

OBSERVAR

11(2)/2017 Vitoria 2017

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

Mireia Alcón Latorre, José Luis Menéndez Varela e Isabel Arbesú García
"Closing the Loop": rúbricas en la evaluación de programas académicos.....115

Carmen Moral Ruiz
La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración.....131

Laura Luque Rodrigo
Análisis de las guías docentes de los másteres con contenidos de Historia del Arte en Andalucía mediante rúbrica..... 145

M^a Montserrat León Guerrero
Evaluación basada en rúbricas en la educación artística en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.....171

Raúl Díaz-Obregón y Silvia Nuere
Definición de los aspectos artístico-creativos de las competencias del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto a través de la rúbrica de Trabajo Fin de Grado.....184

María Luisa Sánchez Pérez y María Garrido-Román
Copias de copias: la apropiación de la apropiación en Arte Contemporáneo.....203



Área de Didáctica de la Expresión Plástica

“Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos

Closing the Loop: Rubrics for programme assessment

Mireia Alcón Latorre¹
Universitat de Barcelona
malcon@ub.edu

José Luis Menéndez Varela
Universitat de Barcelona
menendez@ub.edu

Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana
isabel.arbesu@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 7 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2017

Resumen

La evaluación de programas con rúbricas es un ámbito de innovación dentro de la investigación educativa. Al enfoque tradicional que prueba la efectividad de los programas a partir del análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se le suma otro que parte de la evaluación directa de los propios programas académicos. La finalidad última, en ambos casos, es la de un cierre del círculo de evaluación (*“closing the loop”*) que lleve a la implementación de mejoras en los mismos. Para ello se requiere la utilización de instrumentos de evaluación válidos y fiables como pueden serlo las rúbricas. El artículo es un breve estado de la cuestión que fundamenta y expone las investigaciones llevadas a cabo en torno al tema.

Palabras clave: programas, rúbricas, evaluación, educación superior.

Abstract

Programme assessment with rubrics is an area of innovation within educational research. Besides the traditional approach that assesses programme effectiveness from the analysis of students' learning outcomes, there is another one based on direct assessment of programmes. The aim, in both cases, is closing the evaluation loop that leads to programme improvement. This requires the use of valid and reliable assessment methods as rubrics can be. The article is a brief state of the art that presents a theoretical framework of the subject.

Keywords: programmes, rubrics, assessment, higher education.

¹ Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montealegre, 6. 08001 Barcelona, España.

Numerosas investigaciones a nivel internacional están generando estudios con el objetivo de probar recursos y metodologías que contribuyan a la actualización de los modelos y prácticas educativas tradicionales (ej: Cooper y Oliver-Hoyo, 2016; Gabaudan, 2016; Gariepy, Stout y Hodge, 2016; Grangier y Weir, 2016; McKeivitt, 2016; Menéndez y Gregori, 2017; Whitlock y Ebrahimi, 2016; Young, James y Noy, 2016). La necesidad de adoptar un nuevo paradigma educativo es ya una opinión respaldada por buena parte de la comunidad científica, un modelo que pasa, entre otros aspectos, por reivindicar un enfoque de la enseñanza orientado hacia el aprendizaje del estudiante y por asegurar la calidad de los sistemas utilizados, una calidad fundamentada en indicadores significativos.

Los resultados generados por estas investigaciones suponen datos relevantes tanto para las autoridades universitarias como para los sistemas de garantía de calidad de las instituciones académicas (Menéndez y Gregori, 2016), ya que aportan información relevante sobre aquello que funciona y aquello que no, a la vez que orientan sobre futuros cambios y mejoras a implementar (lo que se conoce como “*closing the loop*” o cierre del ciclo de evaluación). Los programas académicos deberían ser de los primeros receptores de estas nuevas implementaciones, dado que son la base de las estructuras y sistemas académicos. La evaluación de programas se presenta, por tanto, como un ámbito esencial desde el que abordar la reforma educativa.

La disponibilidad de recursos que permitan llevar a cabo estos procesos de evaluación de una manera válida y fiable supone uno de los factores clave para el correcto desarrollo de los mismos. Las rúbricas, a pesar de ser tradicionalmente utilizadas para la evaluación y desarrollo de competencias, están probando ser también efectivas para la evaluación de los programas. Varios son los estudios que lo demuestran. Algunos parten del análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, concibiéndolo como un indicador sobre la efectividad de los programas (ej: Holliday et al., 2015; Ledoux y McHenry, 2006; Schen, 2013; Song, 2006). Otros lo hacen partiendo directamente del análisis del contenido o diseño del propio programa (ej: Cullen y Harris, 2009; Menéndez y Gregori, 2017; Stanny, González y McGowan, 2015), opción más innovadora y que parece ofrecer una visión más clara en cuanto a la valoración de los programas.

El artículo pretende conformar un panorama general en cuanto a la utilización de rúbricas para la evaluación de los programas académicos. Está dividido en dos partes: una primera muy breve que reflexiona sobre el significado y definición de ciertos conceptos clave; otra más extensa que expone el estado de la cuestión y constituye el cuerpo del artículo. Ésta repasa la producción científica existente en torno al tema, analizando tanto sus marcos teóricos como los diferentes enfoques desde los que se están trabajando.

¿Qué es la evaluación de programas?

A la hora de abordar el tema de las rúbricas en la evaluación de programas, parece adecuado detenerse un momento en cuestiones terminológicas, especialmente dado la frecuencia de uso de conceptos como “programa” o “evaluación de programas”. Desde un punto de vista educativo y partiendo de la literatura relacionada encontramos la siguiente definición:

[Un programas es] un conjunto determinado y estructurado de experiencias de aprendizaje que conduce a una calificación. (Venter y Bezuidenhout, 2008, p.1118)

La descripción puede resultar poco precisa pues despliega un abanico que se abre a multitud de sistemas organizados de contenidos, con posibilidad, además, de encontrar contexto en diferentes ámbitos del sistema académico. De esta manera, podríamos hablar de programas tanto para nombrar el plan de estudios de toda una titulación, como la guía docente de una asignatura. Sin embargo, la anterior definición sí puede servir como punto de partida para comprender lo verdaderamente importante de los programas, esto es: su orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes. Parece lógico que se definan los programas académicos como compendios de experiencias de aprendizaje, ya que si éstos no contemplaran contenidos, recursos y estructuras para el desarrollo del aprendizaje del estudiante cabría cuestionarse su función. Por tanto, a pesar de que esta orientación hacia el estudiante no es siempre un rasgo evidente en los programas, debería ser un aspecto inherente a ellos. Un vistazo hacia el significado de lo que se conoce como “evaluación de programas”, clarifica todavía más el asunto. De nuevo, la misma referencia aporta una definición que vincula, claramente, los programas con el aprendizaje:

[La evaluación de programas] es la recopilación y análisis sistemático de información para mejorar el aprendizaje del estudiante. (Venter y Bezuidenhout, 2008, p.1116)

Es de suma importancia subrayar la consideración de que los programas tienen sentido en cuanto se conceptualizan y diseñan sin perder de vista ni al estudiante, ni a los objetivos perseguidos en cuanto a su aprendizaje. Llevar a cabo un proceso de evaluación de programas supone, por tanto, valorar la calidad de éstos en relación con la efectividad y/o adecuación a esos propósitos. La finalidad de la evaluación de programas no es otra, entonces, que la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Este aspecto es, con frecuencia, olvidado por la propia comunidad educativa, sumida, a menudo, en complejos procesos de evaluación sin objetivo claro o en satisfacer las exigentes demandas de las agencias de acreditación, no siempre orientadas hacia la calidad educativa. Hablar de evaluación de programas es, por tanto, hablar de compromiso con los estudiantes y con el desarrollo de su aprendizaje. Este debería ser un argumento de peso para embarcarse en proyectos o iniciativas que contemplen la evaluación de programas académicos y para justificar su importancia e idoneidad dentro de las medidas para adoptar un nuevo paradigma educativo.

¿Qué investigaciones se están llevando a cabo con las rúbricas?

La evaluación de programas no es un ámbito frecuente en el que se apliquen las rúbricas. A pesar de que estos recursos educativos están haciéndose hueco dentro de los contextos de educación superior, su aplicación habitual es la de la evaluación del desempeño de los estudiantes, concretamente la valoración del mayor o menor desarrollo de determinadas competencias. Este hecho no resulta extraño dado la unánime opinión de la comunidad científica en cuanto a la idoneidad de las rúbricas para este tipo de evaluación. A pesar de ello, sí existe un sector suficientemente representativo de la comunidad científica que está aplicando las rúbricas para la valoración de los programas académicos como para definir una línea de investigación propia. En ella sigue existiendo la tendencia de utilizar las rúbricas bajo el paradigma de la evaluación del desempeño pero se distingue otra que contempla otros enfoques de evaluación.

La primera se destaca por abordar la evaluación de programas desde el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para, posteriormente, poder emitir valoraciones sobre la efectividad de los programas. La recopilación y análisis de estos resultados se lleva a cabo mediante rúbricas, cuyos datos sirven para respaldar las inferencias emitidas en cuanto a la calidad de los programas. Este tipo de evaluación utiliza un enfoque que puede denominarse como indirecto, ya que no parte del análisis de los propios programas sino de los resultados del desempeño de los estudiantes, entendidos, por tanto, como indicadores de la calidad.

La segunda es más minoritaria en relación con la anterior. Se trata de una línea de investigación que contempla la evaluación de los programas tomando éstos como punto de partida. A diferencia de la otra, ésta utiliza las rúbricas como instrumento de análisis directo de los propios programas, normalmente, de sus diseños y/o contenidos. Mientras que el enfoque indirecto es más fácil de visualizar en el contexto de las aulas, que es donde se produce el contacto con el estudiante y por tanto la recopilación de sus resultados de aprendizaje, el directo se relaciona más con los contextos departamentales o institucionales, que es desde donde deben partir las iniciativas de revisión de los programas, usualmente promovidas por grupos de profesionales expertos comprometidos con la calidad académica.

Evaluación indirecta de los programas

La consideración de una evaluación de los programas partiendo del análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se basa en lo que se conoce como ciclo o circuito de evaluación. La idea que lo fundamenta se asienta en el convencimiento de que la evaluación del desempeño de los estudiantes no debe ser un proceso de evaluación *per se*, esto es, únicamente para valorar o calificar al estudiante. Debe servir, además, para recoger datos que supongan evidencias sobre las que apoyar inferencias relativas a los programas y justificar sus mejoras, en caso de presentarse como necesarias.

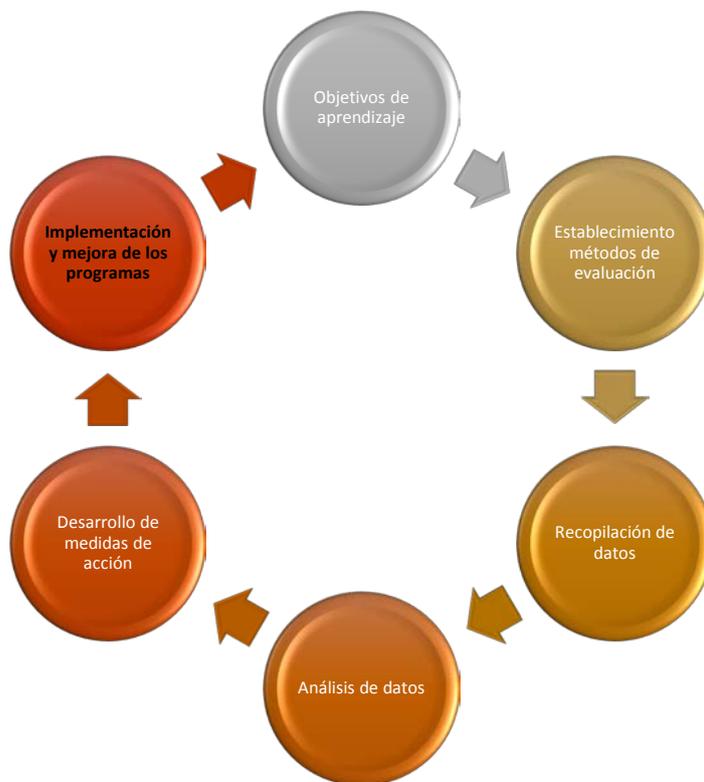


Figura 1. Ciclo de la evaluación. Fuente: original de la autora

Tal y como muestra la figura 1, el ciclo contempla la evaluación como un circuito cerrado que responde o se orienta hacia esa introducción de mejoras en los programas. Estas mejoras deben revertir en el aprendizaje de los estudiantes, de ahí que la trayectoria que marca el circuito continúe en los objetivos de aprendizaje, pues conviene monitorizar las medidas introducidas en relación con los propósitos establecidos. De la claridad en el establecimiento de unos objetivos de aprendizaje depende la solidez del proceso de evaluación, ya que todas las acciones derivadas tienen sentido en cuanto se relacionan con éstos.

Otra de las fases decisivas del ciclo es la del establecimiento de los métodos de evaluación. Seleccionar instrumentos de evaluación válidos y fiables en cuyo diseño participe tanto colectivos de docentes como de estudiantes, es clave para garantizar la efectividad del proceso. Desde las dos últimas décadas, las rúbricas han tomado protagonismo en este sentido, éstas han adquirido valor ya no solo como meros instrumentos medidores, sino como recursos que posibilitan una recopilación sistemática y un análisis de los resultados de aprendizaje del estudiante. Su potencial radica en el establecimiento de unos criterios de evaluación bien definidos y de sus correspondientes descripciones cualitativas, que facilitan el diagnóstico de lo observado y respaldan los juicios de calidad. En este sentido las rúbricas son reconocidas por la literatura como verdaderos “iluminado-

res de la enseñanza y el aprendizaje”² por las oportunidades que brindan para monitorizar y diagnosticar ambos procesos (Baughin, Brod y Page, 2002; Boix, Dawes, Wolfe y Haynes, 2009; Frichlin, 2006; Gezie, Khaja, Chang, Adamek y Johnsen, 2012; Laird, Johnson y Alderman, 2015; Menéndez, 2013; Orzoff, Peinovich y Riedel, 2008; Popham, 1997; Reddy y Andrade, 2010; Reddy, 2011; Rhodes, 2010; Schlitz et al. 2011; Shaw, 2014; Sridharan, Leitch y Watty, 2015; Wolf, Connelly y Komara, 2008; Wolf y Goodwin, 2007). Insertar rúbricas de una manera articulada en el ciclo de evaluación supone un uso modélico de las mismas, pues su integración facilita la alineación entre el desempeño de los estudiantes y los contenidos establecidos en los programas, pudiendo proporcionar una información valiosa para el desarrollo de mejoras pertinentes (Reddy, 2011; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf et al., 2008). He aquí la importancia del establecimiento de unos métodos de evaluación válidos que aporten información de calidad y posibiliten diagnósticos precisos.

En efecto, la información resultante de la aplicación de las rúbricas y de su posterior análisis dispone a detectar puntos negros o áreas de mejora y a plantear medidas de acción. Por ello, el ciclo de evaluación establece su continuidad en el punto desde el que iniciamos la explicación: la implementación de mejoras en los programas. Esta fase en la que culminaría el ciclo es la que condensa el sentido del proceso, ya que supone el volcado de la información extraída de los resultados de aprendizaje en los programas académicos. La literatura se refiere a este fenómeno con la expresión anglosajona “*closing the loop*” –que significa, literalmente, “cierre del circuito” o “cierre del bucle”– (Baughin et. al, 2002; Belanger, Zou, Mills, Holmes y Oakleaf, 2015; Diller y Phelps, 2008; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Peach, Mukherjee, Hornyak, 2007; Reddy, 2011; Sridharan et al., 2015; Whitlock y Ebrahimi, 2016; Wolf y Goodwin, 2007). En una concepción holística de la evaluación, este sería el último paso de un proceso que se repetiría de manera cíclica (Wolf y Goodwin, 2007), y que debería tener siempre en el punto de mira el aprendizaje del estudiante.

El término “*feedback*” (retorno, retroalimentación) es a menudo añadido a la expresión “*closing the loop*” (“*closing the feedback loop*”) lo que remarca lo necesario de contar con una información o un “retorno” para poder cerrar de manera efectiva el ciclo. Son muchos los sistemas de evaluación que proporcionan información sobre el desempeño de los estudiantes, pero más importante que la mera existencia o ausencia de un retorno de resultados es la calidad de la información proporcionada (Etkina et al., 2006), ya no solo de cara a empoderar al propio estudiante sino también de cara a validar los procesos de evaluación de programas. La literatura establece una relación directa entre la utilización de rúbricas y la mayor calidad del retorno obtenido sobre el desempeño del estudiante, calidad que se define, especialmente, en términos de utilidad, claridad, capacidad informativa y especificidad (Anglin L., Anglin, Schumann y Kaliski, 2008; Belanger et al., 2015; Bha-

² Esta expresión está adaptada de su versión original inglesa: “Instructional illuminators” (Popham, 1997, 75)

ruthram, 2015; Bird y Yucel, 2013; Cheng y Wang, 2007; Ciorba y Smith, 2009; Etkina et al., 2006; Gabaudan, 2016; Gezie et. al., 2012; Oakleaf, 2008; van Helvoort, 2012). De ahí el valor específico de las rúbricas como recursos idóneos para ser integrados en el proceso de evaluación y facilitar el cierre del ciclo.

Son varios los estudios que utilizan rúbricas para abordar la evaluación de programas desde este enfoque indirecto, esto es, tomando los resultados de aprendizaje de los estudiantes como fuente de información. Su análisis parte del trabajo del aula pero orientan su foco de atención a los objetivos de las titulaciones o áreas de conocimiento bajo influencia de los departamentos y/o facultades, por tanto, su propósito final es la evaluación de las líneas programáticas que éstas establecen. Entre estos estudios, una minoría lleva a cabo el proceso mediante la monitorización del progreso de los estudiantes a lo largo de la titulación (ej: Holliday et al., 2015; Shadle, Brown, Towns y Warner, 2012; Song, 2006), mientras que la mayoría lo hace analizando el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en las titulaciones –a menudo, estándares marcados por las agencias de acreditación– (ej: Cooner, Stevenson y Frederiksen, 2011; Diller y Phelps, 2008; Dunbar et al., 2006; Eppes, Milanovic y Sweitzer, 2012; Good, Osborne y Birchfield, 2012; Jastram, Leebaw y Tompkins, 2014; Ledoux y McHenry, 2006; Lund, 2006; Moseley, Desjean-Perrotta y Utley, 2010; Newel, J.A., Dahm y Newel, 2002; Pagano, Bernhardt, Reynolds, Williams y McCurrie, 2008; Peach et al., 2007; Raudenheimer, 2003; Reed, Levin y Malandra, 2011; Schen, 2013).

De entre los anteriores estudios cabe decir que no son muchos los que informan de un cierre del ciclo de la evaluación mediante la introducción de mejoras (ej: Diller y Phelps, 2008; Holliday et al., 2015; Moseley et al., 2010; Pagano et al., 2008; Peach et al., 2007; Reed et al., 2011). Aunque sí existen otros que, a pesar de no haberse planteado inicialmente la implementación de mejoras en los programas, informan de su puesta en marcha en vista de la necesidad desvelada gracias a la aplicación de las rúbricas (ej: Belanger et al., 2015; Garipey et al., 2016; Kiel, Burclaff y Johnson, 2015; Mills, Bennett, Crawford y Gould, 2009; Whitlock y Ebrahimi, 2016). Estas fuentes dan testimonio de la utilidad de las rúbricas para una recopilación sistemática de información sobre el desempeño de los estudiantes que sirva, a su vez, como evidencia para apoyar los juicios de calidad sobre los programas.

Una vez establecido el panorama general del marco teórico y de la producción científica que conforma esta línea de investigación, es importante añadir una consideración que no debe pasarse por alto. Según lo dicho hasta ahora, podría parecer que existe un imaginario camino recto entre el desempeño de los estudiantes y los contenidos establecidos en los programas. Si bien parece lógico pensar que una baja calidad en los programas tiene –o debería tener– una repercusión negativa en el aprendizaje de los estudiantes, el asunto no parece tan claro si se recorre el camino inverso. Dicho de otra manera: unos resultados de aprendizaje no satisfactorios en el desempeño

del estudiante no tiene porqué implicar una mala calidad de los programas. Y es que no es posible obviar, a este respecto, el contexto educativo en el que se sucede el aprendizaje. Existe una multiplicidad de factores dentro de este contexto que pueden repercutir tanto en el trabajo de los estudiantes cómo en la propia aplicación de los programas, sin que ello comprometa la calidad de éstos. La pertinente consideración de estos factores ampliaría los límites invisibles del ciclo de evaluación, haciéndolo más permeable a otros condicionantes. Es cierto que, los resultados de aprendizaje de los estudiantes pueden servir de indicador de la efectividad de los programas y, por tanto, pueden informar de posibles mejoras a implementar, pero no de ello cabe deducir un sentido unidireccional entre ambos. Otros factores propios del contexto educativo se ponen en marcha, expandiendo a incontables escenarios y circunstancias adyacentes la relación entre resultados de aprendizaje y contenidos de los programas. Tal y como proponen Stanny, González y McGowan (2015) en relación a su estudio, futuras investigaciones podrían ocuparse de casos concretos en los que hayan surgido disparidades entre los programas y su implementación en las aulas, analizando sus posibles causas.

Evaluación directa de los programas

Una alternativa plausible a la evaluación de los programas desde lo que hemos descrito como enfoque indirecto, es el enfoque directo. Tal y como se ha venido comentando hasta ahora, la evaluación directa de los programas no toma como punto de partida los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino los contenidos y/o diseño de los mismos.

A pesar de que el modelo del ciclo de la evaluación está conceptualizado bajo el paradigma de la evaluación del desempeño, el mismo sistema podría adaptarse para la evaluación directa de los programas. El puntal del mismo ya no lo conformarían unos objetivos de aprendizaje sino unos estándares de calidad sobre los que contrastar los resultados de la evaluación de los programas. El resto de fases podrían continuar siendo válidas tal y como quedan establecidas en el ciclo, culminando, de igual manera, en la implementación de mejoras o *closing the loop* según los resultados obtenidos. La unidireccionalidad de este enfoque de evaluación, sin embargo, convierte el cierre del circuito en un desenlace más evidente, pues se entiende que una evaluación directa de los programas tiene como propósito principal la mejora de los mismos. De ahí que no sea habitual tomar este modelo para este otro enfoque de evaluación.

La fase del establecimiento de unos métodos de evaluación supondría, al igual que anteriormente, un paso clave en el proceso. Las rúbricas vuelven a presentarse como recursos aptos para abordar un enfoque directo de evaluación de programas. A pesar de ello, esta línea de trabajo es muy minoritaria, sobrepasada con gran diferencia por la que utiliza las rúbricas bajo el paradigma de la evaluación del desempeño. Las razones por las que el uso de rúbricas no está extendido en este tipo de evaluación no están claramente definidas en la literatura, pero pueden atribuirse a la novedad que supone este tipo de aplicación, que altera el uso habitual que se le atribuye al recurso. En

efecto, la comunidad científica se encuentra sumida en cubrir la creciente necesidad de evaluar por competencias y de testar recursos que prueben ser eficientes para tal efecto. La efectividad de las rúbricas para esta tarea está probando ser satisfactoria, de ahí que se estén generando gran cantidad de estudios probando la aplicación del recurso. Otros ámbitos de uso para las rúbricas son todavía terrenos poco explorados, lo que convierte a la utilización de rúbricas para una evaluación directa de los programas en un método de trabajo innovador.

La utilidad de las rúbricas para este tipo de evaluación viene validada por los numerosos beneficios que se le otorgan al recurso. Los más significativos y que plantean ventajas respecto a los que albergan otros sistemas de evaluación son los siguientes:

- Son sistemas de evaluación en base a criterios o estándares referenciados, que sirven de pautas o referencias a la hora de pensar en conceptos complejos de establecer como el de la calidad educativa.
- Permiten una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa, lo que ayuda a emitir diagnósticos más precisos.
- Establecen diversos niveles de consecución de los criterios o estándares establecidos y, por tanto, una imagen más concreta de dónde se está y a dónde se puede llegar.
- Su creación es —o debería ser— fruto del trabajo colaborativo y del consenso de un colectivo profesional comprometido con la calidad educativa.
- Son recursos que se pueden —y deben— adaptar a los contextos educativos concretos en los que van a ser aplicados.

La literatura existente al respecto, a pesar de no ser muy numerosa, supone un incipiente testimonio de la viabilidad del uso de las rúbricas para este tipo de evaluación. Dos grupos de estudios dividen la producción científica: por un lado están aquellos cuyo propósito es la evaluación de las guías docentes, por el otro los que se concentran en la evaluación de las modalidades on-line de los programas, analizando su efectividad y adecuación. La tipología de los estudios de este último grupo no muestra todavía un patrón uniforme, encontrando investigaciones teóricas, experiencias innovadoras y algún estudio cuantitativo puntual. Además, el objeto de análisis se extiende más allá de los propios programas, incluyendo también aspectos prácticos concernientes a las plataformas donde éstos se albergan, por lo que parece una línea de investigación todavía en fase de desarrollo.

Más robustez parece reflejar la línea de investigación que se centra en la evaluación de las guías docentes, que aunque minoritaria, cuenta con estudios sólidos tanto por sus planteamientos como por las metodologías utilizadas. Dos son sus estudios más significativos el de Cullen y Harris (2009) y el más reciente de Stanny et al. (2015).

El estudio de Cullen y Harris (2009) tuvo como propósito evaluar el enfoque educativo de varias guías docentes de diferentes facultades. En concreto analizó el grado en el que las guías se orientaban al estudiante. Para ello, sus promotores crearon una rúbrica cuyos resultados de aplicación se trataron de manera cuantitativa. La rúbrica estaba compuesta por tres categorías: comunidad, poder y control, y evaluación, englobando, cada una de ellas, diferentes criterios o estándares de evaluación. La categoría de comunidad contemplaba aspectos como la accesibilidad del profesor, la alineación del programa con objetivos de aprendizaje y el fomento del trabajo colaborativo. La de poder y control se centraba en aspectos como el rol del profesor y del estudiante, la disponibilidad de recursos externos y la tendencia de las guías docentes. Por último, el de evaluación consideraba aspectos como el de las calificaciones, el retorno proporcionado al estudiante, las pruebas de evaluación, los resultados de aprendizaje y los mecanismos para la revisión de resultados. Según los propios autores y promotores del estudio, la rúbrica probó ser efectiva ya que de su aplicación se identificaron diversos aspectos a trabajar con el personal docente. Dos de los más destacados fueron, por un lado, la necesidad de poner énfasis en la alineación entre los resultados de aprendizaje y las actividades de aprendizaje contempladas en las guías docentes –una alineación a menudo inexistente– y, por el otro, la necesidad de plantear el poder y control del docente de una manera más transversal, esto es, dando lugar a la participación del estudiante. La conclusión general del estudio remarca lo formativo que resultó el proceso de evaluación con rúbricas, ya que el análisis de los resultados generó fructíferas discusiones entre colegas y permitió revisar la propia cultura profesional e idear futuras acciones para el desarrollo de los programas.

El estudio de Stanny et al. (2015) también parte del análisis del contenido de las guías docentes. Su finalidad fue la de analizar cuestiones consideradas importantes respecto a la cultura educativa de la institución, como por ejemplo la estructura empleada en la elaboración de los cursos o el enfoque adoptado en la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, partieron de una muestra de guías docentes más extensa que en el anterior (todas las guías docentes de una universidad), lo que comportó un período de evaluación de cinco años de duración dividido en cuatro fases de revisión. Para el proceso de evaluación utilizaron una rúbrica cuyos estándares los conformaron aquellos aspectos entendidos como básicos de una guía docente: los resultados de aprendizaje, la descripción de las actividades de aprendizaje y la modalidad de aprendizaje, entre otros. A diferencia del anterior estudio, éste contemplaba la fiabilidad de la rúbrica, trabajada mediante sesiones formativas con los evaluadores. Según expresaron los propios autores, y a pesar de lo abrumador que manifestaron que fue el proceso, el estudio resultó útil para valorar la calidad educativa de las guías docentes. Los resultados aportados por las rúbricas sirvieron para documentar dos aspectos clave en cuanto al enfoque de enseñanza empleado en la institución académica: por un lado, y al igual que en el estudio de Cullen y Harris (2009), consiguieron determinar el grado de orientación hacia el aprendizaje de las guías docentes; por el otro, obtuvieron valoraciones sobre el uso de estrategias de aprendizaje activo y participativo. Los autores también destacaron la utili-

dad del estudio para guiar futuras acciones, tanto en los propios programas de la institución como en los de otros centros educativos.

Los estudios de Cullen y Harris (2009) y de Stanny et al. (2015) suponen las dos investigaciones más significativas hasta la fecha de entre todo un extenso cuerpo de literatura vinculada con las rúbricas³. Esta línea de investigación es, por tanto, un ámbito poco explorado y conforma un nicho de conocimiento al que parece estar respondiendo la comunidad científica.

Conclusiones

Los programas son la base que asienta y justifica las prácticas que conforman la cultura educativa de las instituciones académicas. Contribuir a la evaluación de programas denota, por tanto, compromiso con la calidad educativa. Los programas deben estar vinculados con los objetivos de aprendizaje establecidos, de manera que éstos sean organizados y razonados de cara a resultar significativos para los estudiantes.

La evaluación de programas, bien por enfoque indirecto o directo, fomenta el desarrollo de la cultura profesional mediante la revisión de cuestiones básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje (objetivos, enfoques, metodologías, contenidos, recursos, etc.). Esta información no solo es valiosa para aquellos sistemas encargados de garantizar la calidad de las instituciones, sino también para los propios colectivos académicos, ya que fomenta ejercicios de autoevaluación sobre el propio trabajo. La interiorización de una cultura de la evaluación es un indicativo de excelencia en la práctica educativa, promoviendo la reflexión y actualización de la propia cultura profesional. Sin embargo, la mayoría de los estudios revisados sobre la evaluación de programas con rúbricas no responden tanto a este proceso de interiorización sino más bien a necesidades acreditativas, motivación nada desdeñable siempre y cuando esté orientada hacia la calidad educativa y no responda, únicamente, a meros procedimientos burocráticos.

La producción de investigaciones significativas que prueben sistemas de evaluación eficientes para la evaluación de programas es, por tanto, necesaria para cumplir con estos propósitos. A pesar del desconocimiento en cuanto al potencial educativo de las rúbricas y a pesar de que la comunidad científica está todavía muy centrada en probar su eficacia para la evaluación y desarrollo de competencias, ya están apareciendo estudios que prueban su validez y fiabilidad en cuanto a la evaluación de programas se refiere (ej: Menéndez y Gregori, 2017). Utilizar rúbricas en estos procesos aporta solidez a los procedimientos dada la naturaleza sistemática del recurso, que facilita diagnósticos precisos sobre lo observado. Cabe recordar que las rúbricas deben ser

³ Este artículo es resultado de una investigación más amplia sobre el diseño y aplicación de rúbricas para el que se han revisado más de cuatrocientas fuentes relacionadas.

fruto de procesos rigurosos de diseño, así como del consenso de colectivos especializados y comprometidos con la causa educativa.

Adoptar una práctica de evaluación que tienda a un cierre del ciclo o “*closing the loop*” no es tarea fácil y en muchos casos se convierte en quimera, especialmente debido a las rígidas estructuras institucionales que a menudo dificultan el desarrollo de iniciativas para la mejora. Atendiendo a la literatura, no son muchos los estudios que informan de cambios en los programas después de haber llevado a cabo un proceso de evaluación de los mismos, ya sea a partir de la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes o a través del análisis directo del propio programa. A pesar de lo desalentador del asunto, el compromiso con la propia práctica educativa y la convicción de contribuir a su desarrollo deberían convertirse en la motivación que ayudara a no cejar en el empeño y a seguir generando estudios y experiencias significativas.

Agradecimientos

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

Referencias

- Anglin, L., Anglin, K., Schumann, P. y Kaliski, J. (2008). Improving the Efficiency and Effectiveness of Grading Through the Use of Computer-Assisted Grading Rubrics. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 51–73.
- Baughin, J. A., Brod, E. F. y Page, D. L. (2002). Primary Trait Analysis: A Tool for Classroom-based Assessment. *College Teaching* 50(2), 75–80.
- Belanger, J., Zou, N., Mills, J. R., Holmes, C. y Oakleaf, M. (2015). Project RAILS: Lessons Learned about Rubric Assessment of Information Literacy Skills. *Portal: Libraries & the Academy*, 15(4), 623–644.
- Bird, F. L. y Yucel, R. (2013). Improving Marking Reliability of Scientific Writing with the Developing Understanding of Assessment for Learning Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(5), 536–553.
- Boix Mansilla, V., Dawes, E., Wolfe, C. y Haynes, C. (2009). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *Journal of Higher Education*, 80(3), 334–353.
- Cheng, L. y Wang, X. (2007). Grading, Feedback and Reporting in ESL / EFL Classrooms. *Language Assessment Quarterly*, 4(1), 85–107.

- Ciorba, C. R. y Smith, N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15.
- Cooner, D., Stevenson, C. y Frederiksen, H. (2011). Teacher Work Sample Methodology: Displaying Accountability of U.S. Teacher Education Program Effectiveness. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(10), 17–28.
- Cooper, A. K. y Oliver-Hoyo, M. T. (2016). Argument construction in understanding noncovalent interactions: a comparison of two argumentation frameworks. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 17(4), 1006–1018.
- Cullen, R. y Harris, M. (2009). Assessing learner-centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115–125.
- Diller, K. R. y Phelps, S. F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115–128.
- Eppes, T. a., Milanovic, I. y Sweitzer, F. (2012). Towards Liberal Education Assessment In Engineering And Technology Programs. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(3), 171–178.
- Etkina, E., Van Heuvelen, A., White-Brahmia, S., Brookes, D. T., Gentile, M., Murthy, S. y Warren, A. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 2(2), 1–15.
- Frichlin, L. (2006). *Blueprint for Learning: Constructing College Courses to Facilitate, Assess, and Document Learning*. Herndon (EEUU): Stylus Publishing, LLC.
- Gabaudan, O. (2016). Too soon to fly the coop? Online journaling to support students' learning during their Erasmus study visit. *ReCALL*, 28(2), 123–146.
- Garipey, L. W., Stout, J. A. y Hodge, M. L. (2016). Using Rubrics to Assess Learning in Course-Integrated Library Instruction. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(3), 491–509.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V. N., Adamek, M. E. y Johnsen, M. B. (2012). Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? *Journal of Teaching in Social Work*, 32(4), 421–437.
- Good, J. M., Osborne, K. y Birchfield, K. (2012). Placing data in the hands of discipline-specific decision makers: Campus-wide writing program assessment. *Assessing Writing*, 17(3), 140–149.

- Grainger, P. y Weir, K. (2016). An alternative grading tool for enhancing assessment practice and quality assurance in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 73–83.
- Holliday, W., Dance, B., Davis, E.; Fagerheim, B., Hedrich, A., Lundstrom, K. y Martin, P. (2015). An Information Literacy Snapshot: Authentic Assessment across the Curriculum. *College & Research Libraries*, 76(2), 170–187.
- Jastram, I., Leebaw, D. y Tompkins, H. (2014). Situating Information Literacy Within the Curriculum: Using a Rubric to Shape a Program. *Portal: Libraries and the Academy*, 14(2), 165–186.
- Karen, Y., Kimberley, J. y Sue, N. (2016). Exploration of a reflective practice rubric. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(2), 135–147.
- Kiel, S. M., Burclaff, N. y Johnson, C. (2015). Learning by Doing: Developing a Baseline Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 15(4), 747–766.
- Laird, C., Johnson, D. A. y Alderman, H. (2015). Aligning Assessments for COSMA Accreditation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 27–33.
- Ledoux, M. W. y McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education Candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103–116.
- Lund, J. (2006). Creating Rubrics for NCATE Reports. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 77(3), 13–17.
- McKevitt, C. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1).
- Menéndez Varela, J.L. y Gregori Giralt, E. (2016). Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto y mejora educativa. *Observar*, 10(1), 84–102.
- Menéndez Varela, J.L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5–24.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Mills, S., Bennett, B., Crawford, C. B. y Gould, L. (2009). A Model for Integrating Assessment across an Undergraduate Political Science Major. *Assessment Update*, 21(6), 1–2, 14–16.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B. y Utlely, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16(2), 189–208.
- Newell, J. a., Dahm, K. D. y Newell, H. L. (2002). Rubric development and inter-rater reliability issues in assessing learning outcomes. *Chemical Engineering Education*, 36(3), 212–215.

- Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233–253.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E. y Riedel, E. (2008). Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment. *Assessment Update*, 20(3), 1–2, 14–16.
- Pagano, N., Bernhardt, S. A., Reynolds, D., Williams, M. y McCurrie, M. K. (2008). An inter-institutional model for college writing assessment. *College Composition and Communication*, 60(2), 285–320.
- Peach, B. E., Mukherjee, A. y Hornyak, M. (2007). Assessing Critical Thinking: A College's Journey and Lessons Learned. *Journal of Education for Business*, 82(6), 313–320.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong--and What's Right--with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Raudenheimer, C. D. (abril, 2003). Faculty Conceptions and Practices of Action Research in the NOVA Program. En Annual Meeting of the American Educational Research Association. American Educational Research Association, Chicago.
- Reddy, M. Y. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Reddy, M. Y. (2011). Design and Development of Rubrics to Improve Assessment Outcomes: A Pilot Study in a Master's Level Business Program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84–104.
- Reed, T. E., Levin, J. y Malandra, G. H. (2011). Closing the Assessment Loop by Design. *The Magazine of Higher Learning*, 43(5), 44–52.
- Rhodes, T. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Schen, M. (2013). A comparison of biology majors written arguments across the curriculum. *Journal of Biological Education*, 47(4), 224–231.
- Schlitz, S. a, Connor, M. O., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E. y Redfern, A. K. (2009). Developing a Culture of Assessment through a Faculty Learning Community: A Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133–147.
- Shadle, S. E., Brown, E. C., Towns, M. H. y Warner, D. L. (2012). A rubric for assessing students' experimental problem-solving ability. *Journal of Chemical Education*, 89(3).
- Shaw, G. F. (2014). Introducing Rubrics to Physical Education Teacher Candidates. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 31–37.
- Song, K. H. (2006). A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: A pilot study in the US. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 175–190.

- Sridharan, B., Leitch, S. y Watty, K. (2015). Evidencing Learning Outcomes: A Multi-Level, Multi-Dimensional Course Alignment Model. *Quality in Higher Education*, 21(2), 171–188.
- Stanny, C., Gonzalez, M. y McGowan, B. (2015). Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(7), 898–913.
- van Helvoort, A. A. J. (2012). How Adult Students in Information Studies Use a Scoring Rubric for the Development of Their Information Literacy Skills. *Journal of Academic Librarianship*, 38(3), 165–171.
- Venter, P. A. y Bezuidenhout, M. J. (2008). A Mechanism for Programme Evaluation in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 22(5), 1114–1125.
- Whitlock, B. y Ebrahimi, N. (2016). Beyond the Library: Using Multiple, Mixed Measures Simultaneously in a College-Wide Assessment of Information Literacy. *College & Research Libraries*, 77(2), 236–262.
- Wolf, K., Connelly, M. y Komara, A. (2008). A Tale of Two Rubrics: Improving Teaching and Learning Across the Content Areas through Assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 21–32.
- Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 1–13.

Para citar este artículo: Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L., y Arbesú García, I. (2017). “Closing the Loop”: rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar*, 11(2), 115–130.

**La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas.
Titulaciones de Bellas Artes y Restauración**

**Quality in education through assessment rubrics.
Fine Arts and Restoration Degrees**

Carmen Moral Ruiz¹
Universidad de Granada
carmenmoralruiz@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 7 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 4 de septiembre 2017

Resumen

La evaluación de los planes docentes de los distintos grados relacionados con el estudio del Arte pretende mejorar la calidad de los mismos. El gradual establecimiento de unos parámetros de calidad de las guías docentes que regulan cada asignatura universitaria mejorará los resultados académicos de estas materias, aumentando el prestigio y consideración social de los profesionales de estas áreas. Con este propósito de mejora, se ha aplicado la rúbrica de evaluación a algunas materias de los estudios en Bellas Artes y Conservación y Restauración. Según el análisis realizado serán varios los elementos a mejorar en estas guías, como la adecuada definición de recursos de aprendizaje, la valoración de nuevos modelos de evaluación y revisión y la concreción de las materias hacia el mundo laboral. El uso de estas rúbricas para el progreso de la calidad educativa puede mejorar, de forma paralela, la devaluación que sufre la educación artística.

Palabras clave: rúbrica de evaluación, Bellas Artes, Conservación y Restauración, guía docente.

Abstract

The assessment of art degrees teaching guides aims to improve their quality. The gradual implementation of quality standards for their assessment can lead to an enhancement of academic results and can contribute to increase the social prestige of these disciplines. This claim has motivated this study, which applies a rubric to assess the quality of several Fine Arts and Restoration degrees teaching guides. The results show several areas that need improvement: a clearer definition of learning resources, new models for evaluation and assessment and a better fitting of academic subjects in the professional world. The use of a rubric to establish quality standards can help to minimize the current devaluation of arts education.

Keywords: rubric, Fine Arts, Conservation and Restoration, teaching guide.

¹ Correspondencia: Facultad de Bellas Artes de Granada. Avenida de Andalucía, s/n. 18015 Granada, España.

Reconociendo que la educación artística permite conseguir un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias gracias a su énfasis en las estructuras flexibles (por ejemplo el tiempo, la disciplina y los roles); la relevancia para el destinatario del aprendizaje (conecta con pleno significado con las vidas de los niños y su entorno social y cultural), y la cooperación entre los sistemas y recursos de aprendizaje formal e informal. (UNESCO, 2006, p. 13)

La calidad educativa de los planes docentes en grados universitarios relacionados con el estudio del arte es una búsqueda necesaria por diversos motivos. Uno de estos motivos es la mejora de la devaluación de las disciplinas artísticas que, actualmente, se sufre en el ámbito social y educativo desde etapas preuniversitarias. Por ello, en dicha búsqueda de la calidad educativa para la mejora de la devaluación de las disciplinas artísticas, se aplica la rúbrica de evaluación recogida en Menéndez Varela, Gregori Giralt y Arbesú García (2017) para la evaluación de los planes docentes. Con dicha aplicación se propone mejorar la redacción de las guías docentes de los grados universitarios relacionados con el estudio del arte.

En anteriores estudios (Moral, 2016) ya se recogía la importancia del uso de las guías docentes como medio de revalorización del área artística. La inclusión de contenidos transdisciplinares en dichas guías se estipulaba como uno de los medios de mejora de la devaluación de estas disciplinas que, necesariamente, debían ser evaluadas. Esta evaluación es el propósito de este estudio que se ciñe a la valoración de algunas de las materias de los planes docentes que conforman los grados universitarios en Bellas Artes y en Conservación y Restauración de tres universidades españolas.

Devaluación de las disciplinas artísticas

La evaluación de las guías docentes que se relacionan con el arte y, en concreto, con la conservación y restauración y la producción de obras artísticas, se debe dirigir hacia la mejora de la actual situación de devaluación de estas disciplinas. La docencia en estas materias debe adquirir la obligación de mejorar la situación actual, que pasa por la correcta redacción de sus planes docentes. Estas materias deben valorar las posibilidades que se presentan en su vinculación con otras disciplinas, mediante la inclusión de contenidos transdisciplinares (Moral, 2016).

Para mejorar el desarrollo actual de las disciplinas artísticas a través de las guías docentes se debe atender a los problemas que la retrasan (Moral, 2016). Por ejemplo, en el ámbito legislativo que desarrollan las administraciones, lo que las convierte en las primeras responsables de la redacción de un currículo que fomente la transdisciplinariedad y, por lo tanto, mejore la situación de devaluación de la educación artística. Esta mejora tendría su reflejo en niveles universitarios y en la redacción de sus planes docentes, que tendrían como base una sociedad concienciada con el valor de los estudios artísticos y su incidencia positiva en el entorno.

La problemática que rodea a los cambios legislativos parece provenir de la necesidad “en su dominio de un sector productivo capaz de generar crecientemente riqueza e innovación” (FECYT, 2007, p. 11), de forma que el estado considerase rentable invertir en estas propuestas transdisciplinarias que son reflejo de la sociedad actual. Ese dominio productivo se demuestra en partidas presupuestarias bajas y gestión de los fondos con “criterios de adjudicación erráticos, confusos y arbitrarios” (FECYT, 2007, p. 49), para aquellas materias que no son consideradas productivas. Esa necesidad productiva que enmarca a la sociedad actual hace que sea necesario incluir medidas que establezcan redes entre materias. La educación artística actual no desarrolla todo su potencial al quedar apartada a un segundo plano como no productiva.

Junto con los necesarios cambios legislativos, nos encontramos con la necesaria formación del profesorado. Estos profesionales no son sólo especialistas en arte, sino también en educación, para que puedan desarrollar el “qué, para qué y el cómo” (Muiños, 2011, p. 19) del ámbito educativo-artístico. En etapas anteriores a la universitaria, como la Educación Primaria, se observa que la materia de educación artística suele ser impartida por los tutores de los grupos junto con los especialistas en Música, para los que sí existe formación a nivel universitario (Águila et al., 2011). Este apunte inicial es necesario para comprender la baja formación en el ámbito artístico que, en la mayoría de los casos, tiene el alumnado al finalizar las etapas preuniversitarias. Considerando lo que Giráldez y Malbrán (2011) refieren acerca del tipo de profesorado necesario para la especialidad artística, no sabemos si sería mejor tener a un “artista”, a un “especialista, a quien se presupone un equilibrio entre sus conocimientos artísticos y pedagógicos” o a “docentes generalistas, que cuentan con una mayor formación pedagógica” (p. 40). En este sentido, no se podría defender como idónea ninguna de las tres, ya que cada una cuenta con alguna objeción. Se puede decir que, como comentan los autores, sería necesario que existiera un programa y una formación previa adecuados, para que un profesor no especialista en la materia realizara una impartición apropiada de la misma. Este programa que debería provenir de las administraciones es insuficiente, incoherente e inadecuado a la materia, que la devalúa hacia campos más relacionados con las manualidades que con el arte. Por ello, a pesar de existir varias opciones, sería correcto añadir que dependemos no sólo de la formación del profesorado, sino del currículo que ese profesorado tiene y del programa que se le facilita para poder desarrollarlo.

Partiendo de la necesaria formación del profesorado y de un programa acorde a dicha necesidad, pasamos a otro factor que relaciona al profesorado con la devaluación de las disciplinas artísticas. Moreno (2013), citando a Eisner, habla de la actitud del profesorado frente a las materias y de cómo esta influye en el alumnado. En el caso de la Educación Artística, su devaluación en el ámbito legislativo y social, influye de forma negativa en la visión que el alumnado tiene de la misma y se deriva hacia el profesorado que puede tener también una opinión similar en cuanto a la importancia de la materia. En muchos casos, las asignaturas de arte que se imparten en niveles preuniversitarios son impartidas por profesorado no especializado que puede mostrar indiferencia hacia

la misma. Esto desencadena en el aula y a nivel de centro una dejadez hacia dicho ámbito de estudio, ocasionando que los docentes fomenten la elección de materias que algunos estudios han denominado “asignaturas académicas” (Sharp, Le Métais, 2000, p. 6). Por ello, se busca, en la formación de los profesionales relacionados con el arte a nivel universitario, la posible vía de mejora de las disciplinas artísticas en el contexto actual de la sociedad. Esta formación de profesionales que más adelante podrían ser docentes en el ámbito artístico está regulada mediante planes docentes en los distintos grados universitarios ofertados y de ahí la necesidad de mejorar estos planes como punto de partida de la mejora de esta devaluación.

Aplicación de la rúbrica para la calidad de los planes docentes

Como ya se ha referido anteriormente, para mejorar la devaluación que existe en las disciplinas artísticas es necesario mejorar la situación actual de la docencia universitaria que gira en torno a estas áreas. Uno de los pasos para conseguir dicho propósito es la mejora de la concreción de los planes docentes de los grados ofertados para el estudio del Arte en sus distintas vertientes. Con el fin de mejorar dichos planes, se aplica la rúbrica para la evaluación de las guías docentes; la cual establece una puntuación de 0 a 10 para cada uno de los niveles de desempeño en los que se dividen los aspectos a evaluar. Los niveles de desempeño (1 a 4) se definen según el cumplimiento de una serie de criterios (Tablas 1 a 6) que conllevan una puntuación numérica para cada uno de los aspectos a evaluar.

Tabla 1. Modelo de tabla para evaluación de Resultados de aprendizaje según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Resultados de Aprendizaje (RA) (1 punto máx.)	Sí/No	Puntuación base 10		
			10%		
1	No se mencionan RA.		0	1	2
	Poco claros.				
2	Se mencionan RA claramente.			3	4
	Se desglosan algunos en objetivos de aprendizaje.				
3	Se mencionan RA claramente.		5	6	7
	Se desglosan todos en objetivos de aprendizaje.				
	Se conectan algunos RA con actividades profesionales.				
4	Se mencionan RA claramente.		8	9	10
	Se desglosan todos RA en objetivos aprendizaje.				
	Se conectan todos RA con actividades profesionales.				
	Se especifica nivel de profundidad de la mayoría de los RA.				

Fuente: original de la autora.

Tabla 2. Modelo de tabla para evaluación de Contenidos de aprendizaje según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Contenidos de aprendizaje (CA) (1 punto máx.)	Sí/No	Puntuación base 10		10%
1	No se mencionan CA. Poco claros.		0	1	2
2	Se mencionan CA claramente. Se conectan CA con RA. CA orientados sólo hacia conocimiento temático.			3	4
3	Se mencionan CA claramente. Se conectan CA con RA. CA combinan conocimiento temático con metodologías, procedimientos o instrumentos de la disciplina y se aplican en prácticas o trabajos de clase.		5	6	7
4	Se mencionan CA claramente. Se conectan CA con RA. CA combina conocimiento temático con metodologías, procedimientos o instrumentos de la disciplina y se aplican en prácticas o trabajos de clase. Se especifica nivel de profundidad esperado en el tratamiento del contenido.		8	9	10

Fuente: Fuente: original de la autora.

Tabla 3. Modelo de tabla para evaluación de Recursos de aprendizaje según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Recursos de aprendizaje (RecA) (2 puntos máx.)	Sí/No	Puntuación base 10		20%
1	No hay RecA o no tienen relación con RA. Poco claros. Algún RA carece de RecA específicos.		0	1	2
2	Hay RecA por cada RA. La mayoría de los RecA tienen más de 15 años. La mayoría de los RecA son libros. Se utiliza algún recurso online como información al alumnado.			3	4
3	Hay RecA por cada RA. La mayoría de los RecA tienen menos de 15 años. Varias fuentes de información (libros, artículos, etc.) Se utilizan recursos online como medio de información, interacción entre estudiantes y profesorado y realización de actividades.		5	6	7
4	Hay RecA por cada RA. La mayoría de los RecA tienen menos de 15 años. Varias fuentes de información (libros, artículos, etc.)		8	9	10

Se utilizan recursos online como medio de información, interacción entre estudiantes y profesorado y realización de actividades.

Mención programas de apoyo al aprendizaje gestionados por estudiantes.

Fuente: original de la autora.

Tabla 4. Modelo de tabla para evaluación de Actividades de aprendizaje según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Actividades de aprendizaje (AA) (2 puntos máx.)	Sí/No	Puntuación base 10			20%
1	No se menciona AA. Poco claros. Las AA no tienen relación con los RA o no se comprende dicha vinculación. La mayoría de las AA se refieren a la reproducción de la información temática.		0	1	2	
2	Se mencionan claramente las AA. Todas las AA tienen relación con los RA. Al menos 1/3 de las AA se orientan hacia la comprensión y aplicación de CA a contextos profesionales reales o simulados.			3	4	
3	Se mencionan claramente las AA. Todas las AA tienen relación con los RA. La mayoría de las AA se orientan hacia la comprensión y aplicación de CA a contextos profesionales reales o simulados.		5	6	7	
4	Se mencionan claramente las AA. Todas las AA tienen relación con los RA. La mayoría de las AA se orientan hacia la comprensión y aplicación de CA a contextos profesionales reales o simulados. Hay AA orientadas a promover la reflexión del estudiante sobre el contenido de la asignatura o su proceso de aprendizaje.		8	9	10	

Fuente: original de la autora.

Tabla 5. Modelo de tabla para evaluación de Modalidad de aprendizaje según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Modalidad del Aprendizaje (MA) (2 puntos máx.)	Sí/No	Puntuación base 10			20%
1	La mayoría de las AA son individuales. El estudiante no puede elegir nada del CA, AA ni sistema de evaluación.		0	1	2	
2	Al menos 1/3 de las AA son en grupos. El estudiante puede elegir algún CA a aplicar en AA.			3	4	
3	Al menos 1/3 de las AA son en grupos. El estudiante puede elegir aspectos relativos al CA, AA o al siste-		5	6	7	

ma de evaluación.

La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto en clase.

4	<p>Al menos 1/3 de las AA son en grupos.</p> <p>El estudiante puede elegir aspectos relativos al CA, AA o al sistema de evaluación.</p> <p>La participación del estudiante se extiende a la exposición de algún aspecto en clase y alguna forma de evaluación de su trabajo y el de sus compañeros.</p>	8 9 10
---	---	------------

Fuente: original de la autora.

Tabla 6. Modelo de tabla para evaluación del Sistema de Evaluación según los niveles de desempeño recogidos en la rúbrica para evaluación de planes docentes.

Nivel	Sistema de evaluación (SEV) (2 puntos máx.)	Si/No	Puntuación base 10			20%
			0	1	2	
1	<p>No se menciona claramente el SEV: tipo de prueba, criterios y estándares, porcentaje sobre calificación final y fechas de entrega. El SEV no se relaciona con los RA, ni con las AA.</p> <p>No se mencionan procesos de revisión, o sólo se producen a final de curso o sin margen de 15 días con respecto a la siguiente prueba similar.</p>		0	1	2	
2	<p>Descripción detallada SEV: tipo de prueba, criterios y estándares, porcentaje sobre calificación final y fechas de entrega.</p> <p>El SEV valora todos los RA y se relaciona con las AA.</p> <p>El SEV permite al alumnado subsanar errores.</p> <p>Se concretan los procesos de revisión.</p> <p>El comentario de los resultados se produce como mínimo 15 días antes de la siguiente prueba similar.</p>			3	4	
3	<p>Descripción detallada SEV: tipo de prueba, criterios y estándares, porcentaje sobre calificación final y fechas de entrega.</p> <p>El SEV valora los RA y se relaciona con las AA.</p> <p>El SEV permite al alumnado subsanar errores e incluye pruebas que evalúan diferentes habilidades cognitivas.</p> <p>Se concretan los procesos de revisión.</p> <p>El comentario de los resultados se produce como mínimo 15 días antes de la siguiente prueba similar.</p>		5	6	7	
4	<p>Descripción detallada SEV: tipo de prueba, criterios y estándares, porcentaje sobre calificación final y fechas de entrega.</p> <p>El SEV valora los RA y se relaciona con las AA.</p> <p>El SEV permite al alumnado subsanar errores e incluye pruebas que evalúan diferentes habilidades cognitivas y pruebas de auto-evaluación o evaluación entre estudiantes.</p>		8	9	10	

Se concretan los procesos de revisión.

El comentario de los resultados se produce como mínimo 15 días antes de la siguiente prueba similar.

Existen recursos para que los estudiantes valoren su trabajo antes de la evaluación o participan en algún aspecto del diseño del SEV.

Fuente: original de la autora.

Este modelo de cumplimentación de tablas para la evaluación de planes docentes, se aplica a continuación en estudios relacionados con la Conservación y Restauración y con las Bellas Artes.

Evaluación de planes docentes relacionados con la Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural o los Bienes Culturales

Dentro del ámbito de la conservación y restauración se evalúan guías docentes de la Universidad Complutense de Madrid (Tabla 7), la Universidad de Granada (Tabla 8) y la Universidad de Sevilla (Tabla 9), considerando dos asignaturas de último curso y el trabajo fin de grado.

Tabla 7. Evaluación de materias para el Grado en Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural de la Universidad Complutense de Madrid (2017a).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Metodología de conservación y restauración de escultura II	0,7	0,9	0,8	0,8	1,4	0,8	5,4
Metodología de conservación y restauración de pintura II	0,7	0,9	0,8	0,8	1,4	0,8	5,4
Trabajo fin de grado	0,9	0,2	0,2	1,8	0,4	1,4	4,9

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Tabla 8. Evaluación de materias para el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Granada (2017a).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Restauración de pintura II: tabla	0,9	0,9	1,2	1,4	1,4	0,8	6,6
Conservación y restauración de escultura II: otros soportes y conjuntos ornamentales	0,4	0,9	1,2	0,8	1,2	0,8	5,3
Trabajo fin de grado	0,4	0,6	0,2	0,2	0,6	0,4	2,4

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Tabla 9. Evaluación de materias para el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Sevilla (2017a).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Intervención en revestimientos arquitectónicos II	0,4	0,9	0	1,8	0,2	1,8	5,1
Tecnología digital aplicada	0,7	0,9	0	0,8	1,4	1,4	5,2
Trabajo fin de grado	0,4	0,9	0	1,4	0,4	1,4	4,5

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Tal y como se recoge en las Tablas 7 a 9, se puede observar la falta de concreción de las guías docentes evaluadas. Con carácter general, estas guías suelen adolecer de los mismos aspectos según la universidad de estudio. Los guiones utilizados por cada universidad para la redacción de las distintas guías ya estipulan una serie de elementos concretos que se repiten, aunque con ciertas variaciones según el profesional que haya redactado dicha guía.

De forma general, en la evaluación de las asignaturas que se refieren al trabajo fin de grado se ha observado que se considera un trabajo meramente individual, que no se define como una serie de actividades a realizar con unos contenidos estipulados. Por ejemplo, sería aconsejable incluir una serie de recursos de aprendizaje básicos para el desarrollo de dicho trabajo, ya que, en la mayoría de los casos, no se incluyen o son muy escasos. Estos recursos deberán recoger no sólo libros, artículos, páginas web, etc., sino también otros recursos actuales que, para el caso de la conservación y restauración, podrían incluir SIG (Sistemas de Información Geográfica), nuevo software libre relacionados con la fotogrametría o plataformas online para la difusión de los resultados de investigación entre otros. La inclusión de este tipo de recursos, relacionados con la labor profesional actual en este campo, posibilitaría la aplicación de los contenidos y habilidades que deberá desarrollar el alumnado una vez finalizados sus estudios. Junto con estos recursos, es necesaria la inclusión de una serie de descripciones generales acerca del modo de redacción de este tipo de trabajos, sistemas de citas, formas de búsqueda de información científica, etc., que se podrían considerar contenidos propios de la materia de fin de grado, y que no se especifican en prácticamente ninguna de las guías estudiadas. Por lo tanto, es necesaria la mejora en la redacción de las guías docentes de este tipo de trabajos, de manera que sirvan como orientación al alumnado a la hora de enfrentarse a un trabajo de este tipo.

En cuanto a la relación entre los resultados y las competencias de aprendizaje se recoge, por lo general, correctamente pero existiendo una falta de relación con los recursos de aprendizaje que, en la mayoría de los casos, se limitan a libros que no suelen estar muy actualizados. Continuando con estos recursos de aprendizaje, se observa que las materias seleccionadas de la Universidad de Sevilla, no se recoge un apartado al respecto, lo que supone una baja de calidad de la descrip-

ción de estas guías y de la información con la que cuenta el alumnado al comienzo del curso. Por último, los sistemas de evaluación adolecen de forma general de procesos de revisión con plazos claramente reseñados. Estos sistemas de evaluación, aunque sí evalúan diferentes habilidades cognitivas no permiten procesos de autoevaluación o de evaluación entre iguales.

Evaluación de planes docentes relacionados con los grados en Bellas Artes

Al igual que en las guías anteriormente evaluadas, se valoran asignaturas procedentes de la Universidad Complutense de Madrid (Tabla 10), la Universidad de Granada (Tabla 11) y la Universidad de Sevilla (Tabla 12), dentro del ámbito de las Bellas Artes. Se han valorado dos materias de último curso y el trabajo fin de grado con el fin de evaluar los distintos aspectos a incluir en dichos planes docentes.

Tabla 10. Evaluación de materias para el Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (2017b).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Proyectos	0,9	0,6	0,4	1,8	1,4	1,2	6,3
Teorías del Arte contemporáneo	0,9	0,7	0,4	0,4	0,4	0,8	3,6
Trabajo fin de grado	0,6	0,7	0	0,4	0,4	0,4	2,5

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Tabla 11. Evaluación de materias para el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada (2017b).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Proyectos escultóricos	0,6	0,9	0,8	1,2	1,4	1,2	6,1
Proyectos pictóricos	0,6	0,7	1,4	1,2	1,2	1,4	6,5
Trabajo fin de grado	0,6	0,7	0,4	0,4	1,4	1,2	4,7

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Tabla 12. Evaluación de materias para el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Sevilla (2017b).

Asignatura	RA	CA	RecA	AA	MA	SEV	Total
Talla escultórica	0,7	0,9	0	1,4	0,4	1,4	4,8
Discursos expositivos y difusión del arte	0,9	0,9	0	1,8	1,4	1,4	6,4
Fin de grado e integración profesional	0,7	0,9	0	1,4	0,4	1,8	5,2

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SEV: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Al igual que en la evaluación de las materias de Conservación y Restauración, se puede observar en las Tablas 10 a 12, la necesidad de mejora en la definición de las guías docentes de las materias evaluadas. Cada guía docente, como ya se ha comentado, sigue un guión establecido según la universidad de origen. Las posibles variaciones de cada una dependerán del profesional a cargo de la redacción de dicha guía, que aportará más o menos datos según su criterio.

Las guías docentes pertenecientes a los grados en Bellas Artes, vuelven a presentar valoraciones bajas para la asignatura denominada Trabajo fin de grado, actualmente incluida en los grados universitarios como requisito para la consecución del título universitario. La evaluación de este trabajo fin de grado es compleja, debido a que, normalmente, no se recogen actividades, contenidos a desarrollar o recursos de aprendizaje. Estos aspectos deben incluirse de forma que el alumnado tuviera una serie de conocimientos básicos sobre este trabajo final, que supone el último paso hacia su labor profesional. Por ello, debe ser la guía que aporte una mayor documentación acerca de contenidos, actividades y recursos de carácter general de la profesión, tanto en el ámbito profesional como investigador, para orientar al alumnado en la redacción de un trabajo coherente y que sirva como último paso de aplicación de los conocimientos y habilidades que ha adquirido a lo largo de su etapa universitaria.

Por otro lado, la valoración de la modalidad de aprendizaje se basa, por lo general, en la ponderación con respecto a su mayor o menor relación con trabajos grupales y sistemas de evaluación que puedan ser adaptados o, incluso, realizados por el alumnado. Se observa que, salvo algunos casos, las guías docentes no estipulan de forma clara el porcentaje de actividades que deberá realizar el alumnado de forma grupal y nunca incluyen procesos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

Al igual que sucedía en las guías docentes de Conservación y Restauración pertenecientes a la Universidad de Sevilla, las de Bellas Artes tampoco cuenta con recursos de aprendizaje, lo que supone una falta de información para el alumnado en este sentido.

La calidad de los estudios artísticos: los grados de Bellas Artes y Conservación- Restauración de Bienes Culturales

Según los datos recogidos anteriormente procedentes de las tres universidades españolas seleccionadas para el estudio, se comprueba, de forma general, la falta de los siguientes elementos en las guías docentes de las materias escogidas:

- Los resultados de aprendizaje suelen definirse en torno a las capacidades del alumnado pero, en pocos casos, se relacionan con el mundo profesional.

- Los contenidos de la asignatura suelen estar especificados y estructurados, aunque en algunos casos sólo presentan los grandes bloques de conocimiento. No se especifica el nivel de profundidad que debe alcanzar el estudiante y sólo, en algunas ocasiones, se relacionan con la labor profesional de la disciplina.
- Los recursos de aprendizaje son, en su mayoría, libros sin incluir otro tipo de publicaciones como las revistas. No suelen estar presentes los recursos online o las plataformas de uso para el alumnado.
- Las actividades de aprendizaje suelen incluirse de forma general en cuanto a su tipología pero no se definen más concretamente. El cronograma de actividades se facilita al alumnado a principio de curso pero no se incluye en la guía docente.
- La modalidad de aprendizaje incluye trabajo grupal e individual, pero no se especifican procesos autónomos de corrección de sus errores ni de selección de contenidos.
- Los sistemas de evaluación son en su mayoría de tipo continuo con la posibilidad de realizar una evaluación única final para los casos en los que no se superen los porcentajes necesarios para la evaluación continua. En ningún caso se especifican posibles procesos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

Conclusiones

La motivación de este estudio era la promoción de la calidad educativa a través de la aplicación de rúbricas de evaluación, que promoverían la mejora de la redacción de las guías docentes de los grados universitarios que giran en torno al estudio del arte. Esta mejora en la calidad se produciría al examinar las deficiencias de las guías docentes que, en primera instancia, son las que determinan los contenidos y metodologías de trabajo en las aulas, de forma que se pudiera aumentar el potencial de estos estudios de cara a la labor profesional del alumnado.

A la hora de evaluar los grados en Bellas Artes y en Conservación y Restauración, se detecta una falta de recursos que se relacionen con la sociedad actual y su entorno eminentemente multimedia. La falta de relación con este tipo de recursos nos lleva a considerar que estos estudios se encuentran en cierto modo desfasados con la realidad laboral actual, que, en cualquier caso, es el fin último de los estudios universitarios. La preparación de profesionales capaces, que se puedan desenvolver en el mercado profesional, debería ser el primer objetivo de cada una de las materias a desarrollar en los grados universitarios. Este objetivo es pocas veces recogido en las guías docentes, por lo que estas carecen de interacción con la realidad, al obviar esta necesaria relación.

Por otro lado, la falta de concreción de las actividades de aprendizaje, así como su eminente carácter individual, hace que tampoco se puedan observar relaciones con la labor profesional. Esta labor profesional, tanto para el caso de los graduados en Bellas Artes como para los de Conservación y Restauración, será siempre a través de grupos interdisciplinares, cuestión que es poco

considerada o plasmada en las guías docentes. No sólo debemos valorar como negativa la falta de actividades grupales que, aunque existen, son escasas, sino que no se recoge en ninguna de las guías docentes una forma de relación entre grados universitarios afines para la simulación de espacios de trabajo interdisciplinares. Estos espacios se pueden generar desde la inclusión de los contenidos transdisciplinares (Moral, 2016) necesarios en las guías docentes, siendo estos un punto de partida excelente para la consecución de este tipo de grupos interprofesionales.

Por lo tanto, la evaluación de la calidad docente mediante la rúbrica de evaluación recogida promovería la definición, no sólo de las carencias de una asignatura, sino de un plan docente y de la relación del grado al que se refiera con otros afines a su labor profesional. De esta forma, a través de la evaluación mencionada y la detección de los puntos negativos que se han reseñado, se puede, no sólo mejorar la docencia en la materia al estar ya desde su inicio estudiada y concretada, sino también aumentar la información que se ofrece al alumnado. De esta forma será mayor el aprovechamiento del alumnado al estar conectado con otras disciplinas a través de los contenidos transdisciplinares que se relacionen con las actividades de aprendizaje interdisciplinares incluidas en las guías docentes de cada materia.

Agradecimientos

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

Referencias

- Giráldez, A., y Malbrán, S. (2011). Capítulo 4. Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez, y L. Pimentel (Coord.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 39–44). Madrid: Organización de Estado Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Menéndez Varela, J.L., Gregori Giralt, E. y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Moral Ruiz, C. (2016). El área transdisciplinar en las guías docentes. *Observar*, 10(2), 147–163.
- Moreno López, A. (2013). *Relación entre la desmotivación del alumnado y la escasa valoración de la Educación Plástica y Visual en los Programas de Diversificación Curricular en Soria: el arteterapia como solución*. (Trabajo Fin de Máster) Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1962>
- Muiños de Britos, S.M. (2011). Capítulo 1. La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez, L. Pimentel (Coord.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la*

teoría a la práctica (pp. 9-20). Madrid: Organización de Estado Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Sharp, C. y Le Métails, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: an International Perspective (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks)*. London: QCA.

UNESCO (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 marzo de 2006*.

Recuperado de

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

Universidad Complutense de Madrid (2017a). Plan docente Grado en Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural. Recuperado de <https://www.ucm.es/estudios/grado-conservacionyrestauraciondelpatrimoniocultural-estudios-estructura>

Universidad Complutense de Madrid (2017b). Plan docente Grado en Bellas Artes. Recuperado de <http://bellasartes.ucm.es/estudios/grado-bellasartes-estudios-estructura>

Universidad de Granada (2017a). Plan docente Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Recuperado de

<http://grados.ugr.es/restauracion/pages/infoacademica/asignaturas-guias-docentes>

Universidad de Granada (2017b). Plan docente Grado en Bellas Artes. Recuperado de <http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guias-docentes>

Universidad de Sevilla (2017a). Plan docente Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_193?p=7

Universidad de Sevilla (2017b). Plan docente Grado en Bellas Artes. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_190?p=7

Para citar este artículo: Moral Ruiz, C., (2017). La calidad educativa a través de la evaluación por rúbricas. Titulaciones de Bellas Artes y Restauración. *Observar*, 11(2), 131-144.

Análisis de las guías docentes de los másteres con contenidos de Historia del Arte en Andalucía mediante rúbrica

Analysis of Masters' course syllabuses with Art History contents in Andalusia universities using a rubric

Laura Luque Rodrigo¹

Universidad de Jaén

lluque@ujaen.es

Fecha de recepción del artículo: 2 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 31 de octubre 2017

Resumen

Con la introducción de los grados en el sistema universitario español, la formación de posgrado sufrió una reconversión por la cual sus planes de doctorado e incluso los títulos propios se convirtieron en másteres oficiales. Éstos tienen distintas funciones recogidas por la legislación vigente, desde la profesionalizante a la investigación, sin embargo, aun presentan carencias en sus metodologías docentes y en su transparencia en cuanto a la información que proporcionan. Dado que las guías docentes son el instrumento de comunicación fundamental entre el profesorado y el alumnado, en este texto se van a analizar dichas guías de los másteres relacionados con la Historia del Arte en las universidades de Andalucía, mediante la rúbrica elaborada por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes, para realizar una propuesta de mejora. Asimismo, se emplearán las guías para reflexionar sobre la propia oferta de posgrado para graduados en historia del arte en Andalucía.

Palabras clave: másteres, Andalucía, guías docentes, rúbrica, historia del arte

Abstract

The inclusion of the Spanish university system into the European Higher Education Area led to a re-shaping of the postgraduate academic offer: graduate and PhD programmes became official Master's Degree. According to Spanish educational law, these Masters must consider both professional and research skills. However, their programmes show several weaknesses, especially in their methodologies and transparency of contents. Given that course syllabus is one important communication resource between faculty and students, this paper analyses the results of using a quality rubric, designed by the University of Barcelona's Observatory for Education in the Arts, to assess Art History degree teaching guides from Andalusia universities. The analysis concludes with a proposal for improvement. Teaching guides will also serve to reflect about Art History postgraduate academic offer in Andalusia.

Keywords: Master's, Andalusia, course syllabuses, rubric, history of art.

¹ Correspondencia: Universidad de Jaén. Campus las Lagunillas S/N. Departamento de Patrimonio Histórico. Edificio C5, despacho 222. 23071 Jaén, España.

Másteres: funciones y tipos. Los másteres andaluces

El concepto de máster² se introdujo en España en la década de los sesenta, desarrollándose plenamente en los setenta, con un claro carácter empresarial por influencia anglosajona y de especialización tecnológica, e impartido por entidades privadas con un claro sentido profesionalizante. En los noventa se generalizaron y enfocaron en gran medida al reciclaje profesional, aun impartidos por instituciones privadas (Elduque, 2011). Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el máster viene a ocupar el espacio que dejaron los antiguos programas de doctorado y se convierten en una formación reglada, regulada por el Real Decreto 1393/2007 (BOE 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), modificado por el RD 861/2010 (BOE 2 de julio), cuya finalidad se define como

(...) la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. (Boletín Oficial de Estado, 2017b, s.p.)

Es decir, pueden coexistir dos tipos de másteres, los profesionalizantes, que deben atender a las demandas sociales y a los perfiles profesionales del ámbito del que forme parte; y los de investigación, que permiten el desarrollo de habilidades necesarias para la realización del doctorado (González Conde y Salgado Santamaría, 2011). Ana Isabel Elduque (Elduque, 2011) señala incluso un tercer tipo, los académicos, cuyo objetivo debería ser la adquisición de un mayor conocimiento general de áreas de la titulación. Esto se sustenta en la pérdida de créditos del grado en cuanto a las antiguas licenciaturas, si bien los másteres quedan claramente definidos por la legislación vigente como una formación específica que complementa la formación genérica del grado. Otro debate sería el que existe en torno a la cuestión del tiempo necesario para adquirir esta formación genérica que representa el grado y cuánto para la específica, pero no es materia de este trabajo entrar en tal disquisición. No obstante, parecía oportuno comenzar determinando qué debe ser un máster para posteriormente poder centrarnos en otros aspectos más concretos.

En definitiva, en la actualidad el máster, si atendemos a la legislación, debe proporcionar una formación específica de carácter profesionalizante o que permita el acceso a la elaboración de la tesis doctoral. En este sentido, han entrado en clara competencia con los llamados títulos propios, ofrecidos en ocasiones por instituciones privadas y en otras por las propias universidades públicas. La diferencia más palpable radica en el precio de cada uno, así como en una orientación menos académica en los títulos propios. Esto último precisamente es lo que hace que muchos estudiantes sigan prefiriendo estos títulos a pesar de su elevado coste y de no estar avalados por la

² Si bien "máster" es una palabra de procedencia inglesa, está incluida en el Diccionario de la RAE españolizada, por lo que debe escribirse con tilde en la primera "a" y su plural es "másteres". Se admite también la palabra "magíster", pero su uso es propio de América. (Real Academia de la Lengua, 2017).

agencia de acreditación (ANECA), su carácter más práctico y cercano a la actividad profesional. A pesar de esto, muchas universidades han optado por convertir sus títulos propios en másteres oficiales con el fin de no competir entre ellos (Mateos Cadenas, 2009). De hecho, también parece que los títulos de experto y especialista han disminuido en los últimos años en pro de los másteres oficiales.

En Andalucía, el Decreto Legislativo 1/2013 (de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades) establece el sistema del Distrito Único Universitario y se plantea como objetivo de las Universidades y la Consejería “la plena y más eficiente inserción laboral de los estudiantes titulados, fomentando para ello cuantos análisis de demanda, convenios con empresas o procesos de formación de máster puedan coadyuvar a ello” (Consejería de Economía y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2017, p. 27462), por lo que claramente se entiende que el carácter de los másteres es la búsqueda de la profesionalización de los graduados a los que se les supone una base de conocimiento genérico y académico en su disciplina.

Si atendemos a los másteres que ofertan las universidades públicas andaluzas en materia histórico-artística, encontramos un total de diez entre siete universidades. No obstante, y con el fin de abarcar todas las universidades andaluzas, se analizarán también dos másteres humanísticos de las dos universidades públicas restantes, un máster de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA, 2017a) y de la única privada que existe, la Universidad Loyola Andalucía.

Másteres específicos de Historia del Arte. Análisis de sus guías docentes mediante rúbrica

Las guías docentes son un instrumento clave para establecer la relación profesorado/alumnado, puesto que en ella deben aparecer todas las cuestiones relativas a las materias, de forma que el estudiante, antes incluso de matricularse en una asignatura, pueda tener claro el contenido de la misma, el método de evaluación, competencias, recursos de aprendizaje, actividades, datos del profesorado, etc. A pesar de ello, en múltiples ocasiones se han convertido en un trabajo burocrático que satura al profesorado y que además presenta escasa o nula flexibilidad en su estructura, dada por cada universidad, de manera que tampoco permite un gran margen de mejora. Es por ello que el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) (ODAS, 2017), ha elaborado una rúbrica de evaluación de las guías docentes que nos permiten conocer cómo se reflejan ciertos aspectos de relevancia a través de seis criterios de evaluación: resultados de aprendizaje, contenido de la asignatura, recursos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, modalidad de aprendizaje y evaluación (véase, Menéndez Varela, Gregori Giralt, y Arbesú García, 2017).

La rúbrica aparece publicada y explicada en este mismo número, por lo que para no caer en redundancias, no se incluye. No obstante, para una mejor comprensión del texto cabe señalar que se compone de seis criterios de evaluación, cada uno de ellos con cuatro niveles de consecución a los que corresponde el siguiente umbral de puntuación: A (0, 1, 2), B (3, 4), C (5, 6, 7), D (8, 9,

10). A cada nivel de consecución corresponde además un valor porcentual que nos permite obtener un valor numérico de cada guía docente analizada. Los criterios y sus valores son: resultados de aprendizaje y contenido de la asignatura (10%), recursos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, modalidad de aprendizaje y evaluación (20%). Para más información sobre las rúbricas en general y su elaboración, ver: Alcón Latorre (2016) y Menéndez Varela (2013).

Para conocer la calidad de las guías docentes de los másteres relacionados con la historia del arte en Andalucía, se ha tomado como muestra cuatro asignaturas de cada uno al azar, teniendo en cuenta que todas las guías de un mismo máster (incluso de una misma universidad) son idénticas, por lo que sólo puede haber alguna pequeña diferencia en algunos campos determinada por el docente que la ha rellenado. De esta forma, en vez de evaluar la guía de cada asignatura, que nos arrojaría los mismos datos, se pretende establecer una comparación entre universidades. Además, más adelante se analizarán dos materias comunes a todos los másteres, las prácticas externas y el trabajo fin de máster.

La valoración de cada máster se presenta en formato tabla (Tablas 1 a 10), con una columna para los criterios de evaluación, seguida de una columna para el nivel de consecución obtenido junto con el umbral de puntuación y el motivo por el que ha obtenido tal valor numérico, según los descriptores de calidad y una última columna expresando el valor numérico. Al final de la tabla aparece el valor total obtenido. En cuanto al motivo por el cual se ha obtenido un determinado nivel de consecución, la explicación se basará en expresar qué criterios de descriptor de calidad se cumple con referencias al siguiente descriptor³.

Máster en Arte, Museos y Gestión de Patrimonio Histórico, Universidad Pablo de Olavide (UPO)

Materias (Universidad Pablo de Olavide, 2017):

- Teorías del patrimonio histórico y de la restauración. Definición de patrimonio cultural e instrumentos de protección. Obligatoria.
- Fuentes y recursos para el estudio y la investigación del patrimonio artístico. Obligatoria.
- La sostenibilidad de la arquitectura histórica en la ciudad contemporánea. Obligatoria.
- La participación de las mujeres en la formación del patrimonio artístico. Optativa.

³ Debe tenerse en cuenta que, a pesar del carácter objetivo de la rúbrica, siempre estará presente un componente subjetivo asociado a quien realiza la evaluación.

Tabla 1. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Arte, Museos y Gestión de Patrimonio Histórico, Universidad Pablo de Olavide.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Los resultados de aprendizaje principales de la asignatura se mencionan de un modo poco claro. Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / El contenido de la asignatura se menciona de un modo claro y concreto. No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (2) / No se conectan los recursos con las competencias o no se comprende. La mayoría son libros, el más actual de 2008. Aparece algún recurso <i>online</i> .	0,4
Actividades de aprendizaje	A (2) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, no se relacionan claramente con las competencias, no se aplican los contenidos en entornos profesionales reales o simulados, pero sí tienen carácter práctico.	0,4
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección y en cuanto a las actividades se especifica únicamente: trabajos individuales o en grupos.	0,4
Evaluación	A (2) / El sistema de evaluación no mide todas las competencias, no se mencionan los procesos de revisión. No se describe con claridad el tipo de prueba, el sistema no permite al estudiante subsanar errores, no se concreta la revisión de pruebas.	0,4
Total		2,1

Fuente: original de la autora.

Máster Arte: Idea y Producción, Universidad de Sevilla (USE)

Materias (Universidad de Sevilla, 2017a):

- Claves del Arte Contemporáneo. Obligatoria.
- Metodología de Proyectos Artísticos y de Investigación. Obligatoria.
- Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Investigación. Obligatoria.
- Arte público e interacción. Optativa.

Tabla 2. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster Arte: Idea y Producción, Universidad de Sevilla.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación)/ Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Los resultados de aprendizaje principales de la asignatura se mencionan de un modo poco claro. Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes aunque existe una parte de objetivos docentes específicos.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (0) / No hay recursos de aprendizaje.	0
Actividades de aprendizaje	B (3) / Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje no se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.	0,6
Modalidad de aprendizaje	B (3) / El alumnado no tiene capacidad de elección pero los trabajos sí son grupales.	0,6
Evaluación	B (3) / El sistema es claro y detallado y aparecen los estándares o criterios, pero no el calendario. El sistema permite al alumnado corregir sus errores.	0,6
	Total	2,3

Fuente: original de la autora.

Máster Patrimonio Artístico Andaluz y su Proyección Iberoamericana (USE)

Materias (Universidad de Sevilla, 2017b):

- Empresas culturales. Optativa.
- Ciudad y Territorio en Iberoamérica. Optativa.
- Pintura en Andalucía: Escuelas y Tendencias. Optativa.
- Modelos Iconográficos en la Escultura Andaluza. Optativa.

Tabla 3. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster Patrimonio Artístico Andaluz y su Proyección Iberoamericana (USE).

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (1) / Los resultados de aprendizaje principales de la asignatura se mencionan de un modo poco claro. Aparecen las competencias, pero no	0,1

	se desglosan algunos resultados principales en componentes aunque existe un aparte de objetivos docentes específicos.	
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (0) / No existen recursos de aprendizaje.	0
Actividades de aprendizaje	B (3) / Las actividades de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje no se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.	0,6
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección y los trabajos no suelen ser grupales, salvo una excepción.	0,4
Evaluación	A (2) / No se mencionan procesos de revisión. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores.	0,4
	Total	1,8

Fuente: original de la autora.

Máster en Desarrollos sociales de la cultura artística, Universidad de Málaga (UMA)

Materias (Universidad de Málaga, 2017):

- Arte, crítica y pensamiento contemporáneo. Obligatoria.
- Patrimonio y cultura digital. Obligatoria.
- Ciudad y experiencia artística. Optativa.
- Cine y sociedad. Optativa.

Tabla 4. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Desarrollos sociales de la cultura artística, Universidad de Málaga.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (2) / Los recursos de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales de la asignatura, o esta relación no se comprende. Sólo aparecen libros siendo el más actual de 2008.	0,2
Actividades de	B (3) / Las actividades de aprendizaje no se mencionan de un modo claro	0,6

aprendizaje	y concreto y no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales o esta relación no se comprende. La mayoría de las actividades de aprendizaje no se orientan hacia la reproducción de la información temática de la asignatura.	
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,4
Evaluación	A (2) / No se mencionan procesos de revisión. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores.	0,4
		Total 2,1

Fuente: original de la autora.

Máster en Investigación y Educación Estética. Artes, Música y Diseño, Universidad de Jaén (UJA)

Materias (Universidad de Jaén, 2017a):

- Creación experimental y prácticas artísticas intermedia. Obligatoria.
- Producción, gestión y crítica artística. Obligatoria.
- Investigación cultural y estetización social. Obligatoria.
- Edición contemporánea. Optativa.

Tabla 5. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Investigación y Educación Estética. Artes, Música y Diseño, Universidad de Jaén.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (2) / Los recursos de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales de la asignatura, o esta relación no se comprende. La bibliografía está actualizada, pero no aparecen recursos webs.	0,4
Actividades de aprendizaje	A (0) / No se especifican las actividades.	0
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección. No se mencionan trabajos grupales.	0,4
Evaluación	B (3) / No se indica el tipo de pruebas ni los criterios o estándares, no se vincula a las competencias. El sistema permite al alumnado corregir sus	0,6

errores.

Total 1,9

Fuente: original de la autora.

Máster en Estudios Avanzados en Patrimonio Cultural: Historia, Arte y Territorio (UJA)

Materias (Universidad de Jaén, 2017b):

- Modelos de gestión patrimonial: investigación y documentación. Obligatoria.
- Modelos de gestión patrimonial: investigación y documentación. Obligatoria.
- La valoración del patrimonio cultural: gestión pública y privada del patrimonio del Renacimiento en Andalucía. Optativa.
- Usos y comportamientos de las ciudades históricas. Optativa.

Tabla 6. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Estudios Avanzados en Patrimonio Cultural: Historia, Arte y Territorio (UJA).

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes.	0,2
Contenido de la asignatura	A (2) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático y en ocasiones ni siquiera se detallan los temas.	0,2
Recursos de aprendizaje	A (2) / Los recursos de aprendizaje no tienen relación con los resultados de aprendizaje principales de la asignatura, o esta relación no se comprende. La bibliografía está actualizada, pero no aparecen recursos webs.	0,4
Actividades de aprendizaje	A (0) / No se especifican las actividades.	0
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección. No se mencionan trabajos grupales.	0,4
Evaluación	B (3) / No se indica el tipo de pruebas ni los criterios o estándares, no se vincula a las competencias. El sistema permite al alumnado corregir sus errores.	0,6
		Total 1,8

Fuente: original de la autora.

Máster en Patrimonio Histórico y Cultural, Universidad de Huelva (UHU)

Materias (Universidad de Huelva, 2017):

- Gestión del patrimonio histórico y cultural. Obligatoria.
- Legislación del patrimonio histórico y cultural. La cooperación internacional. Obligatoria.
- Fundamentos e investigación en la comunicación del patrimonio. Obligatoria.
- Diversidad cultural y patrimonio. Optativa.

Tabla 7. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Patrimonio Histórico y Cultural, Universidad de Huelva (UHU).

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / Aparecen las competencias, pero no se desglosan algunos resultados principales en componentes.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (0) / No se presentan recursos de aprendizaje.	0
Actividades de aprendizaje	A (2) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, no se relacionan con los resultados de aprendizaje.	0,4
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,4
Evaluación	A (2) / No se indican ni los criterios o estándares, ni se vincula a las competencias. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores o no se indica.	0,4
Total		1,7

Fuente: original de la autora.

Máster en Tutela del Patrimonio Histórico Artístico. El legado de Al-Andalus, Universidad de Granada (UGR)

Materias (Universidad de Granada, 2017a):

- La gestión del Patrimonio Artístico: estructura administrativa e instituciones. Obligatoria.
- Taller de Patrimonio y Memoria de al-Ándalus. Obligatoria.
- La catalogación del Patrimonio Histórico-Artístico. Métodos y técnicas. Optativa.
- Musealización del patrimonio andalusí y gestión de colecciones. Optativa.

Tabla 8. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Tutela del Patrimonio Histórico Artístico. El legado de Al-Andalus, Universidad de Granada.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	B (4) / Se desglosan algunos resultados en objetivos de aprendizaje.	0,4
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	B (3) / No se conectan los recursos con las competencias o no se comprende, la bibliografía está actualizada hasta 2010. Aparecen recursos <i>online</i> .	0,6
Actividades de aprendizaje	A (2) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, no se relacionan con los resultados de aprendizaje.	0,4
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,4
Evaluación	A (2) / No se indican ni los criterios o estándares, ni se vincula a las competencias. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores o no se indica.	0,4
Total		2,5

Fuente: original de la autora.

Máster en Producción e Investigación en Arte (UGR)

Materias (Universidad de Granada, 2017b):

- Sistema artístico y prácticas culturales. Obligatoria.
- Arte contemporáneo, ilustración e identidad cultural. Optativa.
- La construcción cultural de la imagen en el arte. Optativa.
- Arte digital. Pautas de análisis. Optativa.

Tabla 9. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Producción e Investigación en Arte (UGR).

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	B (4) / Se desglosan algunos resultados en objetivos de aprendizaje.	0,4
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3

Recursos de aprendizaje	B (3) / No se conectan los recursos con las competencias o no se comprende, la bibliografía está actualizada hasta 2010. Aparecen recursos <i>online</i> .	0,6
Actividades de aprendizaje	A (2) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, no se relacionan con los resultados de aprendizaje.	0,2
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,2
Evaluación	A (2) / Se indican los criterios o estándares, pero no se vincula a las competencias. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores o no se indica.	0,2
Total		2,1

Fuente: original de la autora.

Máster en Gestión del Patrimonio desde el Municipio, Universidad de Córdoba (UCO)

Materias (Universidad de Córdoba, 2017):

- Gestión turística del patrimonio. Optativa.
- Musealización de la ciudad. Optativa.
- Difusión, divulgación científica y transferencia del conocimiento en ciencias humanas, económicas y sociales. Optativa.
- La gestión cultural. Proyectos y empresas culturales. Optativa.

Tabla 10. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Gestión del Patrimonio desde el Municipio, Universidad de Córdoba (UCO).

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / No se desglosan algunos resultados en objetivos de aprendizaje.	0,2
Contenido de la asignatura	B (3) / No se conectan los aspectos del contenido con los resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento únicamente temático.	0,3
Recursos de aprendizaje	A (2) / No se conectan los recursos con las competencias o no se comprende, la bibliografía está actualizada hasta 2011. No aparecen recursos <i>online</i> .	0,4
Actividades de aprendizaje	A (2) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, no se relacionan con los resultados de aprendizaje.	0,4
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,4
Evaluación	A (2) / Se indican los criterios o estándares, pero no se vincula a las	0,4

competencias. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores o no se indica.

Total 2,1

Fuente: original de la autora.

Una vez expuestos los datos de análisis de cada uno de los másteres, es interesante compararlos entre ellos para obtener conclusiones. De este modo, observamos que en cuanto al criterio "resultados de aprendizaje", sólo dos másteres obtienen un nivel de concreción B, estando el resto en A. Las competencias se expresan en todos los másteres, pero no se desglosan en objetivos de aprendizaje y se expresan de un modo poco claro para el alumnado, como consecuencia de volcar los datos de las memorias de los grados directamente sobre las guías docentes. Los dos únicos másteres que superan el primer nivel, son los dos que oferta la Universidad de Granada.

Por otro lado, en los criterios de evaluación "contenidos de la asignatura" y "recursos de aprendizaje", ningún máster supera el primer nivel de consecución. En el primer caso, se debe a que en todos los másteres aparece únicamente un listado temático, pero nunca se conecta directamente con las competencias –de hecho observamos que hay competencias sin su correspondencia en los contenidos; incluso en el caso del "Máster en Estudios Avanzados en Patrimonio Cultural: Historia, Arte y Territorio" de la UJA, se indican los contenidos de forma redactada sin aparecer bloques o temas. Por lo que respecta a los "recursos de aprendizaje", son listados bibliográficos en los que se ofrecen libros, pero no suelen aparecer artículos científicos, revistas, actas de congresos u otro tipo de recursos digitales, documentales, de prensa, etc. Sólo en ocasiones aparecen algunas páginas web, generalmente de instituciones. En cuanto a la bibliografía, suelen aparecer libros publicados desde la década de los 80 y actualizados hasta el 2010 aproximadamente, solo en contadas ocasiones aparece alguna publicación más reciente. Teniendo en cuenta además la temática de la mayoría de materias consultadas, relacionadas con la gestión del patrimonio, parece obvio que sería necesario presentar mayor actualización en los recursos.

En cuanto a las "actividades de aprendizaje", la mayoría de los másteres han obtenido un nivel de consecución A, porque o bien no aparecen las actividades, o aun existiendo el apartado no se detallan ni se conectan con las competencias. Sin embargo, sí es cierto que en la mayoría de los casos no se orientan únicamente a la reproducción de contenidos ya que se piden trabajos de investigación.

El criterio de "modalidad de aprendizaje", se ha evaluado con dificultad, ya que generalmente las guías docentes omiten la información o aparece de forma muy imprecisa, pero desde luego en ningún caso se hace referencia a que el estudiante pueda participar en la elección del contenido o actividades de las asignaturas. En cuanto al tipo de trabajos, sólo en ocasiones aparece referencia a si serán individuales o grupales y generalmente se hace de forma imprecisa y ambigua. Por

último, el "sistema de evaluación" probablemente sea uno de los criterios que más problemas presenta, puesto que en ninguna de las universidades andaluzas se incluye en las guías el sistema de revisión y muchos menos su periodización por lo que es imposible saber si hay un margen de 15 días entre la misma y la próxima convocatoria solamente observando la guía docente, sino que hay que consultar el reglamento de cada universidad para conocer este dato. En ningún caso se hace referencia a las competencias evaluadas y no aparecen casi en ningún caso los criterios o estándares de evaluación, tan sólo los porcentajes. Tampoco se detalla el tipo de prueba más allá de los aspectos básicos (asistencia y participación, trabajos, examen final).

Una síntesis de los resultados se presenta en la Figura 1.

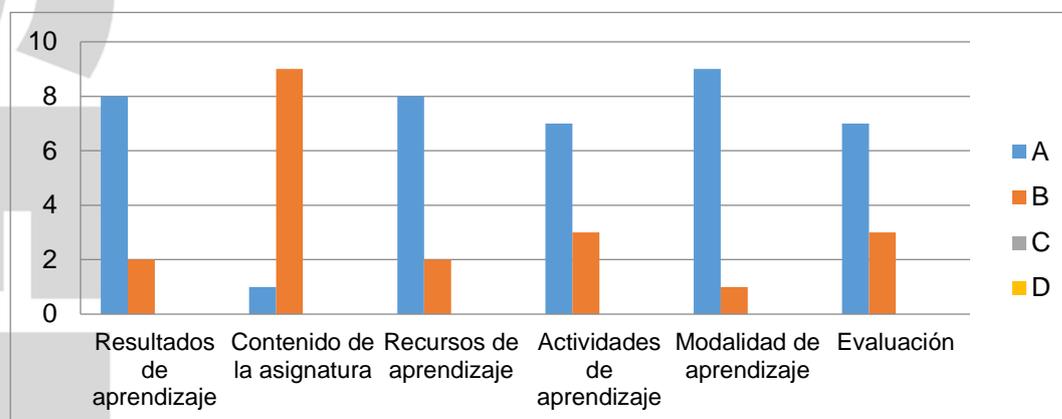


Figura 1. Niveles de consecución con respecto a los criterios de evaluación de las guías docentes de los másteres andaluces para la historia del arte. Fuente: original de la autora.

En definitiva, el estudiante que pretenda matricularse en un máster o ya lo haya hecho y consulte las guías docentes, obtendrá una información poco detallada, clara y concreta sobre aspectos esenciales del funcionamiento de las asignaturas como la propia evaluación, actividades que deberá desarrollar, competencias que deberá alcanzar e incluso el contenido real de las materias. Asimismo, se comprueba que, en el sistema universitario de posgrado, a pesar del carácter más práctico que se presupone a los másteres, la metodología docente parece centrarse más en las clases magistrales, seminarios, conferencias y trabajos de clase individuales que en metodologías activas, participativas, colaborativas y con actividades de simulación orientadas a la posterior práctica profesional. No se entiende la evaluación como una actividad formadora e interactiva, sino que sirve únicamente para obtener una calificación, el alumnado no podrá corregir sus errores y aprender de ellos. Asimismo sería imprescindible revisar las competencias, que presentan un número excesivo y en algunos casos no se adecuan a la realidad o proponen cosas imposibles de cumplir como "intervenir con organismos, colectivos y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos patrimoniales", ¿realmente es posible que todos el alumnado de un máster

lleve a cabo algo de tal envergadura en un contexto real tal y como se presupone en el texto? Está claro que no, que tan sólo podríamos aproximarnos en un entorno simulado.

Análisis de dos materias comunes: prácticas externas y Trabajo Fin de Máster

Existen dos materias que son comunes a todos los másteres, las prácticas externas y el Trabajo Fin de Máster (TFM), que presentan además peculiaridades con respecto al resto de materias de carácter académico y presencial; por ello es interesante comprobar cómo cada universidad adapta el formato de sus guías a estas materias.

Prácticas externas

Llamadas prácticas externas, *practicum* o prácticas profesionales, se trata de una experiencia externa a la universidad, aunque gestionada por esta, y considerada una asignatura más que se evalúa generalmente mediante una nota que adjudica el tutor externo y otra que pone un tutor interno mediante la evaluación de una memoria de las prácticas que elabora el alumnado. Esta materia es de carácter obligatorio en casi todos los másteres o bien para todo el alumnado o bien, si se ofrecen dos itinerarios –de investigación y profesionalizante–, sólo para el alumnado del itinerario profesionalizante. Las universidades adaptan esta materia al formato de las guías docentes de las demás asignaturas, por lo que realmente el contenido no se adecúa realmente a los datos que debería proporcionar. Por ello, en la siguiente tabla (Tabla 11), habrá apartados valorados con la rúbrica con un 0, puesto que dichos apartados, aunque aparecen en las guías docentes, se aprovechan para explicar otros datos relativos a las prácticas que no se contemplan en la guía, como la dirección de las mismas, el método de elección de la empresa o institución externa o su función.

Tabla 11. Resultados de la evaluación de la asignatura de prácticas externas de los másteres mediante rúbrica.

Másteres	RA	CA	RecA	AA	MA	SE
Arte, Museos y Gestión del Patrimonio (UPO)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A2 (0,4)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)
Arte, idea y producción (USE)		No cuenta con prácticas externas				
Patrimonio Artístico Andaluz y su Proyección Iberoamericana (USE)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)
Desarrollos sociales de la cultura artística (UMA)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,2)
Investigación y educación estética: artes, música y diseño (UJA)		No cuenta con prácticas externas				
Estudios avanzados en patrimonio cultural: Historia, arte y territorio (UJA)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A2 (0,4)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)
Patrimonio histórico y cultural (UHU)	B3	A1	A1	A1	A1	A2

	(0,3)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,4)
Tutela del Patrimonio Histórico-Artístico. El legado de al-Ándalus (UGR)	B4	A1	A2	A1	A1	B4
Producción e investigación en arte (UGR)	(0,4)	(0,0)	(0,4)	(0,0)	(0,0)	(0,8)
Gestión del patrimonio desde el municipio (UCO)						No cuenta con prácticas externas

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SE: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Podría decirse además que las competencias no se adaptan a las habilidades que realmente se deben adquirir en unas prácticas, aunque se debe tener en cuenta que no permiten contemplar la posible heterogeneidad de las mismas. Así encontramos competencias como "Manejar las fuentes de documentación e información más adecuadas para la investigación y el estudio del patrimonio artístico" en un máster sobre gestión, por lo que, si las prácticas se realizan en una empresa de gestión patrimonial en la que no se investiga, difícilmente se podrá cumplir este resultado de aprendizaje. Los recursos de aprendizaje suelen ser inexistente o muy escuetos.

Trabajo Fin de Máster

El Trabajo Fin de Máster es una investigación inicial sobre un tema, tutorizado por un/a profesor/a, por lo que igualmente no tiene sentido aplicar el mismo esquema de guía docente que al resto de materias; sin embargo, se hace. No obstante, al igual que en el caso anterior, algunos apartados aparecen en la Tabla 12 con puntuación 0, puesto que o no se rellenan, aun apareciendo en la guía, o se emplean para otras cosas. Por ejemplo, el apartado de "contenido de la asignatura" se emplea para aclarar cómo debe ser la estructura del TFM e incluso cómo debe presentarse (enquadernación, criterios formales, portada, etc.), o para el listado de empresas e instituciones disponible.

Tabla 12. Resultados de la evaluación de la asignatura de trabajo fin de máster de los másteres mediante rúbrica.

Másteres	RA	CA	RecA	AA	MA	SE
Arte, Museos y Gestión del Patrimonio (UPO)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A2 (0,4)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)
Arte, idea y producción (USE)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)
Patrimonio Artístico Andaluz y su Proyección Iberoamericana (USE)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	B3 (0,6)
Desarrollos sociales de la cultura artística (UMA)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	B3 (0,6)
Investigación y educación estética: artes, música y diseño (UJA)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A2 (0,4)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)

Estudios avanzados en patrimonio cultural: Historia, arte y territorio (UJA)	A2 (0,2)	A1 (0,0)	A2 (0,4)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)
Patrimonio histórico y cultural (UHU)	B3 (0,3)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	A2 (0,4)
Tutela del Patrimonio Histórico-Artístico. El legado de al-Ándalus (UGR)	B4 (0,4)	A1 (0,0)	B4 (0,8)	A1 (0,0)	A1 (0,0)	B4 (0,8)
Producción e investigación en arte (UGR)	No sigue el sistema de guía docente					
Gestión del patrimonio desde el municipio (UCO)	No sigue el sistema de guía docente					

Nota: RA: resultados de aprendizaje; CA: contenidos de aprendizaje; RecA: recursos de aprendizaje; AA: actividades de aprendizaje; MA: Modalidad de aprendizaje; SE: sistema de evaluación. Fuente: original de la autora.

Los recursos de aprendizaje no suelen aparecer en las guías de los TFM puesto que variará según el tema escogido por cada alumno, de hecho en ocasiones se expresa que será facilitada por cada tutor/a. Sin embargo, sí que sería pertinente incluir recursos de aprendizaje dirigidos a aprender a investigar, a redactar, a organizar un trabajo académico, etc. La bibliografía sobre estos aspectos es escasa, pero existe y el máster de la UPO así lo recoge.

Másteres con contenido de Historia del Arte o humanísticos. Análisis de sus guías docentes mediante rúbrica

En el apartado anterior no se han contemplado las Universidades de Cádiz y Almería, puesto que no cuentan con másteres específicos destinados a graduados en Historia del Arte. No obstante, con la idea de analizar todas las universidades, se ha tratado de analizar otro máster de carácter humanístico que pudieran ofrecer. En el caso de Almería, el máster que se oferta es el de "Análisis del Mundo Actual" (Universidad de Almería, 2017), pero se trata de un máster interuniversitario que se oferta también en las universidades de Jaén, Cádiz, Pablo de Olavide, Internacional de Andalucía y Huelva, siendo esta última la que lo lidera. Por lo tanto para ver las guías docentes remite a la web de dicha universidad y sigue el formato ya analizado previamente.

En la Universidad de Cádiz sí existe un máster propio con carácter humanístico, exactamente el máster en "Patrimonio, Arqueología e Historia Marítima" (Universidad de Cádiz. 2017). En este caso el máster presenta las mismas problemáticas de los másteres ya analizados, encontrándose casi todos los criterios en un nivel de concreción A. Hay que indicar que, de las cuatro materias analizadas, a pesar de tener todas las guías el mismo formato, hay una que presenta mayores carencias (Tabla 13).

Materias obligatorias en el módulo de Gestión:

- Protección y conservación del patrimonio cultural en la baja Andalucía.
- Pasado y presente en la difusión del patrimonio cultural en la baja Andalucía.

- Patrimonio etnológico, litoral y marítimo.
- La ciudad y el mar. Patrimonio Inmueble e industrial.

Tabla 13. Resultados de la aplicación de la rúbrica al Máster en Patrimonio, Arqueología e Historia Marítima de la Universidad de Cádiz.

Criterio de evaluación	Nivel de Consecución (umbral de puntuación) / Motivo (descriptor de calidad)	Valor
Resultados de aprendizaje	A (2) / No se desglosan algunos resultados en objetivos de aprendizaje.	0,2
Contenido de la asignatura	B (4) / Se mencionan los contenidos de forma clara y concreta y se conectan con las competencias y resultados de aprendizaje. El contenido se orienta hacia un conocimiento exclusivamente temático.	0,4
Recursos de aprendizaje	A (2) / No se conectan los recursos con las competencias o no se comprende, la bibliografía no está actualizada en general. No aparecen recursos <i>online</i> .	0,4
Actividades de aprendizaje	B (3) / Las actividades no se mencionan de un modo claro y concreto, pero sí se relacionan con los resultados de aprendizaje.	0,6
Modalidad de aprendizaje	A (2) / El alumnado no tiene capacidad de elección.	0,4
Evaluación	A (2) / No se indican los criterios o estándares, ni se vincula a las competencias. El sistema no permite al alumnado corregir sus errores o no se indica.	0,4
Total		2,4

Fuente: original de la autora.

Otras universidades con formación de posgrado en Andalucía

Como se indicó al inicio, en Andalucía existe una universidad pública de posgrado, la Universidad Internacional de Andalucía, que cuenta con diversas sedes en la comunidad. Sin embargo, todos los másteres oficiales que ofrece son interuniversitarios y están liderados por otras universidades. Por ello, debemos mirar los títulos propios que ofrece, si bien no existe ninguno vinculado con la Historia del Arte o el Patrimonio. Los más cercanos son sobre "Educación Musical" (UNIA, 2017b) e "Interpretación Musical" (UNIA, 2017b), impartidos en la sede de La Cartuja (Sevilla), pero en ningún caso cuentan con guías docentes ni ningún documento similar, aunque sí que otros de los másteres propios tienen guías docentes de las asignaturas. No es objeto de este texto entrar en la oferta de posgrado ajena a la Historia del Arte, pero sí puede afirmarse observando las guías de estos otros másteres, que siguen el esquema de las demás universidades y por lo tanto presentan las mismas carencias y ofrecerían una puntuación similar.

Por último, en la única universidad privada de Andalucía, no existe oferta de másteres humanísticos. El más cercano podría ser el "Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas" (Universidad Loyola Andalucía, 2017). En este caso también la guía daría una puntuación similar en casi todos los criterios, con un nivel de concreción A, excepto en los "contenidos de la asignatura" y "actividades de aprendizaje" que puntuarían en C, puesto que son algo más completas a la hora de relacionar contenidos y competencias junto con metodologías y procedimientos y las actividades se dirigen a las comprensión y aplicación de contenido.

Aspectos analizados no contemplados en las rúbricas

En este apartado se pretenden analizar brevemente otros aspectos referentes a las guías docentes, no contemplados en las rúbricas, pero que también son importantes, como la propia accesibilidad a las mismas. En el caso de la Universidad Pablo de Olavide, el acceso a las guías docentes desde la web es sencillo, si bien no existe un documento por cada materia, sino que existe un único .pdf de más de cien páginas con todas las guías, lo que dificulta en parte el acceso rápido a una guía concreta. En las Universidades de Jaén, Granada y Málaga, el acceso es sencillo y se hace de la misma forma que para consultar las guías docentes de los grados. En los casos de Córdoba y Huelva, no aparece toda la información en la web de la universidad, sino que se debe acceder a una web propia del máster y por lo tanto encontrar la información es más complejo. En el caso de Sevilla, el acceso es confuso ya que en la pantalla inicial aparece varias veces "plan de estudios" y cada hipervínculo nos lleva a un sitio distinto, siendo el último que aparece en la pantalla el que enlaza con las asignaturas y sus guías docentes.

Otro aspecto a tener en cuenta es el formato que presentan las guías. Todas las universidades excepto la de Sevilla recurren al formato tabla, lo que permite una visualización rápida y fácil de los distintos aspectos recogidos en las guías docentes. No obstante, este formato podría aprovecharse para conectar mejor los distintos apartados, especialmente competencias con contenidos, actividades y evaluación.

Además de la información básica que se recoge en la rúbrica, existen otros aspectos importantes en las guías, como por ejemplo la información del profesorado (nombre, despacho, e-mail, teléfono, horario de tutorías o enlace), que se incluye en todas las universidades, pero parcialmente, ya que generalmente sólo encontramos el nombre y el e-mail; incluso aunque la tabla recoja al menos el dato del despacho, este no aparece completado. Otro aspecto que aparecen de forma recurrente en las guías son los datos de la asignatura (carácter, créditos, cuatrimestre, idioma), la metodología docente que suele aportar poca o nula información y los prerrequisitos, aunque no siempre se completa este apartado.

Con frecuencia no se emplea en las guías un lenguaje inclusivo, hablando de "el alumno" en vez de emplear la fórmula "alumnado", "profesor" en vez de "profesorado" o si la asignatura la imparte una mujer, escribir directamente "profesora". Asimismo, tampoco se incluyen en las bibliografías documentos que permitan al alumnado conocer cómo debe emplear el lenguaje inclusivo en sus textos –y sería muy necesario en los TFM–, ni mucho menos se incluye como criterio de evaluación, si bien en algunos másteres como el de la UPO existe una materia dedicada a cuestiones de género, que ya se indicó previamente.

Propuesta de mejora

Parece evidente tras analizar las guías docentes de los másteres andaluces con contenidos referentes a la Historia del Arte, que es necesario mejorarlas para ofrecer al alumnado un conocimiento más preciso sobre las materias y para que sirva de instrumento de trabajo al propio profesorado. Sin embargo, es complejo dado que las universidades tienen una estructura de guías docentes rígida a la que tanto los grados como los másteres deben adherirse sin apenas margen para introducir cambios. De permitirse dicho cambio; sería interesante emplear un sistema de tabla en el con un solo vistazo tuviésemos unidos los principales elementos, esto es competencias, como va a evaluarse cada una de ellas y qué actividades les afecta y con qué contenidos se corresponde. La Universidad de Cádiz emplea un sistema similar para las guías docentes de los grados (Universidad de Cádiz, 2017) que podría importarse a otras universidades. Podría ser de la siguiente manera (Tabla 14):

Tabla 14. Propuesta de sistema de tabla para conectar los elementos de las guías docentes.

Contenido	Actividad	Detalle	Horas	Grupo	Competencias / Resultados de aprendizaje	Sistema de evaluación
-----------	-----------	---------	-------	-------	--	--------------------------

Fuente: original de la autora.

Probablemente en este caso lo más complicado de vincular sean los contenidos, dado que generalmente son simplemente temáticos y con una metodología docente basada en la clase magistral; algo también a mejorar dado que los másteres deben tener un carácter más práctico y por lo tanto serían muy adecuados para implantar nuevas metodologías como la clase invertida o *flipped classroom*, que permite emplear las clases para poner en práctica los contenidos siendo en casa donde se prepara la teoría mediante los recursos de aprendizaje proporcionados por el profesorado, que incluye el uso de videos, presentaciones, redes sociales, etc. Asimismo, debería insertarse el trabajo grupal y colaborativo dado que se acerca más a la realidad laboral. Por otro lado, los recursos de aprendizaje, que deberían también unirse de forma más clara a las competencias, podrían mejorarse simplemente ordenándolos de otra forma distinta a la empleada en la actualidad que pasa por la bibliografía general y específica.

En cuanto al sistema de evaluación, además de aparecer en la tabla el tipo de prueba, éstas deberían detallarse y sobre todo, deberían aparecer los criterios que se van a evaluar. Esto no implica una gran rigidez en el proceso docente, dado que precisamente debería estar abierto a debate, algo que ya se practica en primera y secundaria, y que en este caso debería ser aún más sencillo al tratarse de una formación superior para adultos.

Por último, se debe indicar que las guías docentes no deben ser una mera copia de la memoria del máster, puesto que el destinatario y la función son bien distintos, a pesar de que deba reflejar lo aprobado en ella. Uno de los principales problemas, sin duda, es que las competencias no se entienden, son excesivas en número y no se corresponden con la realidad docente. Por ello, aunque sea obligatorio incluirlas con sus respectivos códigos, debería trabajarse en la línea de simplificarlas y orientarlas hacia la consecución de habilidades reales. Al menos, mientras esto no sea posible, en las guías es necesario incluir ese apartado de "objetivos de aprendizaje" que aclaran en gran medida las competencias.

Estudio de la oferta de posgrado en Andalucía para graduados en Historia del Arte

En este último apartado, en vez de analizar las propias guías docentes, se han utilizado éstas para estudiar cómo es la oferta de posgrado para graduados en Historia del Arte que se oferta en Andalucía. Esta oferta es bastante amplia ya que en todas las universidades que se imparte el grado de Historia del Arte (Córdoba, Granada, Jaén, Málaga, y Sevilla) se ofertan uno o dos másteres específicos, pero además también existe uno en la Universidad de Huelva y otro en la Universidad Pablo de Olavide, siendo un total de diez repartidos entre seis provincias.

De estos diez másteres, tres se orientan más a la creación contemporánea y en ellos tienen también cabida los graduados en Bellas Artes, son los de "Arte, Idea y Producción" (USE), "Investigación y educación estética: artes, música y diseño" (UJA) y "Producción e investigación en arte" (UGR). En Granada y Sevilla existe el grado de Bellas Artes por lo que es lógica la presencia de estos másteres, sin embargo, en el caso de Jaén no existe, y el máster se coordina desde el área de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. A estos másteres podría añadirse el que ofrece la UMA –donde también existe el grado de Bellas Artes–, "Desarrollos sociales de la cultura artística", enfocado a la gestión del arte contemporáneo.

Por otro lado, encontramos másteres que ofrecen formación destinada a la gestión del patrimonio: "Arte, museos y gestión del patrimonio histórico" (UPO), "Patrimonio histórico y cultural" (UHU) y "Gestión del patrimonio desde el municipio" (UCO). También el máster en "Estudios avanzados en patrimonio cultural: historia, arte y territorio" (UJA), a pesar de tener bloques muy diferentes, tiene una clara orientación hacia la gestión patrimonial.

Por último, existen un par de másteres muy específicos y relacionados con las líneas de investigación preponderante de dos Universidades como son Sevilla y Granada, relacionadas con el rico legado patrimonial de ambas. En el primer caso se trata del máster "Patrimonio artístico andaluz y su proyección iberoamericana" y en el segundo del máster "Tutela del patrimonio histórico artístico. El legado de al-Andalus", si bien también se orientan hacia la conservación y gestión del patrimonio.

En definitiva, todos los másteres ofertados se vinculan a la gestión y tutela del patrimonio, desde tres perspectivas, la general, la contemporánea y la ligada al pasado artístico de dos ciudades con una gran riqueza patrimonial. En todos los casos se observa el sesgo de las líneas de investigación preponderantes en cada universidad; por ejemplo, en el caso de Jaén tienden hacia el arte de la edad moderna o en Málaga hacia la contemporaneidad. Al final, la formación se orienta a una única salida profesional, la gestión. Sin entrar aquí en qué salidas profesionales existen para el historiador del arte (Almansa Moreno y Mantas Fernández, 2016), además de la educación (presente en todas las universidades mediante el máster de "Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas") y la gestión, existen otras como la crítica de arte o el periodismo cultural que no están presentes firmemente, más que con alguna asignatura en el máster de la UMA. Además, la gestión se orienta sobre todo hacia la institucional y museística, con menor presencia de las empresas culturales o las galerías de arte. Por ejemplo, para aprender sobre tasación de obras de arte, en Andalucía se ofertan sólo títulos propios, pero no existe como contenido en ninguna asignatura de los másteres de gestión, cuando parece obvio que es una formación necesaria, no ya para vender obras sino para poder realizar un seguro. También el conocimiento sobre traslado de obras de arte, montaje de exposiciones y temas relacionados es escaso o inexistente, aunque sean temas relacionados con la gestión; tal formación también debe adquirirse mediante títulos propios específicos o mediante cursos. Asimismo, sucede con la elaboración de proyectos culturales o comisariado de exposiciones.

En consecuencia, parece que la formación en gestión es más teórica que práctica. De hecho, buena parte de los másteres tienen un claro perfil investigador, aunque en algunos casos se ofrezcan prácticas de empresa. En algunos casos concretos como el máster de la UPO, se ofrecen incluso dos itinerarios dentro del máster, el profesionalizante y el investigador. Sin embargo, el hecho de que en los demás se mezclen ambos perfiles no parece contraproducente en el caso de la Historia del Arte, pues en las instituciones culturales también se investiga de forma similar a la académica.

Conclusiones

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se llevó a cabo un estudio que ponía de relieve el interés de los estudiantes por que los másteres ofrecieran una información actualizada y

transparente y una formación ajustada a la realidad socioeconómica de cada momento (Herrera Santana, 2016). En Andalucía, probablemente nuestro alumnado expresaría algo similar si se les preguntara. En esta comunidad existe una amplia oferta de másteres para graduados en Historia del Arte, destinados sobre todo a la formación en tutela y gestión del patrimonio, con un perfil institucional y mezclando el carácter profesionalizante con el investigador. Estos másteres tienen una orientación bastante académica, vinculada a las líneas de investigación de las universidades en las que se imparte, por lo que se echa en falta cierto carácter más práctico en sus contenidos. Asimismo, la evaluación de las guías docentes mediante la rúbrica elaborada por ODAS, nos ha permitido conocer que la metodología docente –a través de las actividades de aprendizaje y la modalidad de aprendizaje– es bastante tradicional, sin dar mucha cabida al trabajo colaborativo o la aplicación de los contenidos mediante la adquisición de roles de simulación de actividad profesional. Es por tanto muy individual y menos cercano a la actividad profesional real de lo que deberían ser, obligando al alumnado que desee mayor especialización a realizar títulos propios. Pero podríamos preguntarnos, si hay universidades como la de Granada que ofertan títulos propios más preciosos, por qué en los másteres oficiales esta formación no existe, ya que entendemos que cuentan con el potencial docente y la especialización específica del mismo para poder impartirlo.

Asimismo, es obvio que el alumnado no tiene ningún tipo de capacidad de decisión en cuanto a contenidos, actividades o evaluación y que esta última no suele permitir subsanar errores, que es la forma de aprender. Es decir, la evaluación se limita generalmente a poner una nota para obtener la certificación, no se entiende como un método de aprendizaje. Si tenemos en cuenta que estamos ante una formación de posgrado, quizá deberíamos de replantear la forma en que impartimos los másteres que se han convertido en una extensión de los grados con mayor grado de especificidad, partiendo por otorgar al alumnado mayor protagonismo en el proceso. Existe un máster impartido en la Universidad de Sussex, titulado "Participación, poder y cambio social", que ha puesto en práctica una experiencia formativa mucho más participativa y ligada a la realidad, pero lo cierto es que obliga a que su alumnado tenga un trabajo en el que pueda aplicar lo que se estudia en el máster, por lo que no sería útil extrapolarlo tal cual a nuestros másteres, sin embargo sí que podrían aprenderse algunas prácticas de esta experiencia (Pettit, 2008).

En cuanto a los recursos de aprendizaje, deberían contemplar más material además de bibliografía basada en libros, como artículos científicos y recursos digitales. Por último, debemos ser conscientes de que las universidades han implantado el sistema de competencias de una forma forzada que no ha terminado de encajar correctamente, lo que hace que no se entiendan y no se vinculen como se aprecia en las guías docentes a los contenidos, actividades, evaluación, etc. (Ibarra Sáiz, 2010).

En definitiva, las universidades españolas, y en concreto las andaluzas, se han adaptado al sistema Bolonia y a las nuevas exigencias educativas basadas en competencias a duras penas y aún tienen el reto de asimilar estos cambios e incorporar mejoras educativas a la oferta formativa y de transparencia a la información que se proporciona.

Agradecimientos

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

Referencias

- Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.
- Almansa Moreno, J. M., y Mantas Fernández, R. (2016). Nuevas propuestas curriculares en la formación del Historiador del Arte en Andalucía, *Observar* 10(1), 16–46.
- Boletín Oficial del Estado (2017a). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Boletín Oficial de Estado (2017b). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2017). Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/8/1>
- Elduque, A.I. (2011). Másteres: pasado, presente y futuro. *Conciencias. Revista de divulgación científica de la Facultad de Ciencias de Zaragoza*, 11, 67-75.
- Distrito Único Andaluz (2017). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacionyciencia/squit/>
- González Conde, M.J., y Salgado Santamaría, C. (2011). Los másteres oficiales universitarios españoles en busca de una adecuada orientación laboral. En C. Mateos Martín, A.I. Ardèvol Abreu y S. Toledano Buendía (Eds.), *La comunicación pública, secuestrada por el mercado*, (pp. 123-140), La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Herrera Santana, A. Á, et. al. (2016). La mejora de los másteres desde la visión del alumnado: aspectos organizativos y didácticos. En J. L. Bernal Agudo (Ed.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 227-236), Zaragoza: CIOIE.

- Ibarra Sáiz, M.S., y Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario, *Relieve*, 16, 1–15.
- Mateos Cadenas, A. (2009). Los másteres universitarios, condenados a convivir con los "prestigiosos" títulos propios, *Campus (El Mundo)*, nº 545, s.p.
- Menéndez Varela, J.L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes, *Observar* 7, 5–24.
- Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E. y Arbesú García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- ODAS [Observatorio sobre la Didáctica de las Artes] (2017). Recuperado de <http://www.odas.es/site/content.php?cid=1>
- Petit, J. (2008). Aprendiendo de la práctica: experiencias de un innovador programa de másteres. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 7, s.p.
- Real Academia Española de la Lengua (2017). Definición y formas de máster. Recuperado de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Pq3VQJliZD6n0h87OZ>
- Universidad de Almería (2017). Máster en Análisis del Mundo Actual. Recuperado de <http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/MASTER7108>
- Universidad de Cádiz (2017a). Máster Universitario en Patrimonio, Arqueología e Historia Marítima. Recuperado de <https://posgrado.uca.es/master/patrimonio?curso=2017/18>
- Universidad de Cádiz (2017b). Grado en Humanidades. Asignatura Artes Plásticas y Visuales Contemporáneas. Recuperado de http://asignaturas2.uca.es/wuca_asignaturasttg1314_asignatura?titul=20523&asign=20523063&dpto=C130.
- Universidad de Córdoba (2017). Máster en Gestión del Patrimonio desde el Municipio. Recuperado de <https://www.uco.es/estudios/idep/masteres/gestion-patrimonio-municipio>
- Universidad de Granada (2017a). Máster Universitario en Tutela del Patrimonio Histórico-Artístico. El legado de al-Ándalus. Recuperado de <http://masteres.ugr.es/tutelapatrimonio/>
- Universidad de Granada (2017b). Máster en Producción e Investigación en Arte. Recuperado de <http://masteres.ugr.es/artepi/>
- Universidad de Huelva (2017). Máster en Patrimonio Histórico y Cultural. Recuperado de <http://www.uhu.es/master.phc/>
- Universidad Internacional de Andalucía (2017a). Misión y valores. Recuperado de <https://www.unia.es/conoce-la-unia/mision-vision-y-valores>

Universidad Internacional de Andalucía (2017b). Máster en Educación Musical. Recuperado de <https://www.unia.es/oferta-academica/enseanzas-propias-posgrado/masteres-propios/item/master-en-educacion-musical-2>

Universidad Internacional de Andalucía (2017c). Máster en Interpretación orquestal. Recuperado de <https://www.unia.es/oferta-academica/enseanzas-propias-posgrado/masteres-propios/item/master-en-interpretacion-orquestal>

Universidad de Jaén (2017a). Máster Universitario en Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño. Recuperado de https://estudios.ujaen.es/node/333/master_presentacion

Universidad de Jaén (2017b). Máster Universitario en Estudios Avanzados en Patrimonio Cultural: Historia, Arte y Territorio. Recuperado de <https://estudios.ujaen.es/node/392>

Universidad Loyola Andalucía (2017). Máster Universitario en Formación del Profesorado de Bachillerato, ESO, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de <https://www.uloyola.es/masteres/educacion>

Universidad de Málaga (2017). Máster Universitario en Desarrollos sociales de la cultura artística. Recuperado de <https://www.uma.es/master-en-desarrollos-sociales-de-la-cultura-artistica/>

Universidad Pablo de Olavide (2017). Máster Oficial en Arte, Museos y Gestión del Patrimonio Histórico. Recuperado de <https://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Arte-Museos-y-Gestion-del-Patrimonio-Historico>

Universidad de Sevilla (2017a). Máster Universitario en Arte, Idea y Producción. Recuperado de http://www.us.es/estudios/master/master_M052

Universidad de Sevilla (2017b). Máster Universitario en Patrimonio Artístico Andaluz y su Proyección Iberoamericana. Recuperado de http://www.us.es/estudios/master/master_M103

Para citar este artículo: Luque Rodrigo, L. (2017). Análisis de las guías docentes de los másteres con contenidos de historia del arte en Andalucía mediante rúbrica. *Observar*, 11(2), 145–170.

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

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

M^a Montserrat León Guerrero¹

Universidad de Valladolid

mleong@sdcs.uva.es

Fecha de recepción del artículo: 23 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 5 de noviembre de 2017

Resumen

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

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

Abstract

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

Keywords: Rubrics, course syllabuses, education, competences.

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

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

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

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

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

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

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

Asignaturas relacionadas con estudios artísticos en el Grado de Educación Infantil

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

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

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

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

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

Elementos utilizados en la evaluación de las guías docentes

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

Análisis de las guías a través de la rúbrica ODAS

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

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

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

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

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

Fuente: original de la autora.

Tabla 7. Valoración final de las asignaturas analizadas.

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

Fuente: original de la autora.

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

Agradecimientos

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

Referencias

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

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

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

Definición de los aspectos artístico-creativos de las competencias del grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto a través de la Rúbrica de Trabajo Fin de Grado

Defining artistic and creative aspects of competences in Industrial Design and Product Development Engineering through a Degree Final Work Rubric

Raúl Díaz-Obregón¹

Universidad Politécnica de Madrid

raul.diazobregon@upm.es

Silvia Nuere

Universidad Politécnica de Madrid

silvia.nuere@upm.es

Fecha de recepción del artículo: 26 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2017

Resumen

La Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial (ETSIDI) lleva impartiendo el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto desde el año 2011. Mediante el Trabajo Fin de Grado (TFG), el estudiante tiene que integrar y aplicar las competencias adquiridas a lo largo del grado. A lo largo de estos años se ha detectado una carencia con respecto a la uniformidad en cuanto a criterios de evaluación del TFG, obteniendo calificaciones muy dispares entre unos y otros. Este grado posee un fuerte componente artístico-creativo al contemplar entre sus asignaturas algunas como "Dibujo Artístico". Esta circunstancia nos lleva a proponer una rúbrica de evaluación, definiendo perfectamente aquellos aspectos artístico-creativos necesarios para cumplir en su totalidad con las competencias marcadas en el grado.

Palabras clave: rúbrica de evaluación, TFG, Diseño, arte y ciencia, Ingeniería.

Abstract

The Higher Technical School of Engineering and Industrial Design (ETSIDI) has been teaching Industrial Design and Product Development Engineering degree since 2011. Through the Degree Final Work (DFW), the student needs to integrate and apply the competences acquired throughout the courses. During these years, it has been detected a lack in consistency according DFW assessment criteria implementation, having significantly disparate marks between them. This degree possesses a strong artistic-creative component, regarding subjects such as "Artistic Drawing". This circumstance leads us to propose a rubric to assess DFW, which defines those artistic-creative aspects needed to fulfill the competences requirement in the Industrial Design and Product Development Engineering degree.

Keywords: Rubric, Degree Final Work, Design, Art & Science, Engineering.

¹ Correspondencia: Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Diseño Industrial (ETSIDI). Ronda de Valencia, 3. 28012 Madrid, España.

El objeto de este estudio es ofrecer una rúbrica de evaluación que permita evaluar a los estudiantes de una forma más equitativa y justa (Alcón-Latorre y Menéndez-Varela, 2015). Nos encontramos en un área de conocimiento en la que los estudiantes interaccionan con asignaturas técnicas, pero en las que es importante un aporte de creatividad a través de asignaturas más artísticas. Esta situación específica permite plantear nuevas conexiones entre arte y ciencia, y por tanto diseñar un sistema de evaluación objetivo e integrador que pueda aunar ambos conceptos. Bien es cierto que las rúbricas de evaluación no son nuevas, pero nos encontramos en el punto en el que hay que combinar conceptos, aparentemente dispares, entre ambas áreas de conocimiento.

Por tanto, para la creación de esta rúbrica de evaluación se han analizado rúbricas relacionadas con aspectos artístico-creativos de otras universidades, a fin de incorporar aquellos aspectos que resultan interesantes y acordes con el grado en el cual se quiere implantar la rúbrica. Este planteamiento se presenta aún en una fase previa de investigación, en la que no se ha aplicado dicha rúbrica. Se está planteando la viabilidad de ponerla en funcionamiento en un futuro próximo, tras someterla a una evaluación, discusión y consenso con el equipo docente.

En este artículo, se expondrán unos aspectos previos que analizan muy brevemente el contexto y unas características muy generales de la rúbrica. Luego, se expondrá la totalidad de la rúbrica para evaluación de TFG, especificando en cada epígrafe sus aspectos más destacados. Por último, anotaremos unas reflexiones finales.

Aspectos previos a la elaboración de la rúbrica

Entorno de desarrollo del grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto

La necesidad de introducir un Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto en una escuela con una fuerte tradición en ingeniería, introduce un claro interés por acercarse a aspectos más humanistas en aquellas materias claramente relacionadas con el mundo artístico. Este enfoque favorece la introducción de la valoración de aspectos más artísticos y creativos, y por tanto, conceptos hasta ese momento que no se tenían en cuenta.

Surge, por tanto, la introducción de nuevas metodologías que mezclen la visión del arte y la ciencia, trabajando conjuntamente para mejorar la formación de los estudiantes. El arte es considerado como el desarrollo de actividades intelectuales como crear o interpretar, favoreciendo la autoexpresión y las cualidades perceptivas del estudiante.

La rúbrica y sus cualidades

No nos vamos a detener en la definición y el análisis del potencial de la utilización de las rúbricas, pero nos parece pertinente citar algunas de sus peculiaridades. De acuerdo con Alsina (2013), una rúbrica es una herramienta que proviene del campo de la psicología y la educación donde “un

objeto cualitativo (por ejemplo, texto) está relacionado con objetos cuantitativos (por ejemplo, unidades métricas)". Su objetivo es ofrecer y compartir con los estudiantes una serie de criterios de evaluación, cuantificando y a la vez, describiendo el grado de resolución.

Como enfatizan Alcón-Latorre y Menéndez-Varela (2015), la utilización de una rúbrica de evaluación generalmente proporciona una "evidencia para emitir un juicio de calidad sobre el desempeño de un estudiante" y contribuye a "lograr una mayor interdependencia entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación", generando una propuesta didáctica más sólida.

Por último en opinión de Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2016) y Menéndez-Varela, Gregori-Giralt y Arbesú-García (2017), el uso de la evaluación mediante rúbrica proporciona un importante paso hacia el establecimiento de criterios de evaluación más justos y una mayor comunicación con los profesores.

La rúbrica en el TFG del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto

Competencias Generales del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto

El marco legal del TFG determina la necesidad de evaluar las competencias del grado según especifica la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española (ANECA). Por este motivo nos hemos servido de estas competencias para diseñar la presente rúbrica (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias generales del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto.

Competencias	
CG 1	Conocer y aplicar los conocimientos de ciencias y tecnologías básicas.
CG 2	Poseer la capacidad para diseñar, desarrollar, implementar, gestionar y mejorar productos, sistemas y procesos, usando técnicas analíticas, computacionales o experimentales apropiadas.
CG 3	Aplicar los conocimientos adquiridos para identificar, formular y resolver problemas en contextos amplios, siendo capaces de integrar los trabajando en equipos multidisciplinares.
CG 4	Comprender el impacto de la ingeniería en el medio ambiente, el desarrollo sostenible de la sociedad y la importancia de trabajar en un entorno profesional y responsable.
CG 5	Comunicar conocimientos y conclusiones, de forma oral, escrita y gráfica, a públicos especializados y no especializados de modo claro y sin ambigüedades.
CG 6	Poseer las habilidades de aprendizaje que permitan continuar estudiando a lo largo de toda la vida para un desarrollo profesional adecuado.
CG 7	Incorporar las TIC y las tecnologías y herramientas de la Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto en sus actividades profesionales.
CG 8	Capacidad de trabajar en un entorno bilingüe (inglés – castellano).
CG 9	Organización y planificación de proyectos y equipos humanos. Trabajo en equipo y

capacidad de liderazgo.
CG 10 Creatividad.

Fuente: Universidad Politécnica de Madrid.

Debemos prestar atención a la competencia general de grado (CG) 10, con el descriptor “Creatividad” que no aporta ninguna explicación o aclaración. El concepto de creatividad, integrado en esta competencia, es según Bermejo, Hernández, Ferrando, Sainz y Prieto (2010), de difícil definición. Esto genera por lo tanto, una lógica complejidad en entornos no especializados, y de ahí su indefinición. Creemos necesario que nuestra rúbrica resuelva esta indefinición, describiendo más claramente este epígrafe, igualándolo al menos a los anteriores.

Materiales y fuentes utilizadas para la rúbrica

Se ha procedido a recopilar materiales, tanto específicos del estudio de Ingeniería de Diseño Industrial, así como de grados con enseñanzas más creativas, especialmente Bellas Artes. En este proceso es posible destacar tres aspectos:

- Hay muy pocos materiales publicados en rúbricas específicas en estas dos áreas.
- No hay mayor alcance en las áreas científicas que en las áreas artísticas.
- A pesar de las diferencias aparentes en las áreas de estudio, las estructuras propuestas son muy similares.

En este estudio ha sido posible ver que, en los materiales con cierta calidad, se ofrecieron algunos esquemas de desarrollo del TFG que fueron muy similares, siempre apreciando una introducción, desarrollo, conclusiones, aspectos formales y pautas de presentación oral. En su comparación fue posible analizar las fortalezas en diferentes aspectos, siendo muy factible su combinación y adaptación a nuestro caso particular.

La rúbrica en el Trabajo Fin de Grado

La rúbrica está dividida en tres bloques: “Datos de identificación y niveles de evaluación”, “Memoria” y “Aspectos formales y comunicación”. A continuación, se analizarán los bloques anteriores con sus diferentes niveles. Estas imágenes irán comentadas cuando sea necesario, para incidir en los aspectos que nos parezcan más relevantes.

Datos de identificación y niveles de evaluación.

Tras los necesarios datos personales y de identificación del trabajo, aparecen los niveles de evaluación. Queremos destacar que todos los epígrafes contarán con cuatro niveles de evaluación: el nivel sobresaliente (10-9), notable (8-7), aprobado (6-5) y suspenso (4). Consideramos que no es

necesario definir más niveles, pues el TFG, antes de ser defendido, ha obtenido la aprobación de un tutor o director.

Memoria.

En este apartado nos vamos a encontrar dos bloques:

- En primer lugar, un listado de las competencias específicas del grado que se evalúan en este apartado. Aparecerán todas las competencias del grado excepto la número 5, que aparecerá reflejada en el bloque de Aspectos formales y comunicación.
- En segundo lugar, cuatro criterios de evaluación, que trataremos a continuación que constituirá el 70% de la valoración.

No nos vamos a detener en la definición y el análisis del potencial de la utilización de las rúbricas, pero nos parece pertinente citar algunas de sus peculiaridades.

Índice, introducción y definición del estudio del TFG.

Este criterio de evaluación está recogido en la rúbrica de la Universidad de Valencia (UPV) del Grado de Bellas Artes, material del cual hemos extraído una relevante información. Se describen criterios generales con respecto a la estructura, organización, descripción de los objetivos y la metodología empleada. En cuanto a las fuentes consultadas, se añade la necesidad de incluir fuentes de referencia en inglés. En la Universidad Politécnica de Madrid es necesario acreditar el nivel B2, según el marco Europeo para la Lenguas, suficiente para cumplir esta actividad (Tabla 2).

Tabla 2. Índice, introducción y definición del estudio.

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Estructura y organización.	No existe introducción, no	Los principales aspectos del	Faltan elementos definitorios	Estructura, Identifica y formula	
Descripción de los objetivos, la metodología y las fuentes (en inglés).	acota los límites del trabajo o no enumera las etapas de su desarrollo, o lo hace sin el rigor mínimo exigible.	trabajo se definen de manera confusa. Algunos apartados están desorganizados.	del tema o lo hace con cierta ambigüedad o desorden.	adecuadamente el tema.	
		Establece de forma imprecisa	Fija el marco del trabajo, aunque se manifiestan lagunas estructurales.	Establece con nitidez los límites del trabajo y las etapas de su desarrollo.	
	Indica los objetivos, la meto-	los límites del trabajo y las		Detalla los objetivos, la metodo-	

dología y las fuentes erróneamente o no los indica.	etapas de su desarrollo. Indica los objetivos, la metodología y las fuentes de forma confusa.	Describe los objetivos, la metodología y las fuentes con algunas imprecisiones. La literatura sobre el tema podría ser más ajustada. Incluye alguna referencia significativa en inglés.	logía y las fuentes empleadas de forma clara y precisa. La literatura sobre el tema es pertinente, amplia e incluye referencias muy significativas en inglés.
No existe literatura sobre el tema o es errónea, muy escasa. Las aportaciones en inglés son anecdóticas o inexistentes.	La literatura sobre el tema es escasa. Las aportaciones en inglés son poco significativas o escasas.		

Total 15

Fuente: original de los autores.

Desarrollo del TFG.

Este apartado es totalmente nuevo con respecto al material previo analizado. Responde a las carencias de los apartados creativos. Los contenidos están basados en las guías de evaluación de la Universidad Nebrija en un 80%. El resto proviene del estudio de la rúbrica de la Universidad Politécnica de Valencia y de las bases de presentación de un TFG de la Universidad Complutense de Madrid, ambos de las titulaciones de Bellas Artes (Tablas 3 y 4).

Análisis conceptual. Proceso creativo. Originalidad e innovación.

El aspecto conceptual e intelectual es un elemento que aparece en las guías de evaluación de las materias artísticas que ha sido muy controvertido. En nuestro ámbito de estudio defendemos la aportación conceptual e intelectual que confiere el arte al diseño, frente a una concepción puramente técnica tanto del arte como del diseño.

El proceso creativo no aparece reflejado en las competencias de grado, pero es, desde el punto de vista del diseño y la creación artística, uno de los ejes más sólidos que pueden tratarse desde la educación. Con la práctica y ejercitando un adecuado y amplio proceso creativo se contribuye a consolidar unas prácticas profesionales adecuadas que fomentarán con el tiempo la creatividad. Esto es especialmente adecuado en estudiantes con carencias importantes en educación artística.

El concepto novedoso o creativo, supone una importante complejidad para los estudiantes de este título. Se hace preciso determinar qué se puede considerar novedoso y qué no. Este aspecto se

ha unido al apartado de búsqueda de fuentes y de la innovación. Se buscarán soluciones creativas que cuenten con un análisis exhaustivo de recursos y que aporten elementos nuevos a lo ya registrado, dando un especial interés a la calidad de las fuentes ofrecidas en Internet. Esta fórmula esta también utilizada en la rúbrica de TFG de la Universidad Politécnica de Valencia (Diseño de Producto) que expone que "El alumno plantea ideas originales suficientemente fundamentadas y argumentadas desde la diferencia, mejora o avance con respecto al entorno de referencia inmediato" (Universidad Politécnica de Valencia, 2016).

Tabla 3. Análisis conceptual. Proceso creativo. Originalidad e innovación. Diseño y gestión de productos. Adecuación científico-Técnica. Utilización de las TIC (I).

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Análisis conceptual. Proceso creativo. Originalidad e innovación.	<p>Errores importantes en el aspecto conceptual. No aporta reflexiones críticas o son erróneas.</p> <p>No se refleja el proceso creativo o el reflejado es muy pobre o de muy baja calidad.</p>	<p>Los planteamientos conceptuales son incorrectos como consecuencia de una inadecuada o ausente actitud crítica, o se emplean de forma inapropiada.</p> <p>Proceso creativo con carencias pero que no afectan gravemente al desarrollo final. Se ofrecen pocas opciones o las reflejadas son pobres.</p>	<p>El trabajo denota buenos planteamientos conceptuales, aunque se detectan determinadas carencias o cualquier otro desajuste. Se aprecia actitud crítica y autocrítica, pero con rango de mejora.</p> <p>Proceso creativo sólido y diverso. Se ofrecen varias opciones algunas de ellas con ciertas carencias.</p>	<p>Evidencia un alto nivel en los planteamientos conceptuales, resultado de una excelente actitud crítica y autocrítica.</p> <p>Se aprecia el desarrollo de un amplio y complejo proceso creativo, ofreciendo múltiples opciones de gran calidad y un recorrido muy amplio. Las propuestas reflejadas son novedosas, creativas, diferentes y ofrecen com-</p>	

ponentes innovadores respecto a su ámbito de referencia inmediato.

Total 15

Fuente: original de los autores.

Diseño y gestión de productos. Adecuación científico-técnica. Utilización de las TIC.

El segundo apartado recoge el bloque de aspectos técnicos que están asociados a las competencias de grado. Este necesitaría la contribución de profesorado del ámbito de la ingeniería para su revisión y responde a la competencia de grado número 2 (CG2) “diseñar, desarrollar, implementar, gestionar y mejorar productos, sistemas o procesos” así como a la competencia número 7 (CG7), “se utilizan las técnicas analíticas, computacionales o experimentales apropiadas para el caso de estudio, de manera profesional.”

Tabla 4. Análisis conceptual. Proceso creativo. Originalidad e innovación. Diseño y gestión de productos. Adecuación científico-Técnica. Utilización de las TIC (II).

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Diseño y gestión de productos. Adecuación científico-técnica Utilización de las TIC.	El proyecto presenta problemas muy graves para el diseño y desarrollo de productos, sistemas o procesos. No se utilizan las técnicas analíticas, computacionales o experimentales apropiadas o están aplicadas incorrectamente.	El trabajo expone una capacidad suficiente para diseñar, desarrollar, implementar, gestionar y mejorar productos, sistemas o procesos, pero existen carencias graves en alguna de sus partes. Se utilizan las técnicas analíticas, computacionales o experi-	El trabajo justifica una capacidad correcta para diseñar, desarrollar, implementar, gestionar y mejorar productos, sistemas o procesos, aunque puede presentar alguna carencia en alguna de sus partes. Se utilizan las técnicas analíticas, computacionales o experimentales apropiadas para	El proyecto demuestra una capacidad completa para diseñar, desarrollar, implementar, gestionar y mejorar productos, sistemas o procesos. Se utilizan las técnicas analíticas, computacionales o experimentales apropiadas para el caso	

<p>ámbito de estudio son insuficientes o con errores muy graves. No se utilizan adecuadamente las TICS, las tecnologías y herramientas de su área.</p>	<p>mentales apropiadas para el caso de estudio pero tienen un margen amplio de mejora.</p> <p>Se aplican los conocimientos científico-técnicos de su ámbito de estudio, pero estos presentan varios errores que afectan al producto. Se utilizan las TICS, las tecnologías y herramientas pero hay carencias o irregularidades.</p>	<p>el caso de estudio adecuadamente.</p> <p>Se aplican los conocimientos científico-técnicos de su ámbito de estudio, pero estos tienen algún error o irregularidad. Se utilizan las TICS, las tecnologías y herramientas de su área con solvencia.</p>	<p>de estudio, de manera profesional.</p> <p>Se aplican los conocimientos científico-técnicos perfectamente de su ámbito de estudio utilizando las TICS, las tecnologías y herramientas de su área.</p>
--	---	---	---

Total 15

Fuente: original de los autores.

Resultados e impacto social y ambiental. Liderazgo e interdisciplinariedad.

En el apartado de resultados se han incorporado las competencias de grado relativas al impacto social y medioambiental, y las capacidades de liderazgo y trabajo en equipos interdisciplinares. Es un material de creación propia basado en las competencias de grado (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados e impacto social y ambiental. Liderazgo e interdisciplinariedad.

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Resultados e impacto social y medioambiental. Requisitos legales, liderazgo e interdisciplinariedad.	Resultados incompletos, incoherentes, o presentan carencias graves. El impacto medioambien-	Los resultados presentan carencias importantes o imprecisiones. El impacto medioambiental y	Se contempla el impacto de medioambiental y el desarrollo sostenible de la sociedad, aunque éste no es	Las referencias sobre el impacto medioambiental y el desarrollo sostenible de la sociedad son	

tal y el desarrollo sostenible de la sociedad, no aparecen o son intrascendentes.	el desarrollo sostenible de la sociedad, son anecdóticos o intrascendentes.	muy relevante.	concisas y completas.
Existen carencias graves en los aspectos legales y la faceta ético-social no aparece reflejada.	Existen carencias en los aspectos legales y su faceta ético-social no es significativa. Su producto final no justifica la capacidad de liderazgo para resolver problemas o no existe una sólida integración interdisciplinar.	Se tienen en cuenta la generalidad de los aspectos legales y se contribuye éticamente al desarrollo social. Su producto final da cuenta de una notable capacidad de liderazgo para resolver problemas y una buena habilidad de adaptación a equipos interdisciplinares.	Se tiene en cuenta la totalidad de los aspectos legales y se aprecia una contribución ética al desarrollo social muy relevante. Sus resultados finales dan cuenta de una capacidad de liderazgo para resolver problemas y una habilidad de adaptación a equipos interdisciplinares excepcionales.
Su producto final no justifica la capacidad de liderazgo para resolver problemas y la integración interdisciplinar es puntual o irrelevante.			

Total 15

Fuente: original de los autores.

El impacto medioambiental y el desarrollo sostenible de la sociedad están contemplados en la competencia de grado número 4 (CG4). Asociada a ésta tenemos también “el desarrollo sostenible de la sociedad y la importancia de trabajar en un entorno profesional y responsable”.

La capacidad de liderazgo para resolver problemas y la habilidad de adaptación a equipos está contemplada en la competencia de grado número 9 (CG9). Y por último la interdisciplinariedad, se relaciona con la Competencia número 3 (CG3).

Conclusiones y continuidad. Autoaprendizaje.

Los aspectos referidos a las conclusiones están extraídos del material de la UPV, tanto en las rúbricas de BBAA como de Ingeniería Industrial (Diseño de Producto). Cabe destacar que se han añadido los aspectos de continuidad asociados a la competencia de Grado número 6 (CG6) “Poseer las habilidades de aprendizaje que permitan continuar estudiando a lo largo de toda la vida

para un desarrollo profesional adecuado” y de “autoaprendizaje”. Se añaden aspectos de autocrítica y autoaprendizaje que permitan al estudiante hacer frente al mundo profesional (Tabla 6).

Tabla 6. Conclusiones y continuidad. Autoaprendizaje.

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Conclusiones y continuidad. Autoaprendizaje	No expone las conclusiones o lo hace incorrectamente, de modo que los puntos que forman parte del análisis de las conclusiones quedan confusos o no han sido recogidos. No hay consciencia de las limitaciones del trabajo y las líneas de trabajo futuro o son inviables o no aparecen.	Expone las conclusiones de forma inconsistente o imprecisa. Existen ausencias o importantes deficiencias en los puntos que deben formar parte de dicha reflexión. No hay consciencia clara de las limitaciones del trabajo y no aparecen líneas de trabajo futuro consistentes.	Expone de forma correcta las conclusiones generadas a partir de la reflexión sobre el trabajo realizado. Existen ciertas deficiencias en el análisis de algunos puntos. No identifica claramente limitaciones e interesantes líneas de trabajo futuro. Se perciben muestras de capacidad de autoaprendizaje.	Expone de forma clara y ordenada las conclusiones, las relaciona con los objetivos, analiza la relevancia del resultado, así como las limitaciones que se hayan podido presentar al realizar el trabajo, y contempla, incluso, unas vías definidas para desarrollar el trabajo en el futuro. Muestras claras de su capacidad de autoaprendizaje que pueden mantenerse en el futuro.	
	No se perciben muestras de autoaprendizaje o éstas presentan graves carencias.	No se perciben muestras sólidas de autoaprendizaje o éste presenta carencias.			Total 10

Fuente: original de los autores.

Aspectos formales y comunicación.

El bloque de los Aspectos formales y comunicación del Trabajo Fin de Grado constituirá el 30% de la valoración total. Este apartado presenta una diferencia importante respecto a los materiales

utilizados en la creación de la presente rúbrica. Se han integrado distintos apartados de los materiales de la Universidad Nebrija “aspectos formales y estilo” o la relevancia otorgada a la presentación oral de los materiales de la UPV. En esencia, es una nueva organización, pues los apartados suelen estar generalmente en todos los materiales utilizados.

Por otro lado, vemos que esta estructuración se corresponde con la competencia de grado número 5 (CG5) que analiza la capacidad comunicativa. También se integra en menor medida con las competencias de grado número 8 y 10 (CG8 y CG10).

Expresión escrita académica.

En este epígrafe se precisan apartados como variedad léxica, sintaxis, errores ortográficos, puntuación, tono, estilo y comprensión. Consideramos que, este punto de la rúbrica exige un manual de estilo o normativa específica para las citas, bibliografía, anexos, glosarios, que necesariamente no pueden aparecer en la rúbrica (Tabla 7).

Tabla 7. Expresión escrita académica.

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Dominio del lenguaje	La expresión escrita es incorrecta, con vocabulario inadecuado. Los errores de ortografía o erratas son muy reiterados.	El lenguaje empleado contiene una variedad léxica restringida. Aparecen varios errores de ortografía o erratas reiteradas de cierta consideración.	La expresión escrita contiene una adecuada variedad léxica, con errores muy puntuales de ortografía y alguna errata sin importancia.	Aparece una gran riqueza léxica, con uso correcto de la sintaxis, no aparecen errores ortográficos ni erratas.	
	La puntuación puede presentar carencias o llevar a confusión. La comprensión del texto es difícil debido a la puntuación o sintaxis del mismo.	La puntuación puede presentar carencias o desajustes que dificultan la comprensión de ciertas partes del trabajo.	La puntuación es adecuada, permitiendo una comprensión correcta.	La puntuación es correcta y el texto se interpreta sin dificultad en la totalidad del trabajo.	
		El tono y el	El tono y el estilo son adecuados para el ámbito académ-	El tono y el estilo son muy adecuados para el ámbito académico y	

	El tono y el estilo no son los apropiados para el ámbito académico y profesional en la generalidad del trabajo	El estilo en ocasiones no son los apropiados para el ámbito académico y profesional.	mico y profesional.	profesional.
Empleo de aspectos formales y académicos: Resumen, índice, bibliografía, glosarios y anexos.	En el resumen no se identifica, o lo hace vagamente, el contenido del documento.	El resumen no identifica de forma precisa el contenido del documento.	El resumen podría ser más completo y las palabras clave más acertadas.	El resumen identifica de forma clara el contenido del documento y las palabras clave son idóneas.
	El índice está incompleto, desorganizado o con errores.	El índice muestra deficiencias. Aparecen errores significativos en las referencias y citas.	El índice está completo, aunque con algún desajuste.	El índice está completo y correctamente organizado.
	El trabajo presenta carencias graves con el sistema de referencias y citas. Desorganización o errores frecuentes en la bibliografía, los glosarios y anexos.	La organización de la bibliografía, los glosarios y anexos es irregular.	El trabajo utiliza correctamente el sistema de referencias y citas. La organización de la bibliografía, los glosarios y anexos es generalmente buena.	Variedad y solvencia en la utilización de las referencias y citas. Organiza y estructura bibliografía, glosarios y anexos sin errores.
			Total	10

Fuente: original de los autores.

Diseño y comunicación visual.

Es el apartado más innovador, pues se le concede una importancia singular a los aspectos visuales y la presentación, dentro del propio documento del TFG. Algunos de estos aspectos están recogidos en la guía de evaluación de TFG de Bellas Artes de la Universidad Nebrija. Otros se relacionan con contenidos de Diseño Gráfico y otras asignaturas de diseño de la titulación. Además se añade el aspecto de la resolución de imágenes, contenido que aparece en las rúbricas de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia.

Por último, se trabaja el concepto de calidad de imagen, calidad de impresión y la sensación general del documento. En el primero no sólo se incluye la resolución, sino también el encuadre, composición, retoque y calidad fotográfica, entre otros. El segundo, va asociado al concepto de encuadrado y la facilidad para su consulta. En el último, se integran conceptos como la elegancia y distinción (prestancia), la falta de identidad y la dejadez de la presentación en general (Tabla 8).

Tabla 8. Diseño y comunicación visual.

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Diseño, imagen y presentación.	No se aprecian pautas visuales claras o no se respetan. Tampoco se respetan las jerarquías visuales. No hay sentido cromático. Desconexión entre imagen y texto.	Las pautas visuales elegidas no son respetadas en varias partes del documento. No se respetan las jerarquías visuales. Irregularidades en las armonías cromáticas y la interrelación entre imagen y texto.	Se siguen unas pautas visuales repetidas y coherentes, con una buena utilización de las jerarquías visuales. Aparece una sensibilidad cromática y la interrelación entre imagen y texto es generalmente buena.	Se sigue criterio sistemático y coherente, con una perfecta utilización de las jerarquías visuales, sensibilidad cromática e interrelación equilibrada entre imagen y texto.	
	Las imágenes son insuficientes, inapropiadas o innecesarias. Aparecen imágenes de baja o muy baja calidad y resolución.	Las imágenes no son las más apropiadas o se detectan carencias relevantes. Se incluyen imágenes de baja calidad y resolución.	Las imágenes son adecuadas, aunque en ocasiones insuficientes y su resolución es buena.	Las imágenes son relevantes, necesarias, apoyan documentalmente el trabajo y tienen una resolución muy buena.	
	Impresión y encuadrado muy descuidado. El documento se maneja con mucha dificultad. Desatención	Impresión pobre o con irregularidades.	Buena calidad de impresión, encuadrado operativo y manejo cómodo del docu-	Muy buena calidad de impresión, encuadrado y manejo muy cómodo del documento. Prestancia del documento	

general de los aspectos visuales y de la presentación.	Encuadernado descuidado. El documento se maneja con dificultad. Presentación con descuidos.	mento. Funcionalidad.
--	---	-----------------------

Total	5
-------	---

Fuente: original de los autores.

Este apartado está fuertemente inspirado en los materiales de Bellas Artes de la UPV. Lo que se ha realizado es reorganizar los apartados agrupándolos y añadiendo algún aspecto más, así como la definición del título que es una aportación propia. Pensamos que esta organización confiere coherencia a la organización y división de los apartados generales y particulares de esta parte de la rúbrica.

Consideramos importante definir los aspectos de la comunicación no verbal bajo este epígrafe, como son la utilización de la voz y el lenguaje corporal. Del mismo modo, identificamos los recursos audiovisuales como un elemento indispensable, que son de vital importancia en la creación de una presentación atractiva y que está recogida en la competencia número 7 (CG7).

Para terminar, hemos integrado la competencia número 8 (CG8), que exige un dominio de inglés (B2) tanto oral como escrito, en un apartado evaluable de la rúbrica que exige la defensa en inglés de una de las preguntas que realice el tribunal (Tablas 9, 10 y 11).

Tabla 9. Defensa y comunicación oral (I).

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Capacidad de transmisión, eficacia del discurso.	Ignora los fundamentos del tema, presenta la información desordenadamente y con carencias de peso.	Demuestra un conocimiento del tema meramente superficial, con carencias y una inadecuada estructuración.	Demuestra un buen conocimiento del tema, aunque, con ciertas lagunas o descompensación en sus partes.	Demuestra un amplio conocimiento del tema, presentando la información de forma clara y ordenada.	4
	Muestra gran dificultad en el discurso oral,	Muestra dificultades con un léxico limitado,	Se expresa bien oralmen-	Se expresa oralmente de manera correc-	

	con un uso deficiente, incorrecto o inapropiado del lenguaje.	carencias en la terminología y débil argumentación.	te, si bien hace uso de un léxico escaso, reitera ciertas ideas o muestra lagunas o nudos en la argumentación.	ta, con buen dominio del lenguaje específico del tema y una idónea argumentación.	
Comunicación no verbal.	El deficiente volumen de voz o la mala vocalización impiden seguir el discurso.	El volumen de voz o vocalización ofrece dificultades al tribunal para entender el discurso.	El volumen de la voz y la vocalización son adecuadas, aunque en ocasiones puede parecer inconstante o no ir dirigida al tribunal.	Modula la voz y vocaliza adecuadamente, permitiendo captar sin problemas el contenido y los matices de su discurso.	3
	El lenguaje corporal es notoriamente inadecuado.	El lenguaje corporal no es acorde al discurso o al acto de defensa en sí.	El lenguaje corporal se ajusta adecuadamente a los contenidos y al acto académico.	Emplea con naturalidad un lenguaje corporal que genera en la audiencia gran interés por el tema.	
				Total	7

Fuente: original de los autores.

Tabla 10. Defensa y comunicación oral (II).

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Ritmo, ajuste temporal y recursos audiovisuales.	No atiende en absoluto a la limitación o a la dosificación del tiempo que tenía a su disposición.	El tiempo ha supuesto un grave problema a la hora de exponer y defender adecuadamente el trabajo.	Excede ligeramente la duración marcada o el tiempo no ha sido distribuido proporcionalmente entre las distin-	Dosifica las fases de la intervención y se ajusta perfectamente a la duración estipulada por la normativa.	
	La presenta-				

ción del tema es manifiestamente inconsistente. La utilización de los recursos audiovisuales es errónea o presenta graves problemas.	La presentación del tema es monótona o muestra claras descompensaciones internas. Los recursos audiovisuales sufren desajustes o presentan carencias importantes.	tas fases del discurso. La presentación del tema es simplemente adecuada. La utilización de los recursos audiovisuales es adecuada.	Presenta el tema de forma sólida, sugerente y creativa. Los recursos audiovisuales contribuyen fluidamente a la presentación.
--	---	---	---

Total 3

Fuente: original de los autores.

Tabla 11. Defensa y comunicación oral (III).

Criterio	Niveles de consecución				%
	A	B	C	D	
Defensa y respuesta a las preguntas del tribunal (una de ellas se contesta en inglés)	No responde a las preguntas planteadas o lo hace sin cuidar la respuesta. La contestación en inglés se realiza con mucha dificultad y sufre serios problemas de comprensión o de expresión. Errores graves o carencias fuertes en la utilización del lenguaje técnico.	Responde a pocas preguntas o lo hace inadecuadamente. La contestación en inglés se realiza con cierta dificultad y sufre algunas lagunas debidas a problemas de comprensión o de expresión. Problemas o errores en la utilización del lenguaje técnico.	Responde adecuadamente a buena parte de las preguntas pero divaga en otras o las deja sin responder. La respuesta en inglés está correctamente argumentada y encadena varias frases seguidas adecuadamente. Se aprecia alguna dificultad leve en la comunicación. Utiliza un lenguaje técnico de su área de	Ha identificado las preguntas más relevantes y las ha contestado de manera solvente y en coherencia con los planteamientos generales del trabajo. La respuesta en inglés está bien argumentada y une varias frases subordinadas sin problema. Se demuestra fluidez, naturalidad y estar	

estudio.	familiarizado con el lenguaje técnico de su área de estudio.		
		Total	5

Fuente: original de los autores.

Conclusiones

El principal objetivo de este estudio era definir una rúbrica de evaluación del TFG en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial, pues hoy por hoy, esta titulación no posee ningún material específico de evaluación. Como punto de partida se tomaron las competencias de grado, así como otras rúbricas ya realizadas, pero nos sorprendió que la competencia de grado número 10 (CG10 – Creatividad) era la única que no estaba definida.

Nosotros consideramos que esta circunstancia se debe a dos motivos. El primero hace referencia a la reciente incorporación de un grado en diseño industrial en una escuela de fuerte tradición en ingeniería. El segundo concierne a la dificultad de definición de los aspectos artístico-creativos. Por estas circunstancias nos vemos obligados a definir tanto una rúbrica de evaluación que además profundice en los aspectos artístico-creativos y de esta manera poder equilibrar el tradicional peso de la técnica frente al creciente valor de la creatividad.

Aunque el artículo recoge la totalidad de la rúbrica dividida en dos grandes apartados de memoria, y aspectos formales y comunicación, nos hemos centrado en los aspectos más novedosos como el análisis de los criterios artístico creativos. Para esto se han utilizado como referencia las rúbricas estudiadas de Bellas Artes e Ingeniería de otras universidades. Dentro de estas nos hemos centrado en tres conceptos clave: la definición conceptual de creación, en el registro de un proceso previo de creación, y la originalidad e innovación.

Consideramos que aplicación de esta rúbrica, todavía en fase de estudio y verificación, o de rúbricas similares, puede contribuir notablemente tanto a la mejora de la calidad de la educación, facilitando un material objetivo e igualitario a la hora de evaluar los TFG, como a la revalorización de las materias artístico-creativas. De esta manera avanzar en nuestro empeño de mostrar el potencial ofrecido por la integración de actividades artístico-creativas en el entorno técnico-científico, buscando la confluencia de ambos aspectos.

Agradecimientos

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

Referencias

- Alcón-Latorre, M., y Menéndez-Varela, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5–17.
- Alsina, J. (2013). ¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza? *Cuadernos de docencia universitaria*, 26, 8–13.
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., y Prieto, M. D. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97–109.
- Ferrer, V., y García-Borés, J. (2013). El TFG: miradas y retos. En V. Ferrer, M. Carmona, y V. Soria (eds.), *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*, (pp.1-39). Madrid: McGraw Hill - Interamericana de España.
- Menéndez-Varela, J. L., y Gregori-Giralt, E. (2016). The contributions of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees. *Assessment and evaluation in higher education*, 41(2), 228–244.
- Menéndez-Varela, J. L., Gregori-Giralt, E. y Arbesú-García, I. (2017). Discusión de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes en la educación superior. *Observar*, 11(1), 1–24.
- Universidad Politécnica de Valencia (2016). Rúbricas para la evaluación del TFG. Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. Recuperado de https://www.epsa.upv.es/docus/143_rubricas_TFG_es.pdf

Para citar este artículo: Díaz-Obregón, R. y Nuere, S. (2017). Definición de los aspectos artístico-creativos de las competencias del grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto a través de la Rúbrica de Trabajo Fin de Grado. *Observar*, 11(2), 184–202.

Copias de copias: la apropiación de la apropiación en Arte Contemporáneo

Copies of copies: appropriation of appropriation in Contemporary Art

María Luisa Sánchez-Pérez¹

Universidad de Granada

Luisa.alba@outlook.es

María Garrido-Román

Universidad de Granada

margr@ugr.es

Fecha de recepción del artículo: 13 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2017

Resumen

Este artículo estudia la apropiación como repetición y copia. Propone un análisis del Apropiacionismo desde dos enfoques: la desviación de significados debida a cambios de temporalidad de la obra y su contexto, y la desviación generada con la aparición de la conectividad global gracias a la web 2.0, y a la materialización del Arte Digital. El artículo propone, en primer lugar, un análisis temporal de la obra *After Walker Evans* de Sherrie Levine, como forma de apropiación clásica derivada de la desviación contextual. En segundo, un acercamiento al mundo del Arte Digital para analizar la apropiación de la apropiación, copias de copias, como forma de remediación basada en el concepto de "Arte como bien común" y su enfoque hacia la materialización del Arte Digital. Para ello serán estudiadas las obras *aftersherrielevine.com* y *Printwikipedia* de Michael Mandiberg y *Street Ghost* y *Overexposed Series* de Paolo Cirio.

Palabras clave: Repetición, copia, Apropiacionismo, Net.art, remediación.

Abstract

This article studies appropriation as a form of repetition and copy. The text proposes an analysis of Appropriationism from two points of view: the deviation of meanings derived from changes on the temporality of the work and its context, the deviation generated by the appearance of global connectivity thanks to Web 2.0, and by the materialization of Digital Art. The article proposes, firstly, a temporal analysis of Sherrie Levine's work *After Walker Evans* as a form of classic appropriation derived from the contextual deviation. Secondly, an approach to Digital Art to analyse the appropriation of appropriation, copy of copy, as a form of remediation based on the concept of "Art as a common good" and its focus on the materialization of Digital Art. Michael Mandiberg's works *Aftersherrielevine.com* and *Printwikipedia* and Paolo Cirio's works *Street Ghost* and *Overexposed Series* will be set to study.

Keywords: Repetition, copy, Appropriationism, Net.art, re-mediation.

¹ Correspondencia: Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada. Departamento de Dibujo. Avenida de Andalucía s/n. 18071 Granada, España.

Consideraciones preliminares

Este trabajo está enmarcado dentro de una investigación sobre los procesos y conceptos a través de los cuales la repetición se ha instalado en las prácticas artísticas contemporáneas como herramienta de creación. A partir de la aparición de la multiplicidad mediante la introducción de procesos industriales en el arte del siglo XX, la repetición se convirtió en claro protagonista; Walter Benjamin manifestó que la aplicación de las técnicas de reproducción mecánica al arte implicaba la decadencia del aura de la obra. Según Benjamin (2008), esta pérdida del aura de la obra de arte genera un cambio social en la percepción y en el pensamiento que evoluciona a un cambio de la función del arte, y de su naturaleza; también produce una transformación en el ámbito de la cultura de masas y un cambio de mirada y de actitud frente a la obra. Benjamin deja constancia del poder del arte como herramienta de cambio social, evidenciando además la importancia de la inclusión de la repetición a través de procesos técnicos y mecánicos (Benjamin, 2008). Repetición que genera cambios en la naturaleza del arte mismo y, a través de él, en la realidad.

El estudio se centra concretamente en la copia como forma de repetición en arte. Haciendo hincapié en su vertiente más radical: la apropiación, es decir, el acto por el cual la intención última de la obra se sitúa sobre la acción de copiar algo anterior. Apropiación es un término complejo que aborda desde temas políticos, legales, institucionales, filosóficos a psicológicos. Toda una variante de posibilidades englobadas entre las dos categorías extremas que propone Dominique Berthet: la apropiación reproductora o imitadora relacionada con la estética de la imitación y la apropiación creadora o productora, relacionada con la estética de la desviación (Berthet, 2008). Este segundo tipo de apropiación es en el que se centra este estudio, principalmente en dos de sus vertientes. Por un lado, en lo que Juan Martín-Prada propone como una desviación de la mirada desde la obra a su marco, es decir al ambiente, entiéndase instituciones, crítica, galería, mercado, que establece el arte como arte (Martín-Prada, 2008), y que se abordará desde el enfoque de la temporalidad de la obra y su contexto. Y, por otro lado, de la desviación generada con la conectividad general gracias a la aparición de la web 2.0, y todas las políticas de mediación y remediación surgidas de la misma y que se enfocará desde una de sus cualidades más características, la inmaterialidad.

Temporalidad y contexto en *After Walker Evans* de Sherrie Levine

Empezaremos con el que es, quizás, el más conocido acto de apropiación en Arte Contemporáneo: la serie de Sherrie Levine (Hazleton, Pensilvania, 1947) *After Walker Evans* (1979), en la que la artista fotografió de un catálogo las fotografías de Walker Evans y las expuso en la Metro Pictures Gallery de Nueva York en 1981. Mediante este acto Levine planteó cuestiones relacionadas con el marco y la contextualización de la obra de arte, el concepto de autoría y todas sus implicaciones filosóficas, legales y mercantiles, poniendo el acento sobre conceptos como el aura, el original o la unicidad, derechos de autor, copy-right y precio.

El acto de apropiación llevado a cabo por Sherrie Levine sería equiparable al ficticio acto de apropiación llevado a cabo por Pierre Menard, personaje de Borges (s.f.), que escribió una obra igual a un fragmento de el Quijote de Cervantes, y cuyas consecuencias filosóficas son estudiadas por Danto (1981):

His aim was to recreate a work already well known to him. So what he produced was a work and his: it was not a copy therefore, since any fool could copy Cervantes' work and the result would be just that, a copy that would have only the value of the original. It would require only those skills required by facsimilation; the copyist would be merely a mechanism of duplication, like a Xerox machine, and without having to have the slightest literary gifts, whereas Menard's act would be a literary achievement of some even amazing sort.² (Danto, 1981, p. 36)

Extrapolando estas palabras a las copias de las fotografías de Walker Evans presentadas por Sherrie Levine; estas no serían solo copias que cualquiera podría hacer con una cámara fotográfica. Son un acto de creación artística, un logro artístico de alguna forma impresionante.

Y en cierto modo lo es. Impresiona presenciar y llegar a comprender el cambio de significación, el proceso por el cual, el mismo objeto muta de significado ante nuestros ojos. En este caso no se produce un cambio de índole ontológica, como ocurría al introducir objetos cotidianos en contextos artísticos, como, por ejemplo, las cajas Brillo de Warhol (Danto, 1981, prefacio), el estatus de las fotografías es el mismo antes y después del cambio de significado. Este cambio se produce dentro del contexto artístico, por el mero hecho de copiar, de repetir la obra y de exponerla. Hay que tener en cuenta, por supuesto, el factor temporal, que afecta al contexto. Los factores psicológicos y sociales de cada momento histórico afectan a la forma de percibir y entender el arte y, por lo tanto, cambian la mirada del espectador incluso con respecto a obras que son formalmente idénticas. Es por tanto interesante plantear aquí cómo los tiempos contextuales favorecen la posibilidad de la apropiación como concepto en arte y también, y al mismo tiempo, cómo la apropiación afecta la temporalidad de la obra.

De hecho, Levine plantea interrogantes sobre casi todas las diferentes temporalidades posibles en una obra plástica. Consideremos la siguiente cita de Umberto Eco:

A veces, para comprender la obra hay que salirse *fuera* de ella y explorar que había antes de la obra. Así pues, no deberíamos poner en duda tan sólo el fenómeno de la temporalidad en el interior de una sola obra (o de una serie de obras), sino también el fenómeno global que hace posible las varias estrategias de revisitación del tiempo in-

² Su objetivo era recrear un trabajo ya bien conocido por él. Así que lo que produjera fuese un trabajo y suyo: no era una copia por lo tanto, ya que cualquier tonto podría copiar la obra de Cervantes y el resultado no sería más que eso, una copia que solo tendría el valor del original. Solo requeriría tener las habilidades requeridas para hacer facsímiles; el copista sería un simple mecanismo de duplicación, como una máquina Xerox, sin tener el más mínimo don literario, sin embargo, el acto de Menard sería un logro de alguna forma impresionante. (Trad. por autor).

tertextual. Nuestra idea de temporalidad se amplía al pasar del tiempo enunciado y el tiempo de la enunciación al tiempo psicológico del consumidor y al tiempo histórico, o mejor, al tiempo de la cultura. (Eco, 1987, p. 76)

Eco plantea, pues, la existencia de dos temporalidades para cualquier obra de arte. Una exterior y otra interior. Un tiempo externo y otro interno. El tiempo externo, según Eco, está a su vez comprendido por otros dos tipos, el psicológico del consumidor y el histórico o cultural. ¿Cuál es el tiempo histórico de la obra de Levine? 1981, siendo obra referencial del postmodernismo. ¿Cuál el tiempo psicológico? Este es quizás más complicado de establecer ya que depende del histórico, y también de factores espaciales, políticos, económicos y educacionales de cada espectador. Quizás sea más apropiado tratar aquí el tiempo social, como una integración del psicológico y el cultural de un colectivo pues ambos se alimentan de forma recíproca. Ramón Ramos estudia el tiempo social en la época contemporánea y nos propone una paradoja temporal generada en el siglo XX: Por un lado se demuestra científicamente que la simultaneidad no existe en el universo y, por otro, el mundo social se estructura en la simultaneidad (todo se globaliza, los relojes se ponen de acuerdo mundialmente, el mundo se divide en franjas horarias, etc). Ramos reutiliza la expresión de Kosellec “la contemporaneidad de lo no contemporáneo” (Ramos, 1987, p. 102) para referirse a aquello que se comunica de forma contemporánea sin serlo:

[...] pues se vive y experimenta en un mismo tiempo lo que se sabe (por indicadores diversos de desarrollo político, económico o cultural) que pertenece a tiempos inconmensurables. (Ramos, 1987, p. 102)

En definitiva, debido a su momento social, los espectadores que visitaron la *Metro Pictures Gallery* de Nueva York en 1981 y comprendieron las fotografías de Levine estaban psicológicamente preparados para aceptar sus retos, entre ellos el de relacionar y encajar los diferentes tipos de tiempos presentes en la obra y actualizarlos todos en función de una contextualización espacial y temporal intrínseca a su tiempo social: hacer contemporáneo lo no contemporáneo. Este reto no es insignificante, el juego temporal que nos presenta Levine es complejo.

Para desentrañarlo necesitamos retomar los tipos de tiempos de una obra de arte de Eco (1987). Además del tiempo externo hay que considerar el tiempo interno de la obra. Concretamente el tiempo representado o de contenido (Eco, 1987). Intentemos leer en las imágenes de las fotografías de Sherrie Levine sólo su tiempo narrado: son fotografías de los Burroughs, una familia de aparceros de Alabama, Estados Unidos, en 1936. Las imágenes presentan un tiempo definido, un ahora en la vida de la familia fotografiada, con todas sus implicaciones históricas, sociales, políticas, económicas y vitales. Pero no podemos olvidar que esas fotografías fueron tomadas inicialmente por Walker Evans, fue él el que narró ese tiempo, no Sherrie Levine. ¿Mantiene la obra el tiempo representado inicialmente tras el acto de apropiación? Danto (1981), a través del estudio de la obra de Borges (2002) sobre Pierre Menard, considera que el tiempo narrado por Menard es

diferente al narrado por Cervantes. Según Danto, Cervantes escribía desde una simultaneidad temporal con el tiempo de lo narrado (como Walker Evans), pero Menard describe un tiempo pasado desde la perspectiva de su desenlace (como Levine). Son dos temporalidades diferentes (para una imagen copiada, no lo olvidemos). Danto va más allá, y califica de anticuado el estilo de Menard, mientras que Cervantes es un ejemplo del dominio del lenguaje de su época. En ese sentido, las fotografías de Levine son, también, anticuadas estéticamente, comparadas con las de Walker Evans que encajan dentro de los cánones estéticos de su tiempo.

Proponemos también una narración temporal relativa al acto de apropiación. La apropiación es parte del contenido de la obra de forma explícita, manifiesta e intencionada. La obra trata de su propio origen como copia, del acto de re-fotografiar fotografías de un catálogo anterior. En referencia a este narrar su propio proceso, y atendiendo a la clasificación de Eco, es factible considerar que esta obra presenta un tiempo de enunciado (tiempo narrado) que lanza puentes a su tiempo de enunciación (tiempo del que narra, del autor); este juego temporal es lo que Eco denominó una enunciación enunciada cuyo ejemplo más claro, y planteado por el propio Eco, es el *Action Painting* (Eco, 1987). La enunciación enunciada en la obra de Levine es presentada desde un punto de vista conceptual, no literal en un sentido plástico como ocurre con el *Action Painting*.

En resumen, la obra de Levine plantea un juego temporal complejo mediante la repetición de una imagen, a través de la copia. La serie de fotografías muestra diferentes temporalidades en su tiempo representado: la de la familia Borrough durante la Gran Depresión, la de Walker Evans narrando desde su contemporaneidad, la de Sherrie Levine narrando desde el futuro de ambos tiempos anteriores, y la de Sherrie Levine narrando desde su contemporaneidad su acto de apropiación y generando con esto una enunciación enunciada. Vemos que la serie puede ser leída desde todos sus significados temporales anteriores a la apropiación y, a la vez, plantea otros. Y que en este juego participan unos determinados tiempos históricos, sociales y psicológicos que no solo lo posibilitan facilitando espectadores preparados, sino que lo configuran desde su tiempo contextual. Esto puede trasladarnos a una de las conclusiones de Danto (1981) con respecto a que el momento histórico y contextual de una obra de arte es fundamental para su consideración como tal. Y resulta tentador aquí hacer una metáfora en relación con el mundo físico y la nueva forma de entender el tiempo:

(...) un electrón, por ejemplo, es tanto una cosa como un acontecimiento, dependiendo del modo en que inquiramos su carácter. (Fraser, 1987, p. 16)

Con un simple cambio de palabras podríamos decir: una obra de arte, por ejemplo, es tanto una cosa como un acontecimiento, dependiendo del modo en que inquiramos su carácter. En este sentido, la obra de Sherrie Levine es tanto las fotos como el gesto de apropiación, el acontecimiento.

La apropiación de la apropiación: Aftersherrielevine.com

Centrémonos ahora en las estrategias de reproducción tecnológica, que han introducido importantes cambios en nuestra forma de concebir la repetición, la reproducción, la copia, la representación y el arte mismo. Es casi obligado plantear aquí cómo se han visto afectados los conceptos de original, aura, autoría, derechos de autor, mercantilización, institucionalización, etc. con la aparición de las nuevas tecnologías y más concretamente con la auténtica revolución vivida a ese respecto a partir de la aparición de la conectividad global mediante Internet. Sabine Sielke plantea cómo se produce este cambio o evolución a partir de la introducción de las nuevas tecnologías:

What we are witnessing is not so much a drift toward cultural practices that favour seriality, but rather a gradual transformation of viewpoint, resulting from “serial practices” such as film and TV: modernism taught us to privilege formal modes of the “experimental” and aesthetic gestures of “mak(ing) it new” modes that in the context of American cultures appear and reappear in series; strategies of technological reproduction (including processes of mediation, remediation, and appropriation) have now moved to the forefront of our attention.³ (Sielke, 2013, p. 45)

Este tipo de actitud que fomenta la mediación, la remediación y la apropiación es, por lo tanto, la evolución lógica en el contexto de las culturas occidentales, donde la repetición ha marcado el desarrollo cultural mediante la conformación de estereotipos y series.

Y no cabría en el desarrollo de este texto mejor ejemplo al respecto que la obra de Michael Mandiberg (Detroit, 1977) *aftersherrielevine.com* (2001), mediante la cual el autor distribuyó en la web, con posibilidad de descarga en alta resolución gratuita, las fotos del proyecto *After Walker Evans* de Sherrie Levine. Michael Mandiberg en su página web, donde “his work lives”⁴ (Mandiberg, 2016, parr. 1), se define a sí mismo como un apropiacionista de corazón.

La obra de Mandiberg mantiene todo el juego temporal presentado en las fotografías de Levine y, a su vez, lo amplía. El tiempo de contenido aumenta: además del tiempo de la familia de aparceros en plena Gran Depresión, el tiempo de Walker Evans haciendo las fotografías, el tiempo narrado de Sherrie Levine en relación a la familia de aparceros, el tiempo narrado de Sherrie Levine en relación a Walker Evans y el tiempo de Sherrie Levine apropiándose de la obra, hay que incluir los tiempos de narración de Mandiberg con respecto tanto a la familia de aparceros, a Walker

³ Somos testigos, no tanto de un cambio hacia culturas que favorecen y practican la serialidad, como de una transformación gradual del punto de vista, resultado de ‘prácticas seriadas’ como el cine y la televisión: el modernismo nos enseñó a privilegiar modos formales de experimentación y gestos estéticos de ‘hacerlo nuevo’, modos que en el contexto de las culturas norteamericanas aparecen y reaparecen en series: Estrategias de reproducción tecnológica (que incluyen procesos de mediación, remediación y apropiación) se han colocado en primera línea de nuestra atención. (Trad. por autor).

⁴ “su obra vive”. (Trad. por autor).

Evans y a Sherrie Levine (en sus tres vertientes narrativas) y el tiempo de Mandiberg apropiándose de la obra de Sherrie Levine (otra enunciación enunciada).

Pero, no podemos olvidar que se trata de una obra digital on-line, y que se “genera” cada vez que un internauta la reproduce (repite) en su pantalla, y que la obra, como en el caso de Sherrie Levine en referencia a la apropiación, trata también de eso, de su carácter reproducible infinitamente con todas sus consecuencias conceptuales. ¿Podríamos, pues, incluir en el tiempo de contenido el momento de la creación de cada imagen en una pantalla de ordenador? Es decir ¿puede considerarse, en el caso de esta obra concreta, que el “tiempo real” (Eco, 1987, p. 66) de la obra, su tiempo vivido, forme parte de su tiempo de contenido?, ¿narra la obra su tiempo real, además de todos los demás presentados? El juego es complejo y ambiguo, el tiempo real como parte del tiempo de contenido sería factible solo si el medio lo permite, y el Net.art, en principio, lo permite, al ser un medio a tiempo real que produce la obra mediante actualizaciones constantes. En 1983 Gilles Deleuze dijo que el cine no proporciona una imagen a la que va añadiendo el movimiento, sino que nos da una imagen-movimiento. Argumenta que los fotogramas, no constituyen una

(...) figura acabada, sino la descripción de una figura que siempre está haciéndose o deshaciéndose, por un movimiento de líneas y puntos tomados en instantes cualquiera de su trayecto... la repartición (equidistante) de los puntos de un espacio o de los momentos de un acontecer. (Deleuze, 1994, pp. 15-18)

Esta concepción de la obra formándose a cada momento de Deleuze era referida a la imagen cinematográfica, pero es quizás un prelude de lo que supone ahora la imagen digital y el Net.art, arte inmaterial que se crea y destruye on-line, donde la obra narra su propio tiempo real.

En lo referente al tiempo del espectador, el tiempo psicológico para el caso de los internautas es diferente al de los espectadores de la serie de Sherrie Levine. El cambio en los tiempos psicológicos y sociales a partir de la aparición de nuevas tecnologías, deriva de radicalizar la experiencia del presente a tiempo real: es el tiempo de la inmediatez, de la comunicación, actuación e interacción en un presente rabioso. También existe, como tiempo del espectador, el tiempo de lectura, derivado del de enunciación que es manipulado por el artista (Eco, 1987). Pero en el caso del Net.art las obras están en manos de los espectadores, que disponen de su temporalidad como quieren.

El concepto de rizoma (deleuziano) se impone al de la linealidad en el mundo en red. Las relaciones entre los diversos puntos dejan de realizarse en línea para ofrecer un juego de infinitas combinaciones. El artista programa, pero no puede predeterminar ni controlar el tiempo utilizado en cada paso, ni el camino elegido, por el usuario-espectador de su obra. (Moreno, 2010, p. 46)

En este sentido cabe preguntarse si es solo el tiempo de lectura el que está en manos del espectador: Si el tiempo real está narrado en el de contenido, y el real depende de la producción de la obra en pantalla (el espectador decide si la produce o no, el número de veces producida y la duración de cada producción), entonces podría afirmarse que el tiempo real de la obra está también en manos del espectador, y, en consecuencia, el de contenido, al menos en su parte relativa al real.

Print Wikipedia: Apropiación y materialización en Arte Digital

La re-re-utilización de las fotos de Walker Evans aprovecha las capacidades técnicas de multiplicidad y reproductibilidad de imágenes que ofrece la red, enfatizando una cualidad que es propia del medio: la inmaterialidad. Es, por tanto, el medio el que configura una nueva forma de ser del arte: el arte como “bien común” (Martín-Prada, 2015, p. 92). Martín-Prada plantea que en el web art no hay ningún tipo de vínculo entre obra y original, ya que es un tipo de arte que se caracteriza por la existencia de “múltiples originales” (Martín-Prada, 2015, p. 92). Este tipo de obra encaja con el descrito por Danto (1981) que describe el carácter eterno de una obra inmaterial, en este caso, un poema:

The poem stands to the class of its copies in something like the relationship in which a Platonic form stands to its instances, where it would have been acknowledged by Plato that the destruction of the instances leaves the form unaffected (forms being logically indestructible because eternal) and, by parallel reasoning the Poem Itself appears to be logically incombustible.⁵ (Danto, 1981, p. 33)

Y gracias a esta inmaterialidad, el juego temporal sigue ampliándose. La inmaterialidad relaciona el Net.art con el tiempo eterno:

Liberado de la materia, intangible, lo conceptual no está expuesto en ningún caso a la corrupción inevitable de la misma, situándose por encima del tiempo, alterándolo o anulándolo a su antojo. (Moreno, 2010, p. 45)

En este sentido, las obras de Walker Evans y Sherrie Levine estaban ligadas a la permanencia de las fotografías. Pero la digitalización no es un proceso artístico en sí mismo, podría afirmarse que todas las grandes obras de arte de todos los tiempos que se conservan tienen ya algún tipo de copia digital que garantiza la eternidad de su concepto (dentro de los límites reales de lo digital eterno hoy). A veces estas copias digitales son de tal calidad que permiten ver la obra desde otra perspectiva, cambiar la mirada. En este sentido, el Art Project (s.f.), promovido por Google, es un proyecto de colaboración con 250 instituciones de arte para que los usuarios puedan contemplar online obras de arte con muchísimo detalle. Este proceso supuso tomar imágenes mediante la

⁵ El poema se erige sobre sus copias en una relación similar al de una forma platónica sobre sus casos, como habría reconocido Platón que la destrucción de los casos deja la forma intacta (formas siendo indestructibles por eternas) y, por un razonamiento paralelo el poema mismo parece lógicamente incombustible. (Trad. por autor).

tecnología fotográfica "gigapíxel" (cada imagen gigapixel está compuesta por mil millones de píxeles). De este modo, se pueden evaluar los detalles de las pinceladas y la pátina más allá de lo que sería posible a simple vista. Pero, a pesar de ello, las obras siguen siendo objetos materiales digitalizados, la obra de Mandiberg es digital, no tuvo un origen material, no depende de la materia. El original es eterno.

La obra digital se genera y actualiza (de forma potencialmente eterna) cada vez que un espectador la visualiza en pantalla, pero cada visualización concreta, es en sí misma, efímera, está conectada directamente con el tiempo concreto, con la finitud de todo lo que existe, con el tiempo como testigo y productor de cambio. De esta forma, se genera un vaivén entre lo efímero y lo permanente, entre el tiempo eterno y el concreto. Podríamos hablar de "la permanencia en lo fugitivo" (Gadamer, 2015, pp. 112-114), de "ese demorarse" (Gadamer, 2015, pp. 110-111) que caracteriza el Arte Contemporáneo, y que está directamente relacionado con la repetición; el retorno como parte de la celebración y la fiesta (Gadamer, 2015, p. 103), y con el juego, como vaivén repetido (Gadamer, 2015, p. 66). "Permanencia en lo fugitivo" que según Gadamer, establece la conexión entre la conciencia histórica (pasado) y la reflexividad moderna (presente) (Gadamer, 2015).

Mandiberg posibilita la descarga para impresión en alta resolución. Por consiguiente, este tipo de obras inmatrimales pueden llegar a ser materializadas. Las impresiones digitales procedentes de la red son:

(...) efectuadas a través de máquinas en el mundo virtual y luego impresas también mediante máquinas que llevan un punto más lejos la lógicas reproductivas, repetitivas y maquinicas warholianas. (Martín-Prada 2015, p. 262)

Parece interesante plantear cómo estas repeticiones materiales se relacionan con algo que ya se repite en un mundo inmaterial. Lo que nos lleva a considerar que si las obras digitales, originalmente-múltiples, dotan de una nueva dimensión al concepto de aura planteado por Walter Benjamin (Rodríguez Ibáñez, 2012); que si la materialización del Net.art vuelve a cuestionar lo original.

El propio Mandiberg en su última obra (en el momento de realización de este estudio) *Print Wikipedia* presentada por él como "the largest appropriation ever made"⁶ (Mandiberg, 2015a, parr. 2), lleva a cabo la materialización de la Wikipedia, nada más y nada menos. Mandiberg diseñó un software para convertir la versión inglesa de la Wikipedia en 7.473 volúmenes de 700 páginas cada uno. Mandiberg creó una página en <https://www.lulu.com/>, para su venta donde cualquier usuario puede descargarlos, previo pago, e imprimirlos. Descargar la versión imprimible de la Wikipedia completa cuesta medio millón de dólares, 80 dólares cada volumen (Mandiberg, 2015b).

⁶ La mayor apropiación nunca hecha. (Trad. por autor).

También creó otra página, <http://printwikipedia.com>, donde presenta el proyecto completo, mediante la visualización de todas las portadas de los 7473 volúmenes. Además, la obra fue expuesta como *From Aaaaa! to ZZZap!* en Denny Gallery de Nueva York en Junio- Julio de 2015. Mandiberg hace una descripción de la forma en que el proyecto fue expuesto:

Presented a live projected video, which displayed a performance of the upload of *Print Wikipedia* to Lulu.com (a print-on-demand website), and the exhibition of a selection of volumes from the project. I made custom wallpaper that represented floor-to-ceiling bookshelves full of volumes. The upload process lasted 24 days, 3 hours, and 18 minutes and was on continuous view, with the gallery open 24 hours to the public in during the first weekend. Each time a volume was completely uploaded, the script posted to Twitter [@PrintWikipedia](https://twitter.com/PrintWikipedia).⁷ (Mandiberg, 2015a, parr. 3)

Los conceptos que esta obra plantea son múltiples, desde todos aquellos relacionados con la apropiación, valor y precio de la obra de arte, hasta

(...) the actual transparency or completeness of knowledge containers and history”, the “visualization of the largest accumulation of human knowledge”, “the challenges of knowing in an episteme of big data”, the “attention to the sheer size of the encyclopaedia’s content and the impossibility of rendering Wikipedia as a material object in fixed form: once a volume is printed it is already out of date.”⁸ (Mandiberg, 2015a, parr. 2)

La imposibilidad de convertir la Wikipedia en objeto material con una forma definida debido a la imposibilidad de seguir el ritmo de sus actualizaciones (el último de los conceptos presentados, y planteado por el propio Mandiberg en su web) imposibilita la obra misma, que consiste precisamente en su materialización. Se trata, por tanto, de una obra que rebate su propio concepto o, al menos, que plantea conceptos enfrentados o paradójicos. En cualquier caso, incluso en el hipotético caso de que esa simultaneidad pudiera existir, gracias a un proceso de materialización lo suficientemente rápido, no podría mantenerse en el tiempo. La existencia fuera y dentro de la red sigue caminos separados. Las obras digitales, al materializarse, coexisten de forma independiente.

⁷ Presentó un vídeo proyectado en vivo que mostraba una performance de la subida de *PrintWikipedia* a Lulu.com (una página de impresiones a demanda), y la exposición de una selección de volúmenes para el proyecto. Fabriqué papel para pared que representaba estanterías desde el techo al suelo llenas de volúmenes. La subida de datos duró 24 días, 3 horas y 18 minutos y fue vista de forma continuada, con la galería abierta al público 24 horas durante el primer fin de semana. Cada vez que un volumen era subido, se enviaba un texto a Twitter [@PrintWikipedia](https://twitter.com/PrintWikipedia). (Trad. por autor).

⁸ La actual transparencia en el acto de completar los contenedores de conocimiento e historia, la visualización de la más grande acumulación de conocimiento humano, los retos del conocimiento en un sistema de big data, la atención sobre el puro tamaño del contenido de la enciclopedia y la imposibilidad de la representación de la Wikipedia como un objeto material en una forma definida: una vez que un volumen es impreso está desactualizado. (Trad. por autor).

La coexistencia fuera y dentro de la red. *Street Ghosts* y *Overexposed Series*

La coexistencia en lo real y lo virtual, aun siendo efímera y cambiante, puede considerarse como otra forma de repetición y copia. Si la materialización de lo virtual genera coexistencia en lo virtual y en lo material, y si lo virtual tuvo un origen material, el juego de repeticiones y remediaciones se amplía. Para ejemplificar esta posibilidad consideremos *Street Ghosts* (2012) de Paolo Cirio (Turín, 1979). Un proyecto en el que el artista selecciona imágenes de personas en Google Street View, imprime sus formas a tamaño natural y las vuelve a colocar en el lugar en que fueron tomadas.

Cirio operaría, pues, sobre presencias casi fantasmáticas que regresan de nuevo al espacio físico tras el proceso de digitalización llevado a cabo por la tecnología capturadora de Google. (Martín-Prada 2015, p. 250)

La re-materialización no es exacta ni simultánea, para cuando Cirio coloca las versiones impresas de los personajes anónimos, lo material ha cambiado, pero es más una manera de enfatizar la coexistencia que de imposibilitarla:

The obscure figures fixed to the walls are the murky intersection of two overlain worlds: the real world of things and people, from which these images were originally captured, and the virtual afterlife of data and copyrights, from which the images were retaken. The virtual world, as a transposition of the real world into an enclosure owned by multinational corporations, is no less real for its seeming withdrawal; it has material effects. Media is the interface that bridges the two worlds, and maintains a constant mutual influence between them. By going back to the spot where information has been extracted from the physical world and de-virtualizing it, critical points emerge.⁹ (Cirio, 2012b, parr. 7)

Así, la coexistencia en los dos mundos, tan real el uno como el otro, y ambos con efectos materiales permite al artista presentar un juego de remediaciones que sitúa su trabajo en un ámbito de actuación crítica. Según el propio autor, esta recolocación de fotografías enfrenta a la gente al hecho de ser incluidos para siempre en un mundo digital como fantasmas de su propia imagen sin permiso previo (Cirio, 2012a). Es evidentemente una forma de apropiación de apropiaciones. El sistema se apropia de las imágenes de la gente digitalizándolas y el artista se apropia de estas copias digitales para generar su obra. Entra de nuevo aquí en juego el tema de derechos de imagen, en este caso de los derechos de la imagen propia de miles, millones de individuos que son captados por la máquina sin su consentimiento.

⁹ Las oscuras figuras pegadas a la pared son las turbias intersecciones de dos mundos superpuestos: el mundo real de cosas y personas, donde esas imágenes fueron originalmente capturadas, y el mundo virtual del más allá, de donde esas imágenes fueron retomadas. El mundo virtual, como transposición del mundo real en un encierro poseído por corporaciones multinacionales, no es menos real por su apariencia reintegrada; tiene efectos materiales. Los medios son la interfaz que conecta los dos mundos, y mantiene una mutua y constante influencia entre ellos. Mediante la vuelta al lugar donde la información fue extraída del mundo real y des-virtualizándola, un punto crítico emerge. (Trad. por autor).

Y no podemos dejar pasar la oportunidad de imaginar la ¿remota? posibilidad de que el coche de *Google Street View*, en una actualización, pase de nuevo por el lugar donde fue insertado uno de los fantasmas de Paolo Cirio y digitalice la re-materialización de su digitalización previa, en un juego de posibilidades infinitas que nos trasladaría metafóricamente al reflejo del reflejo en espejos enfrentados.

En *Streets Ghosts*, Cirio utiliza la apropiación de las imágenes de la colectividad para generar su obra. Pero las mediaciones, repeticiones y remediaciones son características del medio más allá de su uso artístico: los usuarios las generan subiendo a la red y compartiendo imágenes, videos, fotografías y todo tipo de documentos, que en su individualidad, se suman a un maremágnum de repeticiones. Y los artistas se hacen eco de ellas y las utilizan en sus obras con diferente intencionalidad. Martín-Prada estudia estas prácticas que suponen

(...) un predominio de acciones de selección frente a las de producción, de las de posproducción frente a las de creación. (Martín-Prada 2015, p. 186)

Encontramos así que el Net.art ha implantado de forma contundente la mezcla, el collage o el cambio y la re-contextualización de imágenes y materiales ya existentes, subidos por los usuarios. Paolo Cirio en *Overexposed series* (2015) presenta, impresas en murales públicos, las fotografías no autorizadas de altos oficiales de los servicios de inteligencia de Estados Unidos, sacadas directamente de la red, de imágenes no oficiales hechas en fiestas familiares, viajes, ocio etc. La radicalidad de la búsqueda y selección de estas imágenes en un mar de información, el hecho de que sean imágenes secretas que se hacen públicas, y que su difusión esté prohibida, dotan a la obra de un gran sentido crítico y político a nivel social, pero además también:

Interrogates the politics of images in the contemporary mediascape, and questions how social norms are built around the means of distribution of information. New modes of circulation, appropriation, contextualization, and technical reproduction of images are integrated in this artwork as an endeavour to expand what have been crucial practices over the course of art history.¹⁰ (Cirio, 2015, parr. 8)

De esta forma el artista plantea cómo la reutilización de imágenes de Internet con fines artísticos es un cuestionamiento de las políticas de imagen mismas, de su circulación, apropiación y re-contextualización. Imágenes que son subidas y compartidas por millones de usuarios en todo el mundo. Imágenes que pueden ser utilizadas.

¹⁰ Interroga las políticas de la imagen en un paisaje-media contemporáneo y cuestiona como las normas sociales se construyen en el alrededor de significados de distribución e información. Nuevos modos de circulación, apropiación, contextualización y reproducción técnica de imágenes se integran en este trabajo en un esfuerzo por expandir lo que han sido prácticas cruciales a lo largo de la historia. (Trad. por autor).

Las dos obras vistas de Paolo Cirio son parecidas en concepto. Ambas son apropiaciones y reproducciones no autorizadas de imágenes (apropiadas) de personas que no son conscientes del proceso. Pero en el caso de *Street Ghosts*, son las instituciones las que roban esas imágenes a la colectividad y en el caso de *Overexposed Series*, es la colectividad la que roba la imagen secreta y la publica en la red.

Martín-Prada reflexiona acerca del enfoque posproduccionista que genera “un marco de positividad” en torno a la participación, la autoría abierta, y la re-elaboración colectiva (Martín-Prada 2015, p. 199). Porque, al fin y al cabo, es una forma de creatividad colectiva enfocada al uso de elementos ya creados. Anteriormente al uso contemporáneo de la imagen digital y de la conectividad global, ya se desarrolló la idea de que usando imágenes prefabricadas “el hombre puede aún crear cosas nuevas” (Dorfles, 1969, pp. 307-308), o, dicho de otro modo, “el plagio es necesario. El progreso lo exige” (Lautréamont, 1988, p. 579). Gracias a la conectividad global el potencial creativo post-produccionista se multiplica.

No obstante, todo esto plantea una paradoja: durante este estudio, a través de las obras de varios artistas y de enfoques muy diferentes, lo que hemos descrito son *loops* repetitivos que van actualizando el significado de lo que se repite cada vez que se repiten. Ramos (1987) analiza la obra *Pierre Menard, autor del Quijote* (Borges, 2002) para concluir:

[...] la historia como verdad y como realidad acaba precipitándose en la tarea inútil de reescribir El Quijote para tratar de contar algo nuevo. (Ramos, 1987, p. 101)

Esto quizás se deba a que al re-contextualizar una repetición

[...] en su experimentación existe el asombro y el asombro va unido a la novedad. (Díaz-Bucero & Sánchez Pérez, 2015, p. 36)

En definitiva, la paradoja se crea porque la apropiación, la repetición y la copia, gracias a todos los procesos de desviación y contextualización planteados, son usadas y presentadas como formas de innovación.

A modo de cierre

El mundo del arte ha entrado en una fase en que, gracias a las nuevas tecnologías, las mediaciones y remediaciones, a través de procesos post-produccionistas que favorecen la apropiación, la copia y la repetición de imágenes, se convierten en claros protagonistas. Las imágenes son generadas, compartidas (o robadas) y reutilizadas. Son copias de copias y apropiaciones de apropiaciones que entran a formar parte de *loops* de repetición casi infinitos, y por cambios de significado, desviaciones y contextualizaciones de diversa índole, generan la paradoja de la repetición innovadora.

Esto ha provocado que las reflexiones sobre la unicidad que argumentaba Walter Benjamin se hayan transformado, tanto en el ámbito de la creación, como en el de la reflexión teórica sobre la creación estética. Se hace necesario, por tanto, repensar nuestras ideas sobre imagen, original, copia, mimesis, reproducción y aura para redefinir conceptos cuya trascendencia más allá de valores estéticos, afecta y modifica profundamente otros ámbitos de la realidad, como el legal o el económico.

Referencias

- Art Project (s.f.) Recuperado de <https://www.google.com/intl/es/culturalinstitute/about/artproject/>
- Benjamin, W. (2008). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. UK: Penguin.
- Berthet, D. (2008). Apropiacionismo: Todo lo mío es tuyo. En *Exit Express*, 38, 15–18.
- Borges, J. L. (s.f.). Pierre Menard, autor del Quijote. En J.L. Borges. *Ficciones* (pp. 20-25). Madrid: Ediciones la Cueva. Recuperado en <https://libraryofbabel.info/Borges/Borges-Ficciones.pdf>
- Cirio, P. (2012a). *Street Ghosts*, 2012. <http://www.paolocirio.net/work/street-ghosts/>
- Cirio, P. (2012b). *Text for the project "street Ghosts", 2010*. Recuperado de http://www.paolocirio.net/press/texts/text_streetghosts.php
- Cirio, P. (2015). *Essay for Overexposed series*. Recuperado de http://www.paolocirio.net/press/texts/text_overexposed.php
- Danto, A. (1981). *The transfiguration of the commonplace: a philosophy of art*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Bucero, J., y Sánchez Pérez, M.D. (2015) Hilma Af Klint. ¿Ahora? En *Arte y movimiento* (12) pp. 26–39.
- Dorfles, G. (1969). *Nuevos ritos, nuevos mitos*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1987). El tiempo del arte. *Revista de Occidente*, 76, 65–76.
- Fraser, J. T. (1987). Saliendo de la caverna de Platón: la historia natural del tiempo. *Revista de Occidente*, 76, 5–34.
- Gadamer, H. G. (2015). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- Lautréamont (1988). *Lautréamont. Obras completas*. Madrid: Akal.
- Mandiberg, M. (2001) *AfterSherrieLevine.com*. Recuperado de <http://www.mandiberg.com/aftersherrielevine-com/>
- Mandiberg, M. (2015a). *Print Wikipedia*. Recuperado de <http://www.mandiberg.com/print-wikipedia/>
- Mandiberg, M. (2015b). *Welcome to printwikipedia.lulu.com*. Recuperado de <http://printwikipedia.lulu.com/>

Mandiberg, M. (2016). *About Michael Mandiberg*. Recuperado de <http://www.mandiberg.com/about/>

Martín-Prada, J. (2008). Un trasfondo crítico. *Exit Express*, 38, 19–26.

Martín-Prada, J. (2015). *Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Moreno, L. (2010). Entre la eternidad y la caducidad. El arte contemporáneo en el abismo del tiempo. *Papeles de cultura contemporánea*, 12, 43–48.

Ramos, R. (1987). El presente ubicuo: tiempo y sociedad en una época de crisis. *Revista de Occidente*, 76, 96–107.

Rodríguez Ibáñez, M. (2012). *Cómo la red ha cambiado el arte: nuevas perspectivas*. Artes 13. Gijón: Trea.

Sielke, S. (2013). “Joy in repetition”; or the significance of seriality in processes of memory and (re-)mediation. *The Memory Effect. The Remediation of Memory in Literature and Film*, 342, 37–50.

Para citar este artículo: Sánchez-Pérez, M. L. y Garrido-Román, M. (2017). Copias de copias: la apropiación de la apropiación en Arte Contemporáneo. *Observar*, 11(2), 203–217.