EXPERIENCIAS

Autora: Amparo Alonso-Sanz
Categoría académica: Profesora asociada de Educación Artística en la Universidad de Alicante. Licenciada en Bellas Artes, Diplomada en Arquitectura Técnica por la Universidad de Alicante y Grado en Ingeniería de Edificación por la Universidad de Alicante. DEA en Investigación Educativa, Desarrollo Curricular y Profesional de la Universidad de Alicante. Doctora en Didácticas Específicas por la Universitat de València.
Institución: Facultad de Educación. Área de Expresión Plástica. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante.
Dirección de correo electrónico: amparo.alonso@ua.es.

FINALIDAD FORMATIVA DE LAS EVALUACIONES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

FORMATIVE AIM IN ART EDUCATION EVALUATIONS. A CASE STUDY AT THE UNIVERSITY OF ALICANTE

Fecha de recepción: Octubre 2012
Fecha de aceptación: Octubre 2012

BIBLID [2254-2108 (2011), 5; 40-54]

FINALIDAD FORMATIVA DE LAS EVALUACIONES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

AMPARO ALONSO-SANZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN. ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

RESUMEN: Artículo que recoge las opiniones de 92 alumnos de Magisterio de la asignatura de Expresión Plástica con relación a los sistemas de evaluación en Educación Artística. Se desarrolla mediante una metodología de investigación mixta, a través de una entrevista con preguntas de respuesta cerrada y otras abiertas. Obtenemos valiosos datos con referencia a los métodos de evaluación inicial, durante el proceso de aprendizaje y final con finalidad formativa.

SUMMARY: This article registers the opinions of 92 students of Pedagogy in the subject of Plastic Expresssion, in relation to the systems of evaluation in Artistic Education. It developes through a methodology of mixed research, based on an interview with questions of both given and open answer. We gain valuable information referred to the methods of initial evaluation, during the learning process and final evaluation, with a formative goal.

Palabras clave: Magisterio, Expresión Plástica, Evaluación, Educación Artística.

Keywords: Pedagogy, Plastic Expression, Evaluation, Artistic Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la tesis doctoral "La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante" (Alonso-Sanz, 2011), se revisó profundamente cómo debería ser la Educación Artística según los principales profesores universitarios del panorama nacional español de este área de conocimiento. Fueron escasos los hallazgos relacionados con los procesos y fases de evaluación más adecuados en Educación Artística, concretamente con intención formativa. Al respecto únicamente se recogió que para Agra, Gewerc y Montero (2003) se debe enfatizar en los estudiantes la capacidad de: reflexión de la acción –antes, durante y después–.Se revisó el interesante capítulo destinado a este tema en el que Hernández (2010) insiste en recordar en qué consisten y para qué sirven pedagógicamente las fases de la evaluación inicial, de proceso y final; justificando que a pesar de haber sido divulgadas con insistencia por la administración no son tenidas en cuenta en Educación Artística. Y las aportaciones de Aguirre (2005) al definir igualmente la evaluación inicial, formativa y final, recogiendo además algunos de los riesgos de un mal uso no formativo.

Respecto a los portafolios estos autores se pronuncian del siguiente modo: Agra y Gewerc (2005) proponen la versión electrónica como instrumento de evaluación, Hernández (2010) reivindica que esta modalidad de evaluación es deudora del campo del arte y favorece la evaluación del proceso de aprendizaje, y para Aguirre (2005) es la herramienta de éxito en la Educación Artística que solventa los problemas que plantean otros métodos.

Preocupados por la aceptación y valoración de estos métodos por parte del alumnado, encontrábamos un vacío en la investigación que recogiera este tipo de información. Nos interesaba especialmente conocer la opinión de los futuros profesores, que siendo evaluados en la universidad con determinados métodos pasarán a emplear en las escuelas sistemas similares. Especialmente en un momento de cambio en el que las asignaturas impartidas en la titulación de Magisterio se extinguen para dar paso a las del nuevo Grado en Educación, conviene sopesar la validez de los métodos empleados.

Para la formación inicial del profesorado en Educación Artística consideramos las recomendaciones de Sanmartí (2008) respecto a los momentos clave de la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza.

Con relación a la evaluación inicial, la autora indica:

La evaluación diagnóstica inicial 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 (p. 33).

Respecto a la evaluación mientras se está aprendiendo especifica:

> La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si se consigue 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 (p. 35).

Relacionado con la evaluación final, su finalidad formativa sería:

> 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 (p. 35).

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y OBJETIVO

2.1. Contexto del estudio

Coincidiendo con estos autores, en la titulación de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, al impartir la asignatura de Expresión Plástica, pusimos en práctica sus recomendaciones. De modo que se procedió a valorar los conocimientos previos al plantear cada práctica, pero sin establecer ninguna prueba examinadora para ello; simplemente estableciendo un diálogo sobre sus concepciones previas, experiencias con la materia, vivencias significativas, prejuicios… Durante el proceso de aprendizaje se evaluaba mediante comentarios escritos, verbales y virtuales cada ejercicio, pero también numéricamente desglosando en distintos porcentajes las calificaciones conforme a las rúbricas facilitadas inicialmente. Y finalmente se evaluaba la globalidad de las pruebas, gracias a los portafolios electrónicos entregados con cada práctica, en los que el alumnado incluía las reflexiones sobre su proceso de aprendizaje y de trabajo colaborativo.

En los trabajos que se desarrollan a lo largo del curso de forma colaborativa en grupos de entre 10 y 12 alumnos empleamos una evaluación formativa, que valoraba de forma continua hasta 5 prácticas. El peso de cada práctica respecto a la calificación final se informaba al inicio de curso, y era progresivo a medida que se avanzaba, para valorar justamente el crecimiento del estudiante que autorregula su aprendizaje en el proceso y la creciente complejidad de los proyectos.

La asistencia a clase no computaba en la calificación, no se ejercía un control vertical pasando lista. Los propios alumnos eran quienes decidían si para trabajar en su equipo era un compromiso necesario, regulando la asistencia los propios alumnos según su voluntad.

Durante el desarrollo de cada práctica la profesora guiaba el proceso con comentarios y aportaciones que favorecieran el aprendizaje. Esta revisión previa a la entrega de los portafolios, se desarrollaba tanto de forma presencial -durante las horas de clase o en tutorías- como virtualmente. La tutorización resaltaba tanto aspectos mejorables como especialmente los aciertos más destacados; procurando el respeto, la concreción y claridad en ellos.

2.2. Objetivo

El objetivo de este estudio consiste en recoger la opinión del alumnado respecto a la conveniencia de los sistemas de evaluación inicial, durante el proceso de aprendizaje y final, con finalidad formativa y su eficacia en materias de Educación Artística. Principalmente conviene esta valoración al poseer las enseñanzas artísticas una especificidad que les distingue de los aprendizajes de otras materias, especialmente en lo que respecta a lo procesual.

3. METODOLOGÍA, POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1. Metodología

Para este estudio de caso se ha empleado una metodología mixta (Ercikan & Roth, 2006; Day, Sammons & Gu, 2008). La metodología cuantitativa permite cuestionarios de respuesta cerrada que no aportarán información inesperada, permitirán únicamente cuantificar valoraciones concretadas previamente. Mientras que la metodología cualitativa permite obtener relatos sobre las experiencias y opiniones del alumnado. La combinación de ambas favorece la complementación de los resultados obtenidos. En el Modelo de Triangulación Complementario, según Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006: 295) “los resultados cuantitativos y cualitativos pueden relacionar diferentes objetos o fenómenos de estudio y cada uno de ellos complementan al resto”. Coincidimos con Johnson y Onwuegbuzie (2004: 14) en que “una de las claves característica de la investigación de métodos mixtos es su pluralismo metodológico o el eclecticismo, lo que da lugar con frecuencia en una investigación superior (en comparación a la investigación monométodo)”. Investigación superior en la medida en que los resultados son complementarios.

El instrumento empleado ha sido una entrevista de 7 cuestiones de respuesta cerrada según la escala Likert de 5 puntos: nunca, rara vez, a veces, casi siempre, siempre. Que contaba además con 6 preguntas de respuesta abierta enfocadas a recoger las reflexiones y matices que pudieran aclararnos la interpretación de algunos resultados. El diseño de este instrumento de recogida de datos se ha basado en los tres momentos clave de la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza especificados por Sanmartí (2008): la evaluación inicial, la evaluación mientras se está aprendiendo y la evaluación final.

Con la intención de ser coherente con el instrumento empleado ha prevalecido el criterio de que todos los entrevistados recibiesen las mismas cuestiones; contasen con la misma información del procedimiento a seguir para cumplimentación; tuviesen iguales datos sobre el uso que se le iba a dar a los resultados, y fuesen tratados con equidad por el investigador. Con todo ello hemos procurado

que la característica psicométrica de la validez, que este proyecto posee, no se malentienda como propiedad del test empleado sino como propia de las interpretaciones, inferencias y usos específicos de las medidas que este test nos ha proporcionado, según recomiendan Prieto y Delgado (2009, p. 67).

Para justificar la fiabilidad de este instrumento de medida se ha comprobado a través del método estadístico del coeficiente alfa de Cronbach que la consistencia es aceptable (Nunnally, 1978) al alcanzar la categoría "alta" con el valor α= 0.71.

Los datos cualitativos obtenidos han sido analizado mediante el programa informático de tratamiento de datos AQUAD Seis (Analisis of QUAlitative Data), desarrollado por Huber & Gürtler (2004) de la Universidad de Tübingen (Alemania). Para el análisis ha sido precisa la elaboración de un esquema sistematizado de categorías y códigos que permitiera clasificar las respuestas en unidades mínimas de significado, que posteriormente pudiesen ser cuantificadas para la interpretación y discusión.

3.2. Población y muestra

El estudio de caso se ha llevado a cabo con una población de 183 alumnos de la asignatura de Expresión Plástica, de 3º de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, durante el curso académico 2011-2012. Se calculó en 74 el tamaño adecuado para la muestra, según los siguientes requerimientos: desviación estándar 1,4142, error permisible 0,25, nivel de confianza 95%, y valor z 1,96.

Se obtuvo respuesta voluntaria por parte de una muestra de 92 estudiantes. Lo cual supone un 50,3% de la población invitada a participar. Por lo que se superó con creces el número mínimo exigido para la muestra. Los datos demográficos se exponen a continuación en las tablas1, 2, 3 y 4. En general es una muestra constituida mayoritariamente por mujeres jóvenes, que han residido en España recibiendo sus estudios en este país, y que acceden a la titulación de Magisterio principalmente desde bachillerato o módulo de Educación Infantil, contando una buena parte de los participantes otra titulación universitaria.

Tabla 1. Sexo de la muestra

hombre	**5**	5%
mujer	**87**	95%

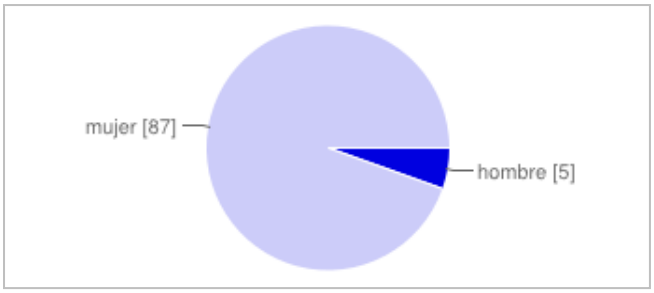


Figura 1. Sexo de la muestra

Tabla 2. Edad de la muestra

18-20 años	**41**	45%
21-25 años	**29**	32%
26-30 años	**15**	16%
31-35 años	**5**	5%
más de 35 años	**2**	2%

Tabla 3. Tiempo de residencia en España recibiendo educación

Siempre en España	**82**	89%
Entre 1 y 5 años	**1**	1%
Entre 6 y 10 años	**0**	0%
Entre 11 y 15 años	**0**	0%
Más de 15 años	**9**	10%

Tabla 4. Estudios previos de la muestra

Bachiller	**54**	59%
Módulo de Educación Infantil	**19**	21%
Acceso mayores 25 años	**1**	1%
Formación profesional	**8**	9%
Otra titulación universitaria	**10**	11%
Otros	**0**	0%

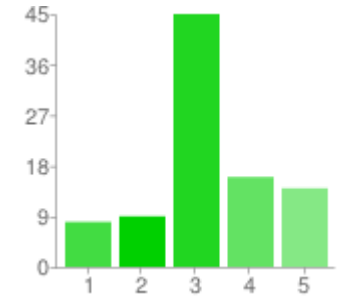
4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.2. Evaluación inicial

Con relación a la evaluación inicial, cuestionábamos al alumnado para analizar su situación de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje artístico. De forma que pudiésemos tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas.

Respecto a la pregunta ¿Te hubiese gustado que se te evaluara al inicio del curso?

Tabla 5 y figura 2. Porcentaje de respuesta a la cuestión 1



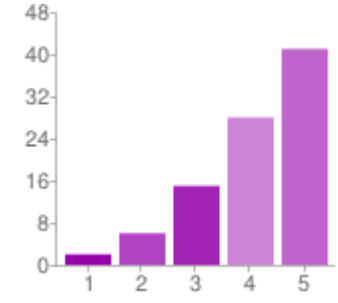
1 -	Nunca	8	9%
2		9	10%
3		45	49%
4		16	17%
5 -	Siempre	14	15%

La mayoría del alumnado opina que rara vez prefiere que se le evalúe al inicio del curso.

4.3. Evaluación durante el proceso de aprendizaje

Respecto a la evaluación durante el proceso de aprendizaje, al indagar: ¿Consideras que la evaluación de cada práctica se te facilitó suficientemente rápido como para superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectaron?

Tabla 6 y figura 3. Porcentaje de respuesta a la cuestión 2



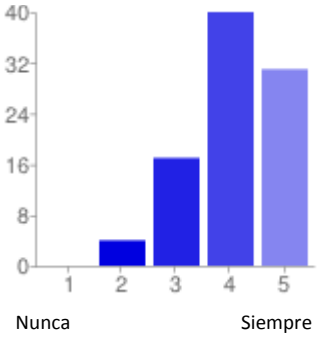
1 -	Nunca	**2**	2%
2		**6**	7%
3		**15**	16%
4		**28**	30%
5 -	Siempre	**41**	45%

La mayoría del alumnado considera que casi siempre o siempre contaron con las evaluaciones de las prácticas que entregaban suficientemente rápido.

Respecto a la evaluación durante el proceso de aprendizaje, la cuestión 3 decía: gracias a la evaluación durante el proceso de

aprendizaje, ¿pudiste detectar tus dificultades, comprenderlas y autorregularlas?

Tabla 7 y figura 4. Porcentaje de respuesta a la cuestión 3

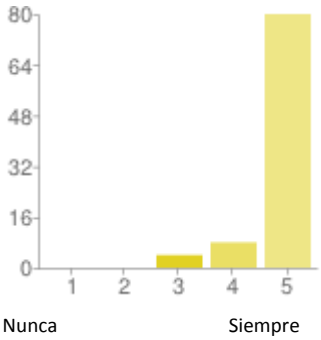


1 -	Nunca	**0**	0%
2		**4**	4%
3		**17**	18%
4		**40**	43%
5 -	Siempre	**31**	34%

La mayoría del alumnado considera que casi siempre pudieron autorregular sus dificultades durante el proceso de aprendizaje.

Respecto a la evaluación durante el proceso de aprendizaje, la cuestión 6 examinaba: en la evaluación de tus trabajos, ¿prefieres que se te devuelva una combinación mixta de comentarios y puntuación numérica?

Tabla 8 y figura 5. Porcentaje de respuesta a la cuestión 6



1 -	Nunca	**0**	0%
2		**0**	0%
3		**4**	4%
4		**8**	9%
5 -	Siempre	**80**	87%

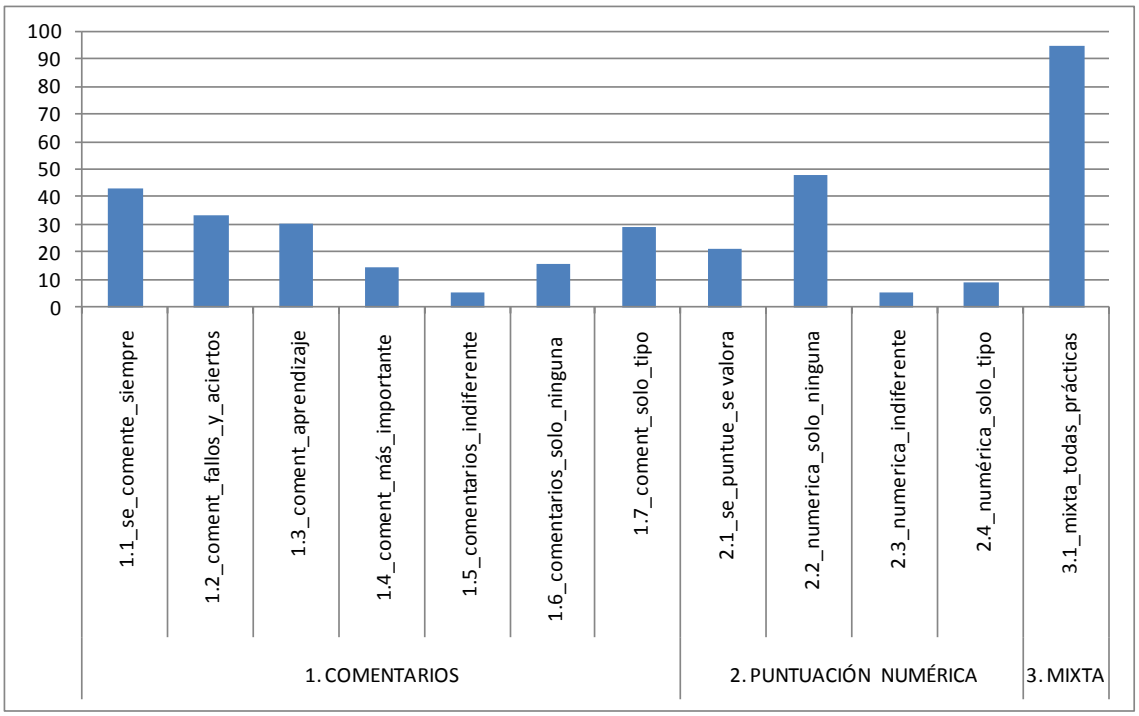
Casi la totalidad del alumnado prefiere que siempre las evaluaciones sean una combinación mixta de comentarios y puntuación numérica.

Para hallar mayor riqueza de matices a la cuestión 6 se formularon las preguntas 1, 2 y 3 de forma abierta. Preguntando sobre el tipo de trabajos, prácticas o entregables que el alumnado prefería que fueran devueltos solamente con comentarios sin puntuación, cuáles con puntuación sin comentarios, y cuáles de forma mixta. Los datos obtenidos para esta categoría [EVALUACIÓN MIXTA DE COMENTARIOS Y PUNTUACIÓN NUMÉRICA] se codificaron conforme a tres metacódigos [1. COMENTARIOS, 2. PUNTUACIÓN NUMÉRICA, 3. MIXTA], asignándole a cada unidad mínima de significado un código, para después cuantificar los hallazgos de cada uno de esos códigos en el total de las entrevistas y su frecuencia de aparición en las mismas, y poder analizar e interpretar los resultados que se muestran a continuación en la tabla 9. La discusión de estos resultados irá acompañada de fragmentos ilustrativos de las entrevistas que ayudarán a su vez a comprender los contenidos asignados a cada código.

Tabla 9. Resultados de la categoría [EVALUACIÓN MIXTA DE COMENTARIOS Y PUNTUACIÓN NUMÉRICA]

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	% PRESENCIA CÓDIGO (CASOS CON HALLAZGOS*100)/MUESTRA	CASOS CON HALLAZGOS	FRECUENCIA
1. COMENTARIOS	1.1_se_comente_siempre	43,3	39	46
	1.2_coment_fallos_y_aciertos	33,3	30	36
	1.3_coment_aprendizaje	30	27	40
	1.4_coment_más_importante	14,4	13	15
	1.5_comentarios_indiferente	5,6	5	6
	1.6_comentarios_solo_ninguna	15,6	14	14
	1.7_coment_solo_tipo	28,9	26	29
2. PUNTUACIÓN NUMÉRICA	2.1_se_puntue_se valora	21,1	19	24
	2.2_numerica_solo_ninguna	47,8	43	43
	2.3_numerica_indiferente	5,6	5	7
	2.4_numérica_solo_tipo	8,9	8	8
3. MIXTA	3.1_mixta_todas_prácticas	94,4	85	108

Figura 6. Porcentaje de presencia de códigos de la categoría [EVALUACIÓN MIXTA DE COMENTARIOS Y PUNTUACIÓN NUMÉRICA]



Mediante la entrevista de respuesta abierta se corroboran los datos obtenidos mediante la cuestión 6. Efectivamente casi la totalidad del alumnado prefiere una combinación mixta de comentarios y puntuación numérica en las evaluaciones de Educación Artística [3.1_mixta_todas_prácticas]. Como se afirma en la entrevista 17: "Esto es lo ideal para todos los trabajos que realices. Un comentario y una calificación del 1 al 10 para saber qué es lo máximo y lo mínimo". Reiterando los participantes esta elección a lo largo de las entrevistas en repetidas ocasiones:

Sin embargo casi la mitad de los participantes en ninguna ocasión estarían de acuerdo con recibir únicamente puntuaciones numéricas para sus trabajos artísticos [2.2_numérica_solo_ninguna]. Porque como da a entender el participante de la entrevista 79: "este tipo de trabajo, sólo con puntuación creo que sería inútil". Aunque en menor medida, parte de la muestra tampoco estaría dispuesta a trabajar solamente a cambio de comentarios que mejorasen su aprendizaje, sin que ello puntuara para su calificación final [1.6_coment_solo_ninguna].

La calificación numérica resulta orientativa y motivadora. La puntuación se valora [2.1_se_puntue_se_valora] y se desea que todo ejercicio realizado cuente para la calificación final: "pero también creo que la nota puede motivar a realizar mejor los trabajos (porque obtienes una calificación de éstos) (entrevista 02).

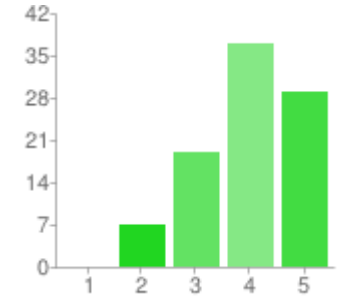
Sin embargo el alumnado encuentra un escaso tipo de ejercicios que pudieran ser valorados solamente mediante puntuación numérica [2.4_numérica_solo_tipo]. Las materias artísticas no pueden ser valoradas únicamente mediante puntuación numérica por su tipología, por la importancia del desarrollo procesual, debido a la toma de decisiones durante la resolución de proyectos, por la prevalencia de la creatividad y el pensamiento divergente en la obtención de resultados finales. Es la imposibilidad de obtener productos de valor cierto o erróneo como en otras materias lo que invalida este método de evaluación: "para ningún trabajo o para aquellos que sólo haya dos posibilidades, estar bien o mal, por lo tanto, no haría falta ningún comentario" (entrevista 81). Mientras que los futuros maestros hallan en más ocasiones ejercicios que se podrían evaluar únicamente mediante comentarios [1.7_coment_solo_tipo], como en los procesos intermedios antes de las entregas finales o en la preparación de las presentaciones públicas de los trabajos: "elaboración del Power Point" (entrevista 07).

Se manifiesta claramente el deseo generalizado porque los trabajos siempre sean comentados [1.1_se_comente_siempre], tanto para los aspectos acertados como para aquellos mejorables [1.2_coment_fallos_y_aciertos], precisamente porque se es consciente de que los comentarios son fundamentales y más importantes que las valoraciones numéricas [1.4_coment_más_importante] de cara al aprendizaje continuo, la superación de contenidos no asimilados y la mejora del aprendizaje [1.3_coment_aprendizaje]. "Prefiero que la evaluación numérica esté acompañada de algún comentario por parte de la profesora, ya que, de esta manera, puedo ser más consciente de los aspectos que debo mejorar y también de mis puntos fuertes. Considero que la evaluación exclusivamente numérica no me proporciona la información necesaria para seguir mejorando, mientras que los comentarios y las observaciones, también son una motivación para modificar los errores y asentar los aspectos positivos" (entrevista 88).

4.4. Evaluación final

Respecto a la evaluación final vista desde su finalidad formativa, la cuestión 7 recordaba: al entregar cada portafolio se pedía la exposición de una reflexión o conclusiones por parte del alumnado, ¿te ha ayudado esto a detectar lo que no has acabado de interiorizar y que pudiera representar un obstáculo para aprendizajes posteriores?

Tabla 10 y figura 7. Porcentaje de respuesta a la cuestión 7

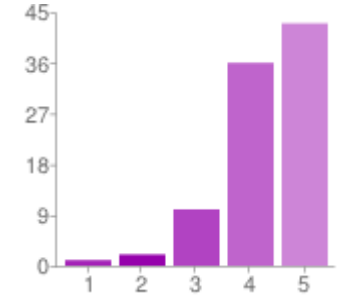


1 -	Nunca	**0**	0%
2		**7**	8%
3		**19**	21%
4		**37**	40%
5 -	Siempre	**29**	32%

La mayoría del alumnado considera que casi siempre reflexionar al final de un proceso de aprendizaje y redactar las conclusiones en un portafolio les ha ayudado a detectar lo que no habían acabado de interiorizar.

Respecto a la evaluación final vista desde su finalidad formativa, la cuestión 8 inquiría: las observaciones de la profesora al evaluar los trabajos, de forma presencial o virtual ¿te han ayudado a detectar lo que no has acabado de interiorizar y que pudiera representar un obstáculo para aprendizajes posteriores?

Tabla 11 y figura 8. Porcentaje de respuesta a la cuestión 8

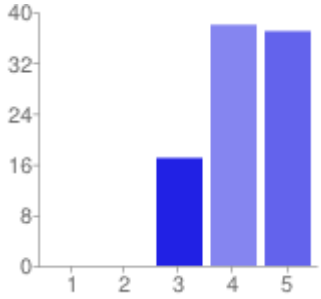


1 -	Nunca	**1**	1%
2		**2**	2%
3		**10**	11%
4		**36**	39%
5 -	Siempre	**43**	47%

La mayoría del alumnado valora siempre de forma positiva las observaciones de la profesora al evaluar los trabajos, en la medida en que ayudan a detectar lo que no se ha acabado de interiorizar y puede representar un obstáculo para aprendizajes posteriores.

Respecto a la evaluación final vista desde su finalidad formativa, la cuestión 9 escudriñaba: el tiempo dedicado a identificar y regular tus dificultades como alumno, ¿te ha ayudado a revisar algunos aspectos que debes mejorar en el futuro?

Tabla 12 y figura 9. Porcentaje de respuesta a la cuestión 9



1 -	Nunca	**0**	0%
2		**0**	0%
3		**17**	18%
4		**38**	41%
5 -	Siempre	**37**	40%

Prácticamente en igual proporción el alumnado considera que casi siempre o siempre el tiempo dedicado a identificar sus dificultades de aprendizaje le ha ayudado a revisar los aspectos a mejorar en el futuro.

Finalmente se ofrecían otras 3 preguntas de respuesta abierta enfocadas a recoger las opiniones respecto a los aspectos positivos, negativos, mejorables o destacados del sistema de evaluación que se había seguido en la asignatura. A la espera de que pudieran surgir temas sobre los que no se había previsto cuestionar, o bien observar qué factores resultan de mayor interés. Los datos obtenidos para esta categoría [VALORACIONES DE LA EVALUACIÓN] se codificaron conforme a tres metacódigos [4. VALORACIONES POSITIVAS, 5. VALORACIONES NEGATIVAS, 6. OTRAS VALORACIONES], asignándole a cada unidad mínima de significado un código, para después cuantificar los hallazgos de cada uno de esos códigos en el total de las entrevistas y su frecuencia de aparición en las mismas, y poder analizar e interpretar los resultados que se muestran a continuación en la tabla 13. La discusión de estos resultados irá acompañada de fragmentos ilustrativos de las entrevistas que ayudarán a su vez a comprender los contenidos asignados a cada código.

Tabla 13. Resultados de la categoría [VALORACIONES DE LA EVALUACIÓN]

METACÓDIGOS	CÓDIGOS	% PRESENCIA CÓDIGO (CASOS CON HALLAZGOS*100)/MUESTRA	CASOS CON HALLAZGOS	FRECUENCIA
4. VALORACIONES POSITIVAS	4.1_+_trabajo_colaborativo	10	9	11
	4.10_+_rubrica_anticipada	36,7	33	38
	4.2_+_evalua_proceso	7,8	7	7
	4.3_+_evaluación_grupal	2,2	2	2
	4.4_+_valores_profesora	15,6	14	16
	4.5_+_evaluación_continua	17,8	16	16
	4.6_+_coevaluación	3,3	3	4
	4.7_+_reflexión_portafolio	6,7	6	7
	4.8_+_aportaciones_profesora	40	36	45
	4.9_+_rapidez_evaluación	6,7	6	6
5. VALORACIONES NEGATIVAS	5.1_-_ritmo_estresante	35,6	32	32
	5.10_-_no_evalua_al_profesor	1,1	1	1
	5.2_-_no_evalua_asistencia	1,1	1	1
	5.3_-_criterios_estrictos	8,9	8	9
	5.4_-_no_evalua_individual	12,2	11	12
	5.5_-_nada	21,1	19	19
	5.6_-_grupos_grandes	11,1	10	11
	5.7_-_nivel_exigencia_alto	8,9	8	9
	5.8_-_evaluación inicial	2,2	2	2
	5.9_-_coevaluación	5,6	5	5
6. OTRAS VALORACIONES	6.1_sin_relación_evaluación	24,4	22	25
	6.2_satisfacción_sistema_eval	15,6	14	16

Figura 10. Porcentaje de presencia de códigos del metacódigo 4. VALORACIONES POSITVAS de la categoría[VALORACIONES DE LA EVALUACIÓN]

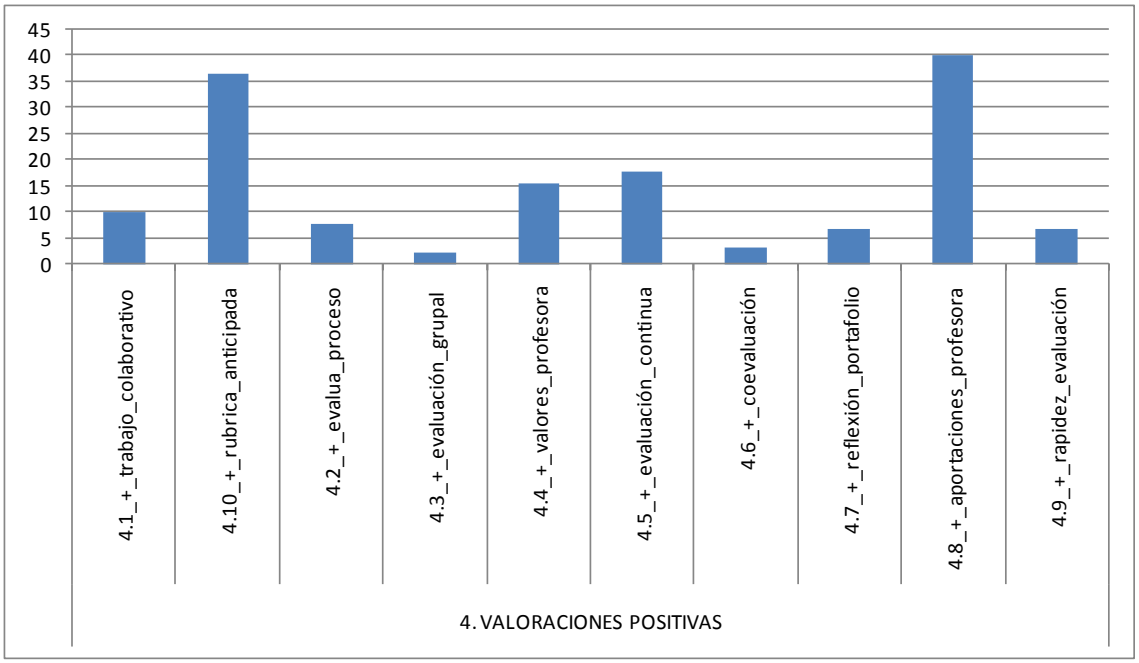
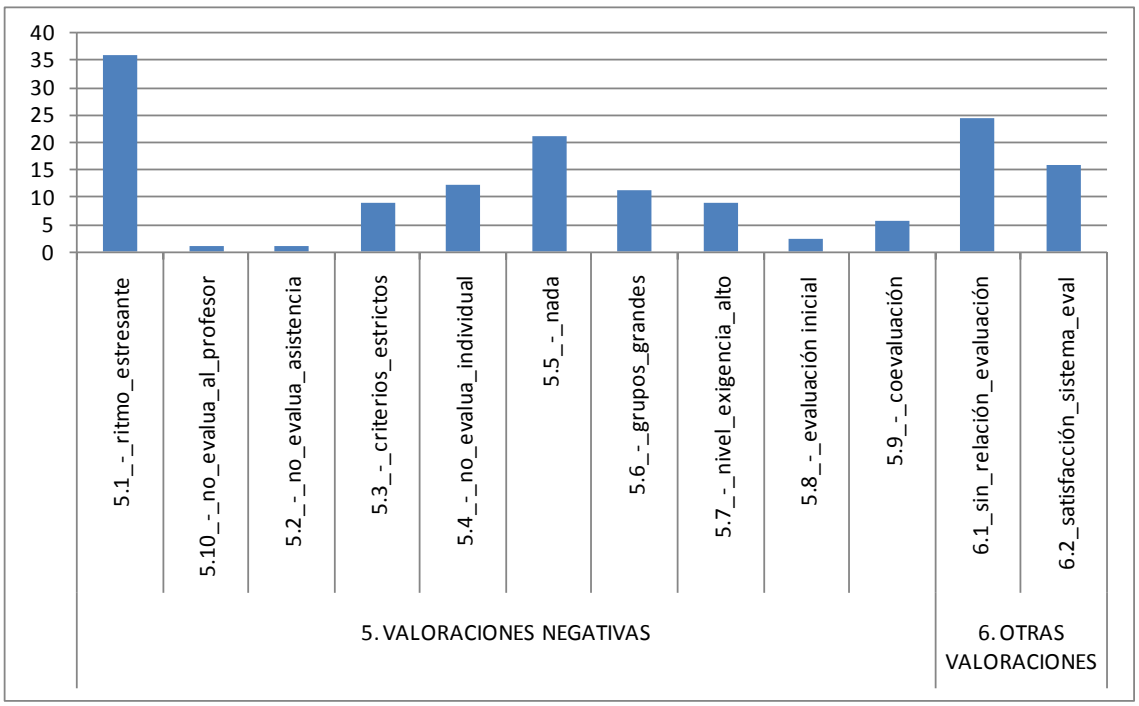


Figura 11. Porcentaje de presencia de códigos de los metacódigos 5. VALORACIONES NEGATIVAS Y 6. OTRAS VALORACIONES de la categoría[VALORACIONES DE LA EVALUACIÓN]



El aspecto positivo más destacado son las aportaciones realizadas por la profesora durante las clases [4.8_+_aportaciones_profesora], en tutorías o de forma virtual: "la profesora siempre nos está evaluando orientándonos y dándonos consejos sobre lo que podemos mejorar" (entrevista 14). Especialmente cuando las valoraciones y comentarios de la tutorización se aportan previas a la entrega final de las prácticas, o al finalizar éstas siempre que se trate de aspectos que ayuden a mejorar en el siguiente proyecto evaluado. Especialmente se agradecen "los comentarios constructivos hacia el trabajo realizado" porque "te ayudan a darte cuenta de cómo funcionas tanto individualmente como en grupo para así, poder mejorar "(entrevista 54). El alumnado valora en gran medida

conocer los aspectos mejorables si se comunican con esmero, cercanía y respeto: "Eso se agradece, da confianza y seguridad al ver que realmente la profesora se esmera en guiarnos y aconsejarnos en nuestro trabajo. Llama la atención porque pocos lo hacen" (entrevista 18).

La actitud del profesorado al comentar los trabajos con finalidad evaluadora formativa es fundamental según manifiestan los entrevistados [4.4_+_valores_profesora]. Se otorga tremenda importancia entre otros valores al rigor, la capacidad de motivar, la implicación, el resultar un ejemplo a seguir, y la justicia: "creo que la persona responsable de la evaluación de la asignatura tiene un gran sentido de la justicia, efecto que se ha visto plasmado hasta ahora en todas las calificaciones" (entrevista 62).

Especialmente se resalta los favorable que resultan las rúbricas facilitadas de forma previa a la elaboración de los ejercicios [4.10_+_rúbrica_anticipada]: "siempre hemos tenido la posibilidad de consultar una tabla con los criterios de evaluación antes de realizar los trabajos" (entrevista 21). Porque como ellos mismos comunican gracias a esta herramienta: "estaba todo muy detallado con muchas pautas, pero a la misma vez, te dejaba libertad, ya que las soluciones o trabajos bien realizados pueden ser varias las soluciones" (entrevista 39). Siendo primordial que estas rúbricas desglosen en distintos niveles de evaluación cada uno de los objetivos a evaluar, especificando qué se debe lograr para alcanzar cada uno de estos niveles: "destaco que desde el primer momento, hemos sabido qué se pedía en todas las prácticas y cómo se iba a evaluar. Además, me ha gustado mucho que la evaluación global de los trabajos estuviera desglosada en diferentes subapartados, ya que de esta manera, podíamos prestar una atención más concreta a cada aspecto de las prácticas" (entrevista 88).

La evaluación continua, formativa, que facilita correcciones previas antes de la calificación final es mencionada como un aspecto positivo [4.5_+_evaluación_continua] porque: "el proceso de evaluación continuo, tanto presencial en clases, como en tutorías ha facilitado el correcto funcionamiento de la asignatura y los trabajos a presentar" (entrevista 05). Especialmente si de forma gradual otorga mayor calificación a las últimas prácticas: "la considero buena, ya que además es creciente, es decir, cada practica tiene un peso mayor en la final, cosa que es normal, ya que las practicas han ido aumentando en dificultad, pero a la vez también hemos ido aumentando nosotras en experiencia y conocimientos (entrevista 30). Y este aspecto guarda mucha relación con la Educación Artística en la que evaluar el proceso de trabajo es tan importante [4.2_evalua_proceso]: "me parece muy bien que la evaluación sea formativa y sumativa pues no todo se basa en el resultado final. Tiene en cuenta el proceso y el esfuerzo que hemos realizado a la hora de hacer las practicas, aunque el resultado no haya sido siempre el esperado" (entrevista 14).

Pero la evaluación durante el proceso de aprendizaje no sería efectiva si no se produjese con celeridad [4.9_+_rapidez_evaluación]. El alumnado valora que los comentarios y puntuación que evalúan cada práctica se conozcan antes del desarrollo de la siguiente para poder introducir los cambios y mejoras aprendidas:" además, también destaco la rapidez en la que han corregido (alrededor de una semana)" (entrevista 46).

Para introducir mejoras de una práctica a otra, también se consideran positivas las reflexiones individuales y grupales que se propone hacer al final de cada portafolio [4.7_+_reflexión_portafolio]: "las reflexiones que se nos pedían en cada portafolio también han ayudado considerablemente para detectar errores y aspectos a destacar. Y, por último, destaco por supuesto todas las puestas en común por todo el grupo" (entrevista 07). Una norma básica del trabajo colaborativo que mejora las relaciones interpersonales: "las reflexiones que hemos hecho como alumnas que te ayudan a darte cuenta de cómo funcionas tanto individualmente como en grupo para así, poder mejorar" (entrevista 54). Porque el trabajo colaborativo [4.1_+_trabajo_colaborativo] aun no siendo un modo de evaluación si es mencionado como factor influyente en la evaluación formativa:" Con esta asignatura he aprendido que, cuando un grupo tiene un contrato consensuado por todos y una motivación compartida, el grupo funciona, da gusto trabajar, y dentro del grupo se puede hablar y tomar las decisiones oportunas. No obstante, es algo que sigue siendo difícil, ya que habitualmente no se trabajan en la universidad técnicas de resolución de conflictos. Más que un aspecto negativo de la asignatura, creo que esto ha constituido un aspecto muy positivo de la asignatura, y tras el esfuerzo personal por trabajar bien, se termina estando más preparada para afrontar las dificultades del trabajo en equipo. Considero que el trabajo en equipo es fundamental, ya que en el futuro trabajaremos en diferentes equipos dentro de un colegio y la mejor forma de ser conscientes de las dificultades de trabajar en equipo y también de los aspectos positivos, es empezar en la universidad" (entrevista 88).

La coevaluación es valorada positivamente [4.6_+_coevaluación] cuando quedan muy claros (mediante rúbricas) los criterios que deben evaluarse: "un aspecto que destacaría positivamente sería en la práctica 3y4, que se tuviera en cuenta un tanto por ciento de la nota que nos pusieron las compañeras (que hicieron de profesoras)" (entrevista e07); y valoradas positivamente cuando las aportaciones de los pares son consideradas solo para aprender y mejorar, pero no para la calificación y puntuación final. Pues la coevaluación es valorada negativamente [5.9_-_coevaluación] cuando se desconfía de la subjetividad de los compañeros al evaluarse recíprocamente: "por ejemplo que la nota de algunas prácticas dependa de las compañeras, no creo que su puntuación sea una puntuación objetiva" (entrevista 82).

A pesar de que una parte de la muestra considera positivo que se evalúe por igual a todos los miembros integrantes de un equipo [4.3_+_evaluación_grupal], otra parte de la muestra lo considera un problema [5.4_-_no_evalua_individual], debido a las desigualdades de compromiso entre compañeros que no quedan reflejadas en la calificación última: "Tal vez en que la nota sea la misma para todo el grupo, siempre se sabe que no todas

trabajan lo mismo. Aunque también tiene su parte buena, ya que, es una realidad y a ello debemos ceñirnos, haciendo contratos y enseñarnos cada vez más y mejor a trabajar en grupo" (entrevista 30).

La masificación de los grupos de trabajo también dificulta una justa evaluación, bajo el prisma del alumnado [5.6_grupos_grandes], en la medida en que afecta a la valoración real de los esfuerzos individuales: "un factor muy influyente del que depende la evaluación, es el hecho del elevado número de componentes de los grupos. Eso dificulta la expresión de la opinión personal en un portafolio colectivo. Por otra parte, la evaluación, aunque de un trabajo de un colectivo muy numeroso, siempre me ha parecido meticulosa y muy trabajada" (entrevista 18).

El aspecto negativo más destacado ha sido claramente el ritmo estresante [5.1_-_ritmo_estresante] que imprimían los plazos de tiempo otorgados para la resolución de cada fase de las prácticas o proyectos: "sólo la rapidez con la que hay que hacer las prácticas teniendo relativamente poco tiempo" (entrevista 67). Motivado para favorecer la interdependencia positiva, al promover que un trabajo no se realice por unos pocos sino por todos para poder llegar a tiempo a la entrega, y motivado por las distribución cuatrimestral de la asignatura como intuyen los alumnos: "quizás si la asignatura estuviera programada anualmente en vez de cuatrimestralmente resultaría menos agobiante" (entrevista 79).

El nivel de exigencia requerido durante la evaluación parece elevado para una pequeña parte de la muestra [5.7_-_nivel_exigencia_alto". Esto puede deberse a las continuas aportaciones, que desde la tutorización se hacen durante todo el proceso de aprendizaje, ya que puede dejar la sensación en el aprendiz de que siempre se puede mejorar. En el desarrollo de cada práctica se recomienda al alumnado superarse, mejorar las resoluciones de los problemas, perfeccionar los acabados, buscar resultados más óptimos, plantear un nuevo enfoque… Y a pesar de que este seguimiento tenga como resultado una mejoría profunda de los resultados con las que se alcanzan excelentes calificaciones y aprendizajes, resulta inevitable que el alumnado sienta que se espera mucho de ellos: "ha sido una de las asignaturas que más he currado a la hora de tenerla muy al día, pero al final ha merecido la pena porque he aprendido mucho a nivel de conceptos, pero también a la hora de saber realizar recursos muy interesantes para mi futuro como maestra" (entrevista 39).

Existe cierta queja, también para una reducida parte de la muestra, sobre los criterios de evaluación que parecen muy estrictos [5.3_-_criterios_estrictos]: "Demasiado cerrados. No tienen en cuenta el nivel de aportación de cada miembro del grupo o los posibles problemas que hayan podido acontecer el día de la entrega, exposición" (entrevista 03).

En dos ocasiones se menciona que hubiese sido mejorable la evaluación inicial [5.8_-_evaluación_inicial]. Interpretamos que dadas las inseguridades que manifiesta el alumnado respecto a sus conocimientos previos, especialmente los técnicos y procesuales, convendría insistir más en la evaluación inicial con objeto de calmar sus dudas y posible ansiedad.

Únicamente encontramos un hallazgo en el que se mencione como factor negativo "que no se evalúe la asistencia a clase" (entrevista 02) [5.2_-_no_evalua_asistencia]. Para el resto de los entrevistados ésto no parece un problema en absoluto.

De igual manera, solo en una ocasión se menciona que se desearía "la posibilidad de evaluar también al docente respecto de su trabajo" (entrevista 37) [5.10_no_evalua_al_profesor] como aspecto mejorable. En realidad el alumnado cuenta con esta posibilidad pues se le encuesta al respecto por parte de la institución una vez al año.

Una considerable proporción de la muestra no manifiesta ningún factor negativo [5.5_-_nada] o mejorable en el sistema de evaluación seguido en la asignatura de Expresión Plástica. Incluso existe una verbalización concreta sobre la satisfacción que se tiene al respecto del sistema de evaluación [6.2_satisfacción_sistema_eval]: "Ha sido una de las mejores evaluaciones que he visto a lo largo de la carrera por la implicación de la maestra, su forma de motivarnos, de intentar sacar más de nosotras... En general ha sido un existo, todos los trabajos han sido geniales y aunque con mucho trabajo y esfuerzo hemos logrado aquello que queríamos conseguir. Agradezco mucho el haber tenido esta asignatura porque he aprendido mucho" (entrevista 47)

5. CONCLUSIONES

Mediante esta escala de medición se pretendía analizar las opiniones de los participantes hacia los hechos ya especificados en el cuestionario. La escala de Likert, empleada en un contexto social concreto, ha sido una óptima elección para los propósitos planteados. Según los datos obtenidos obtendríamos las siguientes implicaciones educativas en relación a las conclusiones.

5.2. Respecto a la evaluación inicial

[1] Continúa existiendo un rechazo generalizado por parte del alumnado a ser evaluado en Educación Artística al inicio del curso. Por lo que convendría explicarles de qué modo la evaluación inicial podría mejorar la enseñanza cuando fuese empleada como diagnóstico frente al que adaptar las enseñanzas posteriores, y nunca como método para enjuiciar y resaltar lo que los estudiantes no saben.

5.3. Respecto a la evaluación durante el proceso de aprendizaje

[2] Según destaca el alumnado cuando el profesorado de Educación Artística entrega las evaluaciones de las prácticas suficientemente rápido, se hace posible detectar, comprender y autorregular las dificultades durante el proceso de aprendizaje, facilitando que éste sea efectivo. De forma que, si los comentarios y puntuación que evalúan cada práctica se conocen antes del desarrollo de la siguiente, se pueden superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que fueron detectados.

[3] En general respecto a las evaluaciones de Educación Artística, durante el proceso de aprendizaje, considerando

la opinión del alumnado convendría:

No prescindir de las puntuaciones numéricas en la evaluación. Puesto que se desea que todo esfuerzo y ejercicio desarrollado sea puntuado de cara a la calificación obtenida Y porque tampoco se trabajaría a cambio únicamente de comentarios que mejorasen el aprendizaje, sin que ello puntuara para la calificación final. A pesar de que ciertos procesos intermedios podrían evaluarse únicamente mediante comentarios contando con la aceptación del alumnado.

No valorar únicamente mediante puntuaciones numéricas los trabajos artísticos. Pues existe un deseo generalizado porque los trabajos siempre sean comentados. Jamás se debe prescindir de los comentarios escritos o verbales a los trabajos, tanto para los aspectos acertados como para aquellos mejorables. Precisamente porque los comentarios son fundamentales y son considerados como más importantes que las valoraciones numéricas en la medida en que aportan la información necesaria para mejorar en el aprendizaje. Recomendaríamos destacar especialmente los aspectos positivos y los éxitos alcanzados por el alumnado, y que al referirnos a aspectos mejorables fuese con orientaciones constructivas hacia cómo lograrlo.

Apostar siempre por una combinación mixta de comentarios y puntuación numérica para todos los tipos de trabajo que se desarrollen en Educación Artística.

5.4. Respecto a la evaluación final

[4] Se constata que el uso del portafolio en Educación Artística como método para evaluar el proceso de aprendizaje y no solamente el resultado final de los trabajos, contribuye a que el alumnado reflexione al final de un proceso de aprendizaje y detecte lo que no se ha acabado de interiorizar de forma individual y grupal.

Es conveniente incluir en los portafolios un apartado de reflexión final sobre las relaciones interpersonales cuando se trabaja de forma colaborativa. Pues conviene entregar a los alumnos herramientas para la resolución de conflictos y para favorecer las relaciones sociales. Esto además es fundamental si estamos a favor de un aprendizaje más horizontal donde tenga cabida la coevaluación.

[5] El profesorado de Educación Artística debe procurar ser rico en observaciones al evaluar los trabajos, ya sea durante las sesiones presenciales, en tutorías o de forma virtual. Especialmente cuando las valoraciones y comentarios de la tutorización se aportan previas a la entrega final de las prácticas, o al finalizar éstas siempre que se trate de aspectos que ayuden a mejorar en el siguiente proyecto evaluado. Pues el alumnado valora siempre de forma positiva estas indicaciones, y es el aspecto que encuentra más positivo, en la medida en que ayudan a detectar lo que no se ha acabado de interiorizar y pudiera representar un obstáculo para aprendizajes posteriores.

En Educación Artística, donde el alumnado transfiere a su trabajo aspectos identitarios, personales, emotivos y expresivos, conviene que el profesorado comunique los aspectos mejorables con esmero, implicación, motivación, cercanía y respeto. Pues la actitud y valores del profesorado al comentar los trabajos con finalidad evaluadora formativa son fundamentales para su correcta asimilación.

[6] Para un aprendizaje a lo largo de la vida es preciso capacitar al alumnado en identificar sus propias dificultades de aprendizaje, de modo que pueda revisar los aspectos a mejorar en el futuro.

5.5. Respecto a los aspectos positivos de la evaluación seguida

[7] Convendría, previamente a la elaboración de los ejercicios artísticos, facilitar rúbricas detalladas, con un número elevado de objetivos (incluso actitudinales) y factores valorados, con los criterios de evaluación para cada uno de los niveles. Para facilitar que el alumnado sea conocedor de cómo ajustar su aprendizaje y de las exigencias esperadas por el profesor. Cuando los criterios de evaluación quedan expuestos con antelación a la realización de las prácticas, el profesor debería dejarlos muy bien definidos en las rúbricas para no dar lugar a confusiones o interpretaciones erróneas. Creemos que convendría excederse incluso en exponer con claridad qué exigencias tendrán como resultado un nivel u otro en la calificación. Especialmente en una materia como la Educación Artística, afectada tradicionalmente por la duda sobre la objetividad de nuestros criterios de evaluación, es preferible que éstos parezcan estrictos antes que subjetivos.

[8] Para la Educación Artística la evaluación continua, formativa -que facilita correcciones previas antes de la calificación final, especialmente si de forma gradual otorga mayor calificación a las últimas prácticas- se presenta como sistema óptimo para el alumnado. Es especialmente importante para nuestra materia, en comparación con otras áreas de conocimiento, en la medida en que se evalúa lo procesual.

5.6. Respecto a los aspectos negativos de la evaluación seguida

[9] La coevaluación entre pares resulta todavía problemática, genera desconfianza respecto a subjetividades, incluso cuando el profesor detalle previamente qué aspectos debieran valorarse y con qué niveles de exigencia. El alumnado es proclive a aprovechar las valoraciones de los compañeros para mejorar su aprendizaje, siempre y cuando no se consideren como calificaciones numéricas en la evaluación sumativa por parte del profesor.

[10] Parte de la muestra continúa prefiriendo una distinción en su calificación que lo sitúe a diferente nivel de los compañeros de grupo de trabajo. El principal problema hallado por el alumnado en la evaluación es que no se hayan considerado calificaciones individuales al margen de las obtenidas de forma igualitaria por el grupo de trabajo colaborativo. Aunque se ha velado porque el diseño de las actividades garantice la interdependencia positiva, la exibilidad individual, la interacción cara a cara y la reflexión final como medidas que contribuyan a un trabajo colaborativo sin desigualdades; es evidente que no se han paliado todos los problemas. Continúan existiendo

deficiencias en habilidades sociales del alumnado a pesar de: las dinámicas de inicio de curso expresamente pensadas para ello, del uso de roles de trabajo y su rotación, o de la existencia de contratos entre los miembros que constituían cada grupo de trabajo (con las cláusulas que explicitaban el grado de compromiso y las faltas por las que se podía expulsar en cada práctica a cualquier integrante no merecedor de la calificación).

Se nos plantea por tanto la necesidad de mejorar la evaluación al respecto y someteremos a valoración del grupo estudiantil la conveniencia del método más apropiado para ello. A pesar de que pueda resultar positivo evaluar por igual a todos los miembros integrantes de un equipo, para evitar susceptibilidades también en esta ocasión resultaría fundamental que el profesor tomase medidas que evitaran la proliferación de desigualdades y conflictos.

Una medida podría ser calificar una parte actitudinal de los trabajos de forma individual, de manera que se fomentaría el aprovechamiento de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Dado el rechazo a la coevaluación entre pares que influya en la calificación numérica, y puesto que son los propios miembros de un grupo los únicos conocedores de los conflictos internos derivados de los distintos grados de participación y compromiso de sus integrantes, se propondrá la existencia de un buzón virtual y anónimo de recogida de denuncias. De manera que cuando a un alumno se le denuncie en un destacado número de ocasiones por su falta de colaboración, se pueda ayudar al grupo a solventar los problemas. En ocasiones el grado de exigencia del grupo no es compartido por todos sus miembros, y en ese caso los menos participativos pueden estar dispuestos a merecer menor calificación.

[11] En la misma línea de desconfianza hacia la actitud de rivalidad de los compañeros se muestra preferencia por que los resultados numéricos de las evaluaciones no se hagan públicos. Todavía nos queda en educación un arduo camino contra la competitividad entre compañeros, a favor de la colaboración.

[12] Estos problemas vienen reforzado por la complejidad de interacción en grupos tan numerosos. Conflicto difícil de solventar por el profesor al que se le asignan grupos de 60 alumnos. Pues para sesiones prácticas de 2 horas de duración conviene como mínimo revisar a cada equipo al inicio y al final de cada clase, al menos durante 10 minutos cada vez. Esto conlleva la creación de equipos de trabajo de entre 10 y 12 integrantes. Este inconveniente no podrá resolverse mientras las universidades no aseguren que las clases no superen los 30 alumnos.

[13] La asistencia a clase es un criterio muy extendido desde la obligatoriedad de la educación infantil y primaria, desde el control de la educación secundaria, pero que no parece tener sentido en unos estudios que se desarrollan durante la madurez y en general de forma vocacional. Creemos que el compromiso de la asistencia debe surgir en primer lugar de la propia motivación y responsabilidad del alumno, y en segundo lugar en caso de ser controlado debe hacerse (si así lo consideran oportuno) por parte de los propios compañeros. Cuando las sesiones resultan fructíferas para el aprendizaje y la evolución en la asignatura, nuestra experiencia nos demuestra que apenas existe absentismo. De hecho promovemos que la ausencia puntual de asistencia por motivos razonables se justifique en todo caso a los miembros del grupo de trabajo, pero no así al profesor, que no es un vigilante.

[14] La propuesta sugerida de evaluar al docente es del todo constructiva y ciertamente convendría que en cada práctica el alumnado pudiera expresar una evaluación del profesor de forma anónima o identificándose.

[15] A pesar de que se denuncie un elevado ritmo de trabajo y exigencia por parte del profesor, derivada de la programación cuatrimestral y no anual; también se muestra satisfacción por el aprendizaje y los resultados obtenidos. De hecho ningún alumno que siguió la asignatura de forma presencial suspendió y respecto a las calificaciones obtenidas destacan 3 matrículas de honor y 159 sobresalientes. En cualquier caso aunque reducir los tiempos favorezca la interdependencia positiva del trabajo colaborativo, no merece la pena como sistema si genera tanta tensión y malestar como manifiesta el alumnado. Se colige que el estrés generado por las programaciones, especialmente las de nueva incorporación en planes de estudio recientes, deben ser evaluadas para el ajuste de los contenidos.

Más información

Agra, María Jesús, Adriana Gewerc y Lourdes Montero (2003), "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación *on-line* y presenciales", *Enseñanza*, 21, pp. 101-114.

Agra, María Jesús y Adriana Gewerc (2005), "La enseñanza y el aprendizaje como prácticas contemporáneas: una experiencia interdisciplinaria entre arte y nuevas tecnologías", *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos,* 203, pp. 30-35.

Aguirre, Imanol, (2005), "La evaluación en Educación Artística", en Imanol Aguirre (ed.), *Teorías y prácticas en Educación Artística,* Barcelona, Octaedro/EUB, (Ed. Orig. 1999), pp. 113-140.

Alonso-Sanz, Amparo (2011), *La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante*. Dirección: Dr. Ricard Huerta Ramón. Programa de Doctorado: Didácticas Específicas de la Universitat de València. ISBN: 9788437088389. Disponible en: http://hdl.handle.net/10803/81862

Day, Christopher, Pam Sammons & Qing Gu (2008), "Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work, and effectiveness: from integration to synergy", *Educational Researcher,* 37(6), pp. 330-342.

Ercikan, Kadriye, & Wolff-Michael Roth (2006), "What good is polarizing research into qualitative and quantitative?", *Educational Researcher,* 35(5), pp. 14-23.

Hernández, Fernando (2010), "La evaluación en la Educación Artística", en Fernando Hernández (ed.), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Ediciones Octaedro, (Ed. Orig. 1997), pp. 183-221.

Huber, Günter. L. y Leo Gürtler (2004), *Aquad Seis. Manual del programa para analizar datos cualitativos.* Tübingen: material reprografiado.

Johnson, R. Burke & Anthony J. Onwuegbuzie (2004), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come", *Educational Researcher,* 33(7), pp. 14-23.

Nunnally, Jum C. (1978), *Psychometric theory* (2nd ed.), New York, McGraw-Hill.

Prieto, Gerardo y Ana Rosa Delgado (2009), "Fiabilidad y validez", *Papeles del Pscólogo*, 31, pp. 67-74.

Rodríguez, Clemente, Teresa Pozo y José Gutiérrez (2006), "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior", *RELIEVE,* 12(2), pp. 289-305. Recuperado el 14 de febrero, 2011, en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Sanmartí, Neus (2008), *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó. (Ed. Orig. 2007).