Entrevista 3)

No, esto no es extraño, esto es original, esto es diferente a lo que ya hay. Hoy en día no, ellos están copiando mucho, copian muchas cosas, se copian entre ellos. (Entrevista 6)

Lo anterior da cuenta de una sociedad en la que los estereotipos sociales y culturales inhiben la creatividad repercutiendo en el aprendizaje. Al respecto aplicar la música para potenciar el proceso creativo para que los niños imaginen escenas, ofrecerles tiempo para la reflexión respecto de lo que hacen y para qué lo hacen es un potenciador de la creatividad (Costa, 2018).

Categoría Matriz: ventajas y desventajas de los criterios para evaluar la creatividad

Se define como aquellas ventajas y desventajas que tienen los criterios para evaluar la creatividad y su potencial para ser utilizada en la práctica docente.

Subcategoría: ventajas de los criterios para evaluar la creatividad

Los criterios para evaluar la creatividad son considerados como facilitadores de la reflexión de la práctica docente, así como del concepto de Educación Artística que se está impartiendo en el aula:

Sí, es que son categorías que te permiten reflexionar como profesor sobre lo que estoy enseñando, qué es Arte, y cómo lo llevo a cabo. (Entrevista 4)

Yo creo que debe ser ventajoso trabajarlo con los chiquillos, porque si estás haciendo trabajar, pensar (...) como corresponde la práctica, debería uno adquirirlo para poder aplicarlo en su práctica. (Entrevista 3)

De los cuatro criterios de evaluación, De la Torre (2013) indica que la fluidez permite una enseñanza activa, en la que el alumnado no solamente escucha, sino que responde, participa y practica; les exige desarrollar un gran número de ideas y tipos de respuestas. La elaboración permite conocer todos aquellos pasos para lograr un trabajo creativo y la originalidad implica la producción de respuestas ingeniosas a circunstancias específicas:

Flexibilidad, esas son ventajas porque te orientan a llevar a cabo un trabajo, no solamente como, como una calificación, sino como un proceso. (Entrevista 1)

Subcategoría: desventajas de los criterios para evaluar la creatividad

La discriminación entre la percepción artística, creadora y expresiva se torna en una desventaja por la falta de conocimiento sobre las nuevas tendencias artísticas, produciendo que en la práctica se vuelva siempre a lo conocido, limitando al propio docente a innovar para favorecer experiencias originales:

Entonces, (...) la formación propia, (...) de poder estar como al día con (...) pero yo no sé cómo son las nuevas tendencias de pintura (...) yo todavía tengo (...) sé pintar con la témpera, a la antigua, no sé si estaré bien, estaré mal. Y yo les enseño a los chicos, eso es lo que yo sé, lo que me enseñó a mí la universidad. (Entrevista 3)

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Con el propósito de determinar si existen o no diferencias entre las percepciones del profesorado del estudio, respecto de la evaluación de la creatividad a partir de las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración se realizó un análisis comparativo por género, años de experiencia total, y años de experiencia en la asignatura del profesorado encuestado. Como primer paso se realizó una prueba t de Student paramétrica. Este test requiere cumplir una serie de supuestos estadísticos, los que se listan a continuación: asignación aleatoria de grupos; homogeneidad de las varianzas de la variable dependiente de cada grupo; y distribución normal de la variable dependiente para los dos grupos (Coughenour et al., 2016). Primero, se revisó la normalidad de las variables involucradas en este estudio (Paz et al., 2016) (Tabla 2).

Tabla 2

Resultados del test de normalidad de las dimensiones fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

	Kolmogorov-Smirnov ^a				Shapiro-Wilk			
	St	df	valor	p	St	df	valor	p
Fluidez	,1	3	,0	,0	,8	3	,0	,0
	97	0	04	61	0	01		
Flexibilidad	,1	3	,0	,0	,8	3	,0	,0
	97	0	04	61	0	01		
Originalidad	,2	3	,0	,0	,8	3	,0	,0
	16	0	01	72	0	02		
Elaboración	,2	3	,0	,0	,7	3	,0	,0
	61	0	00	76	0	00		

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente se realizó una prueba no paramétrica para determinar si las dimensiones son iguales para el profesorado que participó del estudio, según las categorías: género, años de experiencia totales y años de experiencia en la asignatura. La U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica que se utiliza para comparar el rango de dos muestras independientes y determinar cualquier diferencia significativa. Se utiliza como alternativa a la prueba t de Student cuando no se puede suponer la normalidad de estas muestras. Las hipótesis específicas de este estudio en relación con esta prueba no paramétrica fueron las siguientes:

H₀: El promedio de las diferencias entre cada una de las dimensiones (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) y cada una de las categorías (género, años de experiencia totales y años de experiencia en la asignatura) es igual a 0.

H₁: El promedio de las diferencias entre cada una de las dimensiones (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) y cada una de las categorías (género, años de experiencia totales y años de experiencia en la asignatura) es diferente de 0.

Tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney a los profesores de la muestra, el p-valor obtenido para cada una de las dimensiones por la categoría género fue siempre mayor a 0.05 (ver Tabla 3).

Tabla 3
Resultados prueba U de Mann-Whitney

		Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración
Género	07	0.3	0.983	0.366	0.699
	Años Experiencia	0.6	0.572	0.515	0.740
Totales	82				
Años Experiencia	55	0.2	0.826	0.791	0.279

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de la Tabla 3, no se rechazó la hipótesis nula (H_0), que sostenía que el promedio de las diferencias entre cada una de las dimensiones y cada una de las categorías es igual a 0, por lo que no existen diferencias por género, por años de experiencia totales y por años de experiencia en la asignatura, para cada una de las dimensiones referidas a fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Para el caso de las categorías años de experiencia totales y años de experiencia por asignatura, estos se separaron en dos submuestras, para el primer caso, se diferenció en años de experiencia totales mayor a 20 años y años de experiencia en la asignatura mayor a 7 años para, el segundo caso. Lo anterior debido a la desviación estándar de cada categoría 12 años y 7 años respectivamente. Los resultados arrojan que no hay diferencias significativas en ambas subcategorías.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las percepciones del profesorado de sexto grado de primaria con relación a la evaluación de la creatividad a partir de los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración es que son elementos separados que se evalúan en diferentes momentos. Lo anterior da cuenta de un desconocimiento de parte de los entrevistados de que estos factores tienen diferentes funciones cognitivas en las distintas etapas del proceso creativo (López y Llamas, 2018). Esta visión fraccionada se transfiere a la evaluación, pues se percibe que la fluidez se centra en la etapa inicial de la evaluación y durante el proceso de construcción del producto; la flexibilidad se considera como una capacidad adaptativa del estudiantado frente a nuevos desafíos y, como criterio de evaluación se reconoce que favorecería la mejora de la práctica docente, facilitando el monitorear el proceso de aprendizaje e integrando en este la coevaluación como factor de mejora (Fernández, 2017). En el criterio de originalidad, surge una contradicción, pues se plantea que el producto es el que revela el grado de originalidad, ya que demostraría un

dominio técnico; por otra parte, se plantea que es necesario observar el proceso de elaboración para verificar su originalidad. Finalmente, la elaboración tendría un mayor énfasis en la evaluación final, pues se identifica con el producto, siendo, de todos los criterios, la que obtuvo mayor consenso en identificarla como objeto acabado (Quispe y Quiroz, 2018).

Con relación al cómo y qué se evalúa en artes visuales, se advierte una primera tensión entre la evaluación de proceso versus la evaluación del producto, ya que la evidencia investigativa (Barba et al., 2019; Campos y Palacios, 2018) establece que la creatividad es un factor complejo, siendo necesario considerar diversos componentes, como es el proceso y producto creativo, el ambiente y los factores del pensamiento divergente. El profesorado de artes visuales que formó parte de la investigación tiende a evaluar y calificar los productos artísticos por sobre el proceso creativo (Castro, 2019), lo cual es relevante, pues, como señalan Sánchez-Macías y Jorrín-Abellán (2017) si las capacidades y competencias que se generan con la Educación Artística en primaria no se llevan a cabo en forma adecuada, esto provocará un estancamiento en el desarrollo de las habilidades artístico-creativas de los niños y niñas.

De lo anterior surge una segunda tensión del profesorado quienes basan la evaluación fundamentalmente en las rúbricas, reconociendo que tienen dificultades en su elaboración. Respecto a ello, el marco curricular de sexto grado incluye la rúbrica, pero también plantea otros procedimientos e instrumentos evaluativos (Mediero, 2019), lo que permitiría evaluar todas las fases a través de dichos registros. El marco curricular de Artes Visuales para el nivel de sexto de primaria sugiere que la evaluación sea un proceso participativo y de retroalimentación, con la intervención de todos los involucrados, usando la información obtenida para avanzar en los aprendizajes del estudiantado para que el profesorado tome decisiones eficaces hacia la retroalimentación y mejora del proceso formativo (Canabal y Margalef, 2017), no obstante, estas acciones no se evidencian en el discurso de los/las entrevistados/as.

En cuanto a la didáctica de las Artes Visuales, la percepción y la observación se constituyen como elementos inherentes al desarrollo creativo, vinculando al individuo con el medio y favoreciendo actitudes sensibles a través de la construcción de sus propias imágenes mentales pues según señala Czerwinsky (2013) la observación es una operación mental compleja y tiene como primera finalidad el conocimiento a través de una elaboración sucesiva y sistemática de esquemas organizados, atribuyéndole significado a lo observado. Es así que, una primera dificultad que el profesorado percibe de los criterios para evaluar la creatividad es que se requiere potenciar los sentidos en el estudiantado para que tomen conciencia de lo que sienten, relacionándolo con su entorno cotidiano. A su vez, se destaca la importancia de considerar las emociones del alumnado durante la observación para evitar bloqueos que obstaculicen el desarrollo de la creatividad (Ramos Valecillo, 2022).

Ahora bien, el profesorado considera que el abordaje y desarrollo de los sentidos y las emociones son importantes; no obstante, estos debieran ser trabajados en actividades realizadas fuera del aula y por motivación personal de parte del estudiantado, pues el tiempo para realizarlas en clases no es suficiente, por lo que se prioriza en la elaboración y confección de los trabajos. En ese sentido, es posible identificar que subyace un enfoque academicista, caracterizado por utilizar una programación sistemática de los conocimientos artísticos hacia el

logro de resultados formales, previamente aceptados y validados por la comunidad escolar (Raquimán y Zamorano, 2017), a lo que se suma la importancia del dominio de “habilidades técnicas” (Errazuriz, 2002), referidas al manejo del material y utensilios para una correcta ejecución y mejor acabado de los trabajos.

Una segunda dificultad para destacar es que, para el buen desarrollo de los aprendizajes, la infraestructura y mobiliario son aspectos importantes a considerar y descritos como una debilidad en las escuelas municipales y, si bien parecieran ser menos relevantes, para el profesorado tienen una incidencia en las potencialidades y oportunidades que estos otorgarían a la calidad de las propuestas artísticas. En efecto, investigaciones en esta área resaltan la necesidad de considerar salas-talleres, mobiliario, recintos de exposiciones y diversos materiales que favorezcan el proceso artístico y creativo del estudiantado (Cárdenas-Pérez et al., 2016), así como de la incidencia que la Infraestructura educativa tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Weiss, 2019). Lo anterior es coincidente con el estudio de la Secretaría Regional de las Culturas las Artes y el Patrimonio de la región de O'Higgins ([MINCAP], 2022) y las orientaciones y propuestas entregadas en el documento Caja de herramientas para la Educación Artística (MINCAP, 2016), donde se describe la importancia de contar con equipamiento y recursos materiales apropiados a las necesidades pedagógicas señalando que el profesorado de Educación Artística vincula el uso de medios, materiales y herramientas de enseñanza con la posibilidad de planificar actividades con fines didácticos, orientados a la enseñanza y práctica de diversos lenguajes y técnicas artísticas, así como, de una infraestructura que facilite el desarrollo de proyectos artísticos en las escuelas.

En esta misma línea, una tercera dificultad que el profesorado reconoce es que la cantidad de horas otorgadas a las Artes Visuales frente a otras materias es siempre menor, sumado a que uno de los obstáculos para la aplicación de la evaluación educativa es la falta de tiempo disponible que no permite optimizar el proceso evaluativo. Esta problemática tiene una larga data, lo que se ratifica en investigaciones del mismo tópico (Cárdenas-Pérez, *et al.*, 2016). No obstante lo anterior, con la promulgación de la Ley 20.903 se ha aumentado el tiempo de horas no lectivas, llegando al 35%, lo que pedagógicamente considera la planificación y evaluación y si bien es un avance, aún es insuficiente puesto que las horas asignadas a artes visuales frente a otras materias es siempre menor (Esparza, 2018; Silva, 2020) por lo que la falta de tiempo disponible continúa siendo un obstáculo para la aplicación de la evaluación educativa.

Sumado a lo anterior, los conocimientos para la evaluación de los factores ya descritos son reconocidos por el profesorado como una debilidad, debido a la falta de actualización de conocimientos disciplinares y de especialización en el área artística lo cual es coincidente con el estudio de Errázuriz-Larraín y Fermandois-Schmutzer (2021) en el que se concluye que el porcentaje de quienes poseen especialización en Artes no alcanza el 50% del profesorado, asimismo, un alto porcentaje de quienes enseñan Artes tampoco cuenta con la preparación necesaria debido a que la formación que ofrecen las carreras de Pedagogía General Básica en el ámbito de la Educación Artística, suele ser bastante precaria. En efecto, la falta de conocimientos en el área artística a nivel profesional, así como de actualización y perfeccionamiento, no permite desarrollar competencias suficientes para realizar actividades

artísticas novedosas; la utilización del mismo material y técnicas de dibujo y pintura limitan y promueven la reiteración de actividades.

Por último, los resultados cuantitativos son transversales y constatan que al no existir diferencias por género, años de experiencia totales y años de experiencia en la asignatura, para cada uno de los cuatro criterios, las evaluaciones responden a un orden subjetivo, basado en creencias y falta de conocimientos conceptuales y procedimentales específicos de la disciplina, que es lo que prevalecería al momento de evaluar, sumado a que uno de los obstáculos para la evaluación es la falta de tiempo disponible lo que no permite optimizar la evaluación para los aprendizajes de los procesos artísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (14), 63-88. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/116>
- Albert, M. (2009). *La Investigación Educativa Claves Teóricas*. Mc Graw Hill.
- Andueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A., y Torres, A. (2016). *Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Aznárez, J. (2018). La necesidad de educar en artes visuales. *Arte y Movimiento* ,18, 17-41. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/3914>
- Baena, P. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Barba Ayala, J., Torres, C., y Fárez, A. (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las artes plásticas. *Conrado*, 15(69), 334-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400334&lng=es&tlng=es
- Barboza, L., Castro, D., Corrales, G., Guayacán, A., Luna, G., Moreno, J., Obando, J., Rivas, E., Rojas, M., Saboya, R., y Vanegas, B. (2018). *Fomenta la creatividad en preescolar: juega, idea, explora y dibuja*. Editorial Magisterio.

- Beltrán, C.; Garzón, D., y Burgos, N. (2016). Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad de los niños. *Infancias Imágenes*, 15(1), 103-118. <http://doi:10.14483/udistrital.jour.infimg.1.a07>
- Benavides, F. (2015). ¿Qué y cómo evalúan los profesores de Artes Visuales en Educación Básica en Chile?: Aportes a la reflexión desde un estudio de prácticas de aula declaradas por los docentes. En A, Orbeta (Ed.) *Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes* (pp. 223-239). Universidad Alberto Hurtado.
- Campos, G., y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*,(27), 167-183 https://www.researchgate.net/publication/323999298_La_creatividad_y_sus_componentes
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>
- Cárdenas-Pérez, R., Lagos-Herrera, I., y Figueroa-Gutiérrez, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte y Sociedad*, 28(3), 475-493. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.49174
- Cárdenas, J. (2018). Desarrollo del pensamiento creativo en Educación Media como estrategia transformadora centrada en los estudiantes. En Juan Sebastián Perilla Granados. (Ed.) *La Transformación Social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar*. Serie de investigación Universidad Sergio Arboleda.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, (7), 121-130. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84>
- Castro, N. (2019). *Una estrategia de evaluación formativa para la mejora de aprendizajes el eje apreciar y responder frente al arte definido en las bases curriculares para la asignatura artes visuales* [Tesis de Magister]. Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/48186>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). *Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales*. Sección Observatorio Cultural.
- Cortés-Picazo, L., Rioseco-Castillo, M., y Grinspun-Siguelnitzky, N. (2021). Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva. *Pensamiento palabra y obra*, (25), 1401-1459. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7871346>

- Cortés, L., y Grinspun, N. (2023). Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 65–83. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.004>
- Costa, O. (2018). El valor de la música para la potenciación de la creatividad en el ámbito educativo. *Creatividad y sociedad: revista de la asociación para la creatividad*, (28), 1461–1466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998807>
- Coughenour, C., Paz, A., de la Fuente-Mella, H., y Singh, A. (2015). Multinomial logistic regression to estimate and predict perceptions of bicycle and transportation infrastructure in a sprawling metropolitan area. *Journal of Public Health*, 38(4), e401-e408. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv179>
- Czerwinski, L. (2013). *Observar. Los sentidos en la construcción del conocimiento*. Narcea S. A. Ediciones.
- De Bono, E. (2007). *Creatividad 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Paidós.
- De La Fuente -Mella, H., Guzmán, C., Crawford, K., Foschino, G., Crawford, B., Soto, R., León, C., Cisternas, F., Monfroy, E., Becerra, M., y Elórtogui, C. (2020). Analysis and prediction of students' behavior and their relation to academic performance using data analytics techniques. *Applied Sciences*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.3390/app10207114>
- De la Torre, S. (2013). *La creatividad aplicada*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Díaz, M., y Muñoz, A. (2020). Ciencias y creatividad: Planteamientos creativos que favorecen los aprendizajes significativos en ciencias sociales y naturales de 3° y 4° de Educación Primaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 36–42.
- Díaz, V., y Justel, N. (2019). Creatividad. Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación. *Revista CES Psicología*, 12(3), 35–49. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.3>
- Elisondo, R. M. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, (27), 145–166. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98611/CONICET_Digital_Nro.fa846877-e98a-4ef5-8a51-41e187069583_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Errázuriz-Larraín, L., y Fernandois- Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/67126/4564456554934>

- Errázuriz, L. (2002). *Cómo Evaluar el Arte. Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar: Prácticas, Mitos y Teorías*. Mineduc.
- Esparza, R. (2018). *Desarrollo del pensamiento artístico y visual a través de la gestión pedagógica de proyectos cooperativos en un establecimiento particular subvencionado de Temuco* [Tesis de Magíster]. Universidad Católica de Temuco.
- Euridyce. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Fernández, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24(3), 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Folch, C., Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación educativa*, 18(77), 39-56.
- Guilford, J. (1978). *La creatividad, presente, pasado y futuro*. Paidós.
- Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. 04 de marzo de 2016. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- López, B. (2017). *Evaluación para el aprendizaje: Alternativas y nuevos desafíos*. Trillas.
- López, V., y Llamas, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 113-127. <https://doi.org/10.5209/RCED.52103>
- Martín, E. (2017). *El fomento de la creatividad en Educación Plástica: análisis de diseños educativos*. Universidad de Valladolid.
- Mediero, A. (2019). Evaluar y calificar en Plástica. Una experiencia de éxito en Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 187-194. <https://doi.org/10.22370/ieva.2019.5.2.1617>

- Medina, N., Velázquez, M. E., Alhuay-Quispe, J., y Aguirre Chávez, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.2008>
- Méndez, L. (2021). Evaluación Educativa, una Forma de Comenzar por Concretar la Educación Inclusiva. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(2), e20758, 1-8. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.20758>
- Miguélez-Juan, B., Núñez, P., y Mañas-Viniegra, L. (2019). La realidad virtual inmersiva como herramienta educativa para la transformación social: Un estudio exploratorio sobre la percepción de los estudiantes en Educación Secundaria Postobligatoria. *Aula Abierta*, 48(2), 157-166. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.157-166>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2013). *Bases Curriculares: Educación Básica, Artes Visuales*. Unidad de Currículum y evaluación.
- Ministerio de las Culturas las Artes y el patrimonio [MINCAP], (2016). *Caja de herramientas para la educación artística* <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio. [MINCAP], (2022). *Estudio sobre el Estado de la Educación Artística en el sistema educativo formal y no formal de la región del Libertador Bernardo O'Higgins*. Universidad de O'Higgins. Secretaria Regional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la región de O'Higgins
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación. Cuantitativa- Cualitativa y Redacción de Tesis*. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Penagos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Voces de la educación artística en Chile: análisis de un proceso participativo; documento de análisis*. ONU.
- Paz, A., De La Fuente-Mella, H., Singh, A., Conover, R., y Monteiro, H. (2016). Highway expenditures and associated customer satisfaction: A case study. *Mathematical Problems in Engineering*, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/4630492>

- Pérez, R., Seca, M. y Pérez, L. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Editorial Maipue.
- Quispe, R. (2018). *Estrategias para desarrollar la creatividad en niños de educación inicial* [Tesis de pregrado]. Universidad de Tumbes.
- Ramos, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa de Infantil a través de la Educación Artística. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (20), 51-72. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22531>
- Raquimán, P., y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Raquimán-Ortega, P, y Zamorano-Sanhueza, M. (2020). Narración subjetiva: Una aproximación conceptual al relato de vida en el contexto de la educación artística. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 587-603. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.29>
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4º ed.). Universidad de Deusto.
- Sánchez-Macías, I. y Jorrín-Abellán, I. (2017). Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en Educación Artística: Aportaciones a la Educación Patrimonial. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(4), 229-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400012>
- Sánchez, M., y Morales, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Revista Zona Próxima*, 26, 61-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416725>
- Silva, A., Raquimán, P., y Zamorano, M. (2020). Experiencia inerte de las artes visuales: revisión crítica al currículum chileno. *Pensamiento palabra y obra*, (24), 6-25. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-12140>
- Suárez-Cao, J., y Sánchez, F. (2020). Métodos mixtos: diseñando investigaciones que combinan enfoques cualitativos y cuantitativos. En M. Caminotti y H. Toppi (Eds), *Metodología de la investigación social: Caja de herramientas*. Eudeba.
- Velasco, L. y Tójar, J. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>
- Weiss, A. (2019). Infraestructura educativa y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 75-87.

<https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=6&sid=63cfbf41-53e2-48c6-9b31-1e1398685c6f%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=141485300&db=edb>

Zuloeta, E., Rojas, N., y Caramutti, V. (2021). La creatividad en estudiantes de educación inicial: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(82), 260-267.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500260&lng=es&tlng=es.