

---

## **El uso de la rúbrica en las enseñanzas superiores artísticas: su aplicación práctica en Pintura y Grabado, Grado en Bellas Artes**

**Inocente Soto Calzado**  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad de Málaga

---

### **1. Introducción**

Los estudios artísticos superiores se han encontrado desde su no muy lejana implantación con la problemática de la evaluación de unas materias pretendidamente subjetivas. La enseñanza en el Grado en Bellas Artes tiene un carácter presencial, se requiere la asistencia a un mínimo de sesiones lectivas, completadas con el trabajo no presencial. La formación es en la práctica presencial y virtual, pues utiliza medios en los dos ámbitos para alcanzar el mismo objetivo. En el espacio físico de la facultad convergen la creación del alumno y el análisis del profesor, un diálogo pedagógico que se amplía en la plataforma educativa virtual.

El análisis está, junto con la creación, en la base de los procedimientos artísticos cuyo fin es completar satisfactoriamente el proyecto 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 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 en una dirección concreta). Hay que recordar que en la taxonomía de referencia de objetivos educativos los procesos evaluativos están considerados con la escala cognitiva más alta (Bloom, 1956).

La experiencia docente y la revisión semestral tras la impartición de los cursos demandaban un instrumento, tanto para el profesor como para el alumno, que permitiera sacar partido a esos procesos de evaluación interna y externa, intrínsecos a la materia, enjuiciando convenientemente cada una de las tareas desarrolladas desde la mirada del discente y del docente.



Figura 1. Clase de Grabado y Estampación. 3.º curso.

### 1.1. Objetivos

La prioridad era mejorar y dar visibilidad y publicidad al proceso evaluativo en los estudios superiores del Grado en Bellas Artes. Dentro de las innovaciones de las últimas décadas, la rúbrica y su inclusión en el entorno virtual de una asignatura se mostraban como un método perfecto para ello.

La rúbrica permite juzgar las competencias, directamente extraídas de las guías docentes de cada materia, con criterios fijados de antemano y descriptores cualitativos que indican su corrección o incorrección. La forma de hacer llegar toda la documentación al alumno y hacerlo partícipe de su propia evaluación, tanto individual como colectivamente, apuesta por un proceso en continua realimentación o *feedback*.

### 1.2. Contexto

La propuesta era estudiar el funcionamiento de estos mecanismos en diferentes cursos del Grado en Bellas Artes, para desarrollar una metodología que acompañara al alumnado a través de sus estudios.

La asignatura Fundamentos de la Pintura II, de 1.º curso, es del tipo de formación básica. 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 deben aprenderlo entre 40 y 50 alumnos de media en el segundo semestre de cada curso.

La asignatura Grabado y Estampación, de 3.º curso, es optativa, con contenidos divididos en bloques temáticos de gran diversidad, donde se analizan conceptos como la obra gráfica, la multiplicidad y la originalidad y técnicas que van desde el grabado en relieve a diversas técnicas de grabado en hueco, directas e indirectas. El aprendizaje de los procedimientos ocupa una gran parte de la carga lectiva, procurando que la enseñanza instrumental sea también una enseñanza conceptual, sin la cual no tendría sentido educativo. A pesar de ser una asignatura semestral del penúltimo curso, la experiencia indica que la gran mayoría del alumnado, alrededor de 50 cada curso, no tiene conocimientos previos sobre la materia, por lo que la rúbrica debe ser además un instrumento de comprensión, participación y revisión para alumno y profesor.

La asimilación de contenidos y competencias por parte del alumno es comprobada tradicionalmente en los trabajos prácticos en forma de lista de tareas que debe presentar periódicamente dentro de una secuenciación indicada y datada desde el 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 implican las realizaciones presentadas, así como el grado de creatividad y originalidad de las soluciones aportadas.

## 2. Desarrollo

La rúbrica nace a principios del siglo XX en forma de escala objetiva de valoración, con el deseo de unificación y homogeneización educativa. La profusión de su estudio en las dos últimas décadas, con su uso en todos los niveles de la enseñanza, es una prueba fehaciente de su necesidad (García-Sanz, 2014). Relacionada con la evaluación, especialmente con la forma de llevarla a cabo, y desarrollada en el mundo anglosajón con el término *rubric* o *scoring rubric* como instrumento del profesor y de responsabilización del estudiante (Andrade y Du, 2005), se encuentra en la literatura especializada en castellano también con los nombres de esquema, guía de puntuación, escala o matriz de valoración (Pozo, 2013), procurando explicar el concepto con otros sustantivos y evitar

la confusión producida por la traducción literal del término inglés que se ha implantado desde el comienzo de su estudio. Su presentación es de fácil interpretación al mostrar visualmente una gran cantidad de información con la forma de una tabla cuyas filas y columnas llevan básicamente un listado de criterios de evaluación y unos descriptores de niveles de calidad que van desde la excepcionalidad hasta la deficiencia. Se destaca especialmente su valor cuando es hecha pública antes del inicio del proceso evaluador.

La rúbrica, según su finalidad, se suele plantear como holística, desarrollada para una evaluación global, sumativa, permitiendo una visión de la totalidad, o como analítica, concentrada en el análisis parcial, relacionada con la evaluación formativa en su aspiración de mejora del proceso. El concepto de evaluación cualitativa, continua y de reajuste en un curso artístico 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. Así, la suma de las puntuaciones parciales de cada rúbrica valora la enseñanza-aprendizaje total de la asignatura y permite un desarrollo controlado durante la enseñanza y una mejora continua del aprendizaje.



Figura 2. Clase de Fundamentos de la Pintura II. 1.º curso.

## 2.1. Referentes

Es difícil encontrar una bibliografía específica sobre el tema, aunque se haya ensayado abundantemente para edades inferiores, y la reducción es drástica cuando se habla del ámbito artístico. En España, desde Barcelona José Luis Menéndez y Eva Gregori han analizado diversos aspectos de los estudios universitarios de artes, como el Aprendizaje y Servicio, la carpeta de aprendizaje y la evaluación entre iguales, con seguimientos desde otras universidades como la de Granada en lo que a rúbricas para guías docentes se refiere (Moral, 2017). Son planteamientos genéricos sobre distintos aspectos de la enseñanza del arte, como el estudio en el ámbito hispanoamericano de Gómez y Huilcapi, ya con la participación más activa del alumnado y de las asignaturas (2015).

Experiencias en sistemas de enseñanza, como el Bachelor of Fine Arts (BFA) de la Universidad de Colorado-Denver, se habían mostrado muy positivas, pero era necesaria su adaptación, pues la evaluación norteamericana estaba pensada para los alumnos avanzados del último curso del grado en el área de pintura y se realizaba a mitad de un semestre, de forma global, como rúbrica holística (Connelly y Wolf, 2007).

## 2.2. Aspectos de la propuesta

Se busca la aplicabilidad real del proyecto y su viabilidad en el tiempo. La materia evaluada y su especificidad determinan su evaluación y por lo tanto la rúbrica destinada a ello. El enfoque proyectual es algo inherente al hecho artístico, donde el objetivo es que la técnica se convierta en idea y viceversa, con plena funcionalidad (Campuzano, 2008), cubriendo las competencias básicas que adquirir por el alumno dentro del currículo. En esa producción se concentra cotidianamente el ámbito de actuación de las facultades de Bellas Artes, de lo cual deriva su idiosincrasia frente a diversas disciplinas cercanas, como la Historia del Arte (Agirre, 2005).

En la literatura sobre rúbricas habitualmente se sugiere la inclusión de un número de descriptores de calidad entre 3 y 5. En el diseño se han simplificado para dejar solo los extremos de los niveles de valoración, a pesar de lo aconsejado. Esta reducción en la escala de calificación permite la adecuación a todo tipo de obras y de alumnado, con la flexibilidad que requiere su empleo en tareas diversas, además de ejemplificar los niveles de desempeño sin confusiones, ayudando a su rápida comprensión. Se trata de mantener criterios para el juicio sin convertirlos en estándares fijos e inamovibles, pues la preocupación primera es la de guía. Para



matizaciones e introducir el criterio matemático de calificación, que es la forma que finalmente adoptará y el alumno encontrará en su evaluación, se añade a la rúbrica la puntuación de los criterios sobre una escala de 10.

Así, para una lectura más fácil y una correcta interpretación, la tabla tendrá las columnas de Puntuación, Criterios por fases donde se valoran las competencias y descriptores de calidad (Excelente y Deficiente). La lectura horizontal de cada fila busca la comprensión total del método en cada etapa.

La evaluación no debe condicionar la labor creativa, por lo que es fundamental la recogida de datos del profesor durante la clase en su cuaderno de aula, mediante observación directa y entrevista, como acercamiento al desarrollo que cada discente hace del material teórico y entendimiento sobre sus elecciones artísticas.

### 3. Actividades

La primera actividad es el diseño consecuente de la rúbrica (Soto, 2018). Siendo la finalidad la evaluación de las competencias, base del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, se impone un instrumento que debe ayudar tanto a la consecución de esas competencias como a la comprobación de su adquisición (Tójar y Velasco, 2015). El alumno debe ser capaz de forma general de expresar y mostrar sensibilidad, proyectar, investigar desde el pensamiento creativo y aprender de forma crítica y autocrítica. Específicamente, el alumno va a demostrar conocimientos de instrumentos, métodos, medios y procedimientos, capacidad de experimentación y creación, procesos de reflexión y dotes de gestión, colaboración y contextualización en su actividad. 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 desentvuelta en la presentación de cada ejercicio.

Para ordenar la matriz de datos se tienen en cuenta prioritariamente en lugar de conceptos las diversas fases de producción del trabajo artístico, definidas como preparación, planteamiento, ejecución y presentación. La división en fases metodológicas de la labor que realizar en cada proyecto temático-técnico da la posibilidad de una reflexión sobre cada uno de estos estadios. La primera fase es el tema o planteamiento, seguida de su forma o ejecución, y la entrega se divide en presentación

física y virtual. Los componentes de cada fase se detallan, permitiendo su comprensión, por lo que en el diseño se presentan en dos columnas, la primera de las cuales enuncia el criterio globalmente y la segunda lo define en tantos aspectos como se piensen necesarios. Hay criterios de obligado cumplimiento (marcados con un asterisco), sin los cuales no es posible ninguna valoración.

PUNTO	CRITERIOS	Agua tinta	Excelente	Deficiente
2,5	0,5 1 *1	Tema/ Planteamiento	0,5 Personalización Originalidad * Composición Formas *1 Trabajo presencial y no presencial (limpieza colectiva)	Desconocimiento de la teoría básica. Sin trabajo previo. Se utilizan imágenes ajenas, sin elaboración. Los distintos elementos no se interrelacionan correctamente. Composición desequilibrada (huella, papel), mala colocación en el formato. Falta de evolución. Falta de horas de dedicación. Tiene dificultades para transmitir su proyecto oralmente; recurre a lugares comunes, sin concretar.
3,5	0,75 0,75 *2	Forma/ Ejecución	0,75 Procedimientos. Variedad Riesgo Identidad *2 Coherencia *2 Trabajo presencial y no presencial (limpieza colectiva)	Falta de recursos, labor impropia, monótona. Carece de valores plásticos. Hay una descompensación en el tratamiento del tono y contraste. Falta de elaboración. No existen estados anteriores. No tiene en cuenta las sugerencias realizadas. Sin tratamiento en el respaldo. Deficiente aplicación de la resina y/o barniz, falta o exceso de mordido, falta de las correcciones necesarias o indicadas. Inespecificidad de los valores tonales. Falta de horas de dedicación en el resultado final. (0 presenciales + 12 no presenciales)
*2	0,75 0,75 *0,5	Presentación virtual	0,75 Comentario 0,75 Autoevaluación *0,5 Formato pedido	Problemas de expresión escrita. No hay comentario, es demasiado escueto o impersonal. No hay autoevaluación o no se adecua a la obra. No se respeta el formato pedido. La imagen no permite apreciar la obra. No se aprecia dedicación, no respeta plazos.
*2	0,75 0,75 *0,5	Presentación física	0,75 Entintado 0,75 Estampación *0,5 Copia	Excesos o defectos en la cantidad de tinta y su limpieza. Irregularidad de bisel o inexistencia. Heterogeneidad en la estampación. Huella desdoblada, sin márgenes suficientes. Papel inadecuado. Firma con otros materiales, descolocada. Secado no controlado del papel. Problemas de precisión en el estampado, falta de nitidez. Papel arrugado, sin superficie lisa. Presentación caótica.

\* Los asteriscos indican la obligatoriedad del cumplimiento del criterio para poder ser evaluada la tarea.

Tabla 3. Rúbrica para el proyecto de aguainta. 3.º curso.

Se prepararon rúbricas para los trabajos individuales y para el trabajo en grupo. 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 quedan archivados en un sitio accesible a todos. 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). 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).

Por último, había que implementar una medida para apoyar la autoevaluación y que esta fuera pública para el resto del grupo aula. 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 cerrada, en este caso de carácter obligatorio. 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; es 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.

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). Otro factor básico de mejora es la cercanía en el tiempo de los resultados, aunque no se pueda hablar de inmediatez: el alumno cuenta 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 transcurra otra semana el profesor proporciona telemáticamente su evaluación individual de la tarea.

### 3.1. Metaevaluación

Junto a la autoevaluación debe completarse el proceso con la evaluación de la propia evaluación, lo que ha venido en llamarse metaevaluación (Santos, 2003). 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. La forma de realizarla debía ser simple, por lo que se adoptó el concepto de encuesta de satisfacción, breve y de formato anónimo, que permitiera replanteamientos tras el análisis de las opiniones. Centrados en la rúbrica y la autoevaluación, se redactaron las siguientes oraciones para su primera aplicación:

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 están convenientemente definidas».
  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 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)» al que en redacción posterior se le adjuntó la pregunta «¿Qué debe permanecer, cambiar o añadirse?».

Tras la primera experiencia se escribió el conjunto definitivo:

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. «La rúbrica mejora la enseñanza».
4. «Las rúbricas son precisas en sus criterios».

- 5. «Las rúbricas son claras en sus descriptores de excelencia o deficiencia».
- 6. «Las rúbricas son claras en su puntuación».
- 7. «La rúbrica está diseñada correctamente».
- 8. «La autoevaluación a partir de las rúbricas es fácil».
- 9. «La autoevaluación se ha demostrado útil para un mejor aprendizaje».
- 10. «Las rúbricas pueden ayudar con otras materias del grado».
- 11. «La autoevaluación puede aplicarse positivamente a otras materias del grado».

A este se añadió una pregunta cero con las variables «Universidad», «Otras enseñanzas», «Nunca»:

- 1. «¿Has utilizado la rúbrica anteriormente en otras asignaturas?».

#### 4. Resultados

El trabajo básico en la investigación de estructuración de los datos recogidos dio desde el principio una clarividente exposición de resultados, a partir de 38 encuestas recogidas de 41 posibles.

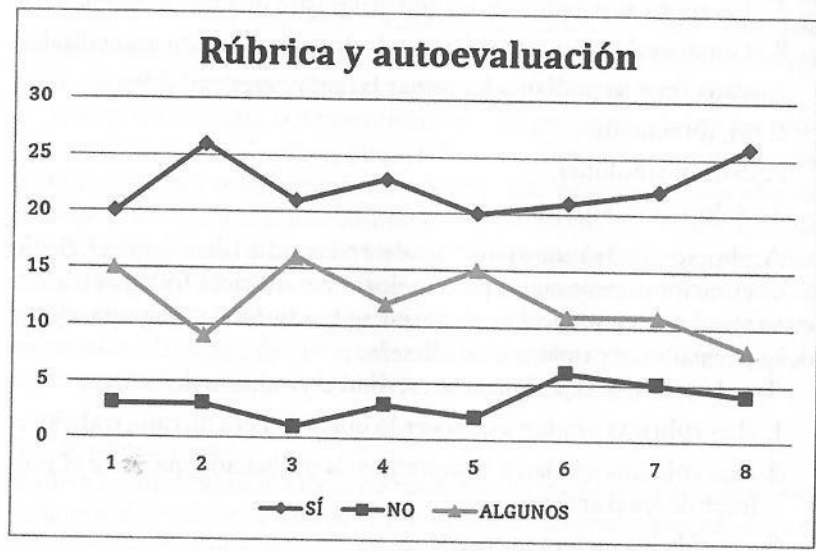


Gráfico 1. Aceptación del alumnado de la rúbrica y la autoevaluación (Soto, 2017).

Los resultados del segundo curso de implantación de la rúbrica, con la encuesta de satisfacción más completa, volvió a dar una impresión similar, aunque la lectura comparada de los resultados en los dos cursos habla de una mejor aceptación de la experiencia en los estudiantes más veteranos de 3.er curso, más numeroso (realizaron la encuesta unos 49 alumnos, mientras que los de 1.º eran 42 estudiantes). En las observaciones personales es donde se produce siempre menos participación, sin llegar nunca al 20 %.

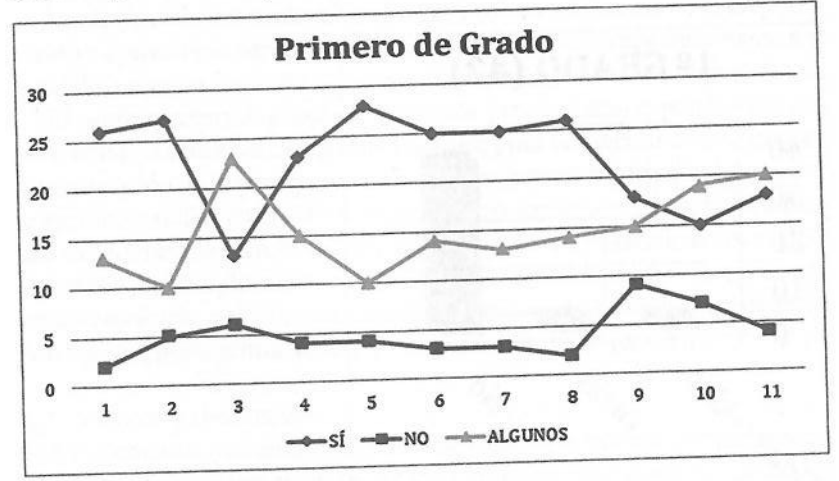


Gráfico 2. Encuesta de satisfacción en el 1.º curso.

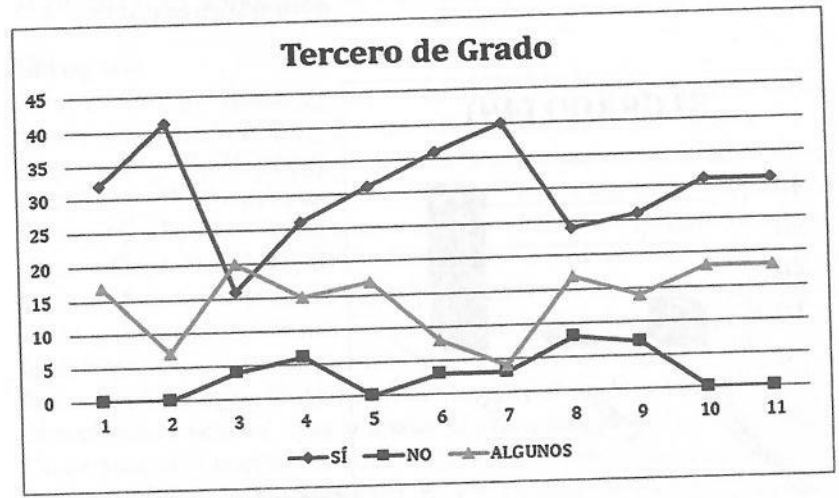


Gráfico 3. Encuesta de satisfacción en el 3.º curso.



#### 4.1. Comparación con otros estudios y experiencias similares

La investigación más genérica de Gómez y Huilcapi (2015) también había descrito satisfactoriamente la percepción del alumno sobre la autoevaluación y sobre otros aspectos sensibles del diseño de una rúbrica, como la claridad evaluadora y su publicidad, aunque no fuera el sistema más utilizado por el profesorado analizado en las encuestas, resultado similar al que dio la pregunta cero en los dos cursos de Bellas Artes.

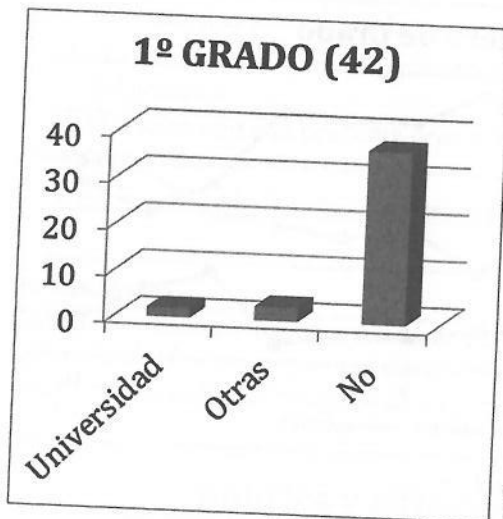


Gráfico 4. Pregunta sobre utilización previa de la rúbrica en el 1.º curso.

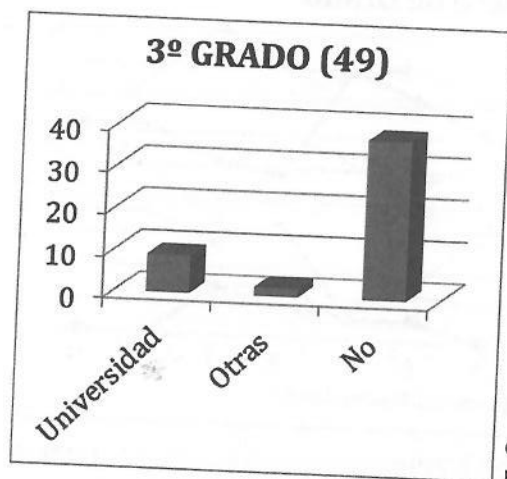


Gráfico 5. Pregunta sobre utilización previa de la rúbrica en el 3.º curso.

#### 5. Conclusiones

Una conclusión clara de la metaevaluación de los dos cursos es que la experiencia fue positiva y bien valorada por el alumnado, siendo porcentualmente bajo el número de alumnos que no veían nada positivo en ella. Como crítica constructiva, es alto el porcentaje de los que subrayan solo algunos ítems como acertados (aunque en contadas ocasiones llegue a la mitad del alumnado), siendo clara la necesidad de una reelaboración constante.

La rúbrica y la autoevaluación ayudan a centrar al alumno en el proyecto artístico y sus tareas, permitiéndole sacar mayor provecho de sus esfuerzos, a pesar de la renuencia clásica de los estudiantes a los esfuerzos suplementarios.

El profesor tiene el papel de perceptor privilegiado, expandiendo experiencias en todos los campos de las artes, pues la función de la crítica es la reeducación de la percepción de las obras de artes, convirtiéndose en un magnífico auxiliar en el difícil proceso de aprender a ver. La educación es una experiencia, de la misma forma que lo es el arte, y por ello la educación artística debe cumplir todos esos preceptos marcados por Dewey en *El arte como experiencia*, con la crítica artística como juicio de valor basado en la percepción, por encima de teorías e ideas adquiridas (2008).

#### 5.1. Mejoras y desarrollos

Como elemento que sumar a la toma de valores, se podría complementar con una coevaluación en clase, frente a las obras, tomando en cuenta las observaciones y fomentando la expresión oral del alumnado.

#### Bibliografía

- AGIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Barcelona, Octaedro.
- ANDRADE, H. y DU, Y. (2005): «Student perspectives on rubric-referenced assessment». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, n.º 10 (3), pp. 1-11.
- BARBERÁ, E. y DE MARTÍN, E. (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». *Innaeduca*, n.º 2 (2), pp. 109-116.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, Londres, Longmans, Green & Co Ltd.
- CAMPUZANO, E. (2008): «La educación artística en el ámbito universitario». En ESCAÑO, C.; GUTIÉRREZ, R. y MARTÍNEZ, L. (coords.), *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*, Málaga, UMA, pp. 215-222.

- CONNELLY, M. y WOLF, K. (2007): «The Art of Rubrics: Painting by Numbers?». *Teaching Artist Journal*, n.º 5 (4), pp. 279-288.
- DEL POZO, J. A. (2013): *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*, Madrid, Narcea.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós.
- EISNER, E. (2002): *The Arts and the creation of mind*, New Haven, Yale University Press.
- GARCÍA-SANZ, M. P. (2014): «La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 17 (1), pp. 87-106.
- GÓMEZ, S. y HUILCAPI, C. (2015): «Propuesta de rúbrica de evaluación para fortalecer los procesos creativos en el aula». *Index, revista de arte contemporáneo*, n.º 0, pp. 74-87.
- LOZANO, A. (2008): «Introducción del proyecto pictórico en la Facultad de Bellas Artes de Granada». En MAESO, F. (coord.), *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes*, Sevilla, Diferencia, pp. 111-127.
- MASMITJÀ, P. (2013): «Introducción». En MASMITJÀ, P. (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Barcelona, Octaedro, pp. 7-13.
- 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*, n.º 28 (3), pp. 515-531.
- MORAL, C. (2017): «La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración». *Observar*, n.º 11 (2), pp. 131-144.
- 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.
- SOTO, I. (2017): «Una experiencia con la rúbrica en entornos virtuales para la enseñanza superior de la Pintura». En RUIZ, J.; SÁNCHEZ, E. y SÁNCHEZ, J. (eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*, Málaga, UMA.
- (2018): «Diseño de rúbricas para la enseñanza superior del Grabado». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 21 (1), pp. 173-184.
- TÓJAR, J. C. y VELASCO, L. (2015): «La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias». En LEIVA, J. J.; LÓPEZ, E.; MARTÍN, A. H.; MATAS, A. y MORENO, N. M. (dirs.), *I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa*, Sevilla, AFOE, pp. 33-51.

---

## Metodología activa para reforzar la habilidad comunicativa en el Grado en Enfermería: una experiencia docente

Diego Vergara Rodríguez

Carmen Chivite Cebolla

Pablo Fernández Arias

Grupo VIMET (Virtual Instruction in Materials and Engineering Technology)

Universidad Católica de Ávila

Maximiliano Paredes Velasco

Grupo LITE (Laboratory of Information Technologies in Education)

Universidad Rey Juan Carlos

---

### 1. Introducción

El artículo que a continuación se presenta es fruto de la puesta en marcha de una metodología activa y cooperativa con alumnos de 1.er curso del Grado en Enfermería. Dicha metodología, diseñada por los propios autores y expuesta previamente (Vergara, 2012; Vergara, Chivite, Paredes y Fernández, 2017), se denomina EPR (Exposición-Preguntas-Respuestas). Entre los diversos beneficios que a esta tipología de metodologías activas se les confiere destaca el de incentivar las competencias transversales de tipo crítico-reflexivo y lingüístico, esto es, la mejora en habilidades comunicativas e interpersonales. Precisamente, este es el propósito e interés con el que se ha llevado a cabo el trabajo presentado en esta comunicación.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece que la formación universitaria debe pasar de centrarse en la mera adquisición de información a procurar la asimilación de competencias específicas y transversales en el alumnado. En este marco europeo, y dentro de las competencias que un alumno del Grado en Enfermería debe adquirir, destacan con especial relevancia: (i) el pensamiento crítico; (ii) la toma de decisiones; y (iii) las competencias interpersonales y de comunicación (ANECA, 2004: 66). Estas competencias son imprescindibles ante la complejidad creciente de la asistencia sanitaria, que requiere enfermeros con excelente formación que guíen su trabajo más por la reflexión y el uso de habilidades interpersonales y de comunicación, que por la mera ejecución de actividades (Alfaro Le-Fevre, 2017). En