

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FORO NACIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA EVALUACIÓN COLEGIADA EN HISTORIA DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD  
JORGE TADEO LOZANO: ¿HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN COLEGIADA?  
POR RICARDO MALAGÓN**

**UNIVERSIDAD DE BOGOTÁ JORGE TADEO LOZANO**

**LA EVALUACIÓN COLEGIADA EN HISTORIA DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD**  
**JORGE TADEO LOZANO: ¿HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN COLEGIADA?**  
por Ricardo Malagón

En este texto se presenta la experiencia de la evaluación colegiada<sup>1</sup> en la asignatura de Historia del arte que realiza el Departamento de Humanidades —específicamente, el Área de Historia del arte— adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

No se trata de la presentación de un modelo de evaluación, sino más bien de un conjunto de experiencias que eventualmente podría conducir a la formulación de una tipología de evaluación colegiada.<sup>2</sup> En este sentido, este texto no tiene la pretensión de formular una teoría sobre las posibilidades pedagógicas y/o didácticas de una forma específica de evaluación, la cual tendría necesariamente un carácter especulativo y generalizante.

Esta ponencia se propone en el marco del segundo eje que propone este seminario, es decir, como un aporte a la reflexión sobre los métodos, las estrategias y/o los instrumentos de evaluación relacionados con el sentido y la función de la Educación Superior, en este caso referida a programas de formación en creación visual y plástica a nivel de pregrado, es decir, programas de formación profesional.<sup>3</sup>

Para la exposición de este conjunto de experiencias en un tipo específico de evaluación, este texto de organiza en cuatro apartes: el primero, presenta el proceso general de la Historia del arte en la Universidad como área de conocimiento y asignatura; el segundo, presenta el caso específico de la evaluación colegiada en la asignatura historia del arte IV; el tercero, propone los principios de lo que podría denominarse una ‘tipología’ de evaluación en el área de Historia del arte a nivel de formación profesional; y cuarto, presentan unas conclusiones preliminares sobre la experiencia de este tipo de pruebas en la Universidad.

## **PROCESO GENERAL DE LA HISTORIA DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD**

A partir del primer semestre del año 2001, se inició el diseño e implementación de las asignaturas de Historia del arte I, II, III y IV en el marco de la implementación académica e institucional del nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI), resultado del proceso de reestructuración general —académica e institucional— que la Universidad había iniciado cinco años antes.

---

<sup>1</sup> Esta evaluación forma parte de políticas académicas institucionales que el Departamento de Humanidades se ha propuesto implementar y es el resultado de un trabajo conjunto de profesores de hora cátedra y de profesores de tiempo completo. Aunque en este texto se presenta el caso específico de la evaluación colegiada de la asignatura Historia del arte IV que se ha venido realizando durante los últimos dos años, el proceso de evaluación colegiada se ha extendido tanto a los demás niveles de Historia del arte como a otras asignaturas de carácter teórico a cargo del Departamento de Humanidades. En la actualidad, en el proceso de continua revisión y actualización del programa y de las respectivas evaluaciones colegiadas participan los siguientes profesores todos adscritos al Departamento de Humanidades: Ruth Acuña (Profesora hora cátedra), Adriana Tobón (Profesora de tiempo completo), Esteban Solarte (Profesor hora cátedra), Diego Salcedo (Profesor hora cátedra) y Ricardo Malagón (Profesor de tiempo completo).

<sup>2</sup> Se entiende por modelo un conjunto prescriptivo de pautas a seguir para lograr un resultado predeterminado que, en consecuencia, no se pretende que cambie entre una y otra aplicación del modelo. A diferencia del modelo, se entiende por tipología un conjunto de principios flexibles que posibilitan la obtención de resultados diferentes porque implican la consideración de las condiciones particulares, por ejemplo, la influencia del sujeto o del contexto en el que se concretan —formal, técnica y/o objetivamente— estos principios.

<sup>3</sup> Se entiende por profesional como aquel que adquiere la capacidad de aplicar como de reflexionar críticamente sobre un área de conocimiento específica. En otras palabras, quien reconoce su profesión tanto como un oficio específico dirigido a la solución de problemas concretos como tanto una actividad humana cuyos resultados crecen y cambian constantemente y que, en consecuencia, exige del profesional una actitud tanto crítica como investigativa.

Dentro de este proyecto, se hicieron varios reconocimientos importantes sobre la Historia del arte: primero, se reconoció el *status* de disciplina de la historia del arte; segundo, se estableció que esta formaba parte de la formación básica —mediante cuatro niveles— de los programas de Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Arquitectura de Interiores y Bellas Artes <sup>4</sup>; y tercero, se consideró el carácter teórico de la asignatura de Historia del arte. De estos reconocimientos y de los objetivos académicos propuestos por el Departamento de Humanidades para la Historia del arte como área de conocimiento y asignatura, se derivaron respectivamente las siguientes consecuencias: primero, se reconoció que existe tanto un objeto de estudio como unas nociones, teorías y metodologías como producciones bibliográficas propias de la disciplina que definen los objetos de estudio y las posibles perspectivas; se reconoció un papel fundamental de la Historia del arte —en la formación teórica del estudiante a nivel de formación básica— concebida como la historia de los fenómenos artísticos, es decir, como la historia de los procesos de creación y recepción de los fenómenos que han definido el diseño gráfico, el diseño industrial, la arquitectura y las artes plásticas como áreas de conocimiento diferenciadas; y tercero, se establecieron como objetivos fundamentales de la asignatura de Historia del arte —en congruencia con el carácter teórico de la asignatura y el nivel de formación profesional— el conocimiento de los ‘contenidos históricos’ de la Historia del arte, la comprensión de estas nociones, teorías y metodologías propias mencionadas, y, el gradual desarrollo de una actitud reflexiva y crítica ante los mismas.

Estos ‘contenidos históricos’ se entienden como los contenidos reconocidos como propios de la Historia del arte como disciplina, resultado básicamente de las tradiciones académicas europea, norteamericana, y, más recientemente, de la latinoamericana y colombiana. Aunque la presentación y apropiación de tales contenidos implica una actitud teórica, crítica y analítica, no se trata —en rigor— de analizar de las limitaciones y alcances teóricos, críticos e historiográficos de los discursos abordados. Se trata más bien de estudiar los fenómenos artísticos —de manera integral— mediante los siguientes aspectos: las especificidades formales y los aspectos técnicos básicos que definen un conjunto de obras como estilo y/o periodo artístico; el contexto político, social y cultural del cual un conjunto de obras son tanto efecto como agente; y los contextos estéticos y creativos en los que se generaron los fenómenos artísticos correspondientes a un estilo, periodo histórico y/o movimiento artístico. En otras palabras, se intenta dar cuenta tanto de la dimensión estética que define la especificidad de lo artístico como de la dimensión histórica que define el papel del arte en la construcción de realidad, entendida esta última como civilización, historia y/o cultura. La exposición y explicación de estos contenidos la realiza básicamente el profesor, mediante el desarrollo sistemático de los de textos de la bibliografía básica obligatoria del curso.

La Universidad presupone que en un programa de formación profesional, el estudiante no sólo debe conocer y manejar de manera mínima estos contenidos, sino además estar conciente de que estos son, en sí mismos, históricos, en otras palabras, de que son el resultado de unas construcciones por parte de individuos (los historiadores, los críticos y los teóricos del arte). Al mismo tiempo, estos últimos son también efectos y agentes tanto de tendencias teóricas, críticas e historiográficas como de condicionamientos políticos, sociales y culturales. En efecto, esta conciencia sobre los discursos constituye una aproximación inicial del estudiante a la historiografía del arte cuyo objeto de estudio —no es la obra de arte— sino el discurso histórico del arte y forma necesariamente parte de un curso de Historia del arte a nivel de formación profesional.

En congruencia con este proceso de reconocimiento del papel de la historia del arte en la formación básica de los cuatro programas mencionados, se revisaron algunas tendencias pedagógicas

---

<sup>4</sup> Los estudiantes adscritos a estos cuatro programas conforman más de 60% de la población estudiantil total de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

en la enseñanza —a nivel de formación profesional— de la Historia del arte. La primera, la tendencia al historicismo entendido como la indefinida compilación de nombres, obras, hechos y/o estilos artísticos cuya posible coherencia interna nunca se explicita —al menos en una medida mínima— y que, en consecuencia, convierte la asignatura de la Historia del arte como su correspondiente evaluación en un ejercicio básicamente de información y memoria. La segunda, la tendencia a perder —total o parcialmente— el objeto de estudio de la Historia del arte identificándolo con fenómenos políticos, sociales, económicos y/o culturales, lo cual tiende a convertir la historia del arte en historia general, historia de la cultura, historia de las civilizaciones y/o historia de las religiones en las que las obras de arte quedan reducidas a meras ilustraciones o documentos de fenómenos políticos, económicos culturales y/o sociales.<sup>5</sup> La tercera, la tendencia a la reducir la pedagogía y la didáctica en la enseñanza de la historia del arte a una especie de “hermenéutica y exégesis” de los textos de la bibliografía; aunque se reconoce la importancia definitiva de la comprensión de los mismos para alcanzar los objetivos académicos anteriormente mencionados, también se reconoce la imposibilidad de reducir la clase solamente a esta actividad. La cuarta, la tendencia a reducir el análisis de los fenómenos artísticos a una sola perspectiva —por ejemplo, de tipo formalista, sociológico o iconológico (simbólico)— debido a la formación profesional y/o a una preferencia intelectual, teórica y/o metodológica del profesor. La quinta, la tendencia a convertir la Historia del arte a un ejercicio de ‘ilustración cultural’ a través de la exposición de las generalidades comúnmente aceptadas de los fenómenos artísticos que, aunque podría aportar —en alguna medida— a mejorar el nivel cultural general de los estudiantes, no resulta admisible en el marco de una formación profesional en el área de creación visual y plástica. Y la sexta, la tendencia, aunque hoy menos frecuente, a reducir las actividades pedagógicas y didácticas de las clase de historia del arte a las llamadas ‘sesiones de diapositivas’ en las que el profesor comenta una multiplicidad de imágenes mediante comentarios —aislados e incongruentes entre sí— que se refieren, en unos casos, a técnica, forma, estilo, contenido, iconografía y, en otros casos, a cuestiones de gusto, anécdotas personales y/o comentarios sobre la obra, pero que no constituyen, de manera alguna, ni un discurso ni una posición teórica ante los respectivos fenómenos artísticos.

A partir de esta la revisión de estas tendencias y de la práctica pedagógica continua<sup>6</sup> de la enseñanza —durante los últimos ocho años— de los cuatro niveles de la asignatura de Historia del arte, el Departamento de Humanidades se ha propuesto mantener una política académica de continua revisión, actualización, seguimiento y auto evaluación tanto de la dimensión académica como de la dimensión pedagógica y didáctica de los programas correspondientes a cada uno de los cuatro niveles de Historia del arte.

En congruencia con este proceso de revisión, se continuó trabajando —colegiadamente entre los profesores de hora cátedra y los profesores de tiempo completo— en las problemáticas fundamentales correspondientes a cada nivel y precisando gradualmente la bibliografía. Así, se organizó la bibliografía de cada uno de los cuatro niveles en bibliografía básica obligatoria y en bibliografía complementaria opcional. Mientras que la primera se entendió como la bibliografía que da cuenta de

---

<sup>5</sup> Esta tendencia parece estar relacionada con dos hechos. El primero, que al interior de la misma Historia del arte como disciplina se han presentado tendencias críticas similares como es el caso de las llamadas “teorías sociologizantes” de la primera sociología del arte cuyo caso, posiblemente, más conocido es el del historiador del arte británico húngaro Arnold Hauser (1892 –1978). (Cfr. *La historia social del arte* en el libro “Gombrich Esencial” de E. H. Gombrich, Editorial Debate, Madrid, 1997 o *Historia del arte* en el libro “Historia del arte como historia de la ciudad” de Giulio Carlo Argan, Editorial Laia, Barcelona, 1984). Y el segundo, el hecho de que, en el país, comúnmente los profesores de historia del arte no tienen formación profesional en Historia del arte ya que, en general, provienen de programas relativos del área Ciencias Humanas como Filosofía, Historia, Artes Plásticas o Sociología.

<sup>6</sup> Actualmente, el Departamento de Humanidades organiza y dicta más de 50 cursos semestrales correspondientes a los cuatro niveles de Historia del arte. Estos cursos son tomados por más de 1800 estudiantes cada semestre.

las problemáticas fundamentales de cada curso y como aquella que es compartida por todos los estudiantes de un mismo nivel independientemente del profesor que lo dicte, la segunda quedó a discreción de cada profesor para que este le diera un carácter complementario (por ejemplo, para contrastar o complementar una problemática desde un punto de vista diferente) o instrumental (por ejemplo, para ser utilizada en los trabajos que realiza el estudiante de manera individual). Y respecto a la dimensión pedagógica se ha trabajado en varias direcciones, por ejemplo, en la formulación de guías de estudios a partir del plan de trabajo, la normalización de las asesorías a estudiantes por parte individual o las sesiones de repaso de contenidos.

Dentro de este proceso de revisión bibliográfica, la bibliografía correspondiente a textos de historias generales del arte gradualmente se desplazó de la bibliografía básica obligatoria a la bibliografía complementaria opcional y, finalmente, estos quedaron reducidos a un sólo capítulo de un texto de este tipo utilizado en la introducción del primer nivel correspondiente a Historia del arte I. Esta decisión se tomó a partir de la práctica pedagógica, En efecto, se observó la posibilidad y la pertinencia de introducir, gradualmente, una bibliografía de un nivel teórico y crítico más complejo —respecto al de la utilizada inicialmente— que permitiera abordar más precisamente aquellas problemáticas que gradualmente se consideraron como fundamentales para cada uno de los cuatro niveles.

Este proceso de revisión bibliográfica resultó fundamental para el proceso de evaluación colegiada. Por una parte, en términos académicos, permitió lograr un relativo consenso entre los profesores sobre las problemáticas a tratar en los contenidos respectivos más allá de las posibles motivaciones y orientaciones intelectuales como de la formación profesional de cada profesor; y por otra parte, en términos prácticos, posibilitó la existencia de un sustrato de contenidos, problemáticas y nociones comunes a todos los grupos de una misma asignatura, independientemente del profesor a cargo de cada grupo. Al mismo tiempo, también resultó posible observar que estas motivaciones y orientaciones individuales del profesor no resultaban relegadas por la necesidad de abordar las problemáticas mencionadas, sino más bien que estas constituían un complemento y/o postura crítica que enriquecían conceptualmente las posturas críticas y teóricas de los autores de la bibliografía básica obligatoria. En otras palabras, se comprobó que era posible mantener la libertad de cátedra como presupuesto académico e institucional fundamental y, al mismo tiempo, garantizar la existencia de este sustrato común de contenidos, problemáticas y nociones. Este sustrato se convirtió no solamente en una condición de posibilidad para el seguimiento y auto evaluación del programa de los cuatro niveles de la asignatura, sino además en una de las condiciones de posibilidad para iniciar de manera efectiva el proceso de construcción de la evaluación colegiada.

## **EL CASO ESPECÍFICO DE LA EVALUACIÓN COLEGIADA EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL ARTE IV**

En primer semestre del año 2007, se inició el proceso de la evaluación colegiada en la asignatura de Historia del arte IV a partir de la decisión institucional de adoptar las evaluaciones colegiadas como parte de las formas de evaluación<sup>7</sup> en algunas de las asignaturas de los diferentes programas de la Universidad. Esta decisión resultó definitiva para el proceso particular que aquí se presenta, pues desplazó el centro de gravedad del debate académico desde las posibilidades ‘abstractas’

---

<sup>7</sup> El resultado de esta evaluación equivale al 30% de la nota de cada uno de los tres cortes de evaluación y constituye una nota inmodificable. El 70 % restante de la evaluación de cada corte corresponde a otras formas de evaluación que quedan a criterio del profesor. Por ejemplo, comprobaciones de lectura, talleres en clase, ejercicios que implican creación y reflexión artística, y/o, ensayos teóricos. De este modo, se logra un equilibrio entre la evaluación colegiada como una forma de evaluación totalmente despersonalizada —respecto tanto al profesor como al estudiante— y formas de evaluación en las que resulta posible tanto considerar las motivaciones como los procesos académicos individuales del estudiante.

de realizar este tipo de evaluación en una asignatura como Historia del arte hacia los problemas ‘concretos’ sobre el sentido —académico y pedagógico— y sobre el proceso a seguir para implementar, por primera vez, este tipo de evaluación.

Por otra parte, este proceso inicial de evaluación colegada coincidió con una reorganización de las treinta y dos sesiones que semestralmente implican el desarrollo del programa. Estas sesiones se organizaron de la siguiente manera: 3 (tres sesiones) de evaluación cada una correspondiente a cada uno de los cortes de evaluación que requiere la Universidad; 9 (nueve) conferencias magistrales en las que asisten simultáneamente tres grupos cada vez que se realiza cada una de ellas; y 20 (veinte) sesiones de cada profesor con su respectivo grupo. Se acordó como objetivo fundamental de estas conferencias, la profundización de una problemática específica —por ejemplo, problemáticas propias de la arquitectura, el diseño y/o las artes plásticas— del programa que no solamente responda a las necesidades académicas del programa y a los intereses y motivaciones de los estudiantes, sino que además permite alcanzar un nivel de desarrollo teórico y una especificidad especial. Este nivel y especificidad no puede ser alcanzada en las sesiones que cada profesor realiza de manera individual con cada grupo, pues en cada una de ellas se debe abordar un conjunto complejo de problemáticas, nociones y fenómenos que no lo permite. Por otra parte, la realización de estas nueve conferencias fortalece el intercambio académico entre los diferentes profesores de la asignatura.<sup>8</sup> En las veinte sesiones restantes el profesor se ocupa del desarrollo individual de las problemáticas planteadas en el programa para cada corte y sigue el proceso académico individual de cada estudiante.

A partir de este giro en el debate académico que se mencionó al inicio de este aparte, se siguió el siguiente proceso de revisión crítica de la asignatura anterior a la realización de la primera evaluación colegiada: primero, una nueva revisión colegiada del programa de la asignatura para continuar precisando los contenidos y las problemáticas fundamentales; segundo, la reducción de la bibliografía a una precisa bibliografía básica obligatoria, a partir de la revisión tanto de la pertinencia teórica, crítica e histórica como de las posibilidades pedagógicas de los textos de la bibliografía<sup>9</sup>; tercero, la formulación de una guías de trabajo en clase correspondientes a los contenidos que se asumirían en cada uno de los cortes de evaluación por semestre establecidos por la Universidad; cuarto, revisión de tipos de preguntas tipo ICFES y tipo de ECAES y de las capacidades cognitivas —por ejemplo, memoria, comprensión, análisis, relación y/o deducción— que implican cada tipo de pregunta; quinto, el diseño del primer banco de preguntas—utilizando varios modelos básicos de preguntas— y a partir de los contenidos de la bibliografía básica obligatoria y de las problemáticas fundamentales del curso; sexto, el diseño y revisión colegiada del primer banco de preguntas de la primera evaluación colegiada; y séptimo, la designación de un profesor como monitor académico de la asignatura y de la evaluación colegiada.

De estas etapas del proceso académico que condujo a la primera evaluación, se derivaron las siguientes posibilidades académicas, pedagógicas y operativas (relativas al funcionamiento práctico del examen) que garantizaron, en gran medida, las condiciones de posibilidad para implementar, de manera definitiva, la evaluación colegiada como parte de las políticas académicas de la Universidad.

---

<sup>8</sup> Aunque cada conferencia la dicta un profesor, en la misma también están los profesores correspondientes a cada uno de los tres grupos que asisten a la misma. De este modo, se posibilita que el estudiante no solamente tenga la perspectiva sobre la problemática tratada por el expositor de la conferencia, sino de dos o tres profesores más.

<sup>9</sup> En este caso se redujeron a solamente a algunos capítulos y apartes de dos de los textos de la bibliografía inicialmente propuesta. Las problemáticas desarrolladas y los presupuestos teóricos, críticos, históricos y metodológicos de estos dos textos recorren, a manera de bajo continuo, todo el programa. Por otra parte, las preguntas correspondientes a la evaluación proceden directamente del contenido de estos dos textos como de las problemáticas generales del curso. Estos textos son: *El arte moderno – del Iluminismo a los movimientos contemporáneos* del historiador del arte italiano Giulio Carlo Argan (Madrid, Ediciones Akal, 1998) y *Arquitectura occidental – Arquitectura como historia de las formas significativas* del historiador noruego Christian Norberg-Schulz (Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1999). Los demás textos de la bibliografía quedaron como bibliografía complementaria del curso con carácter opcional tanto para el profesor como para el estudiante y constituyen una alternativa teórica para los trabajos individuales del mismo.

La primera, la formulación de un programa que, aunque se desarrolla cronológicamente, se concentra, de manera precisa en las problemáticas, las nociones y las teorías fundamentales<sup>10</sup> que, en consecuencia, debe tanto abordar y desarrollar el profesor como conocer y dominar —al menos en una mínima medida— el estudiante para garantizar la existencia de un sustrato común real entre los diferentes grupos de la misma asignatura. La segunda, la seguridad tanto de que la bibliografía básica obligatoria se lea rigurosamente por parte del estudiante (aunque obviamente no se pueda garantizar en todos los casos) como de que esta bibliografía sea desarrollada efectivamente —en el periodo correspondiente— por el profesor evitando el riesgo de que el estudiante sea evaluado en una problemática y/o temática no abordada. La tercera, la certeza de que los contenidos y problemáticas asumidas en cada corte resultan, aproximadamente, iguales para cada uno de los grupos de una misma asignatura, a pesar de las diferencias naturales —por ejemplo, de tipo pedagógico, didáctico e intelectual— que al respecto pueda existir entre el discurso de un profesor y otro. La cuarta, la creación de varios tipos básicos de preguntas: preguntas que evalúan comprensión de premisas tomadas textualmente de la bibliografía básica obligatoria; preguntas que evalúan capacidad de deducción a partir de las premisas mencionadas o de proposiciones sobre problemáticas fundamentales de los contenidos correspondientes a cada corte de evaluación; preguntas en las que se combina la dos modalidades anteriores; preguntas que evalúan la capacidad de relacionar un conjunto de premisas con las respectivas explicaciones más lógicamente congruentes; preguntas que evalúan información fáctica que el estudiante debe saber de memoria; y, preguntas de análisis formal en las que se comparan ejemplos o se analiza un caso individual. La quinta, la posibilidad de contar con un banco de preguntas que sirva de base cada vez que se realice la evaluación correspondiente a cada corte, aunque siempre sea objeto de revisión y actualización la pertinencia, claridad formal y complejidad conceptual de las preguntas correspondientes. La sexta, la construcción de un banco de preguntas que al ser el resultado de un consenso entre los profesores que lo diseñaron asegura —en una buena medida— la legitimidad y calidad académica de los exámenes de la evaluación colegiada. Y la séptima, la coordinación logística —por ejemplo, la programación de horarios, calendario y la supervisión de recursos técnicos— y la seguridad —por ejemplo, la reserva de las preguntas respecto a los estudiantes— de cada una de los exámenes de la evaluación colegiada en un solo y directo responsable.

A partir de este proceso iniciado hace dos años, se ha continuado cada semestre la revisión, renovación, actualización y rotación de las preguntas correspondientes a cada una de las tres evaluaciones colegiadas que se realizan durante cada semestre académico. Desde hace dos semestres se inició la implementación de esta forma de evaluación en los tres niveles restantes de Historia del arte y en otra asignatura teórica a cargo del Departamento de Humanidades. En efecto, se extendió a la asignatura de Historia del arte I desde hace dos semestres y a la asignatura de Historia del arte II hace un semestre. Se espera que en el primer semestre del 2009 se extienda a la asignatura de Historia del arte III como a otras asignaturas del Departamento, de tal manera, que la evaluación colegiada se convierta en una práctica académica generalizada.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, en el juicio sobre la obra se abordan tanto la dimensión estética como histórica de la obra de arte individual, de tal manera, que se preserva tanto la especificidad de la misma como su naturaleza social y cultural. Así mismo se asumen problemáticas como la de la autonomía del arte, el *status* social del artista moderno, la reconfiguración de los circuitos de validación y consumo del arte, la recreación estructural de los paradigmas de creación y recepción artística o la historicidad intrínseca de la forma artística.

## PRINCIPIOS DE UNA ‘TIPOLOGÍA’ DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE HISTORIA DEL ARTE A NIVEL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En este aparte se propone lo que podría llamarse una tipología —entendida como se aclaró en la segunda nota a pie de página de este texto— de evaluación colegiada para la asignatura de Historia del arte<sup>11</sup> a nivel de formación básica profesional. Los elementos de esta tipología deben entenderse a manera de unos principios que orientan —no prescriben— un conjunto de acciones orientadas a la obtención de un resultado, en este caso, la realización efectiva —en términos académicos— de la evaluación colegiada de una asignatura. Es importante recordar que esta forma de evaluación debe tener un carácter complementario y no excluyente respecto a las demás formas de evaluación y que debe responder tanto a los objetivos académicos del programa como al nivel de complejidad teórica y conceptual que requiere el nivel de formación mencionado. A continuación de enumeran y desarrollan por separado cada uno de estos principios:

1. Revisión estructural del programa a partir tanto de los objetivos, contenidos y problemáticas básicas del programa como de las nociones estéticas e históricas que se requieren para abordar esta problemáticas en un curso a nivel de formación básica profesional en Historia del arte.
2. Establecimiento de una bibliografía básica obligatoria coherente con los requerimientos de formación como con los planes de trabajo de los contenidos y problemáticas a abordar en cada uno de los cortes de evaluación que se realizan durante el semestre académico.
3. Discusión y generación de un conjunto de modelos de preguntas considerando los objetivos del programa, los objetivos de evaluación de cada tipo de pregunta<sup>12</sup>, y, las capacidades cognitivas que el estudiante debe poner en juego al momento de responder este tipo de evaluaciones.
4. Conformación de los respectivos banco de preguntas que den cuenta tanto de los objetivos como de las problemáticas y contenidos del programa de la asignatura. Esto implica revisar constantemente tanto la formulación y grado de dificultad de las preguntas como la pertinencia de las mismas respecto a estos objetivos, problemáticas y contenidos. Estos bancos deben ser lo suficientemente amplios como para garantizar la seguridad de la prueba, por ejemplo, respecto a la ‘copia’ durante las sesiones de evaluación o la posibilidad de que los estudiantes conozcan la mayoría de las preguntas y las respectivas respuestas al semestre siguiente. En otras palabras, se debe garantizar la legitimidad de cada una de las evaluaciones colegiadas, por ejemplo, respecto a las condiciones de igualdad e imparcialidad.
5. Rotación parcial —de manera ideal cada semestre académico— del banco de preguntas que corresponde a cada evaluación colegiada. Esta rotación aumenta la ‘seguridad’ del examen y puede realizarse cada semestre —ante la imposibilidad de cambiar del todo cada banco de preguntas cada vez que se realiza la evaluación— mediante la reformulación algunas de las preguntas y la supresión temporal de otras y, desde luego, mediante la introducción de nuevas preguntas.<sup>13</sup>
6. Apropiada logística del examen mediante el desarrollo de un software de evaluación y disponibilidad efectiva de los recursos técnicos necesarios en términos de infraestructura, por ejemplo, en términos de número de salas de cómputo y número de computadores en relación con número de estudiantes.

---

<sup>11</sup> Aunque aquí se propone para la asignatura de Historia del arte, creo que puede extenderse —con las debidas consideraciones sobre los condicionamientos particulares— a la mayoría de las asignaturas teóricas de un programa de creación plástica y visual a nivel profesional.

<sup>12</sup> En el caso de la asignatura de Historia del arte IV y por razones prácticas, todos los tipos de pregunta se convierten a la modalidad de pregunta de selección múltiple con única respuesta.

<sup>13</sup> En el caso específico de Historia del arte IV, se intenta cada semestre cambiar al menos el 10 % del total de número de preguntas de cada uno de los tres bancos de preguntas que componen la totalidad de la evaluación colegiada del semestre. En este momento, cada uno de estos bancos está conformado entre 95 y 115 preguntas.

7. Seguridad técnica del examen en términos de copia del examen mediante el uso de medios digitales como celulares, cámaras digitales, memorias USB, reproductores digitales o del correo electrónico.
8. Preparación de los estudiantes en la operabilidad de los exámenes —respondidos mediante medios digitales— de preguntas de selección múltiple de respuesta única, que constituyen la metodología de evaluación colegiada aquí propuesta. Esta preparación se podría realizar mediante estrategias como las siguientes: diseño por parte de los estudiantes de comprobaciones de lectura bajo las modalidades de pregunta utilizadas en el examen de evaluación colegiada; realización de sesiones de refuerzo en las que no solamente se repasa los contenidos, sino se responden preguntas similares y/o iguales a las de los respectivos bancos de preguntas; y, realización de asesorías por parte de profesores de tiempo en los que se atienden las dificultades individuales del estudiante respecto a este tipo de evaluaciones.
9. Ampliación de las formas de evaluación diferentes a la evaluación colegiada, por ejemplo, a partir de talleres en clase, realización de trabajos, ordenación cronológica y crítica de fenómenos artísticos o ensayos teóricos convencionales que permitan la consideración de los procesos académicos individuales del estudiante por parte del profesor.
10. Evaluación continua de resultados considerando tanto los resultados generales de los estudiantes en este tipo de evaluaciones colegiadas —por ejemplo, promedios de nota de los grupos, nivel de respuestas correctas e incorrectas en una pregunta y/o estadísticas sobre el número de estudiantes en cada uno de los rangos de los resultados o sobre el rango entre la mayor y la menor nota en los resultados por grupo— como comparando el desempeño del estudiante en este tipo de evaluaciones colegiadas con los resultados producto de las demás formas de evaluación.<sup>14</sup>

## CONCLUSIONES PRELIMINARES

La evaluación colegiada constituye una alternativa de evaluación, entre otras posibles, que debe complementar y no sustituir otras formas de evaluación, de tal manera, que no se comprometan los objetivos académicos y pedagógicos de la asignatura que se pretende evaluar. Es evidente que esta forma de evaluación constituye una estrategia efectiva de revisión, actualización y autoevaluación de los programas y los objetivos de una asignatura como de las estrategias académicas y pedagógicas utilizadas para implementar la misma.

Al mismo tiempo, también resulta importante enunciar los riesgos que conllevan este tipo de evaluaciones colegiadas. El primero, la posible ‘tentación’ a reducir la evaluación a este tipo de evaluaciones porque resultan relativamente ‘cómodas’ tanto para el profesor como para la Institución que las realiza. El segundo, la posible falta de legitimidad de la prueba por la resistencia generada por parte de profesores que no consideran legítimo este tipo de pruebas, por ejemplo, porque las consideran una intromisión dentro de la práctica de la docencia universitaria. El tercero, la presión de los estudiantes hacia la Institución para que se prescindiera de este tipo de evaluaciones cuando los resultados no son satisfactorios, lo cual es frecuente porque la hoy frecuente y deficiente cantidad y calidad de la lectura afecta, obviamente, el desempeño de los estudiantes en este tipo de evaluaciones. Y cuarto, la posibilidad de que los profesores se sientan ‘presionados’ por los resultados negativos de sus estudiantes en este tipo de evaluaciones y no resistan la ‘tentación’ de preparar a los mismos para que mejoren ‘operativamente los resultados’, a cambio de intentar mejorar el desempeño académico de sus estudiantes como su propia práctica académica y pedagógica.

---

<sup>14</sup> Aunque no constituya una regla, se observa una congruencia entre los resultados de la evaluación colegiada y los de las demás formas de evaluación. No obstante, sí resulta muy desconcertante los casos aislados de estudiantes con un buen desempeño académico que obtienen malos o pésimos resultados en las evaluaciones colegiadas como la propuesta en este texto.

Finalmente, se insiste, una vez más, que lo que aquí se expone no tiene el carácter de un modelo que pueda ser aplicado prescriptiva e indiscriminadamente sin considerar las condiciones particulares que en cada asignatura e institución se puedan generar. Se trata más bien de la presentación de un conjunto de experiencias en una de las formas posibles de evaluación colegiada, el cual no ha estado —y no lo está en la actualidad— exento de contradicciones y errores. Son precisamente este tipo de experiencias previas las que pueden evitar tener que recorrer totalmente el camino de los procesos académicos que conducen gradualmente al ajuste de las evaluaciones colegiadas según las condiciones particulares de la asignatura y según los intereses académicos de la institución universitaria que las realiza.