



UNA EXPERIENCIA CON LA RÚBRICA EN ENTORNOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE LA PINTURA

Inocente Soto Calzado
Universidad de Málaga
inocentesoto@uma.es

Soto, I. (2017). Una experiencia con la rúbrica en entornos virtuales para la enseñanza superior de la Pintura. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.

Palabras clave:

Rúbrica, Evaluación, TIC, Portafolios, Bellas Artes, Pintura

Resumen:

Los estudios artísticos superiores se han encontrado desde su no muy lejana implantación con la problemática sobre la evaluación de unas materias que enarbolan muchas veces la subjetividad como característica. En aras de la objetividad y de la buena praxis se ha utilizado el concepto de rúbrica como instrumento al servicio de alumno y profesor, pues permite la explicación de la evaluación y entender los motivos en los que se basa, completando la labor de aprendizaje y, por supuesto, la de enseñanza, proporcionando una información de partida al ser expuesta con antelación. A partir de unos objetivos claros se relacionan competencias con criterios y descriptores, para a continuación elaborar la forma de hacer llegar toda la documentación al alumno y hacerlo partícipe de su propia evaluación, tanto individual como colectivamente, momento donde entran en acción las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El aprovechamiento de recursos existentes, como la plataforma educativa institucional Campus Virtual, apuesta por la aplicabilidad real de la propuesta, un proceso en continua realimentación o *feedback*.

1. LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LA PINTURA

Los estudios de pintura en el grado universitario de bellas artes tienen un carácter presencial, requiriéndose la asistencia a un mínimo de sesiones lectivas. Esto se completa con el trabajo no presencial, y para apoyar el proceso de enseñanza la formación es en la práctica presencial y virtual, utilizando medios en los dos ámbitos para alcanzar el mismo objetivo. Por lo tanto, en el espacio físico de la Facultad convergen la creación del alumno y el análisis del profesor, ampliándose el diálogo docente en la plataforma educativa virtual. Junto a la creación el análisis está en la base de los procedimientos pictóricos cuyo fin es completar satisfactoriamente el proyecto artístico personal; es lógico por lo tanto que esté presente también en su enseñanza. La reflexión en los estudios artísticos va a cumplimentar siempre la realización (Lozano, 2008), en un proceso de mejora continuada, por lo cual cada trabajo pictórico lleva implícita su evaluación, su autoevaluación y la evaluación entre iguales (al tratarse de un grupo de alumnos que trabajan juntos en el aula sobre los mismos temas). La experiencia docente y la revisión semestral tras la impartición de los cursos de pintura demandaba un instrumento, tanto para el profesor como para el alumno, que permitiera sacar partido a esos procesos de evaluación interna y externa, intrínsecos de la materia, enjuiciando convenientemente cada una de las tareas desarrolladas desde la mirada del discente y del docente, además de dar visibilidad y publicidad al proceso. La propuesta era comenzar con los cursos introductorios del grado, para desarrollar una metodología que acompañara al alumnado a través de sus estudios. Dentro de los métodos innovadores practicados con profusión en las últimas décadas, la rúbrica y su inclusión en el entorno virtual de una asignatura se antojaba un método unificador y compartido. Es difícil encontrar una bibliografía específica sobre el tema para enseñanza superior, aunque se haya ensayado abundantemente para edades inferiores. Experiencias en sistemas similares de enseñanza, como el Bachelor of Fine Arts (BFA) de la Universidad de Colorado-Denver se habían mostrado muy positivas, pero era necesaria la adaptación de muchos de sus puntos, pues la evaluación norteamericana estaba pensada para los alumnos avanzados del último curso del grado y se realizaba a mitad de un semestre, de forma global, como rúbrica holística (Connelly y Wolf, 2007).

1.1. La rúbrica

La rúbrica, también llamada matriz de valoración (Pozo, 2013) intentando ajustar su nombre a su función, es una técnica para valorar el aprendizaje a través de un modelo de doble entrada con el que se referencian competencias. Refleja el grado de cumplimiento de la actividad relacionando criterios y niveles

de logro a través de descriptores en formato de tabla. Su gran originalidad y funcionalidad es que presenta la información de una forma visualmente simplificada y con gran facilidad de interpretación, destacándose especialmente su valor cuando es hecha pública antes del inicio del proceso evaluador (Menéndez, 2013). El concepto de evaluación cualitativa en un curso de iniciación implicaba una rúbrica analítica para cada uno de los proyectos que se ejecutarán durante dicho curso, lo que permitiría evolucionar y depurar enseñanza y aprendizaje en cada una de las tareas, realizando también el alumnado su autoevaluación. Para ordenar la matriz de datos se iban a tener en cuenta prioritariamente en lugar de conceptos las diversas fases de producción del trabajo artístico, que a grandes rasgos se podían dividir para los trabajos individuales en un número asequible de etapas:

1. Preparación.
2. Planteamiento.
3. Ejecución.
4. Presentación.

1.2. Plataforma educativa y portafolios

La apuesta de la Universidad por los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha llevado a la institucionalización de las plataformas educativas (Blanco y Anta, 2016). Son sistemas visualizados a través de un navegador de Internet, con herramientas adaptadas a las diferentes enseñanzas (Revuelta y Pérez, 2009). El entorno virtual permite que el profesor pase de ser un mero transmisor a ejercer el papel de facilitador, y el alumno, además de interactuar con materiales didácticos, puede hacerlo con otros compañeros, conectados sincrónica o asincrónicamente (Revuelta y Pérez, 2009). Colabora a fomentar una mayor cercanía entre todos los actores del proceso, permitiendo una total disponibilidad de la materia con el acceso a archivos, la mensajería interna o el foro. La capacidad de conservar los diferentes trabajos y materiales, además de su fácil acceso, hacen que la plataforma actúe como una carpeta o portafolios de aprendizaje, pues coincide con muchas de sus contribuciones: provoca la reflexión del estudiante, impulsa un examen crítico de los procesos, actualiza la información que contiene y es objeto de constante revisión (Menéndez y Gregori, 2016). Se recupera así la función primigenia del concepto de portafolios o carpeta de trabajos para exhibir en comunidad, exposición de resultados que nace precisamente en el ámbito de las bellas artes (Barberá y Martín, 2009). En la Universidad de Málaga el sistema de gestión de cursos (CMS), basado en el programa Moodle, se denomina Campus Virtual.

1.3. El foro virtual

Uno de los instrumentos más utilizados en EVA es el foro, dado su carácter participativo. La disposición en los foros de las experiencias permite que esa carpeta de aprendizaje individual sea compartida colectivamente por el grupo, mostrándose abierta para la comunidad. El foro de la plataforma educativa es una herramienta de comunicación asíncrona donde los participantes intercambian opiniones y comentarios, y también un útil sistema de registro sobre la evolución del proceso de aprendizaje. Con él se va a crear una comunidad de aprendizaje virtual, en este caso de carácter obligatorio y cerrada.

En la asignatura es prácticamente imprescindible que el editor de textos permita incluir imágenes, puesto que su función primera será la de exponer virtualmente la obra realizada, acompañada de un comentario personal sobre su desarrollo y la autoevaluación basada en la rúbrica. Para la mejor gestión, entre las varias opciones que permite el sistema se utiliza el foro de un único debate simple, ya que la tarea está bien acotada y definida, totalmente particularizada. Aquí no solo se va a valorar el producto final, sino el proceso seguido, a partir del comentario personal del alumno en el foro, junto a la imagen de su trabajo (complementado para la evaluación del profesor con las anotaciones del cuaderno de aula).

2. FUNDAMENTOS DE LA PINTURA II

La asignatura *Fundamentos de la pintura II* del primer curso del grado en Bellas Artes por la Universidad de Málaga es del tipo de formación básica, concebida como una materia de Expresión artística inserta en el módulo Fundamentos y conceptos para la formación artística. En ella se desarrollan competencias específicas básicamente procedimentales, como la competencia para la utilización de diferentes recursos plásticos y la comprensión y aplicación artística de los fundamentos del dibujo, el color y el volumen, sin olvidar que en las artes plásticas procedimiento, proceso y producto son un todo indisoluble, y eso debían aprenderlo 41 alumnos en el segundo semestre del curso 2016-2017. La asimilación de contenidos y competencias por parte del alumno se comprueba en los trabajos prácticos que debe presentar periódicamente dentro de una secuenciación indicada y temporalizada al comienzo del curso. Se valora en ellos tanto el grado de resolución técnica logrado como el nivel de reflexión teórica y aplicación de conceptos previos que impliquen las realizaciones presentadas, así como también el grado de creatividad y originalidad de las soluciones aportadas. Aspectos operativos como la participación e intervención activas en clase y a través de la plataforma de Campus Virtual, tanto en las sesiones teóricas como en los diferentes tipos de

prácticas, el cumplimiento de los plazos de entrega o la ampliación de conocimientos propuestos son también apreciados en el proceso de evaluación, valorando la autonomía crítica y desenvoltura en la presentación de cada ejercicio en los foros virtuales.

2.1. La rúbrica de la pintura

Para ayudar en la evaluación de la asignatura e incluir la posibilidad de la autoevaluación se ha desarrollado una rúbrica analítica. En la tabla de la rúbrica se disponen verticalmente, como columnas, la puntuación, los criterios y su desarrollo para cada tarea. Los descriptores de excelencia o deficiencia, niveles de dominio, permiten una lectura horizontal, por filas, de cada uno de los criterios, buscando la comprensión total del método y su facilidad de uso. Evidentemente, lo más importante del proceso es definir con claridad los criterios, denominados también dimensiones de la calidad, y para ello se ha optado por un segundo nivel de definición de esos criterios.

La mayoría de criterios coinciden con las fases del proceso creativo, y la experiencia permitió adjuntar además un criterio específico sobre el trabajo presencial y no presencial. Se prepararon rúbricas para los trabajos individuales del temple, acrílico y óleo y para el trabajo en grupo sobre el fresco.

Un ejemplo práctico es el trabajo sobre la pintura al temple de huevo, realizado en dos sesiones, cada una de cuatro horas de duración, donde el alumno debe practicar con la fórmula magra. Es la primera labor del curso y, por lo tanto, la primera experiencia con la rúbrica. Se le exigirá que sea capaz de construir el soporte de dicha pintura, encargándose de su imprimación a la media creta. La imprimación será el primer criterio del trabajo, previamente explicado en clase y ejecutado por el profesor. Para que sea más comprensible su valoración se subdivide en apartados como soporte, luminosidad, homogeneidad o textura. Las siguientes fases serán el tema o planteamiento y la forma o ejecución, coincidentes con otras fórmulas de carácter holístico. La tabla se completa con el criterio del trabajo y con el de la presentación, donde el alumno también puntúa su autoevaluación.

Antes de iniciar cada tema, el profesor imparte una clase magistral con la ayuda de un programa de presentación, y tanto la base teórica como el material visual queda archivado en el Campus Virtual. La rúbrica se puede consultar en la plataforma educativa y también con el profesor en clase para aclarar cualquier concepto cuyo resumen haya convertido en incomprensible o dudoso. El archivo que el discente puede visualizar e imprimir si lo desea es idéntico a la tabla adjunta.

		FUNDAMENTOS DE LA PINTURA II		
		TEMPLE AL HUEVO		
PUNT.	CRITERIOS		EXCELENTE	DEFICIENTE
2	Imprimación	Soporte Luminosidad Homogeneidad Textura	La tela está tensa. La madera biselada y esquinas redondeadas. Preparación homogénea, color blanco. Textura consecuente.	Tela destensada o excesivamente encolada. Madera sin biselar ni sin redondear esquinas. Preparación amarillenta, sin cubrir. Textura sin criterio.
2 2	Trabajo	Asistencia Atención Desarrollo Rectificaciones	Trabajo progresivo. Atención a los comentarios e incorporación de las sugerencias al trabajo. Horas de dedicación correctas (y labor no presencial)	Sin trabajo previo. Manchas iniciales opacas. Falta de evolución. Falta de horas de dedicación en el resultado final. (8 presenciales + 12 no presenciales)
1	Tema/ Planteamiento	Personalización Originalidad Composición Formas	Ideas previas (bocetos). El tema se aleja de estereotipos y de imágenes conocidas. Proporción. Composición.	Se utilizan imágenes ajenas. Los distintos elementos no se interrelacionan correctamente. Hay elementos mal colocados en el formato.
2	Forma/ Ejecución	Habilidad Variedad Riesgo Idoneidad Color	Diversidad instrumental. Valores aportados (texturales, gestuales...) Estudio del	La pincelada es inexpresiva, monótona. Carece de valores plásticos. Hay una descompensación

			color, integración en la obra y expresividad.	en el tratamiento del color.
1	Presentación	Comentario Autoevaluación Imagen Formato pedido	Visión personal de las sesiones de trabajo. Expresión correcta. Autoevaluación basada en la rúbrica. Imagen suficientemente clara de la obra, sin elementos ajenos. Escritura en el foro e imagen .jpg	No hay comentario, es demasiado escueto o impersonal. Problemas de expresión escrita. No hay autoevaluación o no se adecua a la obra. La imagen no permite apreciar la obra. No se respeta el formato pedido.

3. EVALUACIÓN

Aunque no todo lo acontecido sea mensurable ni las mediciones permitan siquiera conocer la realidad del hecho (Eisner, 2002) el docente tiene la obligación legal de su cuantificación y la moral de su cualificación, lo que la literatura en inglés denomina *accountability*. Continuando con la importancia de la reflexión constante en la labor educativa, el proceso de evaluación llevado a cabo se debía complementar con su propia evaluación, buscando la retroalimentación o *feedback*. Por un lado, la rúbrica es la mejor ayuda para la evaluación de las competencias, pues con ella se definen las tareas complejas por medio de criterios simples y permite la autoevaluación; por otro, el análisis y la crítica del proceso global va a permitir su ajuste constante.

3.1. Autoevaluación y metaevaluación

La evaluación tendrá un mayor potencial formativo cuanto más participación real tengan los propios evaluados en ella. La rúbrica fomenta la autoevaluación y las propuestas sobre los propios mecanismos evaluativos, pues el alumno es un integrante activo del proceso, gracias a su conocimiento y trabajo con categorías, indicadores, descriptores y calificaciones (Masmitjà, 2013). El alumno contaba con una semana de plazo tras terminar el proyecto para subir

al foro imagen de la obra final, comentario personal y autoevaluación. Antes de que transcurriera otra semana el profesor proporcionaba telemáticamente, mediante el programa de calificaciones de la misma plataforma, denominado Alfil, su evaluación individual de la tarea.

Junto a la autoevaluación debe de completarse el proceso con la evaluación de la propia evaluación, lo que se ha venido en llamar metaevaluación (Santos, 2003). La forma de realizarla debía ser simple, por lo que se adoptó el concepto de escueta lista de valoración, una encuesta mínima y breve, de formato anónimo y pocas cuestiones, que permitiera replantear la labor realizada tras el análisis de las opiniones vertidas en ella. Centrados en la rúbrica, había que interrogarse sobre su claridad para el trabajo y la evaluación, su corrección en cuanto a criterios, descriptores o puntuación y su facilidad y utilidad, y si esto se producía, no se producía o solo a veces.

Por lo tanto, con el ánimo de no crear dudas en la lectura e interpretación, se redactaron las siguientes oraciones:

1. Las rúbricas ayudan a conocer lo que se espera de cada trabajo.
2. Las rúbricas ayudan a comprender la evaluación que hace el profesor de los trabajos.
3. Las rúbricas son suficientemente precisas en sus criterios.
4. Las rúbricas son suficientemente claras en sus descriptores de excelencia o deficiencia.
5. Las puntuaciones dadas a los distintos apartados está convenientemente definida.
6. La autoevaluación a partir de las rúbricas es fácil.
7. Las rúbricas se han demostrado útiles para una mejor enseñanza.
8. La autoevaluación se ha demostrado útil para un mejor aprendizaje.

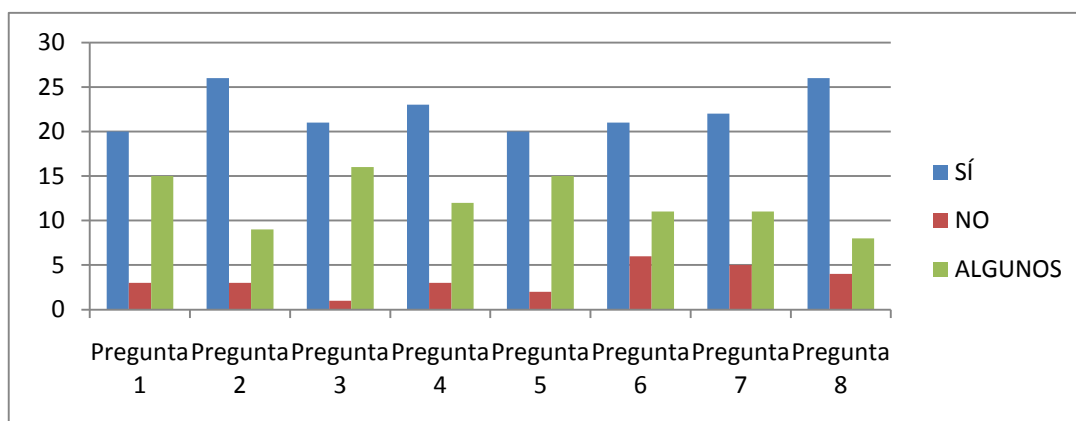
En cada frase se podían seleccionar una de las siguientes variables:

1. Sí, totalmente.
2. No, en absoluto.
3. Solo algunos ítems.

A ello se añadió un apartado de redacción libre bajo el título “Observaciones personales para mejorar las rúbricas (o la propia encuesta)”. Este último punto fue donde se produjo menos participación, y solo 7 personas lo utilizaron: en uno se subrayaba la importancia de la obra frente a su imagen, prefiriendo que se produjera la evaluación en el aula; otro deseaba más opciones a elegir, deseando que hubiera un mínimo de 5 variables; el más crítico definía la autoevaluación como un desacierto que había que eliminar, con la frase “no somos nadie para evaluarnos”; las otras 4 observaciones eran muy positivas, subrayando la objetividad y la valoración crítica, utilizando adjetivos como “gratificante” o “interesante”, y uno de ellos tenía escrito simplemente “Muchas

gracias”, agradecimiento anónimo que todo docente estima de corazón.

La imprescindible codificación y estructuración de los datos recogidos, trabajo básico en esta investigación, da una clarividente exposición de resultados en su forma gráfica, a partir de 38 encuestas recogidas.



Una conclusión clara de esta metaevaluación es que la experiencia fue positiva y bien valorada por el alumnado, siendo porcentualmente muy bajo aquellos que no veían nada positivo en ella. Como crítica constructiva, es también alto el porcentaje de los que subrayan “solo algunos ítems” como acertados (aunque en ningún caso llegue a la mitad del alumnado), siendo claro el mensaje de la necesidad de una reelaboración de las rúbricas y una afinación especialmente en los apartados de criterios y puntuación.

4. CONCLUSIONES

La lectura del profesor es que el trabajo con las rúbricas y su autoevaluación ayudó a centrar a los alumnos en las tareas permitiéndoles sacar mayor provecho de sus esfuerzos, a pesar de la renuencia clásica de los estudiantes a los esfuerzos suplementarios.

La rúbrica por sí sola y su autoevaluación no permiten una evaluación objetiva de las tareas, pero apoyadas con el uso simultáneo de otros instrumentos como la lección magistral, donde se intentan aclarar las claves del objeto de estudio o el cuaderno de aula, donde el profesor recoge en anotaciones junto a la ficha de cada alumno diversos aspectos del acontecer de cada sesión, se vuelve un instrumento de gran eficacia que, lejos de aumentar el trabajo de enseñanza-aprendizaje, lo simplifica y le aporta una mejora cualitativa.

Como elemento a sumar a la toma de valores, una posibilidad de mejora es compatibilizar estos procesos con una coevaluación en clase, en pequeños grupos y frente a las obras, tomando en cuenta una de las observaciones y

permitiendo la expresión oral del alumnado.

5. REFERENCIAS

- Barberá, E. y Martín, E. de (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Blanco, A., y Anta, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca*, 2(2), 109-116.
- Connelly, M., y Wolf, K. (2007). The Art of Rubrics: Painting by Numbers? *Teaching Artist Journal*, 5(4), 279-288.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the creation of mind*. New Haven: Yale U. P.
- Lozano, A. (2008). Introducción del proyecto pictórico en la Facultad de Bellas Artes de Granada. En F. Maeso (coord.), *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes* (pp. 111-127). Sevilla: Diferencia.
- Masmitjà, P. Introducción. En P. Masmitjà (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 7-13). Barcelona: Octaedro.
- Menéndez, J. L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5-24.
- Menéndez, J. L., y Gregori, E. (2016). La carpeta de aprendizaje y la evaluación entre iguales de los estudiantes. Resultados de una innovación docente en los estudios universitarios de las artes, *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), 515-531.
- Pozo, J. A. del (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Revuelta, F., y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.