

Evaluación formativa en enseñanzas artísticas en Humanidades y Ciencias Sociales: estudio comparativo desde la perspectiva docente

Amparo Alonso-Sanz

RESUMEN

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior las universidades españolas han introducido grandes cambios en sus sistemas de evaluación. En el área de educación artística la evaluación formativa posee características que merecen ser estudiadas para su puesta en valor. Este estudio compara las prácticas evaluadoras del profesorado de enseñanzas artísticas de dos universidades españolas mediante una metodología cualitativa. Contrasta la evaluación en la formación de artistas-creadores y en la formación inicial del profesorado. Los resultados ofrecen una gran variedad de recursos propios de las enseñanzas artísticas como: la retroalimentación formativa, el uso de portafolios o libros de artista, las rúbricas visuales y muestrarios, o la exposición pública de trabajos. Se concluye con algunas recomendaciones de mejora tanto para el ámbito de Humanidades como para el de Ciencias Sociales.

Palabras clave: evaluación formativa, educación artística, educación superior, investigación cualitativa, España.

Amparo Alonso-Sanz

m.amparo.alonso@uv.es

Española. Doctora en Didácticas Específicas en Artes Visuales, Universidad de Valencia (uv), España. Profesora titular del área de Expresión Plástica, Facultad de Magisterio, Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, uv, España. Temas de investigación: enseñanza-aprendizaje en Educación Artística, cultura visual, conciliación estudiantil-familiar, entornos de aprendizaje y la formación inicial del profesorado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1965-8203>.



Avaliação formativa no ensino artístico universitário. Um estudo comparativo entre os campos das Ciências Humanas e Sociais na perspectiva dos professores

RESUMO

Com a implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior, as universidades espanholas introduziram grandes mudanças em seus sistemas de avaliação. Na área de educação artística, a avaliação formativa tem características que merecem ser estudadas para sua valorização. Este estudo compara as práticas de avaliação de professores de educação artística de duas universidades espanholas usando uma metodologia qualitativa. Contrasta a avaliação na formação de artistas-criadores e na formação inicial de professores. Os resultados oferecem uma ampla variedade de recursos típicos da educação artística, tais como: retroalimentação formativa, uso de portfólios ou livros de artista, as rubricas visuais e mostruários, ou a exposição pública de obras. Conclui com algumas recomendações de melhoria para as Ciências Humanas e Sociais.

Palavras chave: avaliação formativa, educação artística, Educação Superior, Pesquisa Qualitativa, Espanha.

Educational Assessment in University Arts Education. A Comparative Study Between the Fields of Humanities and Social Sciences from the Perspective of the Teaching Staff

ABSTRACT

With the adoption of the European Higher Education Framework, Spanish universities have made significant changes in their evaluation systems. In the realm of arts education, there are specific characteristics of educational assessment that warrant further investigation to maximize its effectiveness. In the realm of arts education, there are specific characteristics of educational assessment that warrant further investigation to maximize its effectiveness. It specifically contrasts the assessment methods used in training artist-creators with those used in the initial training of teachers. The findings reveal a diverse range of resources inherent to artistic education, including educational feedback, the use of portfolios or artist's books, visual rubrics and sample books, and the public exhibition of works. The study concludes with suggestions for improvement in both the Humanities and the Social Sciences.

Key words: educational assessment, art education, higher education, qualitative research, Spain.

Recepción: 16/02/24. **Aprobación:** 22/04/24.

Introducción

La evaluación formativa en la enseñanza de las artes

Uno de los aspectos más relevantes de las enseñanzas artísticas pendientes de investigación en España es el relacionado con los procesos evaluadores, concretamente en relación con la evaluación formativa. No conviene confundir calificar (obtención de un puntaje vinculado a los medios administrativos y de gestión y que pervierte la relación pedagógica) con evaluar (como análisis del proceso de aprendizaje y de la formación con finalidad educativa) (Díaz-Barriga, 2023).

Tradicionalmente, la evaluación se ha orientado más hacia el resultado, condicionada por un enfoque conductista. Actualmente los especialistas consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Éste es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación más próximo a los enfoques constructivistas. La evaluación continua se adopta como una estrategia de evaluación formativa más orientada al proceso de aprendizaje que a una valoración puntual. (Delgado *et al.*, 2005: 39).

Sanmartí indica con respecto a los momentos clave de la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza, y en específico, en lo relacionado a la evaluación inicial que su carácter diagnóstico “tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas” (2008: 33). Sobre la evaluación mientras se está aprendiendo define que su calidad depende de “ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al

momento en que se detectan. Además, lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas” (*ibid.*: 35). Y en cuanto a la evaluación final, su propósito formativo se centraría tanto en “detectar qué es lo que el alumno no ha acabado de interiorizar, que puede representar un obstáculo para aprendizajes posteriores, como a determinar aquellos aspectos de la secuencia de enseñanza que se deberían modificar” (*ibidem*).

Sabemos que el aprendizaje se enfoca según el tipo de evaluación seguida y, por tanto, que cuando la evaluación se centra en la etapa final exclusivamente, el alumnado la concibe para aprobar más que para aprender (Barbera Gregori, 1999; López Mojarro, 2001; Stufflebeam *et al.*, 1987). En los aprendizajes artísticos centrar la evaluación únicamente en la etapa final puede tener consecuencias desastrosas, pues es el proceso de interrelación teórico-práctico, su entrenamiento y aplicación sistemática lo que garantiza una evolución del alumnado en el desarrollo de las competencias requeridas. Por ello, tradicionalmente, se proponen actividades evaluables periódicamente con niveles de dificultad en escalada que contribuyen a la asimilación progresiva.

La variedad de usos de la evaluación cualitativa en educación artística fue estudiada por Marín Viadel (1985, 1987). Gracias a sus investigaciones y a las aportaciones de Aguirre (2005) sabemos que para que la evaluación formativa, que incide en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuya a la autorregulación del alumnado debe: ofrecer información y retroalimentación continua de forma natural en el momento adecuado, con énfasis en el proceso, en condiciones semejantes a las reales de trabajo, con amplia gama de instrumentos adaptados a diferentes tipos de inteligencia, con sensibilidad hacia las diferencias individuales, en provecho de cada estudiante y considerando el contexto.

A principios del siglo XXI existe en la educación artística cierta conciencia de que la evaluación con



intención formativa debe enfatizar en el alumnado la capacidad de reflexión sobre sus acciones de aprendizaje —antes, durante y después— (Agra *et al.*, 2003). Sin embargo, las fases de evaluación inicial, de proceso y final, a pesar de haber sido divulgadas con insistencia por la administración, no son consideradas de manera efectiva en esta área de conocimiento (Hernández-Hernández, 2010). Es a partir de 2010, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se inicia la adaptación del anterior sistema docente renovando el sistema evaluación-calificación basado en competencias en titulaciones como Bellas Artes (Bellido Márquez, 2013). Desde entonces algunas investigaciones han arrojado luz sobre los diferentes métodos e instrumentos de evaluación en educación artística para la enseñanza superior en el contexto español; sobre el diseño de rúbricas del Grabado destaca el estudio de Soto Calzado (2018), con respecto al portafolio como recurso didáctico están las investigaciones de Reina García, (2012) y Soler Baena *et al.*, (2024), y sobre la participación del estudiantado se encuentra el trabajo de Iribas Rudín (2023).

Por tanto, es necesaria más investigación que permita averiguar, tras más de diez años desde el establecimiento del Plan Bolonia en España, de qué manera está logrando el profesorado de artes llevar a cabo esta evaluación formativa.

La enseñanza de las artes en diferentes titulaciones

En España, tradicionalmente están desvinculados los ámbitos de la enseñanza de las artes en facultades de Bellas Artes y en facultades de Educación. En algunos casos esta distancia se potencia debido a que en una misma ciudad o comunidad autónoma unas facultades y otras pertenecen a universidades diferentes; este es el caso en la Comunidad Valenciana. En

otras ocasiones, aun cuando existen universidades con ambas titulaciones, la carga docente en un título u otro está asignada a departamentos diferenciados y por tanto se mantiene la incomunicación.

La situación más favorable se da cuando desde un mismo departamento el profesorado imparte clases en ambas facultades, o cuando se produce un trabajo interuniversitario desde diferentes grados y facultades, como ocurre con el grupo de innovación docente Indag-t con investigaciones sobre la evaluación en los grados de la Facultad de Bellas Artes y la Facultad de Educación (Miño Puigcercós *et al.*, 2014). Sin embargo, los sistemas de acreditación de méritos de personas aspirantes a los cuerpos docentes de funcionarios y de personas docentes contratadas en las universidades españolas, a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) han impuesto una separación forzosa que distribuye a docentes capacitados por áreas de conocimiento entre los diversos campos científicos y ámbitos de conocimiento; por tanto, los saberes propios de cada área de conocimiento no tienen por qué transferirse entre sí, aun cuando todos comparten un núcleo común. Así se encuentra una diferenciación entre las áreas de Dibujo (185),¹ Pintura (690), Estética y Teoría de las Artes (270) y Escultura (260), pertenecientes al campo 13 de Geografía, Historia y Arte, en el ámbito 8 de Humanidades y el área de Didáctica de la expresión plástica (193) correspondiente al campo 9 de Ciencias Sociales, Políticas, de la Comunicación y de la Educación, en el ámbito 5 de Ciencias Sociales. Siendo prácticamente imposible que una misma persona logre especializarse en un área de conocimiento o las otras, pues el entendimiento entre disciplinas no se promueve.

Esta situación dificulta que los hallazgos aportados desde la investigación en educación artística, desarrollados principalmente por el área 193, repercutan

¹ Los números entre paréntesis se corresponden con la referencia otorgada por la ANECA a dichas áreas de conocimiento reconocidas.

en la enseñanza en Educación Superior en las áreas de Dibujo, Pintura, Estética y Teoría de las Artes o Escultura; quedándose habitualmente limitados a cómo se debe enseñar en Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Y viceversa, esta fragmentación impide que las prácticas exitosas desarrolladas en la formación de artistas puedan analizarse o importarse para su aplicación en etapas previas.

Así pues, la enseñanza de las artes posee un enfoque diferenciado según vaya dirigido a la formación de artistas/creadores (FA) en estudios como Comunicación Audiovisual, Bellas Artes, Diseño Digital, Conservación-Restauración, Historia del Arte, etcétera (Menéndez Varela, 2013), o bien enfocado a la formación inicial del profesorado (FIP) para su aplicación en la educación infantil, primaria o secundaria, en la arteterapia o en la mediación cultural, entre otros (Aguirre, 2005; Hernández-Hernández, 2010; Marín Viadel, 1985, 1987). Es preciso un conocimiento profundo de estas dos realidades como contribución al interés general de la educación artística que permita hallar prácticas pedagógicas compartidas o posibles transferencias entre estos dos ámbitos diferenciados de la enseñanza de las artes.

La relación con profesorado de otras áreas de conocimiento

En el curso 2022-23, gracias a una beca de recualificación,² tuve la oportunidad de asistir durante todo un curso académico a las clases del profesorado del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) que imparte docencia en el Grado de Comunicación Audiovisual en el campus de Elche, y en el campus de Altea en el Grado de Bellas Artes, el Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (MUECA) (perspectivas feministas y *cuir/queer*) y en el Máster Universitario en Proyecto e Investigación en Arte

(MUPIA). El estudio de las prácticas pedagógicas de este profesorado me ofreció la oportunidad de compararlas con las propias desarrolladas en el área de expresión plástica del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universitat de València (UV), en la formación inicial del profesorado en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil, el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria en la especialidad de Dibujo y el Máster y el Doctorado en Didácticas Específicas en Artes Visuales.

Éticamente este estudio requiere una relación de respeto con cada participante que, si bien está abalada por mi rol de investigadora invitada, se manifiesta en un posicionamiento de respeto y admiración al colectivo de docentes universitarios de enseñanzas artísticas que me permitió participar de sus clases. Para evitar que la presencia de una persona ajena resultara intrusiva, se aclaró tanto al profesorado como al alumnado que no se asistía como evaluadora, ni se pretendía juzgar qué sucede en las lecciones, sino que se perseguía recabar con el mayor detalle posible las prácticas evaluadoras de éxito para su identificación. Todo ello se comunicó en un documento de consentimiento informado de participación.

Para contrastar la visión de la investigadora que observa en las diferentes clases de docentes, se planteó, una vez analizados los datos, una sesión de encuentro donde los resultados se ofrecieron al profesorado en un espacio de diálogo que permite contrastar la interpretación y la discusión realizada.

Esta investigación pretende que la relación con docentes con años de experiencia y posición laboral consolidada en el ámbito de las artes permita alcanzar el objetivo de contrastar diferentes enfoques de la evaluación propia de la educación artística, comparando la evaluación en estudios de artes y

² Beneficiaria del concurso para la concesión de ayudas para la recualificación del sistema universitario español del Ministerio de Universidades del Gobierno de España, financiadas por la Unión Europea, NextGenerationUE.



humanidades, dirigidos a la formación de artistas-creadores, con la evaluación en los estudios de ciencias sociales, en la formación inicial del profesorado. Aportando de este modo prácticas y consideraciones de mejora de la educación artística con un impacto previsible tanto en académicos de ambos ámbitos universitarios, como en el profesorado activo en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Metodología

Para desarrollar este estudio se escogió la metodología de investigación cualitativa. Por un lado, para el estudio de la evaluación en la FA en la UMH, se elige el enfoque pluralista y flexible para la codificación de datos propio de la Teoría Fundamentada (Mohajan *et al.*, 2023), basado en un mecanismo inductivo, progresivo y verificable para establecer códigos, sus orígenes, relaciones entre sí e integración en categorías, que dan como resultado temas utilizados para construir significado (Williams *et al.*, 2019). Además, se consideraron formas mixtas de análisis de datos que permitieron cuantificar los hallazgos y frecuencias de los códigos emergentes. Pues según Sandelowski (2001) en la investigación cualitativa los números son útiles para la interpretación de los resultados. Por otro lado, para la comparación con la evaluación seguida en de la FIP en la UV, se empleó la narrativa autobiográfica (Leggo, 2010) que permite compartir historias que constituyen parte de la vida individual (Holley *et al.*, 2009) para establecer en lugares públicos nociones generales personales (Sameshima, 2009).

Muestra

En el estudio de la FA en la UMH se alcanzó una muestra final de 22 docentes tras un proceso de selección que combina inicialmente la técnica de muestreo intencional (*purposive sampling*) que me permitió

basarme en mi conocimiento de docentes de esta universidad —al haber tenido experiencias previas como alumna, como compañera académica en proyectos de investigación y como residente de estancias de investigación anteriores— y, posteriormente, la de bola de nieve (*snowball sampling*), que implica que más personas son convencidas a través las recomendaciones de quienes ya han participado en el estudio (Obilor, 2023). Para garantizar la fiabilidad y validez de la teoría desarrollada tras el análisis de datos se utilizó además un muestreo teórico (*theoretical sampling*) para asegurar el estudio de algunos conceptos emergentes conforme a la necesidad de precisión y refinamiento.

Para la comparación con la evaluación seguida en la FIP en la UV se consideró la propia experiencia docente de más de 15 años, que no solo reúne el conocimiento de las propias prácticas de evaluación, sino del resto de profesorado del área con quien se comparte profesión y con quienes se ha coordinado la gestión de múltiples guías docentes.³

Recogida y análisis de datos

Para el estudio de la FA, la observación participante para la recogida de datos y la transcripción de las sesiones se realizó entre los meses de septiembre de 2022 y mayo de 2023, el análisis de datos en los dos meses posteriores. Asistí a más de 200 horas de clases para la observación directa y espontánea. El número de horas dependió de la necesidad de recabar información más detallada en cada caso, a excepción de un profesor a quien se acompañó en tres materias durante dos cuatrimestres para alcanzar la saturación de resultados, con un nivel de comprensión y generalización adecuado.

El análisis interpretativo de los datos cualitativos se realizó desde la Teoría Fundamentada (Mohajan *et al.*, 2023; Williams *et al.*, 2019), identificando patrones, categorías, relaciones y temas emergentes en

³ Las guías docentes son unos recursos para la reflexión permanente y compartida del profesorado sobre su propia actividad (Andrieu *et al.*, 2017).

los hallazgos, para desarrollar teorías que reflejaron la realidad del caso estudiado, fundamentándose en estos propios datos.

Se utilizó el programa MAXQDA con el que codificar, interpretar y presentar resultó más cómodo y se aseguró una sistematización del proceso. Esto implicó diversas lecturas, construcción de sistema de códigos emergentes, revisión de este sistema con base en la literatura consultada, elaboración de tablas de cruce de resultados con variables de análisis, entre otras actividades.

La comparación con la evaluación seguida en la FIP se basó en el análisis de diversas guías docentes,

diarios de campo y materiales conservados como docente.

Construcción de sistema de codificación emergente para el estudio de la evaluación en la formación de artistas-creadores en la UMH

En la Teoría Fundamentada, las categorías son elementos clave que emergen de los datos y se utilizan para organizar y comprender la información recopilada agrupándola en torno a temas, conceptos y relaciones significativas. Las categorías construidas de manera inductiva se pueden ver en la tabla 1.

Tabla 1. Definición del sistema de categorización y codificación emergente

Evaluación	Frecuencia	Descripción
1. Informa del sistema de evaluación	20	El docente informa al alumnado del sistema de evaluación que emplea en la materia impartida.
2. Evaluación inicial	10	El docente realiza algún tipo de prueba, pregunta o examen que le permite averiguar los conocimientos previos del alumnado antes de comenzar el curso, un tema o un ejercicio.
3. Evaluación continua		El docente evalúa constantemente y regula el progreso del alumnado, proporcionando datos que permiten mejorar su rendimiento y habilidades.
3.1 Entregables parciales	23	Evaluación continua mediante tareas o ejercicios entregables que se van evaluando durante el curso.
3.2 Portafolio	4	Evaluación continua mediante el seguimiento de un diario de campo, cuaderno de bitácora o portafolio que permite observar además de resultados de aprendizaje, el proceso o evolución del mismo.
3.3 Control de asistencia	9	Evaluación continua mediante control de la asistencia, habitualmente exigiendo un 80% de presencialidad de las sesiones para evitar recurrir a la modalidad de evaluación que implica superar la asignatura mediante una única prueba final.
3.4 Coevaluación	9	Evaluación continua que implica la coevaluación entre estudiantes, mediante valoraciones compartidas.
3.5 Retroalimentación formativa	27	Evaluación continua mediante la que el docente identifica las dificultades de aprendizaje y proporciona retroalimentación al alumnado sobre su desempeño, dándoles oportunidades para reflexionar sobre qué han aprendido y cómo pueden mejorar.
3.6 Exposición pública	24	Evaluación continua mediante la muestra pública de trabajos a través de exposiciones, presentaciones o defensas.
4. Evaluación final	8	Evaluación cuyo objetivo es comprobar si el alumnado ha logrado cumplir los objetivos académicos al final de un periodo lectivo como un curso o ciclo.

Fuente: elaboración propia.



Resultados

Resultados relativos al estudio de la evaluación en la formación de artistas-creadores en la UMH

Cuando el docente *informa del sistema de evaluación* en general “explicó la diferencia entre la evaluación continua para quienes asisten al 80 % de las sesiones y la modalidad B para quienes no cumplan este requisito” (Prof. 21_01). También se explicaron métodos diferentes de evaluación para cada tipo de trabajo que se encarga: “mediante exposición física, con entrega digital en el aula virtual y mediante presentación” (Prof. 10_02). Se pudo informar del peso en la calificación final de algunas tareas concretas: “nos quedan dos ejercicios que suponen 0.20 de la nota final de la asignatura” (Prof. 04_01). Pero más importante es cómo lo hizo el docente, por ejemplo: “mostró en la pantalla y dispuso de forma explícita en el aula virtual del enunciado de la actividad donde se describió fragmentadamente las fases del trabajo a realizar, así como los criterios de valoración que se consideraron para la evaluación continua. Recordó las fechas de entrega de los trabajos para la evaluación continua. Durante la explicación sobre cómo resolver el ejercicio va explicitando qué puntuación tendría cada tarea realizada, dando instrucciones claras de la forma de lograr una buena calificación” (Prof. 04_01).

Sobre la *evaluación inicial* que realizó el profesorado se recabó información al comenzar el cuatrimestre en bastantes asignaturas, incluso en primer curso. En el primer día de clase de 1º de pintura “la actividad práctica funcionó como una evaluación inicial donde propusieron al alumnado copiar un bodegón a partir de unas instrucciones básicas iniciales. Durante las horas siguientes no se dieron indicaciones o correcciones” (Prof. 12_01). En escultura fue imprescindible hacer una evaluación inicial de las maquinarias que conoce el alumnado antes de entrar en el taller para prevenir riesgos de salud, por eso “se ofreció al alumnado un formulario de *Google forms*

para encuestarle sobre las máquinas que conocían y sabían usar debido a la experiencia en el curso anterior y las que no, para mejorar su formación mediante prácticas pre-uso” (Prof. 09_01).

En los siguientes cursos la evaluación inicial también fue fundamental, una profesora “evaluó a principio de curso el nivel de cada estudiante, pues acceden con conocimientos muy diversos no solo de dibujo sino también del uso de tecnologías informáticas y aplicaciones dedicadas a la ilustración. De ese modo se adaptó en las expectativas, explicaciones y exigencias” (Prof. 02_01). Lo interesante fue el sentido de la evaluación inicial para retomar conceptos de cursos pasados y repasarlos si el alumnado no los recordaba, como cuando un profesor “en relación con los referentes temáticos reales e imaginarios busca un ejemplo como Paul Cézanne y se refirió a los referentes en el posimpresionismo” (Prof. 13_02). Sin embargo, en ocasiones fue simplemente una breve pregunta de tanteo al alumnado para saber cómo continuar las explicaciones durante una clase. Un profesor al iniciar la sesión dijo: “lo bueno es que la mayoría ya han trabajado con el programa *Premiere*. Todos lo han tocado ¿no?” Y ante la respuesta negativa de sus estudiantes, respondió: “entonces empezaré desde cero” (Prof. 04_01). Otra profesora preguntó: “no sé si conocen esta obra de Louise Bourgeois. Seguro que al menos las arañas sí” (Prof. 15_01). En cuarto curso, al inicio del cuatrimestre, se solicitó un informe reflexivo como primer ejercicio para pensar sobre su trayectoria, estilo e identidad.

La *evaluación continua* o formativa tiene mucha importancia en las enseñanzas artísticas que no se centran solamente en el resultado final del aprendizaje o su valoración puntual, sino también en el proceso de aprendizaje, pues es fundamental valorar cómo se adquieren los conocimientos y habilidades durante los procedimientos. Cada docente utilizó uno o más recursos para introducir mejoras en el proceso de aprendizaje, a continuación, se exponen según el orden de importancia otorgado por frecuencia de aparición:

La *exposición pública* de trabajos es propia en las enseñanzas artísticas. Lo más característico de este método es que siempre va acompañado de una evaluación conjunta de docente a estudiante delante del resto, mediante una intervención verbal entre iguales como valoración cualitativa. Por ejemplo, una profesora “les dejó explicar sus propuestas, entonces corrigió cada entregable valorando si existía una excesiva literalidad en el uso de las metáforas visuales para la ilustración de las greguerías, si se ajustaba a los requerimientos, ofreciendo posibilidades de mejora [...] y el alumnado fue completando estas aportaciones” (Prof. 10_02). En ocasiones tomó la forma de exhibición colectiva de obras artísticas al exterior del campus, o “en la sala del mirador del Palau de la Música” (Prof. 09_04) o en la nave que dispone de salas individuales e incluso se recibió la visita de profesionales externos (críticos de arte, gestores culturales, periodistas). Pero en general se trató de “presentaciones performáticas” (Prof. 13_M_01) o defensas que tuvieron por espectadores a las propias personas que integraron la clase. Se trató de una observación conjunta de trabajos, por ejemplo “exponiéndolos en el suelo” (Prof. 19_01).

Los *entregables parciales* consistieron en la recogida de diversos trabajos durante el curso para ser evaluados, por ejemplo, en una asignatura práctica, la copia al menos de un bodegón por día en el primer curso de pintura (Prof. 17_01) o en una materia teórica el “análisis sobre la obra de un artista” (Prof. 15_01). En fotografía ¿de qué manera fue posible observar no solamente el resultado final sino también el proceso hasta llegar a la imagen definitiva al poder utilizar el retoque mediante edición digital?: “entregaron las prácticas en tres archivos diferentes: RAW para la imagen original, PSD para observar el proceso y JPG para el resultado final” (Prof. 22_01).

La *retroalimentación* que ofreció el docente fue fundamental para la mejora de las siguientes tareas, como sucede con “la entrega parcial de bocetos a mitad del cuatrimestre para acompañamiento en la

toma de decisiones, previa a la segunda fase de trabajo sobre un proyecto pictórico individual” (Prof. 18_02). Esta retroalimentación pudo ser una “revisión individual en privado” (Prof. 05_02), pero también “corrigiéndolos en voz alta mientras comentaban su contenido con quien lo realizó y con el resto de la clase” (Prof. 20_02). Hubo una expresión muy utilizada entre el profesorado de Altea cuando querían que sus estudiantes conceptualizaran más su propuesta, buscaran otras alternativas o la mejoraran: “dale una vuelta” (Prof. 06_02) (Prof. 10_02). Literalmente se empleó esta expresión para animar al alumnado al que se le evaluó un trabajo a seguir explorando alternativas, evolucionar en el proceso o considerar las correcciones que se le habían indicado. Fue una llamada a la reflexión y modificación, previa a la siguiente corrección o entrega del trabajo. Sin embargo, el alumnado en ocasiones se mostró reacio a seguir haciendo mejoras a sus trabajos. Tanto fue así que con humor una profesora comenta que “tenía el proyecto de diseñar una camiseta que por delante dijera ‘dale una vuelta más’ y por detrás: ‘yo ya lo dejaría así’” (Prof. 20_02) que era la típica respuesta del alumnado.

El *control de asistencia* se realizó por varios motivos. Hubo quien “pasaba lista casi a diario para conocerlos y saber quién iba a clase” (Prof. 21_01). Además, porque “si faltaban a las prácticas les excluían de las notas otorgadas al equipo al que pertenecían” (Prof. 22_01). El control del 80 % de asistencia obligatoria para optar a la modalidad A de evaluación continua era tan importante que en “el meridiano de la asignatura se hacía el seguimiento de entregas para determinar quién optaba a la modalidad B de examen final” (Prof. 03_02). La forma de vigilar la asistencia a veces era tan original como “numerar a diario los ejercicios del alumnado empleando un color para cada sesión” (Prof. 17_01). Pero no basta con asistir, era importante también la actitud, valorable en la “puntualidad” (Prof. 06_02) o en que la “asistencia fuera activa” (Prof. 15_01). No se observaba en



ningún caso un ambiente de control sobre el alumnado sino más bien de motivación hacia su presencialidad, una profesora les explicó que las faltas de asistencia a las clases teóricas les perjudicaban en la realización de los trabajos y les animó a difundir esta idea a la vez que apeló a su compromiso: “tienen que ser más responsables de venir a clase” (Prof. 02_01).

La *coevaluación* entre “estudiantes que se autoevaluaban y coevaluaban entre pares, como proceso de aprendizaje” (Prof. 19_01) en ocasiones fue voluntaria para respetar los sentimientos del alumnado: “está funcionando esto de que unos vean los errores en los trabajos de otros. Podríamos rotar e ir comentando los dibujos. ¿A ti te molestaría? Ah, ¿a ti no te gustaría que evalúen tu dibujo?” (Prof. 19_01). En estos casos la profesora con su ejemplo les enseñó cómo hacerlo: “cuando ella corrige trabajos de un estudiante invita a otros compañeros a presenciarlo y, al hacerles partícipes de la observación y crítica constructiva, les estaba autorizando de algún modo a supervisarse mutuamente” (Prof. 19_02). Entonces “en su ausencia el alumnado comenzó a corregirse recíprocamente, se miraban los trabajos y opinaban aplicando los criterios promovidos por la profesora en sus evaluaciones” (Prof. 19_02). En las profesiones vinculadas a las enseñanzas artísticas existen procesos de selección de obras artísticas principalmente a través de jurados. Estos métodos son importados o imitados por el profesorado de artes como forma de coevaluación muy creativa, una “evaluación conjunta, pidiendo la participación para reflexionar y argumentar sobre la calidad de los trabajos presentados” (Prof. 03_02). Una profesora “inventó la 1ª edición del Festival FEA de Animación de Altea. Redactó una carta de bienvenida para el alumnado dirigiéndose individualmente a este para proponerles ser jurado del mencionado festival que evaluaba trabajos de cursos anteriores. Creó categorías por las que compitieron los vídeos (mejor historia, sonido, montaje, créditos y animación). Facilitó los criterios de evaluación con los que debían ser valoradas las

diferentes categorías. Les hizo situarse en el rol de evaluadora docente o evaluadora en jurados. Les permitió practicar la co-evaluación, pero con alumnado de otros cursos, lo cual restó presión y evitó generar conflictos entre pares. Les ayudó a familiarizarse con los criterios de evaluación con los que serían juzgados sus propios trabajos y por tanto mejoraron su autoevaluación” (Prof. 06_02).

El empleo del *portafolio*, tiene su origen en los estudios artísticos, sin embargo, se utiliza de manera muy escasa. Las carpetas que recogen la recopilación de los dibujos (Prof. 19_01) o grabados (Prof. 01_03) realizados durante todo el curso fueron la versión primigenia de este instrumento de evaluación. En otra asignatura se asemejó más al cuaderno de bitácora, “llevaban un diario personal en un cuaderno que inicialmente podía ser de cualquier color pero que a final de curso debía ser verde. Este portafolio recogió la evolución del alumnado durante el curso y debía tener al menos 15 entradas” (Prof. 21_01).

La *evaluación final* en la modalidad A pudo ser bastante compleja, en uno de los casos presenciados “incluyó la obra acabada y una memoria del proyecto, así como una exposición grupal de los proyectos” (Prof. 18_02); en otra se realizó “mediante tres formas de exponer cuál será su proyecto futuro” (Prof. 21_01). En ocasiones no bastó con las entregas parciales que conformaban la evaluación continua, sino que se le sumó una última prueba: “hubo un examen el último día tipo test o desarrollo. Una de las preguntas fue el tipo de animación tradicional, recortables, rotoscopia, *stop motion* (que es lo que se estaba viendo ese día). Les dejé preguntas de ese tipo para que pudieran prepararse” (Prof. 06_01). Pero la evaluación final no se produjo exclusivamente al finalizar el cuatrimestre, también se debieron considerar aquellos casos en los que se usó esta valoración al acabar una clase, por ejemplo, cuando “hubo una reflexión final sencilla (cuestionario de incidencias críticas) que consistió en pedirles una palabra con la

que definieran cómo se habían sentido durante la sesión” (Prof. 05_01).

En todas las áreas de conocimiento se dió prácticamente la misma importancia a informar al alumnado sobre el sistema de evaluación. La *evaluación* continua tiene un interés especial dentro del EEES, pero para cada área de conocimiento se centra en aspectos diferentes. El área de Dibujo ofrece la combinación de recursos más completa, está centrado en la retroalimentación formativa del alumnado, la exposición pública de trabajos, la entrega de trabajos parciales, la coevaluación, el control de asistencia y el uso de portafolios. Seguido de Pintura con quien comparte el control de entregables, la retroalimentación formativa, la exposición de trabajos, el control de asistencia y el portafolio. En el área de Escultura principalmente son los entregables parciales los que determinan la evaluación, seguido del acompañamiento del docente ofreciendo retroalimentación, la exposición pública de trabajos y el control de asistencia. En Estética únicamente es la entrega de trabajos y el control de asistencia (ver tabla 2).

Comparación con la evaluación aplicada en la formación inicial del profesorado de la uv

En la formación inicial del profesorado (FIP), en las materias relativas a la educación artística, dado que el énfasis está depositado en las cuestiones didácticas más que en las artísticas, cualquier situación pedagógica se tomó como un ejemplo práctico de lo teórico. Es decir, el modo en que el docente enseña educación artística en la universidad, debía ser un correlato coherente de lo que se espera que el alumnado realice en el futuro en sus clases como docentes de educación infantil, primaria, secundaria, en ciclos formativos, en grados de enseñanzas artísticas o incluso en la universidad. En lo relativo a la evaluación, esta cuestión promueve que, por un lado, se ofrezca un gran abanico de prácticas evaluadoras diferentes para favorecer su conocimiento y, por el otro, que se impulsen especialmente aquellas que han demostrado ser más efectivas en el campo de las artes, incluso con adaptaciones específicas.

Tabla 2. Tabla cruzada de estrategias de evaluación por área de conocimiento

	Dibujo	Escultura	Estética	Pintura	Total
Estrategias					
Evaluación					
Informa del sistema de evaluación	14.00 %	13.00 %	14.30 %	12.00 %	13.30 %
Evaluación inicial	2.30 %	17.40 %	14.30 %	8.00 %	8.20 %
Evaluación continua					
Entregables parciales	14.00 %	26.10 %	42.90 %	24.00 %	21.40 %
Portafolio	4.70 %	0 %	0 %	4.00 %	3.10 %
Control de asistencia	9.30 %	4.30 %	28.60 %	8.00 %	9.20 %
Coevaluación	11.60 %	0 %	0 %	0 %	5.10 %
Retroalimentación formativa	20.90 %	17.40 %	0 %	20.00 %	18.40 %
Exposición pública	16.30 %	8.70 %	0 %	16.00 %	13.30 %
Evaluación final	7.00 %	13.00 %	0 %	8.00 %	8.20 %
Suma	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %	100.00 %
N = Documentos / participantes	12	13	5	9	39

Fuente: de elaboración propia.



De este modo, no solamente se *informó del sistema de evaluación* que se iba a seguir, habitualmente al inicio del curso en la sesión de presentación y durante el curso a modo de recordatorio o al iniciar cada bloque diferente o cada proyecto nuevo. Sino que además se justificaron las razones que hacían más apropiado cada sistema de evaluación, instrumento o recurso pedagógico escogido y en qué consistían o cómo se caracterizaban. A diferencia de la evaluación enfocada a la FA esta información facilitada se enfocó también a su competencia profesional futura como educadores.

La *evaluación inicial* de los saberes artísticos del alumnado se produjo de manera anecdótica. En los Grados de Maestro/a porque en general se da por sentado que la base previa de habilidades artísticas, conocimientos técnicos, históricos y estéticos es deficiente. En los estudios de Máster y Doctorado porque el perfil de acceso es tan variado (graduados en Bellas Artes, Diseño, Restauración, Arquitectura, Sociología, Pedagogía, entre otros) que parte del alumnado posee conocimientos artísticos y otra parte didácticos, y es necesario partir de una homogeneización desde niveles básicos.

La *evaluación continua*, o de proceso mientras se está aprendiendo, fue la que reunió un mayor número de propuestas variadas.

La obligatoriedad de asistencia al 80 % de las sesiones en estudios de carácter presencial para optar a una evaluación continua (modalidad A), ha determinado el *control de asistencia* en todas las titulaciones universitarias. Sin embargo, en la FIP se han buscado alternativas para favorecer la autorregulación del alumnado y prescindir de fórmulas de control de asistencia, como lo es pasar lista. Una de estas medidas es el control interno de asistencia en cada grupo de trabajo colaborativo, basado en *contratos de compromiso* elaborados por consenso entre sus integrantes, estipulando lo que supone faltas graves o leves de comportamiento que justifiquen la expulsión en caso de incumplimiento. La expulsión de un equipo

de trabajo tiene serias consecuencias si la persona rechazada no encuentra otro grupo que le acoja, pues implica optar por la evaluación mediante prueba final (modalidad B). Otra medida fue el *trabajo encadenado entre sesiones*, típico del Aprendizaje Basado en Proyectos, en el que el resultado del trabajo realizado por cada estudiante o grupo en una clase es aprovechado en la siguiente. Esto favorece el deseo del alumnado por acudir a todas las sesiones. El *carácter teórico-práctico* de las materias también favoreció la presencialidad, debido a la interdependencia entre contenidos y a que en cualquier sesión se podían producir entregables parciales cuya evaluación computara en la calificación final de manera sumativa.

Como en la FA, la evaluación mediante *entregables parciales* fue constante, a pesar de suponer una gran carga laboral para el profesorado que tenía grupos masificados. Por ello en la FIP el trabajo solía ser en equipos lo que disminuyó la carga gracias a las evaluaciones grupales. Esto implicó mantener un seguimiento mediante *tutorías* o *participación en seminarios*.

El problema de la masificación de las aulas, como inconveniente para una evaluación formativa, se compensó mediante evaluaciones compartidas, en las que el alumnado llevó a cabo *autoevaluaciones*, *evaluaciones recíprocas* y *coevaluaciones*. Lo anterior fue posible principalmente gracias al uso de *rúbricas*, diseñadas por la plantilla docente, consensuadas con el alumnado o diseñadas por sí mismos, que permitían aplicar criterios similares con independencia de quiénes evaluaran. Fue un recuso muy aceptado porque en las enseñanzas artísticas el alumnado rechaza participar de la calificación, pero sí muestra preferencia por limitarse a la evaluación cualitativa propia y entre pares, lo cual favorecía esta herramienta. Una de las adaptaciones particulares de las rúbricas al campo de las artes, especialmente concebida para la educación infantil en la que la lectura no es posible, fue el diseño de *rúbricas visuales* que incorporaban imágenes, fotografías, dibujos o emoticonos, entre otros recursos gráficos, como forma de comunicar

los resultados esperados en cada nivel de aprendizaje y para cada objetivo. Otra adaptación, influida por la conciencia que se tiene del espacio como tercer maestro en la educación artística, fue el uso de *ejemplos de excelencia* como referencias colgadas en las paredes. Los *muestrarios* fueron instrumentos útiles en la autoevaluación, propios de las artes visuales.

En la FA llamó la atención que no se hubieran utilizado rúbricas, rúbricas visuales o muestrarios, aun cuando “en las explicaciones teóricas de los ejercicios a realizar el profesor enseñaba ejemplos de los resultados esperados de cada una de las fases de trabajo. Se trataba de ejercicios de estudiantes de cursos anteriores, con los que pudiera señalar una buena resolución en cada sesión” (Prof. 12_02). Estos ejemplos funcionaban a modo guía de evaluación del nivel máximo de consecución de los objetivos, sin embargo, no se mostraron ejemplos incorrectos o con los fallos más comunes para aprender también de los errores.

El problema de aplicar una evaluación formativa a un número elevado de estudiantes sin que suponga una sobrecarga de trabajo fuera de las horas de clase, también se compensó llevando a cabo una *retroalimentación formativa* cara a cara, especialmente en los ejercicios prácticos. Este recurso tan típico del aprendizaje de las Bellas Artes y de las academias de arte, fue trasladado por el profesorado universitario, formado de este modo en sus titulaciones de origen, y efectivamente permite acompañar de manera continua al alumnado en sus tentativas de aprendizaje novel.

El *portafolio* fue ampliamente utilizado, en su modalidad de cuaderno de bitácora que permitía hacer el seguimiento del proceso. Pero a diferencia de la FA, destacó especialmente como *libro de artista* que permitió demostrar al estudiante que había adquirido conciencia de la necesaria coherencia entre forma y contenido, y de su desempeño estético a nivel bi y tridimensional.

La *exposición pública* de trabajos artísticos se realizó en el interior del aula entre pares, pero también en espacios comunes de la facultad, en el espacio

público e incluso en escuelas o museos, especialmente cuando formó parte del Aprendizaje-Servicio. Procede de una clara influencia de la FA recibida entre el profesorado de artes y esto le diferencia de otras didácticas específicas.

Debido a la heterogeneidad del alumnado se evaluó también cualquier aportación relacionada con los contenidos de la materia que de forma voluntaria entregó el alumnado o compartió con la clase, constituyendo un reconocimiento de sus *intereses personales* hacia el aprendizaje artístico.

La *evaluación final* fue entendida como evaluación sumativa y solamente en casos de falta de presencia se convirtió en una prueba como examen final de carácter teórico-práctico.

Discusión

Los instrumentos de evaluación reconocidos para la FIP se corresponden a los recogidos en investigaciones recientes de educación artística, como la evaluación recíproca mediante rúbricas (Varela Casal *et al.*, 2015); la tutorización, exposiciones orales, carpeta de aprendizaje estructurada (portafolio) (Gregori Giralte *et al.*, 2015), la asistencia y participación activa en las clases, seminarios y tutorías académicas (Bellido Márquez, 2013).

Las rúbricas generaron un especial interés por su transferencia a la FA, diversos estudios demuestran los beneficios de su uso cuando son puestas en conocimiento del alumnado antes del inicio del proceso evaluador, en los estudios de Bellas Artes, Diseño, Conservación-Restauración e Historia del Arte, para la evaluación continua del desempeño de aprendizajes social y profesionalmente relevantes (Bosch Roig *et al.*, 2021; Menéndez Varela, 2013; Moral Ruíz, 2017) y en la metaevaluación (Soto Calzado, 2018). Porque con la incorporación de una descripción cualitativa de los criterios de evaluación y niveles de consecución se pueden graduar los resultados, facilitar los procesos de retroalimentación e impulso de nuevo aprendizaje, posibilitar procesos de autoevaluación y evaluación



entre iguales, favorecer la responsabilidad compartida entre docentes y discentes e integrar múltiples procedimientos evaluadores (Menéndez Varela, 2013).

El protagonismo del portafolio en la FA es normal, acorde con la reivindicación de Hernández-Hernández (2010) de que esta modalidad de evaluación es deudora del campo del arte. Sin embargo, es mayor en la FIP porque, como afirma Aguirre (2005), es una herramienta de éxito en la educación artística ya que solventa los problemas que plantean otros métodos respecto a la evaluación del proceso de aprendizaje por encima del resultado final; considerando que al futuro profesorado no se le puede exigir el mismo nivel de acabados que a los futuros artistas. Su versión digital (Agra *et al.*, 2003) solventa además el problema de almacenamiento de trabajos artísticos de gran tamaño. El portafolio, ampliamente empleado en Educación Artística, habitualmente da cuenta del aprendizaje de cada estudiante durante el transcurso de una asignatura, pone énfasis en el proceso más que en el resultado final, puede incorporar diferentes fases de experimentación e incluso errores de aprendizaje que se van superando (Reina García, 2012). En la enseñanza de las artes es habitual utilizar para las evaluaciones el libro de artista, que puede ser ocupado como portafolio donde predomina el texto visual sobre las formas de narración escritas, porque gracias a su uso el alumnado experimenta con diferentes técnicas de expresión en su elaboración y aprende a comunicarse debido a la alfabetización visual recibida en las clases (Soler Baena *et al.*, 2024).

La evaluación compartida que contempla procesos integrados de coevaluación y autoevaluación no tiene una fuerte presencia en la FA. Esto concuerda con el estudio de Iribas Rudín (2023) que demuestra que el alumnado de Bellas Artes no se siente motivado a participar cuando percibe una actitud examinadora, pero debe de fomentarse porque “la práctica de la autoevaluación es indispensable en un proceso de aprendizaje profundo, considerando que ofrece retroalimentación constante y oportuna para aprender” (Turra *et al.*, 2022: 4).

Conclusiones

En general, en las enseñanzas artísticas el sistema de evaluación es explicado en múltiples sesiones. Se le da escasa importancia a la evaluación inicial y a la evaluación final se le menciona de manera anecdótica, y siempre como alternativa en caso de no cumplir con la evaluación continua que permite una calificación sumativa.

Las principales diferencias entre la evaluación en la FA y la FIP se dan durante el proceso.

En la formación de artistas/creadores se enfatiza principalmente la forma en que se desarrolla la evaluación continua mediante retroalimentación formativa, exposición pública, entregables parciales y, en menor medida, gracias al control de asistencia, la coevaluación o el empleo de portafolios. En el ámbito de Humanidades podría enfatizarse el libro de artista (portafolio), la evaluación compartida mediante uso de rúbricas, rúbricas visuales y muestrarios y, mejorar el control de asistencia con contratos de compromiso. También sería conveniente promover la participación en concursos públicos como medio de evaluación formativa a través de evaluadores externos.

En el ámbito de las Ciencias Sociales la evaluación inicial debe reforzarse. Podría incorporar la elaboración de un informe individual para reflexionar sobre la trayectoria formativa en artes, prejuicios, carencias y motivaciones, así como la valoración de conocimientos técnicos previos para la incorporación de prácticas pre-uso, orientadas a la autorregulación. La formación inicial del profesorado puede aportar a otras didácticas específicas, a la retroalimentación formativa, al uso de portafolios y a la exposición pública de trabajos por ser instrumentos propios de las enseñanzas artísticas.

Agradecimiento

Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación voluntaria y desinteresada de los 22 docentes del Departamento de Arte de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España. ■

Referencias

- Aguirre, Imanol (2005), *Teorías y prácticas en Educación Artística* (ed. orig. 1999), Barcelona, Octaedro/EUB.
- Agra, María Xesús, Adriana Gewerc y Lourdes Montero (2003), “El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales”, *Enseñanza*, núm. 21, pp. 101-114.
- Andrieu, Amaia, Ainhoa Gómez Pintado y Pablo Lekue (2017), “Evaluación de las guías docentes para la Educación en Artes Visuales del profesorado en formación de los grados de Educación Infantil y Primaria”, *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, vol. 11, núm. 1, pp. 75-96, <<https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/422460>> [Consulta: abril de 2024].
- Barbera Gregori, Elena (1999), *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona, Edebé.
- Bellido Márquez, María del Carmen (2013), “La evaluación por competencias en la docencia universitaria del Grado en Bellas Artes”, *Historia y Comunicación Social*, núm. 18, pp. 865-877, <<https://core.ac.uk/download/pdf/38816735.pdf>> [Consulta: abril de 2024].
- Bosch Roig, María del Pilar, Melani Leonart García, Lucía Bosch Roig y José Antonio Madrid G. (2021), “Uso de rúbricas para la evaluación formativa mediante autoevaluación. Análisis y comparación de la percepción aprendizaje alumno-docente”, *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 1233-1248, DOI: <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13472>.
- Delgado, Ana María, Rosa Borge, Jordi García, Rafael Oliver y Lourdes Salomón (2005), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Dirección General de Universidades, MEC.
- Díaz-Barriga, Ángel (2023), “¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 14, núm. 40, pp. 98-115, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547>.
- Gregori Giralt, Eva y José Luis Menéndez Varela (2015), “La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 41 núm. 2, pp. 87-105, DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200006>.
- Hernández-Hernández, Fernando (2010), *Educación y cultura visual* (ed. orig. 1997), Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Holley, Karri y Julia Coylar (2009), “Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research”, *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 9, pp. 680-686, <<https://www.jstor.org/stable/25592191>> [Consulta: abril de 2024].
- Iribas Rudín, Ana (2023), “Bellas artes y participación”, en Irene Martínez y Jon Sanz (coords.) *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias: una guía para docentes*, Barcelona, Los Libros de la Catarata, pp. 117-131.
- Leggo, Carl (2010), “Lifewriting: A Poet’s Cautionary Tale”, *LEARNing Landscapes*, vol. 4, núm. 1, pp. 67-84, DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i1.363>
- López Mojarro, Miguel (2001), *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Zaragoza, Edelvives.
- Marín Viadel, Ricardo (1987), “¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación artística”, *Íconica*, núm. 9, pp. 41-62.
- Marín Viadel, Ricardo (1985), “Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas”, *Íconica*, núm. 5, pp. 9-11.
- Menéndez Varela, José Luis (2013), “Rúbricas para la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio en los estudios universitarios de las Artes”, *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, núm. 7, pp. 5-24, <<https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/49>> [Consulta: septiembre de 2023].
- Miño Puigcercós, Raquel y Fernando Herraiz (2014), “El reto de promover y evaluar el aprendizaje autónomo en la educación superior: relatos y miradas



- docentes”, *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, vol. 16, núm. 33, pp. 49-60.
- Mohajan, Devajit y Haradhan Mohajan (2023), “Families of Grounded Theory: A Theoretical Structure for Novel Researchers”, *Studies in Social Science & Humanities*, vol. 2, núm. 3, pp. 56-65, DOI: <https://doi.org/10.56397/SSSH.2023.03.08>.
- Moral Ruíz, Carmen (2017), “La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración”, *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, vol. 11, núm. 2, pp. 131-144, <<https://revistes.ub.edu/index.php/observar/article/view/45568>> [Consulta: abril de 2024].
- Obilor, Ezezi Isaac (2023), “Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same”, *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-7, <<https://seahipaj.org/journals-ci/mar-2023/IJISSER/full/IJISSER-M-1-2023.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- Reina García, Francisco M. (2012), “El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual”, en F. Hernandez y A. Aguirre (coomps.), *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*, Universitat de Barcelona, pp. 121-137, <<http://hdl.handle.net/2445/22162>> [Consulta: abril de 2024].
- Sameshima, Pauline (2009), “Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School”, *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, vol. 7, núm. 1, pp. 2-13, DOI: <https://doi.org/10.15760/nwjte.2009.7.1.3>
- Sandelowski, Margarete (2001), “Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research”, *Research in nursing & health*, vol. 24, núm. 3, pp. 230-240, DOI: <https://doi.org/10.1002/nur.1025>.
- Sanmartí, Neus (2008), *Diez ideas clave. Evaluar para aprender* (ed. orig. 2007), Barcelona, Graó.
- Soler Baena, Ana y Antía Iglesias Fernández (2024), “‘Libro en Blanco’. Espacios liminales de la gráfica contemporánea: Una propuesta de metodología creativa de aplicación de la investigación a la docencia a través del libro de artista”, *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, vol. 13, pp. 66-80, DOI: <https://doi.org/10.4995/sonda.2024.20288>.
- Soto Calzado, Inocente (2018), “Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, núm. 1, pp. 173-184, DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305311>.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.
- Turra, Yanire, Carolina Pilar Villagra, María Elena Mellado y Omar Andrés Aravena (2022), “Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje”, *RELIEVE, Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 28, núm. 2, art. 9, DOI: <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25195>
- Varela Casal, Cristina y María Begoña Paz García (2015), “Didáctica de las artes plásticas: nuevas estrategias y nuevos lenguajes para la educación artística; diseño gráfico”, *Opción*, vol. 31, núm. 5, pp. 909-923, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570051>> [Consulta: septiembre de 2023].
- Williams, Michael y Tami Moser (2019), “The art of coding and thematic exploration in qualitative research”, *International Management Review*, vol. 15, núm. 1, pp. 45-55, <<http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>> [Consulta: septiembre de 2023].

Cómo citar este artículo:

Alonso-Sanz, Amparo (2024), “Evaluación formativa en enseñanzas artísticas universitarias. Un estudio comparativo entre los ámbitos de Humanidades y Ciencias Sociales desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XV, núm. 44, pp. 169-184, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1897>.