

## LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL EN EL PROYECTO ARTÍSTICO. UN ESTUDIO DE CASO EN SECUNDARIA

### COMPETENCE EVALUATION IN THE ARTISTIC PROJECT. A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

**Nora Ramos Vallecillo**

*Universidad de Zaragoza (España)*

**E-mail:** noramos@unizar.es **ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4524-7459>

---

**Recibido:** 08/07/2020

**Aceptado:** 01/08/2020

**Publicado:** 20/11/2020

#### **RESUMEN:**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la importancia del proceso evaluativo para el desarrollo competencial dentro del ámbito artístico. El estudio tomó como eje de indagación un proyecto llevado a cabo con alumnado de segundo curso de educación secundaria. Se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación y el análisis de documentos, observación participante y entrevista como estrategia de recogida de información. Los resultados alcanzados permiten constatar la importancia del proceso de evaluación, el desarrollo competencial y la sistematización de los procesos artísticos por medio del aprendizaje basado en proyectos.

#### **Palabras clave:**

competencia; Educación Artística; enseñanza secundaria; evaluación; método de proyectos

#### **ABSTRACT:**

This article shows the results of an investigation focused on the analysis of the importance of the evaluative process for the competence development within the artistic field. The study took as its axis of inquiry a project carried out with second-year students from secondary education. A case study was used as the research method and the document analysis, participant observation and interview as the information collection strategy. The results achieved show the importance of the evaluation process, the development of

*Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCACAO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>*

skills and the systematization of artistic processes through project-based learning.

**Keywords:**

Art education; evaluation; project method; Secondary Education; skills

**Introducción**

Cuando se diseña un proyecto para el aprendizaje y desarrollo de conceptos artísticos la evaluación es una de las fases clave para determinar en gran medida su calidad.

Estamos en un momento histórico en el que las artes visuales tienen una clara función didáctica (Acaso, Hernández, Moreno, Antúnez & Ávila, 2011) y un proyecto artístico debe entenderse como un ejercicio de inteligencia y sensibilidad que, por medio de diversos materiales, se plasma en un producto final de valor estético (García, 2006). Lo proyectual huye de lo simple y busca lo complejo, porque la complejidad está definitivamente conectada con la realidad social, la investigación, la reflexión y la autocrítica permanente (Acaso & Megías, 2017). Por ello, un cambio en la concepción del proceso de evaluación es lo que permite que este modelo suponga una verdadera revolución en las aulas (Pellicer, Álvarez & Torrejón, 2013).

La metodología por sí sola no transforma un proceso de enseñanza si no está acompañada de una evaluación del aprendizaje, que permita tomar decisiones didácticas de manera individualizada para el desarrollo del alumnado. Las estrategias evaluativas deben ser afines con el planteamiento de aprendizaje y lo que las y los estudiantes aprenden (Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2010). Por ello el aprendizaje basado en proyectos cuestiona la validez de los sistemas tradicionales de evaluación.

En un proyecto artístico no debe evaluarse únicamente el producto final sino la evolución y las evidencias de aprendizaje. En esta metodología, evaluar es acompañar al alumnado en un ejercicio de discernimiento crítico sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y qué podrían hacer para aprenderlo mejor (Pellicer, Álvarez, & Torrejón, 2013). Como explica Trujillo (2016), en el aprendizaje basado en proyectos esta fase está relacionada con el proceso, ya

que consiste en obtener datos sobre las situaciones de aprendizaje en la que transcurre el proyecto, para obtener decisiones respecto al aprendizaje o posibles problemas o dificultades que han podido surgir. Por lo tanto, la evaluación es esencial para que el aprendizaje se realice de manera correcta, ya que es fundamental para solucionar los problemas, prestar ayuda y conocer los resultados.

Se deben valorar las evidencias de aprendizaje que van a surgir a lo largo del proceso y presentarlas al alumnado para que sean conscientes de cómo van a utilizarse durante el proceso. Además, la evaluación debe permitir objetivar y medir con claridad el desarrollo de las competencias por medio de la elaboración de desempeños competenciales (Pellicer, Álvarez & Torrejón, 2013).

El objetivo de este estudio de caso fue analizar los elementos que intervienen en el proceso evaluativo de un proyecto artístico para conocer su repercusión en el desarrollo de un aprendizaje competencial. Se consideró que una evaluación procesual y cualitativa posibilita una participación activa del alumnado, mejorando así la evolución del aprendizaje.

El proyecto planteado para el estudio consistió en el planteamiento y desarrollo del diseño y realización de una pintura mural. Para llegar a un aprendizaje significativo fue esencial el desarrollo de las competencias clave, muy especialmente la de aprender a aprender, buscando que las alumnas y alumnos desarrollaran la capacidad de descubrir, planificar y evaluar su conocimiento.

Para su puesta en práctica se realizaron fases de investigación, diseño, creación y exposición. Los contenidos que se trabajaron en el proyecto fueron los elementos de configuración, composición y organización pictórica y el uso del color, texturas y técnicas gráfico-plásticas secas y húmedas.

Los criterios de evaluación seleccionados para evaluar el aprendizaje del alumnado fueron la expresión de emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos, saber identificar y aplicar los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo en composiciones básicas, experimentación con el color, conocimiento y aplicación de los métodos creativos gráfico-plásticos aplicados a procesos de artes plásticas y desarrollo del dibujo con distintos niveles de iconicidad.

## Método

Este estudio se desarrolló dentro de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. La muestra estuvo dada por un grupo de segundo de la ESO formado por 13 alumnas y 12 alumnos. Su edad media se sitúa en 13,6 años (+0,8).

Para la realización del proyecto se organizaron seis grupos de trabajo (cinco de cuatro componentes y uno de cinco) heterogéneos, para facilitar el aprendizaje entre iguales y una atención a la diversidad efectiva. Para su configuración se tuvieron en cuenta los resultados académicos en la asignatura durante la primera evaluación y los datos obtenidos en el organigrama grupal realizado mediante procedimientos sociométricos. Aunque los grupos cooperativos fueron diseñados por la investigadora, se procuró respetar las opiniones expresadas por los y las participantes.

Debido a la minoría de edad de los participantes, se hizo llegar a los padres, madres o tutores un consentimiento informado sobre la investigación a realizar, donde se aseguró el seguimiento de las directrices éticas y tuvieron que declarar la aprobación para la participación de cada estudiante. Además, durante todo el proceso se llevaron a cabo acciones para respetar los derechos, necesidades y deseos de los informantes (Creswell, 2014).

Como estrategia de recogida de información se utilizó la observación participante, el análisis de documentos y la entrevista.

La investigadora fue tomando notas en el diario de campo durante las once sesiones que duró el proyecto. Mediante este registro se creó un relato del desarrollo de la acción (Peretz, 2000) que se completó con contactos ocasionales con los participantes (Taylor & Bodgan, 1984).

Los documentos de referencia analizados fueron la programación didáctica y de aula. A partir de estos documentos se diseñó una secuencia de definición gradual de las estrategias de evaluación mediante un seguimiento inicial, procesual y final (Pellicer, Álvarez & Torrejón, 2013) para poder evaluar los conceptos desarrollados, las competencias y definir los aspectos de mejora. A nivel metodológico de aula debemos destacar que se buscó el desarrollo de estrategias, para conseguir que el nivel de

implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje fuese lo más participativo y reflexivo posible.

El objetivo de la evaluación inicial fue la realización de un diagnóstico para activar los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos que se trabajarían en el proyecto y observar su personalidad y estilo de aprendizaje, para, posteriormente, intervenir en sus necesidades e ir adaptando las actividades a lo largo del proceso. Esta prueba se realizó mediante una rutina de pensamiento.

Durante la evaluación procesual y final se evaluó el grado de consecución por parte de los discentes de las competencias clave y los criterios de evaluación. Para ello se utilizaron diversos instrumentos de evaluación.

La evaluación procesual se realizó de forma sistemática y programada por medio de un portafolio elaborado por los y las aprendices. Aunque dentro del mundo de la educación esta herramienta de trabajo se considera un fenómeno relativamente reciente y ahora se empieza a explorar su potencial (Danielson & Abrutyn, 1999), debemos tener presente que es un concepto presente dentro del ámbito de todas las disciplinas artísticas, utilizado para presentar la evolución del trabajo y mostrar las habilidades técnicas del creador. La profesora estableció desde el comienzo del proyecto sus contenidos mínimos. Los elementos que debían estar presentes fueron evidencias de aprendizaje como mapas mentales, resúmenes de lecturas, dibujos y bocetos y reflexiones en forma de diario. También ofreció orientaciones para que los y las estudiantes pudieran ampliar dichos contenidos en función de sus intereses de aprendizaje y ayudó a identificar la mejora en el proceso de aprendizaje de forma individualizada. Por medio de esta herramienta se intentó que el alumnado realizara un trabajo de crítica y reflexión sobre su evolución. Los objetivos buscados fueron la adquisición de información sobre los procesos de aprendizaje de los escolares, descubrir la evolución de los aprendizajes en el área de plástica, conocer el grado de sistematización de los procesos artísticos para la resolución de problemas y comprender aspectos relacionados con el aprendizaje entre iguales, la autonomía y autorregulación.

Se utilizaron listas de cotejo con el fin de registrar la ausencia o presencia de determinadas secuencias de acciones y realizar un análisis secuencial de tareas, según el orden en que debe aparecer el comportamiento. En su diseño se reflejaron aquellos aspectos referidos a los procedimientos y actitudes que el estudiante debía desarrollar.

La evaluación final se realizó durante la fase de presentación final de los proyectos y evaluó el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos. Esto fue posible gracias a herramientas objetivas como rúbricas y dianas de evaluación. La rúbrica se elaboró a partir de las competencias clave y los criterios de evaluación establecidos en el diseño del proyecto y se presentó al alumnado en la primera fase del proyecto. Las dianas sirvieron para realizar la autoevaluación y coevaluación de los grupos de trabajo. Se completaron durante las presentaciones de los proyectos, por lo tanto, evaluaron aquellos aspectos referidos a los criterios de evaluación con cuatro niveles de logro del desempeño.

La calificación individual de cada estudiante se realizó mediante el portafolio, el diario de reflexión y la presentación del producto final. Se evaluaron las siete competencias clave y cinco criterios de evaluación.

TIPO DE EVALUACIÓN	RESPONSABLE REALIZACIÓN	ASPECTOS DE EVALUACIÓN	HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN	MOMENTO DE EVALUACIÓN
<b>Evaluación procesual</b>	Profesora	-Criterios de evaluación -Competencias clave	- Lista de cotejo - Rúbrica de evaluación	- Portafolio - Diario de reflexión - Producto final - Presentación	- Todo el proceso - Presentación del producto final
<b>Autoevaluación trabajo individual</b>	Alumnado	-Criterios de evaluación -Competencias clave	- Dianas de evaluación	- Producto final - Presentación	- Presentación del producto final
<b>Coevaluación trabajo de grupo</b>	Alumnado	-Criterios de evaluación	- Dianas de evaluación	- Producto final - Presentación	- Presentación del producto final

*Tabla 1. Cuadro-resumen sistema de evaluación proyecto.  
(Fuente: Diseño propio).*

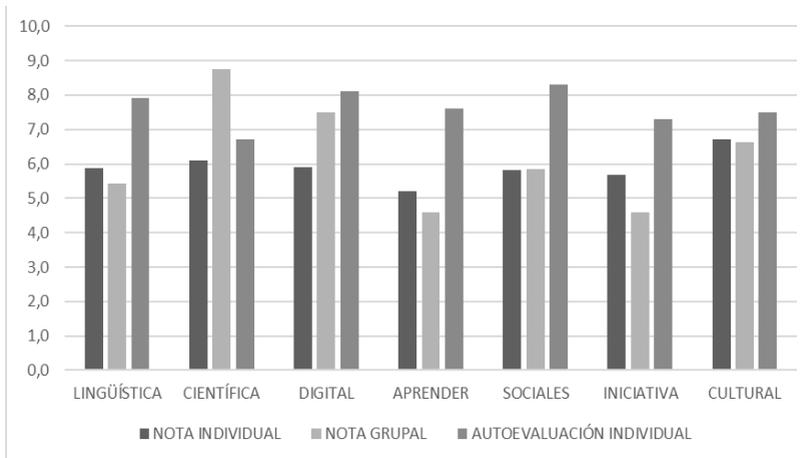
Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>

Al finalizar el proyecto la investigadora paso una entrevista semiestructurada a los participantes en la investigación. En cuanto al diseño técnico de la entrevista se siguió a De Tezanos (1998). El objetivo fue conocer la percepción de los participantes sobre el proceso de evaluación y determinar el grado de utilidad que otorgaron a los diferentes métodos evaluativos realizados durante el proyecto. Respecto a la autoevaluación una alumna explicó “yo creo que me puede servir para mejorar y para ver la evolución que tengo en el trabajo”. En relación a función de la coevaluación un alumno lo describió diciendo que “yo creo que es un poco para que todos reconozcan los errores que tienen, a ver, que igual piensas, esto no lo tengo tan mal, pero si te lo dicen los compañeros será porque hay que mejorarlo”. También destacaron la importancia de la realización correcta del portafolio. Un alumno manifestó que “ha habido momentos que he tenido que improvisar un poco porque hay cosas que no aparecían en el portafolio y luego es complicado buscar soluciones. Es mejor hacer el trabajo a partir de los que has analizado”.

## Resultados

Con la evaluación inicial se constató el desconocimiento de los educandos sobre el tema a desarrollar en el proyecto, pero fue de gran ayuda para definir algunos aspectos que eran de su interés y que se desarrollaron posteriormente a lo largo de su proyecto.

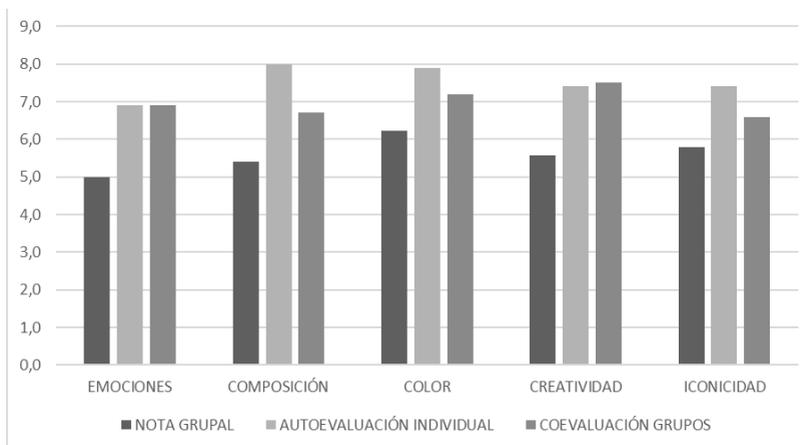
La investigadora comprobó que en la fase inicial el alumnado no estaba acostumbrado a reflexionar sobre el trabajo realizado y que con la elaboración del portafolio desarrollaron la rutina de analizar su trabajo. Esta evaluación del desempeño fue evolucionando a lo largo de las sesiones. Los discentes cada vez fueron más objetivos en la valoración de la calidad e implicación en el trabajo personal y cooperativo. Todos ellos aprendieron a describir de manera objetiva sus dificultades y a buscar ayuda para mejorar su rendimiento. Además, plasmaron la evolución de sus ideas e inquietudes, y por ello a la profesora le resultó más sencillo hacer el seguimiento del alcance de sus dificultades.



*Figura 1. Promedios evaluación competencias clave.  
(Fuente: Elaboración propia).*

Al hacer una evaluación procesual se obtuvo una visión de la evolución del alumnado durante el proceso. Tras un análisis de las diferentes valoraciones realizadas podemos concluir que la adquisición de las competencias clave a nivel individual fue bastante uniforme y, a nivel grupal, se adquirieron en mayor escala las competencias científica y digital, y en menor medida la competencia de aprender a aprender y la de iniciativa personal. En la evaluación final realizada por la profesora los resultados individuales son ligeramente mejores que los obtenidos por el grupo. La percepción sobre el aprendizaje reflejado en la autoevaluación es más alta en todas las competencias excepto en la científica.

En relación con la adquisición de los criterios de evaluación de la asignatura a nivel individual todos fueron conseguidos, y a nivel grupal, el criterio que se logró de forma global por todos las y los estudiantes fue el desarrollo de la creatividad. En esta ocasión la autoevaluación del alumnado se acercó más a la evaluación de la profesora o incluso fue menor.



*Figura 2. Promedios evaluación criterios de la asignatura.  
(Fuente: Elaboración propia).*

Consideramos que fueron más efectivas las herramientas de evaluación cualitativas de análisis, portafolio y diarios de reflexión, que las asociadas a un nivel de logro, rúbricas y dianas. Los y las aprendices tuvieron una visión muy realista de su nivel de aprendizaje y evolución, tanto a nivel personal como de sus compañeros y compañeras, durante el proceso y así apareció descrito en los diarios reflexivos. En ellos realizaron un análisis de su trabajo y desempeño durante las sesiones y fueron capaces de plantear aspectos de mejora y necesidades de aprendizaje. Si bien es cierto que mostraron un punto de vista más crítico con el trabajo del grupo que con su implicación personal dentro del mismo.

La evaluación individual final fue de insuficiente en seis participantes, aunque ninguno tuvo una nota inferior a tres y dos de ellos obtuvieron una nota por encima del cuatro y medio; seis alumnos y alumnas alcanzaron una nota de suficiente o bien; cinco discentes notable, en todos los casos con calificaciones por encima del siete y medio, y una alumna obtuvo una calificación de sobresaliente. Con relación a los grupos de trabajo dos de ellos se quedaron muy cerca de obtener el aprobado, un grupo alcanzó el suficiente, dos el bien y uno el notable.

*Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>*

En relación con la autoevaluación y coevaluación en todos los casos la nota estimada por el alumnado fue más alta que la nota final asignada por la profesora. Se ha de destacar que es mucho más próxima en aquellos estudiantes cuyas puntuaciones finales fueron de notable.

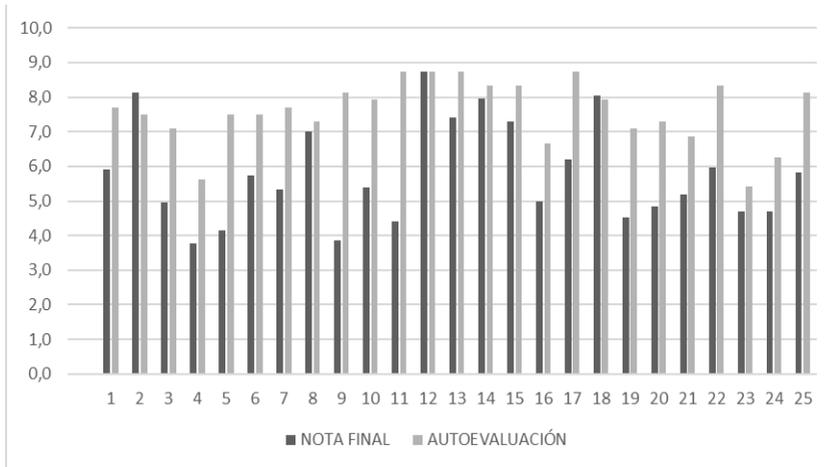


Figura 3. Comparativa nota final y autoevaluación.  
(Fuente: Elaboración propia).

En la entrevista final todo el alumnado tuvo la percepción de que tanto la autoevaluación como la coevaluación, les sirvió para comprender mejor el grado de aprendizaje que habían logrado durante el proceso. Además, entendían que era una buena forma de detectar los errores para no volver a cometerlos y mejorar en futuros proyectos, tanto del área artística como de otras áreas de conocimiento. También consideraron que gracias a estas herramientas de evaluación podían aprender entre iguales y tener una visión global de la evolución del grupo.

## Discusión y conclusiones

Según Van den Bergh y otros (2006), tras su estudio sobre los métodos de evaluación del trabajo por proyectos, concluyó que,

Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>

aunque no hay una única respuesta, se puede establecer una buena evaluación optando por un formato que se ajuste a las características concretas del ambiente de formación y que, a su vez, integre las estrategias de aprendizaje y el método de enseñanza.

Por tanto, la evaluación debe centrarse en una buena combinación de los ambientes de aprendizaje y su evaluación, sin olvidar la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de los diferentes métodos que se apliquen. Debe proporcionarnos información antes, durante y después del mismo, ya que, para valorar el aprendizaje y tomar decisiones, los datos que necesitamos conocer son diferentes en cada uno de los momentos (Mauri, 2010).

En este estudio se siguieron los diferentes sistemas de evaluación de proyectos establecidos, (Van den Bergh, et al., 2006; Rodríguez-Sandoval & Cortés-Rodríguez, 2010) entre los que destacan la autoevaluación, la evaluación por pares, la coevaluación, la evaluación del desempeño y los diarios de reflexión.

La autoevaluación sirvió para que los alumnas y alumnos participaran en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje artístico, principalmente a partir de los resultados de su evolución. El trabajo reflexivo que se realizó a partir del diseño del portafolio y los diarios fueron una herramienta formativa muy eficaz. Este tipo de evaluación procesual proporcionó al alumnado una ayuda pedagógica adecuada a cada momento (Coll, 1991). Además, incrementó la responsabilidad y participación en el proceso, favoreciendo su crecimiento como futuros profesionales reflexivos, capaces realizar un aprendizaje permanente.

Por medio de la evaluación por pares, los y las estudiantes, en grupos o individualmente, calificaron a sus compañeros y compañeras. Las escalas de evaluación, como las dianas, fueron un instrumento de clasificación que incrementó su participación y responsabilidad. Podemos considerar este tipo de evaluación como clave para el desarrollo de un criterio artístico fundamentado.

En el proceso de coevaluación participaron el alumnado y la profesora. Este método permitió que todos los estudiantes se evaluaran a sí mismos, y a la profesora mantener un cierto grado de control sobre la evaluación final, por tanto, se utilizó principalmente

con propósitos sumativos. No es necesario que los escolares califiquen sus producciones, pero es imprescindible que participen.

El proyecto facilita una evaluación completa, real e integral del alumnado (Martí, Heydrich, Rojas & Hernández, 2010). Es un tipo de evaluación auténtica aplicada que se denomina “valoración del desempeño”. La evaluación auténtica en la práctica educativa, que, manteniendo las funciones sistemáticas de la evaluación convencional, propicia procesos evaluativos y, en consecuencia, de aprendizaje, apoyados en los logros de los y las estudiantes (Arraiz, et al., 2007).

La evaluación basada en el desempeño requiere del alumnado, para llevar a cabo activamente tareas complejas y significativas, evidenciando sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para resolver problemas. Según Trujillo (2016) las competencias hay que entenderlas como desempeños y por tanto este tipo de evaluación es competencial. Las rúbricas desglosan los niveles de desempeño de los discentes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los y las docentes. Permiten que el alumnado identifique con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013).

La evaluación del desempeño también puede realizarse por medio del portafolio del estudiante. Desde el conocimiento práctico del profesor, el valor del portafolio radica en su capacidad de estimular la investigación, reflexión, experimentación... A partir de las evidencias que lo componen identificar sobre su proceso (Agra, 2005). Como describen Arraiz et al. (2007) es un instrumento de seguimiento, verificación y evaluación en procesos formativos competenciales que ayuda a la reflexión de contenidos y estrategia para potenciar el desarrollo personal y profesional de los educandos porque favorece el pensamiento crítico. Además, facilita el aprendizaje personalizado, mediante un aprendizaje intersubjetivo, mejora el rendimiento académico en términos de contenido, fomenta el trabajo en equipo y aumenta la sensibilidad del alumnado hacia la cultura profesional. En este estudio los participantes consideraron que mediante el proyecto desarrollaron las competencias clave y

que comenzaron a asimilar la adquisición de contenidos de la materia de Educación Plástica.

Una evaluación auténtica implica que los docentes realicen un seguimiento documentado y observaciones completas de las actividades de aprendizaje de cada estudiante, de su progreso, y de los aspectos que presentan dificultades. Para ello se articularon herramientas que permitieran realizar una evaluación objetiva, transparente y estandarizada, seleccionando mecanismos de recogida de datos variados en relación con las distintas fases del proyecto.

La evaluación procesual debe realizarse a diario de manera sistemática y programada. Se entiende como un proceso organizado de análisis y valoración de los resultados de aprendizaje del alumnado, teniendo como referencia los niveles básicos. Ayuda al alumno y la alumna a identificar cómo puede mejorar su proceso de aprendizaje (Castillo, 1999).

El trabajo por proyectos promovió la creación de un producto final que permitió una evaluación continua y formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. El producto final generado tras la realización de un proyecto tuvo dos vertientes: El “objeto final” realizado a partir de la acción y la reflexión y el “dossier final” basado en el conocimiento y la actividad (Carbonell, Essomba & Valero, 2010).

Para el desarrollo el trabajo reflexivo se utilizó la herramienta del portafolio. Se consideró un instrumento muy útil para el seguimiento del proyecto y un reflejo de los aprendizajes logrados por los grupos de trabajo cooperativos. Como destaca Maeso (2005) en Educación Artística es un instrumento esencial para la evaluación cualitativa.

Al igual que en el estudio de Gregori y Menéndez (2015) se intentó que los y las participantes profundizaran en cuestiones centrales de la disciplina haciendo énfasis en la reflexión sobre sus aportaciones individuales y colectivas. Debemos destacar que este caso presentó dificultades el desarrollo del trabajo cooperativo debido en gran parte al grado de madurez de los participantes.

El portafolio fue un instrumento que ayudó a la consecución de una evaluación y seguimiento personalizados. Además, permitió ofrecer una retroalimentación cualitativa frecuente al alumnado. Fue

una herramienta de evaluación que involucró a los y las aprendices, asegurando su participación, pues fue indispensable que se implicaran en su elaboración. En él, el estudiante reflejó sus intereses y motivaciones, además de sus logros y reflexión sobre los mismos. Este hecho fue determinante para que actuase como un instrumento muy adecuado para su propia autoevaluación.

La evaluación es un factor determinante para la motivación de los y las estudiantes. A este respecto Brewster y Fager (2000) sugieren que para incentivarla se debe evaluar el trabajo, tan pronto como sea posible, después de la terminación del proyecto, y que hay que asegurar un proceso de retroalimentación claro y constructivo.

Esta herramienta también resultó muy útil en la atención a la diversidad. Mediante su análisis y seguimiento la profesora pudo guiar a aquellos alumnos y alumnas que presentaron necesidades especiales de aprendizaje. Las herramientas evaluativas utilizadas ayudaron a proporcionar oportunidades para el aprendizaje en múltiples modalidades. Durante el proceso de evaluación se llevaron a cabo adaptaciones para aquellos discentes que presentan dificultades en el dominio de conceptos o aptitudes.

## Referencias

Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Acaso, M., Hernández, M. N., Moreno, M., Antúnez, N. & Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal-Bellas Artes.

Agra, M. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 126- 150). Granada: Universidad de Granada.

Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, A., Buenos, C., Escudero, T. & Berbegal, A. (2007). *El portafolio-etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Brewster, C. & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Carbonell, L., Essomba, M. & Valero, J. (2010). Los proyectos de trabajo: una herramienta al alcance. En VV.AA., *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (págs. 23-28). Barcelona: Graó.

Ramos Vallecillo, N. (2020). *La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>

- Castillo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en Educación Secundaria. *Educación XXI*, 2, 65-96.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1999). *Una Introducción al uso del portafolios en el aula*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- García, C. E. (2006). *Cómo elaborar un proyecto cultural*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gatica-Lara, F. & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65.
- Gregori, E. & Menéndez, J. (2015). La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 1-8.
- Maeso, F. (2005). Instrumentos y técnicas de evaluación y materiales curriculares de Educación Artística. En R. Marín-Viadel, *Investigación en Educación Artística* (págs. 201-222). Granada: Universidad de Granada.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Mauri, T. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la secundaria. En C. Coll, *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (págs. 155-171). Barcelona: Graó.
- Pellicer, C., Álvarez, B. & Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona - aulaPlaneta.
- Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología. La observación*. Quito: Abya-Yala.
- Rodríguez-Sandoval, E. & Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje Basado en Proyectos": percepción de los estudiantes. *Avaliação*, 15(1), 143-158.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Trujillo, F. (Noviembre de 2016a). El diseño de proyectos y el currículo. (W. Kluwer, Ed.) *Cuadernos de Pedagogía*, Sección Tema del mes(472), 66-69.

Van den Bergh, V., Mortermans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D. & Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education – the stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 345-368.

### **Para saber más sobre la autora...**

#### **Nora Ramos Vallecillo**

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Pública del País Vasco y Doctora en Educación por la Universidad de Zaragoza. Profesora Asociada de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de Zaragoza. Investigadora efectiva del Grupo de Investigación (H22\_17D) Grupo Referencia. Estética y filosofía de la imagen.

#### **Como citar este artículo**

Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 17, 361-376.

DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>

*Ramos Vallecillo, N. (2020). La evaluación competencial en el Proyecto Artístico. Un estudio de caso en secundaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 361-376. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15625>*