

---

## Evaluación basada en rúbricas en la educación artística en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid

### Rubric-based assessment in Art Education in the Primary Education Degree of the University of Valladolid

M<sup>a</sup> Montserrat León Guerrero<sup>1</sup>

Universidad de Valladolid

[mleong@sdcs.uva.es](mailto:mleong@sdcs.uva.es)

**Fecha de recepción del artículo:** 23 de octubre de 2017

**Fecha de aceptación:** 5 de noviembre de 2017

#### Resumen

En el presente artículo queremos reflexionar sobre la efectividad de las guías docentes como medio de comunicación entre profesor y alumno. Analizamos los posibles beneficios del uso de las rúbricas en la evaluación de los estudios universitarios y su desempeño basado en competencias. Todo ello según la estructura de guías docentes establecida por la Universidad de Valladolid y, de manera particular, en las asignaturas o materias relacionadas con el arte o la enseñanza artística en el grado de Educación Primaria. Finalmente, concluimos indicando que el uso de rúbricas para evaluar las guías docentes es complejo, y hasta qué punto este análisis fuerza su estudio para poder adaptar estas guías a la estructura general que esperan las agencias de evaluación.

**Palabras clave:** Rúbricas, guías docentes, educación, competencias.

#### Abstract

In this paper we reflect about the effectiveness of course syllabuses as a communication mean between teacher and student. We analyse the use of rubrics for assessment in Higher Education and their suitability for competences-based performance assessment. All according to the structure of University of Valladolid's course syllabuses, specifically those of Art and Art Education in Primary Education degree. We conclude by indicating that the use of rubrics to assess course syllabuses is complex and that this process may force a study to adapting them to the general structure required by the accreditation agencies.

**Keywords:** Rubrics, course syllabuses, education, competences.

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y la Matemática. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Avenida Madrid, 57. 34004 Palencia, España.

La rúbrica es un instrumento de valoración y evaluación. Tal y como indica Alcón Latorre (2016) en la introducción de su trabajo sobre la rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios, el recurso de las rúbricas y sus beneficios en la evaluación de estudios superiores:

[A pesar de que] no están muy introducidas en el ámbito de la educación superior, las rúbricas son recursos con un gran potencial educativo en este ámbito (...). Los beneficios resultantes de su aplicación clarifican la relación existente entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación (Alcón-Latorre, 2016, p. 1).

Aunque en el entorno de Educación Superior relacionado con los grados de Educación es más habitual el uso de las rúbricas de evaluación, por lo general, estas son utilizadas por alumnos y profesores para evaluar el desarrollo del proceso de consecución de competencias en el proceso de elaboración de trabajos teóricos y prácticos, y como autoevaluación de la tarea docente del maestro, pero la comunidad educativa no tiene costumbre de utilizarlas para analizar el nexo de unión entre docentes y alumnos.

La utilización de las rúbricas en la evaluación de otros aspectos del contexto educativo está menos documentada. En este terreno, hay estudios sobre su uso en la valoración de programas educativos que se suma a los programas de evaluación oficiales impulsados por las agencias de calidad y los programas de evaluación institucionales (Menéndez-Varela, 2016, p. 200).

Teniendo en cuenta este planteamiento inicial, el presente trabajo pretende analizar mediante rúbricas las escasas asignaturas vinculadas al Arte o las Artes Plásticas en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (2017a, b, c, d, e, f). Comprobar si la estructura establecida por esta institución para sus guías docentes ayuda al conocimiento previo de la asignatura al estudiante que debe matricularse en ella, y si con su consulta puede obtener información suficiente sobre los objetivos y competencias, contenidos, evaluación, etc. de la misma.

Nos gustaría hacer una breve aclaración que nos ayudará a comprender la elección de asignaturas a analizar. La Universidad de Valladolid imparte este Grado en los cuatro campus en los que está presente: Palencia, Segovia, Soria y Valladolid, lo que hace que encontremos que algunas de estas asignaturas son comunes (las de carácter obligatorio) en los cuatro campus, contando con la misma guía docente, o que tan sólo se imparte en uno de ellos, como es el caso de las asignaturas optativas.

### **Asignaturas relacionadas con estudios artísticos en el Grado de Educación Infantil**

Centrándonos ya en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria, vemos que tan solo podemos encontrar dos asignaturas obligatorias, una de segundo curso y otra de tercero, y cuatro asignaturas optativas concernientes a esta temática. Coincide, además, que cada una de estas

asignaturas optativas se imparte de manera individual en cada uno de los campus indicados, es decir, que no se imparte más que en uno de ellos.

Hemos optado por obviar otras asignaturas en las que se puede tratar de manera aislada o puntual temas relacionados con arte, museo o patrimonio, como *Didáctica de las Ciencias Sociales* (obligatoria de segundo curso) o *Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales* (obligatoria de tercer curso), en las que hemos buscado la posibilidad de paliar esta deficiencia mediante actividades transversales y proyectos de innovación como el aprobado por la Universidad de Valladolid el pasado curso 2015-2016, *Acercar el museo al aula* (León Guerrero, 2016).

Las guías docentes incluyen contenidos y metodología de la asignatura a evaluar, lo que posibilita que el profesor pueda abrir la puerta a contenidos transdisciplinares que adapten el proceso de aprendizaje de los futuros maestros con sencillas modificaciones curriculares (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015). Por lo tanto, hemos decidido estudiar varias materias del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid; concretamente las asignaturas relacionadas con contenidos temáticos teóricos, o aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el arte y enseñanzas artísticas, como son las que indicamos a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Asignaturas del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid sobre arte o enseñanzas artísticas.

Curso	Carácter	Título	Campus
2º	Obligatoria	Fundamentos de la educación plástica y visual	Todos
3º	Obligatoria	Creación artística, cultura visual y musical	Todos
4º	Optativa	Las mujeres en la Historia del Arte	Palencia
4º	Optativa	Expresión artística en la sociedad actual	Segovia
4º	Optativa	Didáctica de la obra de arte y los museos	Soria
4º	Optativa	Educación artística en espacios no formales	Valladolid
4º	Optativa	Arte contemporáneo (sin docencia)	Valladolid

Fuente: original de la autora.

Aplicaremos la rúbrica analítica diseñada y validada por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) de la Universidad de Barcelona (véase Menéndez-Varela, Gregori-Giralt y Arbesú-García, 2017) para poder así valorar de manera uniforme la calidad educativa de las guías docentes, debido a:

[...] la conveniencia de llevar a cabo una investigación sobre la calidad informativa de las guías docentes y, para ello, de diseñar un sistema de valoración de las mismas basadas en una rúbrica elaborada ex profeso por el grupo investigador. (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016, p. 85)

Si consideramos que de manera genérica la finalidad principal de un sistema de garantía de la calidad educativa debe ser la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, vemos que el establecimiento de esta rúbrica nos permite establecer un indicador sobre el funcionamiento de los planes de estudio en las titulaciones universitarias de arte, o estudios artísticos. En nuestro caso concreto, en las asignaturas relacionadas con la temática mencionada en el Grado de Educación Primaria.

En cada uno de los seis conceptos o criterios de evaluación en que se ha estructurado la rúbrica, contamos con cuatro niveles de consecución, en los que se muestra de manera cuantitativa y acumulativa el nivel de logro del correspondiente descriptor de calidad de la siguiente manera: A (valores de 0 a 2), B (valores de 3 a 4), C (valores de 5 a 7), y D (valores de 8 a 10). El porcentaje de estos niveles en la valoración final es el siguiente (Tabla 2):

Tabla 2 Conceptos y porcentaje de valoración a tener en cuenta según la Rúbrica para la valoración de las guías docentes establecidas por el grupo de investigación ODAS.

Criterios de evaluación	%
1. Resultados de aprendizaje	10
2. Contenido de la asignatura	10
3. Recursos de aprendizaje	20
4. Actividades de aprendizaje	20
5. Modalidad del aprendizaje	20
6. Evaluación	20

Fuente: original de la autora.

La intención del grupo de trabajo es analizar mediante esta rúbrica las titulaciones de grado o máster relacionadas con el ámbito de artes de las universidades españolas, por lo que pensé en centrarme en el *Master profesionalizante de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, y en las actividades formativas del *Programa de Doctorado en Patrimonio Cultural y Natural, Historia del Arte y Territorio*, en los que participo como docente y tutora de Tesis y Trabajos Fin de Máster. Pero esta tarea parece complicada teniendo en cuenta que, tal y como están hoy en día planteadas las Escuelas de Doctorado de las distintas Universidades, no se establece un listado oficial de materias y mucho menos cuentan con su correspondiente guía docente. Analizar tan sólo las del máster, nos pareció que era ofrecer una imagen un tanto parcial por la escasez de asignaturas centradas en la temática indicada.

Por todo ello, decidimos centrar nuestro análisis en el grado de Educación Primaria. No obstante, nos ha parecido interesante destacar la falta de asignaturas relacionadas con estos temas en el citado grado, pues es en este el momento en que se ponen las bases del proceso de enseñanza-

aprendizaje en nuestro sistema educativo, y que constituye por lo tanto la base y sustentación de nuestros aprendizajes posteriores.

Tabla 3. Resumen de contenidos de las asignaturas de temática relacionada con arte o enseñanzas artísticas.

Nombre de asignatura	Bloques temáticos
Fundamentos de la educación plástica y visual (Universidad de Valladolid, 2016a)	Alfabetización y bases de la cultura visual. La expresión plástica en Primaria: creatividad, fundamentos y aplicaciones. Análisis y elaboración de materiales didácticos para la expresión plástica.
Creación artística, cultura visual y musical (Universidad de Valladolid, 2016b)	Fundamentos, tipologías y clasificación de los lenguajes visuales, sonoros y audiovisuales. La creación artística y la cultura visual. La creación artística musical. Métodos expresivos y comunicativos audiovisuales: relación música e imagen. Técnicas y procedimientos para la elaboración de materiales didácticos sonoros y visuales para la expresión artística.
Las mujeres en la Historia del Arte (Universidad de Valladolid, 2016c)	Las teorías de género en la Historia del Arte. Las mujeres como objeto de representación a lo largo de la historia. Las mujeres artistas y su obra en la Historia.
Expresión artística en la sociedad actual (Universidad de Valladolid, 2016d)	Últimas tendencias: las artes plásticas desde 1945 1940-160 / 1960-1980 / 1980-2000. El arte del siglo XXI.
Didáctica de la obra de arte y los museos (Universidad de Valladolid, 2016e)	Conocer el arte. La obra de arte como visión del mundo: los ideales. La obra de arte como expresión creativa: los artistas. Didáctica de la obra de arte. La interpretación del lenguaje formal y estilístico. Diversidad de modalidades artísticas. El museo: la exposición de tesoros artísticos y legados históricos. Proyección cultural y social de los museos.
Educación artística en espacios no formales (Universidad de Valladolid, 2016f).	Los museos y la educación formal. Proyectos y recursos educativos generados por los museos para la Educación Primaria. La colaboración entre el museo y la escuela.

Fuente: original de la autora.

Nos llamó la atención que asignaturas directamente relacionadas con arte y las enseñanzas artísticas son mayoritariamente optativas y no coinciden en todos los campus o varios de ellos, como ya hemos mencionado. Indicamos de manera esquemática los contenidos de las mismas para comprobar que se pueden enmarcar dentro de asignaturas de temática artísticas (Tabla 3).

### Elementos utilizados en la evaluación de las guías docentes

Las rúbricas son un lugar común y de intercambio de ideas en el que estudiantes y docente establecen las valoraciones relativos al desempeño de la materia a desarrollar (Maxwell, 2010; Rhodes, 2010), teniendo en cuenta la información facilitada por las guías.

Para poder realizar una evaluación de las guías docentes según la estructura estándar establecida por la Universidad de Valladolid, veremos ahora cuál es esa estructura, para a continuación ver cómo la podemos relacionar con los criterios de evaluación de la rúbrica del grupo ODAS ya apuntados (véase Tabla 2).

Las guías docentes de todas las titulaciones ofertadas por la Universidad de Valladolid se organizan según la siguiente estructura general (Tabla 4)

Tabla 4. Estructura general de las guías docentes en la Universidad de Valladolid.

Apartados	Subapartados
1. Situación / Sentido de la asignatura	1.1 Contextualización 1.2 Relación con otras materias 1.3 Prerrequisitos
2. Competencias	2.1 Generales 2.2 Específicas
3. Objetivos	No aplicable
4. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura	No aplicable
5. Bloques temáticos	5.1 Contextualización y justificación 5.2 Objetivos de aprendizaje 5.3 Contenidos 5.4 Métodos docentes 5.5 Plan de trabajo 5.6 Evaluación 5.7 Bibliografía básica 5.8 Bibliografía complementaria 5.9 Recursos necesarios
6. Temporalización (por bloques temáticos)	No aplicable
7. Sistema de calificaciones / Tabla resumen criterios de calificación	7.1 Convocatoria ordinaria 7.2 Convocatoria extraordinaria
8. Consideraciones finales	No aplicable

Fuente: original de la autora.

Apreciamos la dificultad para crear una relación entre ambas estructuras en algunas ocasiones. Este hecho dificulta que las guías docentes sean un medio de comunicación directa entre profesorado y alumnado, pues este último no llega a entender los nuevos planes de estudio: ¿Es un sistema homogéneo? ¿Cada área temática funciona independientemente? ¿Las competencias están bien definidas? ¿Tienen una relación clara con los contenidos? ¿Los planes de estudios cuentan con sistemas que los haga evaluables objetivamente?

Estas y otras preguntas muestran la enorme laguna conceptual a la que se enfrentan buena parte de los alumnos, y también algunos docentes, al acercarse a las guías. No consiguen entender que son recursos que ayudan a valorar la calidad del sistema como consecuencia de la escasa implicación y aceptación de parte de la comunidad universitaria. Por ello, aquello que podría suponer una interesante herramienta de trabajo, en la práctica se transforma en un elemento de carácter meramente administrativo.

Y todo ello se complica aún más cuando intentamos relacionar o hacer equivalencias entre la estructura estándar de la guía docente (Tabla 4) y los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica de evaluación (Tabla 2). Por ejemplo, para conocer los resultados de aprendizaje, que suponen un 10% de la valoración final, tenemos que acudir a varios apartados de la guía, como el 5.2. Objetivos de aprendizaje, o el 2, referente a las competencias, tanto generales como específicas. O en otras ocasiones debemos unir dos elementos de la guía, como las actividades de aprendizaje (20%) y la modalidad de aprendizaje (20%), lo que nos da ya una idea de que los indicadores de calidad que la rúbrica va a pedir abarca un nivel de especificidad de aspectos que no pueden ser evaluados en su totalidad según lo que podemos consultar en el apartado 5.5 Plan de trabajo, de la guía.

Quizá los dos casos indicados son los más destacados, pues en el resto de ítems podemos hacer una equivalencia de manera relativamente sencilla y equilibrada tal y como podemos ver en la siguiente figura (Tabla 5).

Tabla 5. Equivalencia entre los criterios de evaluación genéricos establecidos por la rúbrica de ODAS y la estructura de guía docente de la Universidad de Valladolid.

Criterios de evaluación	Estructura guía docente
Resultados de aprendizaje (10%)	Competencias: generales y específicas. Objetivos. Bloques temáticos: contextualización y justificación.
Contenido de la asignatura (10%)	Bloques temáticos: contenidos.
Recursos de aprendizaje (20%)	Bloques temáticos: bibliografía básica, bibliografía complementaria y recursos

Actividades de aprendizaje (20%)	necesarios. Tabla de dedicación del estudiante a la asignatura. Bloques temáticos: plan de trabajo. Temporalización (por bloques temáticos).
Modalidad del aprendizaje (20%)	Bloques temáticos: métodos docentes y plan de trabajo.
Evaluación (20%)	Sistema de calificaciones / Criterios de calificación: convocatoria ordinaria y convocatoria extraordinaria. Consideraciones finales.

Fuente: original de la autora.

### Análisis de las guías a través de la rúbrica ODAS

Como venimos indicando, para realizar el presente análisis nos decantamos por la opción de analizar estas materias según las rúbricas de evaluación acordadas por ODAS, por lo que adjuntamos unas tablas que nos permiten comparar esquemáticamente las asignaturas elegidas según las rúbricas diseñadas y validadas (Tabla 6), para analizarlas, posteriormente, de manera conjunta (Tabla 7).

Tabla 6 Criterios de evaluación y nivel de consecución del indicador de calidad en la valoración final de las asignaturas.

Criterios de evaluación e indicadores de calidad	Asignaturas					
	1	2	3	4	5	6
1. Resultados de aprendizaje						
B. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan algunos resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje).					0,4	
C. Se mencionan de un modo claro y concreto todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. Se desglosan todos los resultados principales en componentes (objetivos de aprendizaje). Se conectan algunos resultados de aprendizaje principales con actividades profesionales de la disciplina.	0,6	0,6	0,5	0,5		0,6
2. Contenido de la asignatura						
C. Se menciona de un modo claro y concreto el contenido de la asignatura. Se conectan todos los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura. El contenido de la asignatura combina un conocimiento temático de la asignatura con metodologías, procedi-	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6

mientos o instrumentos específicos de la disciplina, y su utilización en un contexto de prácticas académicas o trabajos de clase.						
3. Recursos de aprendizaje						
C. Existen recursos de aprendizaje específicos para cada uno de los resultados de aprendizaje principales (competencias). La mayoría de los recursos de aprendizaje han sido editados o elaborados hace menos de 15 años. Los recursos de aprendizaje proceden de diversas fuentes de información (libros, artículos, contribuciones a congresos, etc.). Se utiliza algún recurso online para informar a los estudiantes sobre la asignatura y para facilitar la realización de las actividades de aprendizaje o promover la interacción entre estudiantes y profesores.	1,2	1,2	1	1	1	1
4. Actividades de aprendizaje						
A. No se mencionan las actividades de aprendizaje de la asignatura o no se mencionan de un modo claro y concreto. Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2
5. Modalidad del aprendizaje						
B. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura que puede desarrollar en actividades de aprendizaje.	0,6				0,7	
C. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase.		1,2				1,2
D. Al menos una tercera parte de las actividades de aprendizaje se realizan en grupos de trabajo. El estudiante puede elegir algunos aspectos relativos al contenido de la asignatura y también a las actividades de aprendizaje o al sistema de evaluación. La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto de la asignatura en clase y alguna forma de evaluación de su trabajo y el de sus compañeros.			1,6	1,6		
6. Evaluación						
B. Hay una descripción clara y detallada del sistema de evaluación: tipo de pruebas de evaluación, criterios y estándares, por-	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6

centaje de cada prueba sobre la calificación final, y calendario. El sistema de evaluación permite valorar todos los resultados de aprendizaje principales (competencias) de la asignatura y mantiene una relación directa con las actividades de aprendizaje realizadas en la asignatura. El sistema de evaluación permite al estudiante subsanar los errores cometidos. Se concreta la revisión de los resultados de cada una de las pruebas de evaluación. El comentario de los resultados de evaluación tiene lugar como mínimo 15 días antes de la próxima prueba de evaluación del mismo tipo.

Fuente: original de la autora.

Tabla 7. Valoración final de las asignaturas analizadas.

Título asignatura	Campus	Cómputo total
Fundamentos de la educación plástica y visual	Todos	4,4
Creación artística , cultura visual y musical	Todos	4,9
Las mujeres en la Historia del Arte	Palencia	4,5
Expresión artística en la sociedad actual	Segovia	4,6
Didáctica de la obra de arte y los museos	Soria	3,9
Educación artística en espacios no formales	Valladolid	4,2

Fuente: original de la autora.

Como vemos, ninguna de las asignaturas evaluadas supera el cinco tras ser analizadas. Una de las razones es que, tras comentar la situación con varios profesores del Grado en Educación Primaria, tanto de la Universidad de Valladolid y otras, nos consta que la rúbrica valora muchos aspectos que los profesores hacen en el desempeño diario de su labor docente, y que en muchos casos no aparecen recogidas en las guías, como puede ser el desarrollo de actividades y prácticas evaluables que los alumnos conocen desde los primeros días del semestre, a pesar de no estar recogidas de manera detallada en la guía.

Aunque sabemos que cualitativamente la situación real es más favorable y esperanzadora de lo que parecen reflejar cuantitativamente los resultados, somos conscientes de que la utilidad de la evaluación de las guías depende en buena parte de la objetividad que tengamos a la hora de realizar el análisis, por lo que intentamos no forzar los buenos resultados, ni la adecuación de la rúbrica al plan docente.

La enseñanza de conocimientos artísticos y de Ciencias Sociales en la Facultad de Educación intenta convertir a los alumnos y futuros maestros en personas capaces de conocer y disfrutar su sociedad y el patrimonio conformado por esta. Ahondando en esta cuestión, Idareta-Olagüe (2013) trata sobre la necesidad de unión de los elementos que conforman nuestra realidad como

una interacción que se puede promover a través de las múltiples posibilidades de la educación artística como medio de comprensión del ámbito social. Por lo tanto, pensamos que la búsqueda de la transdisciplinariedad en la educación, que debería aparecer reflejada en las guías docentes de diferentes materias, debe provenir de la sociedad, y la coherencia de esta inclusión debe organizarse y estar presente en los contenidos y metodologías que se seleccionan, desarrollándolos en los puntos de unión con otras disciplinas.

Otro motivo de esta baja valoración cuantitativa es que hemos comprobado que en numerosas ocasiones las guías no dejan clara la información que resulta importante para que el alumno desarrolle de manera adecuada su proceso de aprendizaje, o si lo hace, terminología y formato se presentan poco accesibles o comprensibles. Esta difícil codificación hace que los alumnos no entiendan las guías y no las usen, pues las consideran alejadas de la realidad. (Quirosa García, y Luque Rodrigo, 2016).

### Conclusiones

Las guías deberían hacer comprensible las asignaturas a futuros alumnos y a personas no relacionadas con ella. Comprensión y acceso posible, bien sea al alumno como primer usuario, a un profesor que se acerca por primera vez a la asignatura, evaluadores, etc.

Podemos asegurar que, en la práctica, las guías vienen impuestas al profesorado y no son conocidas y mucho menos comprendidas y utilizadas por el alumnado. Se les da poca importancia por ambos, profesor y alumno, pues no la consideran útil, por lo que el grado de conocimiento de la misma es más bien escaso. A la hora de su elaboración estándar no se tiene en cuenta cuándo y quién elabora la guía y cuándo y quién va a ser su usuario. Aunque son actualizables anualmente, están sujetas al documento Verifica de cada Universidad.

Las tablas nos indican algunas conclusiones evidentes, como que parece evidente que la evaluación de las guías docentes es una actividad compleja, y que su utilidad depende de la objetividad. Es decir, que debemos superar nuestro sentimiento de necesidad de "superar la prueba" a la hora de evaluar las guías de las distintas materias.

Después de lo expuesto, podemos determinar que la rúbrica de evaluación es un instrumento que nos ayuda a valorar y evaluar, aunque en ocasiones corremos el riesgo de no actuar como evaluadores externos, implicándonos en el proceso al conocer en profundidad la asignatura, y por lo tanto, que su utilización, fuerce nuestra evaluación de la guía docente mediante esta metodología de análisis.

Estamos de acuerdo con Menéndez Varela y Gregori Giralt cuando escriben que:

La calidad educativa de las titulaciones universitarias debe entenderse como un proceso gradual y compartido de mejora de los entornos y metodologías didácticas de los centros a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016, pp. 97-98)

En el ámbito de estudios universitarios las rúbricas contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, y no deben ser consideradas como meras herramientas cuantitativas, ya que ofrecen interesantes e importantes beneficios educativos al conectar de manera evidente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En la transparencia de los criterios que aparece relacionando las guías y su evaluación a través de rúbricas es donde se hace posible la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensamos que podemos ayudar al entendimiento de la guía docente, y por tanto su utilización, además de con un lenguaje correcto pero sencillo y comprensible, con una estructura visual en tablas que relacione contenidos, competencias, metodología, peso en la evaluación, que ponga la guía en relación con la realidad, pues sólo con la utilización de un lenguaje profesional atendiendo a la claridad y a la calidad se puede contemplar una mejora educativa.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GINDOC-UB/103].

### Referencias

- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.
- Alcón Latorre, M. y Menéndez Varela, J.L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5–17.
- Idareta-Olagüe, M. (2013). El aprendizaje cooperativo en la materia de educación plástica y visual en los cursos de 1º y 3º de la ESO como experiencia práctica para la educación patrimonial en la escuela (TFM). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1479>
- León Guerrero, M<sup>a</sup> M. (2016). Didáctica de la obra de arte y el museo. En T. Ramiro y M<sup>a</sup> T. Ramiro (coords.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. (pp. 416–421). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) y Universidad de Granada. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18461>
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Grades Assessment in a Based Environment. Occasional Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

- Menéndez Varela, J. L. (2016). Beneficios y limitaciones de las rúbricas en la evaluación de aprendizajes y de programas educativos en la educación superior. En T. Ramiro, M<sup>a</sup> T. Ramiro y M<sup>a</sup> P. Bermúdez (coords.). *4th International Congress of Educational Sciences and Development*. (p. 200). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) y Universidad de Granada.
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa. *Observar*, 10(1), 84–102.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E. y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Quirosa García, V. y Luque Rodrigo, L. (2016). Análisis de los contenidos de Arte Contemporáneo en las guías docentes andaluzas. Propuestas de mejora. *Observar*, 10(2), 164–198.
- Rhodes, T.L. (2010). Since We Seem to Agree the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 12, 13–21.
- Universidad de Valladolid (2017a). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura Fundamentos de la educación plástica y visual. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/405/40577/1/Documento1.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/405/40577/1/Documento1.pdf)
- Universidad de Valladolid (2017b). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura Creación artística, cultura visual y musical. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/405/40585/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/405/40585/1/Documento.pdf)
- Universidad de Valladolid (2017c). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura Las mujeres en la Historia del Arte. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/405/40610/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/405/40610/1/Documento.pdf)
- Universidad de Valladolid (2017d). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura Expresión artística en la sociedad actual. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/406/40665/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/406/40665/1/Documento.pdf)
- Universidad de Valladolid (2017e). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura – Didáctica de la obra de arte y los museos. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/407/40710/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/407/40710/1/Documento.pdf)
- Universidad de Valladolid (2017f). Grado en Educación Primaria. Guía docente de la asignatura La educación artística en espacios no formales. Recuperado de [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2017/404/40537/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/404/40537/1/Documento.pdf)

**Para citar este artículo:** León-Guerrero, M. (2017). Evaluación basada en rúbricas en la Educación Artística en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. *Observar*, 11(2), 171–183.