

# OBSERVAR

10(1)/2016 Vitoria 2016

## SUMARIO / SUMMARY

### ARTÍCULOS / PAPERS

Mireia Alcón Latorre

**La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios.....1**

José Manuel Almansa Moreno y Rafael Mantas Fernández

**Nuevas propuestas curriculares en la formación del Historiador del Arte en Andalucía..... 16**

María Isabel Arbesú García y Leyda Milena Zamora Sarmiento

**Análisis de tres programas docentes impartidos en la licenciatura de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México..... 47**

Silvia Carrascal Domínguez

**La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria..... 64**

José Luis Menéndez Varela y Eva Gregori Giralt

**Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa..... 84**



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

# La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios

## Rubrics for assessment in higher education

Mireia Alcón Latorre<sup>1</sup>  
Universitat de Barcelona  
[malcon@ub.edu](mailto:malcon@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2016

**Fecha de publicación:** noviembre 2016

### Resumen

Desde un punto de vista teórico, la presente comunicación analiza el recurso de las rúbricas y sus beneficios en la evaluación de los estudios universitarios. 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. Numerosos estudios afirman su idoneidad para la evaluación del desempeño basado en competencias. Su naturaleza descriptiva y sistemática contribuye a recopilar observaciones que ayudan a evaluar los complejos saberes que movilizan las competencias, así como a favorecer su desarrollo. Las rúbricas van más allá de la mera evaluación, ejemplifican el compromiso de un colectivo profesional por la enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras clave:** rúbricas, educación superior, competencias.

### Abstract

From a theoretical point of view, this paper analyses the use of rubrics for assessment in higher education. Rubrics have great education potential in this area, although they are rarely used. The advantages resulting from their application clarify the relationship between learning, teaching and assessment. Several studies confirm their suitability for competencies-based performance assessment. The descriptive and systematic nature of a rubric contributes to gather observations that help to assess skills as well as to foster their development. However, rubrics go beyond the mere assessment, they exemplify the commitment of a professional group to teaching and learning.

**Keywords:** rubrics, higher education, competencies.

---

<sup>1</sup>Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montealegre, 6. 08001 Barcelona, España.

## Introducción

Las rúbricas como recursos educativos a nivel de enseñanza superior están muy poco exploradas. La literatura especializada coincide en detectar una escasez de su uso en este ámbito educativo, a diferencia de lo que sucede en los entornos de primaria y secundaria, donde su presencia parece ser bastante más notable (Knight, 2006; Wolf y Stevens, 2007). La excepción la conforman los entornos de las Ciencias de la Educación, donde sí parece haber un mayor interés por las rúbricas, tendencia lógica si tenemos en cuenta que esta área de conocimiento es la que debe encabezar la investigación y la innovación didáctica. En el resto de ámbitos, se recogen pocas experiencias universitarias que usen las rúbricas de evaluación, a pesar del amplio abanico de posibilidades y beneficios educativos que estas ofrecen.

El potencial educativo de las rúbricas se sustenta en sus componentes y su naturaleza descriptiva, que la convierten en una herramienta especialmente útil para guiar procesos de evaluación y generar una información de calidad sobre sus resultados. Sin embargo, una rúbrica es mucho más que una mera herramienta de evaluación, es un espacio donde enseñanza, aprendizaje y evaluación se encuentran en un todo articulado. Esta relación interdependiente de los tres procesos constituye un pilar fundamental del paradigma educativo contemporáneo, de ahí que las rúbricas sean un tema de creciente interés entre la comunidad científica.

## Naturaleza de las rúbricas

La reflexión teórica sobre el término parte del ámbito de la educación primaria y secundaria, y numerosos estudios con rúbricas en la educación superior recurren a ellas para definir el concepto (Knight, 2006; Luft, 1998; Mackeown, 2011; Morrell y Ackley, 1999; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999). En un primer nivel de definición, aquel que se percibe de manera más inmediata observando la naturaleza del recurso, la rúbrica se entiende como un sistema descriptivo de evaluación, desarrollado por profesores u otros evaluadores, que ayuda a guiar el análisis de productos y procesos mediante criterios establecidos (Islam y Manjone, 2006; Luft, 1998; Maxwell, 2010; Morrell y Ackley, 1999; Moskal, 2000; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Stevens, 2007). Los términos “descriptivo” y “criterios” son dos de los aspectos clave en la naturaleza de las rúbricas, pues son indispensables para su conceptualización; éstos focalizan buena parte de las reflexiones en torno al término.

Los criterios de las rúbricas es aquello considerado importante, lo que vale o cuenta a la hora de evaluar, aquello que debe ser observado a la hora de analizar el objeto, sujeto o proceso que pretende ser revisado; son las diferentes dimensiones a considerar para determinar el grado de calidad de un trabajo (Reddy y Andrade, 2010). *Criterio* es el término más utilizado en la mayoría de las definiciones de rúbricas recogidas por la literatura (Knight, 2006; Montgomery, 2002; Morrell y Ackley, 1999; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y

Stevens, 2007), aunque también se utiliza el de *estándares* (Luft, 1998; Maxwell, 2010; Morrell y Ackley, 1999; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), *indicadores* (Morrell y Ackley, 1999) o términos más generalistas como *elementos* (Islam y Manjone, 2006; Petkov y Petkova, 2006), *condiciones* (Orzoff, Peinovich y Riedel, 2008) o *categorías* (Tractenberg, Umans y McCarter, 2010). Al margen de las diferentes terminologías utilizadas, lo importante es constatar la coincidencia de las diferentes fuentes en catalogar las rúbricas como herramientas de evaluación con criterios previamente establecidos (CRA *Criterion Referenced Assessment* en su terminología inglesa). Buena parte del potencial y beneficios que se pueden extraer del trabajo con rúbricas radica en el establecimiento previo de unos criterios de evaluación. Esta afirmación viene avalada por los numerosos estudios y experiencias que remarcan lo adecuado de contar con unos criterios estipulados a la hora de abordar la práctica que describen (Hegler, 2003; Higgins, 2003; Knight, 2006; Parkes, Kajder y Tech, 2010; Reynolds, Smith, Moskovitz, y Sayle, 2009; Schlitz et al., 2009; Weld, 2002; Wolf, Connelly y Komara, 2008; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Stevens, 2007).

Los criterios de evaluación de una rúbrica se desgranán en frases que detallan en qué medida estos criterios se han cumplido. A estas descripciones se las denomina descriptores de calidad porque explicitan, en mayor o menor medida, el grado de calidad de la consecución del criterio. En consecuencia, este desglose distingue diferentes niveles de consecución que, normalmente, se organizan de manera ascendente. Por ejemplo, en una rúbrica de evaluación del desempeño de un estudiante, unos descriptores de calidad bien conceptualizados deberían proporcionar información detallada de cómo el estudiante debe proceder para demostrar su competencia o habilidad y así conseguir situar su desempeño en un determinado nivel de consecución (Reddy y Andrade, 2010). Este hecho descriptivo y su sistematización en diferentes niveles de logro, es recogido ampliamente por las definiciones del término que aporta la literatura (Islam y Manjone, 2006; Montgomery, 2002; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Stevens, 2007). Esto confirmaría la afirmación anterior de que el hecho descriptivo debe considerarse inherente a la rúbrica y, de la misma manera que no se puede entender una rúbrica sin criterios de evaluación, tampoco debería ser entendida sin unos descriptores de calidad, que son, en definitiva, la aportación diferenciadora de las rúbricas en comparación con otros sistemas de evaluación.

Por lo tanto, atendiendo a las referencias encontradas en la literatura y, en especial a aquéllas que abordan de manera clara y específica cuáles son los componentes de una rúbrica (Reddy y Andrade, 2010; Wolf et al., 2008), cabe concretar que éstas se componen de tres elementos: unos criterios de evaluación<sup>2</sup>, unos descriptores de calidad y unos niveles de consecución, y no debería

---

<sup>2</sup> La expresión criterios de evaluación puede prestar a confusión, pues los descriptores de calidad de una rúbrica también constituyen criterios de evaluación. Es por ello que, habitualmente, también se usa el término dimensiones, que

considerarse rúbrica a aquel sistema de evaluación que no incluya estos tres componentes. Hago esta puntualización porque existen numerosos ejemplos en la literatura en los que se da la nomenclatura de rúbricas a sistemas de evaluación mucho menos descriptivos y con mucha menos información que éstas, como pueden ser las escalas Likert. La equiparación de las rúbricas con otros sistemas de evaluación le hace un flaco favor al recurso, pues el gran potencial educativo de las rúbricas reside especialmente en la información detallada que aportan sus componentes.

La extensión, la estructura o el nivel de detalle de una rúbrica no deberían comprometer su naturaleza siempre y cuando mantenga sus tres elementos esenciales. De hecho, ya desde las primeras definiciones del término, se distinguen entre dos tipos de rúbricas en función de su alcance o grado de análisis: rúbricas holísticas y rúbricas analíticas (Luft, 1998; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007). Por un lado, las rúbricas holísticas proporcionan una visión unitaria, tratando aquello que se evalúa como un todo, sin entrar en el análisis de los componentes. Los descriptores de las rúbricas holísticas son más generales y la puntuación que se asigna mediante éstas es global. Por otro lado, las rúbricas analíticas, desmenuzan aquello que se evalúa en partes esenciales, utilizando descriptores concisos y específicos que, a menudo, incluyen diferentes indicadores de calidad. Cada dimensión o criterio se puntúa por separado, para después sumar estas valoraciones individuales y llegar a una puntuación global (Luft, 1988; Petkov y Petkova, 2006; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf y Goodwin, 2007). El uso de una u otra dependerá del evaluador y de su grado de adecuación al objeto evaluado. Las rúbricas holísticas son útiles cuando no es posible o resulta muy complicado evaluar criterios de manera independiente por haber una superposición de unos y otros. En estos casos, el criterio de evaluación suele venir implícito en sus descriptores (Moskal, 2000). Este tipo de evaluaciones determina un alto grado de fiabilidad o concordancia entre los diferentes evaluadores, puesto que los juicios resultantes son de tipo general y no entran en demasiado detalle. Sin embargo, como advierten Wolf y Goodwin (2007), las evaluaciones holísticas no suelen ser adecuadas a la hora de proporcionar información detallada y aportar evidencias sobre el proceso de evaluación. Por ejemplo, en una evaluación del desempeño del estudiante es mucho más adecuado utilizar una rúbrica analítica, ya que permite abordar las observaciones del desempeño de una manera más específica y facilita, además, el retorno de información al estudiante (Wolf y Goodwin, 2007).

Tanto unas como otras muestran los criterios bajo los cuales se lleva a cabo una evaluación. Esta transparencia a la hora de abordar un proceso de evaluación es uno de los rasgos inherentes de las rúbricas, reconocido por numerosas investigaciones (Frichlin, 2006; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Reddy y Andrade, 2010; Rhodes, 2010; Turley y Gallagher, 2008;

---

matiza de manera más precisa el concepto. Sin embargo, a lo largo del texto, se utiliza criterios de evaluación por evitar la mayor variedad de acepciones que incluye el término dimensiones y que pudieran dificultar la comprensión del lector.

Wolf y Goodwin, 2007). La clave, no obstante, no está solo en la transparencia de los criterios sino también en su sistematización: una rúbrica bien diseñada muestra, de manera clara, los criterios bajo los cuáles se lleva a cabo una evaluación, desgranándolos en niveles de desempeño o calidad esperados y favoreciendo, de esta manera, su comunicación (Knight, 2006). Hacer públicos los criterios de evaluación, especialmente en una evaluación del desempeño de los estudiantes antes de la tarea a realizar, despliega todo un abanico de posibilidades educativas que constituye el verdadero potencial de las rúbricas. Este potencial se fundamenta en una relación interdependiente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, relación que se clarifica y manifiesta en el trabajo con rúbricas (Wolf et al., 2008). De hecho, es en esta transparencia de los criterios de evaluación de las rúbricas donde el estudiante es capaz de encontrar su hueco como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje; y esta misma transparencia es la que posibilita su participación e interacción, pues permite mostrar lo que se debe tratar y debatir.

A pesar de que esta relación es clave en la implantación del nuevo paradigma educativo, estos tres procesos son concebidos, todavía, como departamentos estancos, en parte porque no se presta atención a metodologías o herramientas que contribuyen a fomentar dicha relación, como pueden ser las rúbricas. Tradicionalmente, las evaluaciones se llevan a cabo a puerta cerrada, en base a criterios interiorizados por los docentes/evaluadores a lo largo de su práctica profesional. Wilson y Onwuegbuzie (1999) hablan de “caja negra” (*black box*) para definir esta situación y, centrándose en la evaluación del desempeño, consideran que este enfoque puede comportar algunas consecuencias negativas en el desarrollo del tándem enseñanza-aprendizaje. Una de ellas es que los productos fallen a la hora de cumplir las expectativas del docente y que la tarea resultante del estudiante no tenga nada que ver con lo que en realidad se solicitaba. Existen en la literatura experiencias de innovación educativa que destacan especialmente en este sentido, ya que nacen de la necesidad de cubrir un vacío formado por la incompreensión detectada entre las explicaciones del docente y su recepción por parte de los estudiantes.

Otra de las posibles consecuencias, muy vinculada a la primera, es que los estudiantes se sientan frustrados por no saber exactamente qué se espera de ellos y, como resultado, se pueden mostrar confundidos o desilusionados con las notas recibidas. La situación parece bastante lógica, pues si el estudiante no tiene claro qué resultado se espera de su aprendizaje, le va a resultar muy complicado averiguar qué debe hacer para demostrarlo. Para Montgomery (2002), el reto a superar por el estudiante debe residir en la consecución de la tarea a realizar no en intentar descifrar la tarea. Además, esta tendencia a ocultar los criterios de evaluación puede limitar las posibilidades de éxito y colocar en inferioridad de condiciones a aquéllos estudiantes que no adivinen o intuyan los objetivos del aprendizaje, frente a aquéllos que, por las circunstancias que sean, sepan “jugar al mismo juego” y adivinar las expectativas del docente (Rhodes, 2012; Wolf y Stevens, 2007).

De hecho, y esta es una consideración clave para entender el cometido de las rúbricas, los criterios siempre están presentes en cualquier proceso de evaluación, solo que éstos no son siempre explícitos, ni tan siquiera para los propios evaluadores (Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007). La rúbrica revela y describe las condiciones bajo las cuales se ha basado un proceso de evaluación, eliminando, así, su misterio (Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Wolf et al., 2008; Wolf y Stevens, 2007).

### **Beneficios educativos de las rúbricas**

La literatura recoge numerosos beneficios del trabajo con rúbricas; la gran mayoría vinculados con la evaluación del desempeño de los estudiantes. El análisis de los beneficios ayuda a evidenciar esa relación interdependiente entre aprendizaje, enseñanza y evaluación que posibilitan las rúbricas. Uno de los beneficios, estrechamente vinculado con esa transparencia con la que se muestran los criterios de evaluación, es que las rúbricas facilitan la consecución de objetivos de aprendizaje. Para ello, la rúbrica debe estar bien diseñada y haber contemplado la alineación entre el criterio establecido y el objetivo de aprendizaje. Siempre y cuando la rúbrica se haga pública y se proporcione con la antelación suficiente a la tarea a realizar, sus descripciones cualitativas enfatizan y detallan los objetivos de aprendizaje, de manera que se orienta al estudiante hacia su logro (Wolf et al., 2008). Esta información que aportan las rúbricas contribuye a que los estudiantes puedan centrarse en el desempeño, en lo que se debe hacer para demostrar su competencia o habilidad y conseguir situar su desempeño en un determinado nivel de consecución. De esta manera, el estudiante extrae el máximo partido de su aprendizaje, pues el establecimiento claro de un objetivo favorece su desarrollo (Oakleaf, 2008; Rhodes, 2010; Wolf y Goodwin, 2007).

Las rúbricas pueden considerarse, por lo tanto, verdaderas guías educativas que favorecen un aprendizaje significativo en el estudiante (Hegler, 2003; Montgomery, 2002; Oakleaf, 2008; Schlitz et al., 2009; Wilson y Onwuegbuzie, 1999). Un efecto similar podría tener en la práctica del docente. Unos criterios de evaluación bien definidos, alineados con objetivos de aprendizaje, suponen una guía de lo que se considera importante en la enseñanza. Éstos centran al docente en su práctica, le sirven de apoyo e incrementan la probabilidad de que se enfaticen en la clase y sean entendidos por los estudiantes (Montgomery, 2002). El proceso no es automático, no es sino mediante un ejercicio de reflexión sobre su práctica, que el docente puede orientar la enseñanza hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos y fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que favorezcan su cumplimiento (Hegler, 2003; Luft, 1998; Wolf y Stevens, 2007). Las rúbricas, por tanto, tienen el potencial de empoderar tanto a estudiantes como a profesores por el hecho de definir lo que se espera de un desempeño y lo que se considera un trabajo de calidad, ambos grupos pueden orientar, así, los esfuerzos hacia un objetivo concreto (Islam y Manjone, 2006; Knight, 2006; Morrell y Ackley, 1999; Reddy y Andrade, 2010).

Además, las descripciones cualitativas claras y detalladas que proporciona una rúbrica bien diseñada posibilitan la formulación de juicios de calidad sobre el desempeño, ya que los datos recabados tras un proceso de evaluación con rúbricas sirven como evidencias que apoyan los argumentos (Maxwell, 2010; Moskal, 2000). Las rúbricas ofrecen una valoración sobre lo alcanzado difícil de encontrar en otros métodos de evaluación; los descriptores correspondientes al nivel en el que el trabajo del estudiante haya sido encuadrado suponen información útil tanto para reportar resultados formativos a los propios estudiantes como a otros grupos de interés, lo que resulta bastante frecuente ante las crecientes demandas de acreditación en el actual sistema de educación superior. Este aporte de evidencias es uno de los usos más frecuentes entre los estudios revisados (Ball State University y Phi Delta Kappa International, 2001; Dunbar, Brooks y Kubicka-Miller, 2006; Frichlin, 2006; Hegler, 2003; Heinrich y Milne, 2012; Luft, 1998; Moskal, 2000; Oakleaf, 2008; Orzoff et al., 2008; Petkov y Petkova, 2006; Parkes et al., 2010; Reynolds et al., 2009; Rhodes 2010; Schlitz et al., 2009; Staples, 2010; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007). De hecho, en algunos de estos estudios, el uso o la creación de rúbricas de evaluación surge de la necesidad expresa de reportar resultados a los estudiantes más allá de una nota, datos que les sirvan para entender los resultados de su desempeño y las acciones que deben llevar a cabo para mejorarlo (Dunbar et al., 2006; Heinrich y Milne, 2012; Schlitz et al., 2009). Por consiguiente, se produce un doble retorno: por un lado, la rúbrica traslada al estudiante una información más detallada que una simple puntuación sobre la valoración de su trabajo *-feedback-*; por otro lado, la rúbrica orienta al estudiante sobre qué es lo que deberá hacer en futuras ocasiones para mejorar los logros alcanzados, facilitando un diálogo con el profesor o sus compañeros sobre los aspectos que debe modificar en su desempeño *-feedforward-* (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015). Los estudios de Moskal (2000) y Simon y Forgette-Giroux (2000) apoyan, de manera explícita, la utilización de las rúbricas para otorgar valoraciones más allá de una puntuación numérica que, en realidad, no proporciona indicadores de cómo mejorar en un desempeño. Las rúbricas aportan, por lo tanto, información cualitativa que puede ayudar al estudiante a entender el por qué le ha sido otorgada una determinada calificación y qué deberá hacer para mejorarla.

Este doble retorno no competiría únicamente al estudiante, sino que también informaría al docente sobre el desarrollo del aprendizaje en sus estudiantes, clarificando, por ejemplo, las estrategias o enfoques que éstos utilizan para abordar la tarea asignada (Weld, 2002; Wilson y Onwuegbuzie, 1999), lo que le permitiría revisar su práctica docente y, en caso oportuno, adoptar las medidas necesarias (Oakleaf, 2008). A partir de este proceso de revisión, podrían surgir, por ejemplo, iniciativas de cambio en las estrategias didácticas o en el planteamiento de las guías docentes o, incluso, de contar con el apoyo de otros profesores o departamentos implicados, modificaciones en los programas académicos (Dunbar et al., 2006; Hegler, 2003; Luft, 1998; Petkov y Petkova, 2006; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007;). En estos supuestos, las rúbricas estarían al servicio de evidenciar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Otro de los beneficios que posibilita la disponibilidad de la información que aporta una rúbrica bien diseñada, es que los propios estudiantes están en disposición de evaluar su trabajo o el de sus compañeros, favoreciendo así prácticas de auto-evaluación y evaluación entre iguales; lo que les otorga autonomía y responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Ball State University. y Phi Delta Kappa International, 2001; Hegler, 2003; Luft, 1998; Oakleaf, 2008; Oakleaf, Millet y Kraus, 2011; Schlitz et al., 2011; Wilson y Onwuegbuzie, 1999; Weld, 2002; Wolf et al., 2008). Estas prácticas implican un enfoque profundo del aprendizaje e introducen al estudiante en las valoraciones que deben llevar a cabo los expertos en la disciplina. Esta participación activa parece propiciar en el estudiante un aumento en su motivación e implicación con el aprendizaje (Schlitz et al., 2009; Weld, 2002; Wolf et al., 2008), así como favorecer un entendimiento de la conexión existente entre su desempeño y sus propias capacidades cognitivas (Luft, 1998). Las rúbricas, por lo tanto, favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante, habilidades de gran importancia si consideramos que la orientación recibida en la academia viene remplazada, posteriormente, por la autonomía del mundo profesional (Weld, 2002; Wolf y Goodwin, 2007). Esta capacidad de calibrar el propio desempeño en base a un estándar personal o colectivo supone el pilar para un desarrollo satisfactorio del juicio profesional (Weld, 2002).

Si concebimos las rúbricas como espacios comunes en el que docentes y estudiantes pueden situar sus valoraciones sobre el desempeño e intercambiar ideas (Maxwell, 2010; Rhodes, 2010), las reconoceremos como recursos de aprendizaje útiles para establecer un lenguaje profesional compartido. Las rúbricas no solo facilitan este entendimiento docente-estudiante, sino que también brindan a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la habilidad de debatir y criticar su propio trabajo y el de otros en palabras adecuadas al contexto y a su disciplina profesional; una habilidad indispensable en los entornos profesionales (Wolf et al., 2008). Por lo tanto, las rúbricas crean espacios de diálogo, reflexión y evaluación que ayudan a poner en práctica vocabularios, paradigmas, metodologías y procedimientos propios de la disciplina. En cualquier otro proceso de evaluación, las rúbricas actúan de igual manera: como espacios comunes de reflexión que posibilitan el uso de un lenguaje compartido con el que consensuar la toma de decisiones. Esta característica es una aportación específica de las rúbricas que la diferencia de otros tipos de evaluación.

Todos estos beneficios resultantes del uso de rúbricas se orientan no solo a la evaluación, sino también a la enseñanza y el aprendizaje, de manera que cabe concebir la rúbrica como un recurso educativo con un alcance mucho más amplio del de la mera evaluación. Son numerosos los estudios que reconocen esta triple alianza en la naturaleza de las rúbricas y que la integran, a menudo de manera implícita, en la definición del término. Desde este punto de vista, la rúbrica puede definirse como un sistema que alinea aprendizaje, enseñanza y evaluación dentro de un enfoque constructivista de la educación (Islam y Manjone, 2006; Knight, 2006; Maxwell, 2010; Montgomery, 2002; Morrell y Ackley, 1999; Reddy y Andrade, 2010; Wolf et al., 2008). Tal y como habíamos apuntado, las rúbricas se presentan como recursos que clarifican esta relación entre los

tres procesos: entre lo que se espera que los estudiantes aprendan (aprendizaje), el grado en el que lo están aprendiendo (evaluación) y lo que se puede hacer para promover ese aprendizaje (enseñanza) (Wolf et al., 2008). Concebidas de esta manera, las rúbricas se convierten en lugares donde validar estos procesos, ya que pueden aportar evidencias suficientes para analizarlos, discutirlos y entenderlos (Maxwell, 2010). No obstante, debemos matizar que, para poder extraer el máximo potencial de esta relación, conviene entender el trabajo con rúbricas en un contexto de evaluación continuada, que es aquella que permite la monitorización del progreso del aprendizaje durante la enseñanza, bien sea en su dimensión sumativa o formativa (Simon y Forgette-Giroux, 2001; Reddy y Andrade, 2010). El foco es, por lo tanto, el estudiante; y la finalidad última de las rúbricas, su aprendizaje.

### **Las rúbricas en una educación basada en competencias**

Los beneficios resultantes del trabajo con rúbricas fundamentan su concepción como recursos con un gran potencial al servicio de la mejora de la calidad educativa. Existen numerosos estudios empíricos que exploran las posibilidades del recurso; la mayor parte de ellos se centran en su aplicación para la evaluación del desempeño basado en competencias. Esta proliferación responde a la generalizada consideración de que las rúbricas, integradas en un proceso de evaluación, son muy útiles para apoyar y reforzar este tipo de desempeño; Hegler, 2003; Higgins, 2003; Knight, 2006; Luft, 1998; Maxwell, 2010; Moskal, 2000; Petkov y Petkova, 2006; Reddy y Andrade, 2010; Simon y Forgette-Giroux, 2000; Torrie, 2007; Winsor et. al., 1995; Wolf et al., 2008; Wolf y Goodwin, 2007; Wolf y Stevens, 2007).

La naturaleza sistemática de las rúbricas ayuda a organizar la complejidad y amplio alcance de los saberes que movilizan las competencias. Su estructura presenta un continuo de niveles de desempeño dirigidos hacia una completa consecución o desarrollo de la competencia. Esta categorización proporciona información cualitativa del desempeño analizado en relación con aquel deseado. La aplicación de la rúbrica de manera regular permite un seguimiento de la evolución de la competencia a desarrollar en el estudiante (Simon y Forgette-Giroux, 2001). En otras palabras, la descripción de los desempeños y su vinculación con niveles de calidad o de consecución, sustentados todos en criterios de evaluación, ayudan a abordar el análisis de la competencia, pues recogen observaciones de los desempeños de los estudiantes que nos ayudan a ver si éstos se están orientando hacia el desarrollo de dicha competencia. Por lo tanto, mediante el uso de rúbricas es posible llevar a cabo una evaluación de las competencias, más estable y más fácil de ser comprendida que la que se lleva a cabo mediante otros métodos de evaluación tradicionales (Simon y Forgette-Giroux, 2001).

Además, como ha quedado argumentado anteriormente, las rúbricas, en su aplicación, no solo ayudan a la evaluación de las competencias sino que generan procesos que posibilitan el desarro-

llo de éstas en el estudiante. El propósito es el de fomentar un aprendizaje activo y empoderar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Atendiendo a los numerosos documentos del ámbito académico que argumentan la necesidad de evaluar competencias, la teoría parece estar clara. La evaluación basada en competencias en la educación superior se orienta a la consecución de los siguientes objetivos: mejorar la ocupabilidad de los egresados a la nueva sociedad del conocimiento, fomentar el desarrollo de un aprendizaje permanente y centrar la enseñanza en el aprendizaje del estudiante. Además, se establecía que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre métodos y criterios de evaluación, así como sobre objetivos de aprendizaje esperados de sus desempeños (por ejemplo, AQU Catalunya, 2009). El proceso de adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior concretó estos planteamientos. En la práctica, sin embargo, la integración de estos requerimientos no acaba de ser significativa y, en numerosas ocasiones, la cuestión se resuelve con meras fórmulas de compromiso que no suponen ejemplos de calidad. El problema radica en la dificultad del reto: la conceptualización de unas competencias vinculadas con los contenidos de las asignaturas, de unas actividades que permitan desarrollarlas en el aula y de unos sistemas que permitan su evaluación, es un proceso complicado. Las competencias movilizan variedad de conocimientos y habilidades transversales que pueden ser planteados y demostrables de muy diversas maneras, lo que dificulta su definición y análisis. Para afrontar este reto, cabría orientar esfuerzos hacia el conocimiento y el uso de procedimientos y herramientas que contribuyeran a su consecución. Las rúbricas son recursos educativos que encajan con buena parte de estos requerimientos: contribuyen al desarrollo de competencias en el estudiante y a su evaluación, así como a la comunicación de estos procesos y de objetivos de aprendizaje.

Si el sistema de educación superior se fundamenta en las competencias, no basta con su mera formulación en los programas. Plantearse preguntas como ¿están las competencias bien definidas? ¿Están vinculadas con los contenidos a impartir? ¿Hay un sistema de evaluación que las contemple?, etc. pueden ayudar a valorar si las competencias están realmente integradas en los programas. En otras palabras, se trata de asegurar una correcta conceptualización y definición de las mismas para garantizar la calidad de los programas, pues solo atendiendo a la calidad se puede contemplar una mejora educativa. Varios estudios y experiencias han utilizado rúbricas para evaluar la calidad académica, tanto de programas, como de metodologías y procedimientos (Butler, 2000; Cooner, Stevenson y Frederiksen, 2011; Fulcher y Orem, 2010; Rhodes, 2012). Aunque quizás el caso más significativo sea el proyecto VALUE (AAC&U, AASCU y APLU, 2010), un proyecto colaborativo a nivel internacional en el que se desarrollaron rúbricas para la valoración de competencias transversales. El uso de las rúbricas para evaluar la calidad académica reside en su idoneidad para afrontar la dificultad que supone recabar datos sobre la calidad, mucho más exigente y complejo que hacerlo sobre cantidad (Fulcher y Orem, 2010). Una rúbrica bien diseñada, que plantee unos criterios de evaluación orientados a estándares básicos de calidad,

guía en el análisis y recopila las evidencias necesarias para apoyar las valoraciones sobre los grados de calidad alcanzados.

### Conclusión

Las rúbricas son recursos que cuentan con un gran potencial educativo, no solo al servicio de la educación primaria y secundaria, sino también en los estudios universitarios. En este ámbito educativo, las rúbricas son especialmente útiles por su contribución al desarrollo y a la evaluación de competencias, pilar fundamental de la educación superior. No obstante, para poder desplegar todo su potencial, no deben ser consideradas como meras herramientas de puntuación con una finalidad sumativa (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015), sino como herramientas que ofrecen numerosos beneficios educativos al materializar la relación existente entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El sentido primigenio de una rúbrica va, sin embargo, mucho más allá de su consideración como instrumentos de evaluación a pesar de que existen muy pocos estudios que lo contemplen; por ello es necesario su reconocimiento como verdaderos recursos generadores de conocimiento. Detrás de la creación y aplicación de una rúbrica sucede un proceso cognitivo complejo en el que se articulan las ideas y representaciones de los evaluadores; este conocimiento supone una valiosa fuente de información al servicio de la calidad educativa. La rúbrica, por lo tanto, no deja de ser la materialización de las ideas del colectivo profesional que las crea; la proyección de las representaciones de un grupo de expertos que se compromete a revisar su cultura profesional en aras de una mejora de su práctica. Las rúbricas concretan un arduo proceso de reflexión en el que se articula, consensua y define lo que se considera importante, lo que merece ser evaluado. En su integración en un proceso de evaluación del desempeño, las rúbricas demuestran el compromiso de un colectivo profesional que trabaja de manera colaborativa en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Las rúbricas, en definitiva, están al servicio del diálogo y el intercambio de ideas. Soles (2001) afirma que las rúbricas comparten poder –el poder del docente o del evaluador sobre la evaluación– y ejemplifican los beneficios pedagógicos de la cooperación y la colaboración. Esta afirmación contribuye a una concepción positiva del recurso, la que lo sitúa al servicio de la comunicación y el entendimiento.

### 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 [GIDC-ODAS].

### Referencias

- AAC&U, AASCU, y APLU [Association of American Colleges and Universities, American Association of State Colleges and Universities, y Association of Public and Land-grant Universities] (2010). *Rising to the Challenge: Meaningful Assessment of Student Learning*. Washington: Association of American Colleges and Universities - American Association of State Colleges and Universities - Association of Public and Land-grant Universities.
- 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.
- AQU Catalunya [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Ball State University. y Phi Delta Kappa International (2001). *Student Teacher's Portfolio Handbook [and] Evaluation of Student Teachers Guidebook [and] Implementation Guide for Evaluation of Student Teachers*. Muncie, IN: Ball State Univ., Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International.
- Butler, S. M. (abril, 2000). Quality Problem-Based Learning Experiences for Students: Design Deliberations among Teachers from Diverse Disciplines. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442738.pdf>
- 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.
- 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), 115-28.
- Frichlin, L. (2006). *Blueprint for Learning: Constructing College Courses to Facilitate, Assess, and Document Learning*. Herndon, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Fulcher, K. H. y Orem, C. D. (2010). Evolving from quantity to quality: A new yardstick for assessment. *Research & Practice in Assessment*, 15, 13–17.
- Hegler, K. L. (enero, 2003). Using General Education Assessment Rubrics to Document Basic Skills and Content Knowledge. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472812.pdf>
- Heinrich, E. y Milne, J. (2012). Applying a framework to evaluate assignment marking software: A case study on Lightwork. *Research in Learning Technology*, 20(2), 14.
- Higgins, B. (mayo, 2003). Reflective Teaching: A Good Practice Even at the University Level. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480235.pdf>

- Islam, M. S. y Manjone, J. D. (2006). *Learning Principles and Assessments*. Washington DC: Distance Education and Training Council.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Luft, J. (enero, 1998). Rubrics: Design and Use in Science Teacher Education. En *Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science*. Recuperado de <https://www.istor.org/stable/43156212>
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment. Occasional Paper*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Mckeown, R. (2011). Using Rubrics to Assess Student Knowledge Related to Sustainability: A Practitioner's View. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 61–74.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50(1), 34–39.
- Morrell, P. D. y Ackley, B. C. (abril, 1999). *Practicing What We Teach: Assessing Pre-Service Teachers' Performance Using Scoring Guides*. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430993.pdf>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 22–29.
- Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 233-253.
- Oakleaf, M., Millet y Kraus, L. (2011). All Together Now: Getting Faculty, Administrators, and Staff Engaged in Information Literacy Assessment. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 831–852.
- 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.
- Parkes, K., Kajder, S. y Tech, V. (2010). Eliciting and Assessing Reflective Practice: A Case Study in Web 2 .0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 218–228.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499–510.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.

- Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C., and Sayle, A. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Schlitz, S. A., O'Connor, M., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E., Byers, C., Jones, S. D.; 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.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. En L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2000-2001 (pp. 139–145). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458254.pdf>
- Soles, D. (marzo, 2001). Sharing Scoring Guides. *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Sharing+Scoring+Guides&id=ED450379>
- Staples, J. (2010). Innovative Writing Instruction: “Does My iMovie Suck?”--Assessing Teacher Candidates' Digital Composition Processes. *English Journal*, 99(5), 95–99.
- Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures*. Provo, Utah: Brigham Young University.
- Tractenberg, R. E., Umans, J. G. y McCarter, R. J. (2010). A Mastery Rubric: Guiding Curriculum Design, Admissions and Development of Course Objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 17–35.
- Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- Weld, J. (2002). Making the Grade: Student Design and Defense of a Seminar Course Assessment. *Journal of College Science Teaching*, 31(6), 394–398.
- Wilson, V. A. y Onwuegbuzie, A. J. (noviembre, 1999). Improving Achievement and Student Satisfaction through Criteria-Based Evaluation: Checklists and Rubrics in Educational Research Courses. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436569.pdf>
- Winsor, J. L. et. al. (abril, 1995). Assessment as a Unifier of Teaching and Research. *Annual Meeting of the Central States Communication Association*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389036.pdf>
- 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), 42–56.

Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

**Para citar este artículo:** Alcón Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1–15.

# Nuevas propuestas curriculares en la formación del Historiador del Arte en Andalucía

## New curriculum proposals for the art historian education in Andalusia

José Manuel Almansa Moreno<sup>1</sup>

Universidad de Jaén

[jalmansa@ujaen.es](mailto:jalmansa@ujaen.es)

Rafael Mantas Fernández

Universidad de Jaén

[rmantas@ujaen.es](mailto:rmantas@ujaen.es)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2016

**Fecha de publicación:** noviembre 2016

### Resumen

La implantación del Plan Bolonia ha introducido cambios en los programas curriculares de la titulación de Historia del Arte, lo cual ha supuesto adaptar la formación del alumnado a las necesidades que demanda la sociedad actual centradas en torno a la gestión cultural y el patrimonio. El presente estudio pretende analizar las guías docentes de las asignaturas del Grado de Historia del Arte que se oferta en las cinco universidades andaluzas (Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla) para determinar el nuevo perfil profesional de sus estudiantes y las diferentes vías de acceso que tienen al mercado laboral.

**Palabras clave:** Plan Bolonia, Universidad, Andalucía (España), Historia del Arte.

### Abstract

The implementation of the Bologna Process has introduced changes in the curricula in the Degree of History of Art, and that has been to adapt the training of students to the needs demanded by the current society, centered on cultural management and heritage. The present study aims to analyze the teaching guides of the subjects in the Degree of History of Art that is offered in five Andalusian Universities (Cordoba, Granada, Jaén, Malaga and Seville) in order to determine the new professional profile of their students and the different way of access that they have to the labour market.

**Keywords:** Bologna Process, University, Andalusia (Spain), History of Art.

---

<sup>1</sup>Correspondencia: Departamento de Patrimonio Histórico. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n. 23071 Jaén, España.

### El Historiador del Arte y la actual situación laboral

Actualmente el mundo laboral requiere profesionales que posean una formación amplia y versátil que garantice una exitosa inserción, siendo imprescindible ser capaz de trabajar de forma interdisciplinar y colaborativa con expertos de diferentes ramas de conocimiento.

El historiador del arte no es ajeno a esta realidad. Ya parece superada la visión tradicional que lo encasillaba como una persona erudita que únicamente era un gran conocedor y acumulador de conocimientos sobre obras artísticas, y cuya actividad estaba destinada al disfrute de un reducido y elitista sector de la población. La realidad actual es bien diferente: la democratización del conocimiento del arte ha hecho que toda la población pueda acercarse y disfrutar de él, independientemente de su condición social o nivel educativo y económico. Como consecuencia de ello, el historiador del arte se enfrenta a una nueva realidad plural, en donde el Arte debe ser comprendido por y para todos, abriendo nuevas perspectivas laborales que lo hacen ser un profesional indispensable en la sociedad actual (Penco Valenzuela, 2013).

No obstante, trabajar como Historiador/a del Arte no es sencillo, ya que su perfil formativo y laboral no está del todo definido, y de hecho podemos afirmar que se encuentra cada vez más diversificado al ser capaz de desempeñar labores de gestión, conservación, tutela, documentación, comisariado, difusión, docencia, catalogación o investigación. El amplio abanico de conceptos, destrezas y competencias que debe manejar el historiador/a del arte, más que una ventaja, en la mayoría de los casos supone un grave contratiempo para la propia disciplina y, sobre todo, para sus integrantes.

Al mismo tiempo, junto a la problemática existente en torno a la definición académica de los grados universitarios, se unen otros como serían un alto porcentaje de intrusismo laboral. Así, concretamente en el ámbito de la difusión del patrimonio histórico-artístico, se hace patente en el hecho que sean los graduados en turismo los que únicamente puedan ejercer como guías turísticos, o incluso que la figura del historiador del arte sea suplantado dentro de proyectos interdisciplinarios de conservación-restauración por otros miembros del equipo (como arquitectos o arqueólogos) a la hora de realizar el correspondiente informe histórico-artístico. Igualmente, se aprecia un escaso respaldo institucional por parte de organismos, federaciones o asociaciones que acrediten a los historiadores del arte como personal cualificado para dedicarse a la gestión del patrimonio cultural, ya sea público o privado (Penco Valenzuela, 2013).

La Historia del Arte está asentada como titulación universitaria en la mayor parte de los países europeos, como demuestra su fuerte presencia en los estudios universitarios de países como Italia, Bélgica, Alemania, Francia, España, Portugal o Reino Unido; algo que es extensible a un entorno más lejano (en especial en Latinoamérica, EE.UU. y Canadá).

Tradicionalmente, las titulaciones en Historia del Arte –primero como licenciatura y después como grado– se han caracterizado por poseer una gran carga de contenidos conceptuales en la programación de sus guías docentes, cuya metodología se centraba en el desarrollo de las lecciones magistrales. Sin embargo, las nuevas necesidades que requiere la sociedad actual demandan introducir nuevas metodologías, incorporándose las TICs y profundizándose en las innovaciones docentes. En este sentido, Galbis Giner considera:

"Es preciso que la universidad tenga presente el contexto social, económico y cultural, para poder así anticiparse a las necesidades de la sociedad, cambiantes y diversas. Y es que la universidad no puede aislarse del medio en el que se desarrolla, cayendo en el corporativismo y el alejamiento por defender su autonomía, sino que necesita de un vínculo dinámico con su contexto, estar atenta a las distintas demandas y necesidades (individuales, del sector público, de organizaciones sociales, del sector privado, etc.)" (Galbis Giner, 2014, p. 216).

Las guías docentes de las asignaturas que componen las titulaciones exigen una reflexión y planificación de la docencia para adaptarse a las necesidades laborales del historiador/a del arte y a los perfiles profesionales demandados por la sociedad.

Para intentar paliar esta situación, el informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia señalaba que era fundamental analizar el nexo de unión entre el alumnado titulado y su situación dentro del mundo laboral (MECD, 2013), en donde estaba demostrado que la adquisición de estudios superiores garantizaba un nivel de conocimientos y destrezas óptimos que facilitase su inserción en empleos que se denominaban como "significativos", al incluir periodos de prácticas en los programas de educación superior para modificar los patrones de desempleo actuales (MECD, 2013). Sin embargo, Rabasco García indica que no es tan sencillo acceder a unas prácticas en el caso de los historiadores del arte:

"Resulta imprescindible la realización de prácticas durante el periodo de formación; las cuales deberían ser, si no obligatorias, muy recomendables. Sin embargo, la oferta de estas prácticas universitarias no es tan numerosa como para dar cabida a todos los alumnos demandantes. Tal es así que algunos estudiantes tienen que buscarlas por cuenta propia e, incluso, superar varios procesos de selección para ser aceptados en un puesto sin remunerar en la mayoría de ocasiones. Prácticas en instituciones culturales, de investigación, en museos y galerías, yacimientos, etc., pero, definitivamente, una manera de poder desarrollar todo aquello que se ha aprehendido y, a su vez, una manera más de seguir aprendiendo." (Rabasco García, 2014, p. 226).

El Proceso de Bolonia centra su atención en la construcción de un aprendizaje que sea permanente por parte del alumnado, construido sobre la sociedad y economía del conocimiento e insistiendo en

"la necesidad de mejorar el desarrollo de itinerarios formativos flexibles para crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, establecer marcos nacionales de cualificaciones y generar una cooperación más estrecha entre las instituciones de educación superior y los diversos agentes externos, incluidos los empleadores." (MECD, 2013, p. 135).

Los estudios realizados a partir del Libro Blanco del Título de Grado en Historia del Arte – publicado por la ANECA en 2006– indicaban que este título era uno de los más consolidados y solicitados del área de Humanidades en España, impartándose en aquel momento por 26 universidades (y en cinco de las nueve universidades andaluzas: Sevilla, Córdoba, Málaga, Granada y Jaén).

El Libro Blanco de Historia del Arte abordaba la importante cuestión de cuáles eran los principales perfiles profesionales de los titulados en Historia del Arte (ANECA, 2005). Ya en el propio trabajo se cuestionaba la dificultad para clarificar dichas salidas profesionales que fueran más allá de la docencia y la investigación, planteándose entre otras expectativas laborales todas aquellas vinculadas al patrimonio y a la gestión cultural.

Finalmente quedaron fijados cinco ámbitos de actuación que serían los siguientes:

1. Protección y gestión del patrimonio histórico-artístico y cultural en el ámbito institucional y empresarial: catalogación de conjuntos monumentales, planeamiento urbanístico, asesoría técnica y dictámenes histórico-artísticos, gestión de programas, recursos humanos.
2. Conservación, exposición y mercado de obras de arte: museos, centros de arte y cultura, archivos y centros de imagen (fototecas, filmotecas,...), subastas y expertizaje, anticuarios y peritaje, comisariado artístico.
3. Difusión del Patrimonio Artístico: interpretación, turismo cultural, programas didácticos.
4. Investigación y enseñanza: universidad, institutos científicos, escuelas de artes y oficios, escuelas de turismo, escuelas de diseño, enseñanzas medias.
5. Producción, documentación y divulgación de contenidos de la Historia del Arte: trabajo especializado en editoriales, medios de comunicación, nuevas tecnologías audiovisuales y de soporte electrónico.

Para establecer estos perfiles laborales, en el Libro Blanco se adjuntaban una serie de encuestas realizadas por las diferentes instituciones a sus egresados, cuyos resultados venían a corroborar dichas categorías predefinidas. Así, se establecía la siguiente jerarquía u orden porcentual decreciente de las distintas actividades: conservación, exposición y mercado de obras de arte (26%), investigación y enseñanza (25%), difusión del Patrimonio Artístico (20%), protección, gestión del Patrimonio Histórico-Artístico (12%), producción, documentación y divulgación contenidos (5%) y otros (12%).

A la hora de diseñar los diferentes programas curriculares en Andalucía, el principal órgano de consulta, planificación y asesoramiento del gobierno andaluz en materia a universidades fue el Consejo Andaluz de Universidades (CAU) (Ley 15/2003). Entre otras cuestiones, el CAU estableció que los títulos de grado tendrían, al menos, el 75% de sus enseñanzas comunes en todas las universidades públicas de Andalucía, con el fin de garantizar su reconocimiento por el conjunto del Sistema Universitario Público Andaluz.

Los diferentes Grados en Historia del Arte que se imparten en las mencionadas universidades andaluzas tuvieron en cuenta dichas directrices a la hora de organizar sus diferentes programas curriculares. Así, los módulos y las materias quedarían distribuidos de la siguiente manera (véase Resolución de 22 de octubre de 2010, de la Universidad de Málaga; Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla; Resolución de 20 de enero de 2011, de la Universidad de Jaén; Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba; Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Universidad de Granada):

- Formación básica: 60 ECTS repartidos entre las materias de Historia, Geografía, Filosofía, Literatura, Antropología, Arte y Expresión Artística (elegidos libremente por las diferentes universidades).
- Obligatorias: su número es variable según la universidad, pudiéndose tratar de 108 ECTS (Granada), 114 ECTS (Sevilla, Málaga y Jaén) o 132 ECTS (Córdoba).
- Optativas: igualmente variable según cada universidad, tratándose de 60 ECTS (Sevilla, Málaga y Jaén), 66 ECTS (Granada) o 32 ECTS (Córdoba).
- Trabajo Fin de Grado: en este caso encontramos igualdad entre todas las universidades andaluzas, que lo tienen fijado en 6 ECTS.
- Prácticas externas: exceptuando la Universidad de Córdoba (que las incluye con 6 ECTS), ninguna de las universidades andaluzas las contempla.

Dentro de los planes de estudios, y como no podría ser de otro modo, un gran número de asignaturas están vinculadas directamente con la Historia del Arte, esto es, centrados en analizar los diferentes estilos artísticos de la Historia de la Humanidad. En este sentido, las universidades de Málaga, Córdoba y Jaén comparten la denominación del módulo como “Conocimientos de la Historia del Arte General y Universal” (contando con 78 ECTS de carácter obligatorio), mientras que las universidades de Granada y Sevilla lo subdividen atendiendo a determinados períodos históricos.

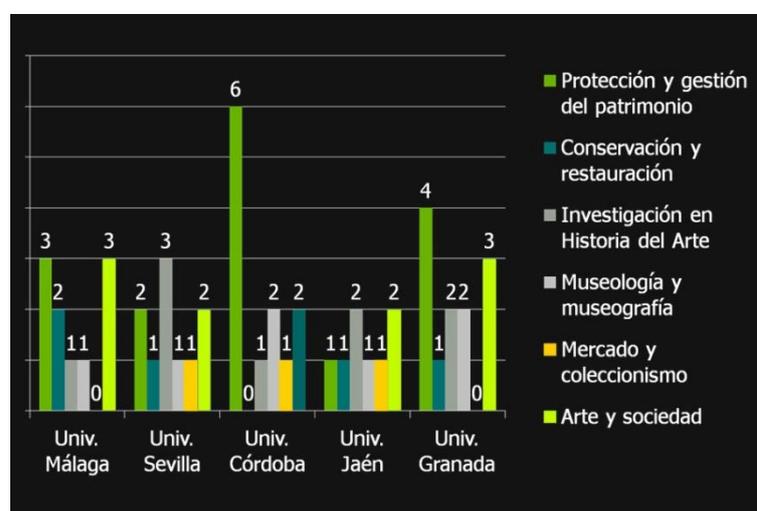
Junto a estas grandes materias, observamos un menor número de asignaturas destinadas a analizar otros aspectos íntimamente vinculados con la profesión del historiador del arte, como serían la conservación y la restauración, la gestión del patrimonio, museología y museografía, coleccionismo y mercado artístico, investigación, etc.

Por norma general, suelen ser varias asignaturas de carácter obligatorio, que se complementan con otras de carácter optativo. Consideramos que, por lo general, el número de estas asignaturas es bastante reducido en la mayoría de las universidades; más si tenemos en cuenta que muchos de los campos que abarcan están íntimamente ligados a las diferentes salidas profesionales que el Grado de Historia del Arte ofrece a los futuros egresados.

A continuación pretendemos realizar una aproximación a los diferentes Grados de Historia del Arte de las universidades andaluzas, revisando la carga de dichas materias dentro de sus planes curriculares. Así, agruparemos dichas materias en los siguientes bloques:

- Protección y gestión del Patrimonio Histórico-Artístico.
- Conservación y restauración del Patrimonio Histórico-Artístico.
- Investigación en Historia del Arte.
- Museología y Museografía.
- Mercado y Coleccionismo de Arte.
- Arte y sociedad.

Fig. 1. Asignaturas directamente vinculadas con la profesión del Historiador del Arte en Andalucía



Fuente: elaboración propia.

### Asignaturas vinculadas con la profesión del Historiador del Arte en las universidades andaluzas

#### Protección y gestión del Patrimonio Histórico-Artístico

La preocupación de los historiadores del arte por el patrimonio cultural se remonta a mediados del siglo XVIII, precisamente a raíz de la aparición de esa conciencia histórica respecto al pasado que es el origen del concepto moderno de patrimonio. Desde entonces, se han ido sucediendo las

aportaciones de historiadores –y muy en especial de los historiadores del arte– en la construcción de la disciplina de la conservación y restauración científica de los monumentos; entre otros, se podría citar al arquitecto y restaurador Eugène Viollet-le-Duc (quien, además, fue un importante historiador de la arquitectura medieval francesa) o al prestigioso historiador austríaco Aloïs Riegl, autor de *El culto moderno a los monumentos*, publicado en 1903 (Hernández Martínez, 2000).

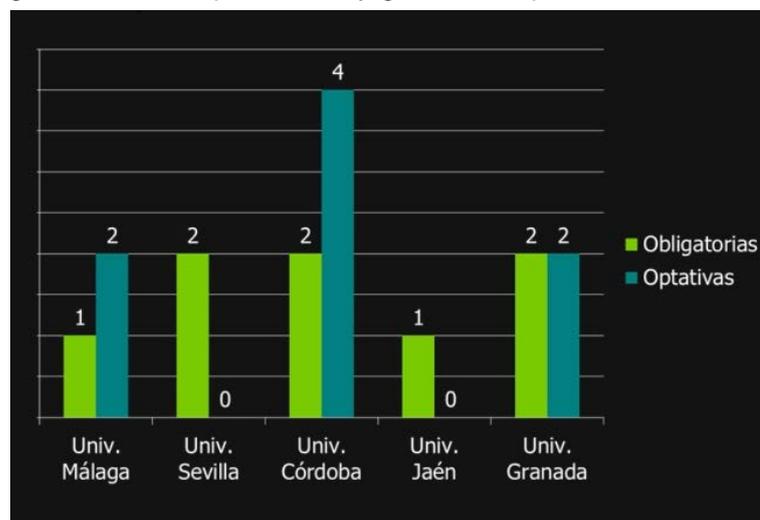
En el caso español, en el siglo XIX asistimos a la creación de las diferentes Comisiones Provinciales de Monumentos, compuestas por arquitectos e historiadores, quienes se encargarían del estudio y catalogación de nuestro patrimonio. Desde que en 1900 el Estado encargara por Real Decreto al historiador Manuel Gómez Moreno la redacción del *Catálogo Monumental y Artístico de la Nación*, sería constante la presencia de los historiadores del arte en trabajos de redacción de inventarios y catálogos.

A pesar de que los historiadores del arte han ocupado un papel protagonista en la conformación de los instrumentos administrativos y normativos de la tutela en España, en los últimos años se aprecia que estos profesionales han quedado incomprensiblemente relegados a un papel secundario e incluso confuso, al no saber responder a la potente irrupción de nuevas disciplinas muy profesionalizadas (Castillo Ruíz, 2014).

La Historia del Arte necesita hacer un ejercicio de autoafirmación científica y disciplinar, reclamando su papel central en la tutela de los bienes histórico-artísticos. Para ello no sólo basta defender el prestigio de una disciplina de gran trayectoria y significación histórica, sino que exige aportar fundamentos, métodos y herramientas para que los futuros historiadores puedan abordar con garantías y credibilidad las demandas profesionales de la tutela. Ello debe hacerlo en dos sentidos: clarificando cuál es su objeto de estudio (es decir, definiendo formalmente el concepto de patrimonio histórico-artístico), y delimitando las acciones tutelares sobre las que es competente (superando la catalogación de bienes y reclamando sus competencias en todas aquellas acciones que impliquen análisis o valoración de los objetos histórico-artísticos: exportación, expolio, tasación, restauración, rehabilitación, difusión...).

Uno de los primeros ámbitos de actuación de los futuros historiadores del arte que aparecen mencionados en el Libro Blanco de Historia del Arte de la ANECA es, precisamente, el de la protección y gestión del patrimonio histórico-artístico y cultural. De hecho, prácticamente todos los grados de las universidades andaluzas incorporan asignaturas dentro de su oferta docente vinculados con tal materia, si bien varían en cuanto a su número y contenidos (destacando los casos de la Universidad de Córdoba y Granada por liderar en número de asignaturas y variedad de oferta).

Fig. 2. Asignaturas sobre protección y gestión del patrimonio histórico-artístico



Fuente: elaboración propia.

Suelen ser asignaturas obligatorias de carácter general en las que se abordan conceptos generales de la gestión y tutela del patrimonio histórico. Entre ellas, encontramos las siguientes:

- *Historia y Conceptos Fundamentales del Patrimonio Cultural* (Universidad de Málaga, 2016f): de carácter obligatorio dentro del módulo “Problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del Patrimonio Histórico Artístico”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 2º curso.
- *Tutela de Bienes Culturales* (Universidad de Sevilla, 2016j): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conservación, restauración, gestión y difusión del patrimonio”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Gestión del Patrimonio Artístico* (Universidad de Sevilla, 2016c): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Conservación, restauración, gestión y difusión del patrimonio”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Gestión y Tutela del Patrimonio* (Universidad de Córdoba, 2016e): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos sobre la Historia, los Métodos y los Problemas Actuales de Conservación, Criterios de Restauración, Gestión, Tutela y Difusión del Patrimonio Histórico Artístico”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Normativa sobre Patrimonio Cultural* (Universidad de Córdoba, 2016j): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos específicos”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Instrumentos para la Protección del Patrimonio* (Universidad de Córdoba, 2016g): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos específicos”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.

- *Patrimonio Común Europeo y Bienes Patrimonio de la Humanidad* (Universidad de Córdoba, 2016k): de carácter optativa dentro de la materia “Complementos Optativos de Patrimonio Cultural”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Gestión y Tutela del Patrimonio Histórico-Artístico* (Universidad de Jaén, 2016c): de carácter obligatorio dentro del módulo “*Conocimientos de la historia de los métodos y los problemas actuales de conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del Patrimonio Histórico-Artístico*”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Introducción al Patrimonio Histórico y a los Bienes Culturales* (Universidad de Granada, 2016k): de carácter obligatorio, dentro del módulo “*Introducción al Patrimonio Histórico y a los Bienes Culturales*”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 2º curso.
- *Gestión y Tutela del Patrimonio Histórico* (Universidad de Granada, 2016f): de carácter obligatorio dentro del módulo “*Tutela del Patrimonio Histórico*”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Difusión del Patrimonio Histórico y Comunicación del Arte* (Universidad de Granada, 2016c): de carácter optativo dentro del módulo “*Tutela del Patrimonio Histórico*”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.

Se tratan de asignaturas que ofrecen una visión general sobre la evolución del concepto de patrimonio histórico-artístico, especialmente desde el siglo XVIII hasta el presente, con el fin de que el alumnado conozca cuales son los principales organismos e instituciones, así como las principales normativas y recomendaciones tanto a nivel internacional como nacional (incidiendo en el caso andaluz), en la tutela de los bienes culturales. Se dota así al alumnado de herramientas para conocer y proteger el patrimonio cultural, insistiendo en conceptos como la catalogación, la restauración y la conservación, interpretación, difusión y puesta en valor, etc.

Además de estas asignaturas de carácter general, sobresale la existencia de una serie de asignaturas optativas que vienen a complementar a las anteriores, analizando tipos especiales de patrimonios como sería el industrial, el etnográfico, el arqueológico, etc., si bien sus contenidos se centran más en analizar las diferentes tipologías y su evolución histórica, complementándose con diferentes temas sobre gestión. Así, se podrían citar:

- *Patrimonio Industrial* (Universidad de Málaga, 2016i): de carácter optativa dentro de la materia “Estudios sobre Patrimonio Cultural”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 2º curso.
- *Patrimonio Etnográfico y Arte Popular* (Universidad de Málaga, 2016h): de carácter optativa dentro de la materia “Estudios sobre Patrimonio Cultural”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.

- *Gestión del Patrimonio Arqueológico* (Universidad de Córdoba, 2016d): de carácter optativa dentro de la materia “Complementos Optativos de Arqueología”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Patrimonio Etnológico* (Universidad de Córdoba, 2016l): de carácter optativa dentro de la materia “Complementos Optativos de Patrimonio Cultural”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Patrimonio Musical Andaluz de Tradición Oral: Folclore y Flamenco* (Universidad de Córdoba, 2016ll): de carácter optativa dentro de la materia “Complementos Optativos de Patrimonio Cultural”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Historia y gestión patrimonial del diseño gráfico e industrial* (Universidad de Granada, 2016i): de carácter optativo dentro del módulo “Artes gráficas y de la imagen”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.

### **Conservación y restauración del Patrimonio Histórico-Artístico**

Dentro de las diversas actuaciones vinculadas con la gestión del patrimonio histórico-artístico es imprescindible la intervención de los historiadores del arte, cuya actuación no solamente se limita a la realización de un informe preceptivo, sino que debe estar presente y de forma activa en todas las fases del trabajo interdisciplinar (Tugores Truyol y Capellà Galmés, 2014).

En la actualidad, la titularidad de las intervenciones monumentales recae en la figura del arquitecto si bien las diversas cartas internacionales y la legislación de patrimonio establecen la obligatoriedad de identificar y preservar los valores históricos del inmueble, para lo cual se recomienda la creación de un equipo interdisciplinar (en donde deberían figurar arquitectos, arqueólogos, historiadores del arte, especialistas en Bellas Artes...), y cuyos miembros se responsabilicen del proyecto en su globalidad, aunque evidentemente con diferentes grados de competencia y dedicación. Las fases en las que trabajarían estos equipos multidisciplinares serían las siguientes:

1. Fase de estudios previos, en las que el equipo analiza historia, valores, patologías, potencialidades, etc.;
2. Fase proyectual, en la que todos los miembros aportan reflexiones y directrices al arquitecto;
3. Fase de ejecución de la obra, momento en el que todos los miembros realizan un seguimiento y que se pueden plantear cambios en el proyecto según las circunstancias;
4. Redacción de la memoria final, en la que se recogerá el proceso de trabajo completo y la información de valor científico, sin olvidar la transmisión y difusión del conocimiento histórico recuperado a la sociedad. Durante todas las fases, los profesionales de dicho equipo deberán estar dotados de diálogo, voluntad de trabajo en grupo y ética profesional.

Por lo general, y debido a la falta de consideración y desconocimiento de la disciplina, se aprecia una escasa presencia de los historiadores del arte en los organismos, instituciones y administraciones responsables de la tutela, careciéndose igualmente de una legislación que regule su presencia. De hecho, actualmente la presencia del historiador del arte se queda limitada a figurar tan sólo como mero documentalista de la intervención, quedando incluso asumidas sus funciones por otros profesionales (lo cual se puede considerar como intrusismo profesional).

Una de las soluciones para revalorizar la figura del historiador del arte se encuentra en incluir dentro de los planes de estudio toda una serie de contenidos metodológicos para su aplicación en el marco profesional, tanto como materia específica como transversal, intentando dar solución o respuesta a problemas patrimoniales.

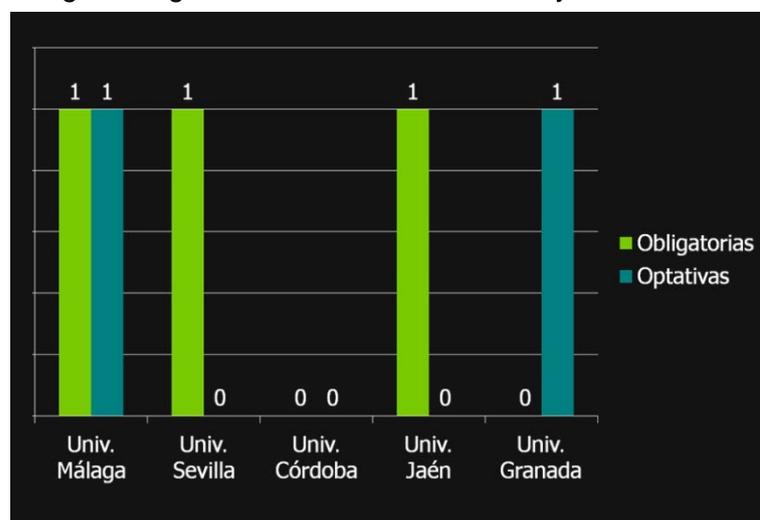
Actualmente, en las universidades andaluzas nos encontramos con las siguientes asignaturas relacionadas con el tema:

- *Conservación y Restauración de los Bienes Culturales* (Universidad de Málaga, 2016a): de carácter obligatoria dentro del módulo “Problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del Patrimonio Histórico Artístico”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Historia de la Restauración Arquitectónica* (Universidad de Málaga, 2016e): de carácter optativo dentro del módulo “Optatividad”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Conservación y Restauración* (Universidad de Jaén, 2016b): de carácter obligatoria dentro del módulo “Conocimientos de la historia de los métodos y los problemas actuales de conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del Patrimonio Histórico-Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 2º curso.
- *Teoría de la Conservación y Restauración* (Universidad de Sevilla, 2016i): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conservación, Restauración, Gestión y Difusión del Patrimonio”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Historia y Teoría de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales* (Universidad de Granada, 2016j): de carácter optativo dentro del módulo “Tutela del Patrimonio Histórico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.

Por lo general estas asignaturas ofrecen una visión general del concepto y de la práctica de la restauración a través del tiempo, prestándose especial atención a los grandes teóricos de la materia durante los siglos XIX y XX, centrándose especialmente en el caso español. Todas ofrecen información sobre las tendencias y debates actuales sobre la conservación y restauración, así como las medidas de protección y tutela para los diferentes tipos de bienes culturales (apostando por la necesidad de participación de los historiadores del arte en los equipos multidisciplinares).

Sorprende la ausencia de este tipo de asignatura en la Universidad de Córdoba, más si tenemos en cuenta el gran desarrollo que otorga a las asignaturas sobre gestión del patrimonio.

Fig. 3. Asignaturas sobre conservación y restauración



Fuente: elaboración propia.

### La investigación en Historia del Arte

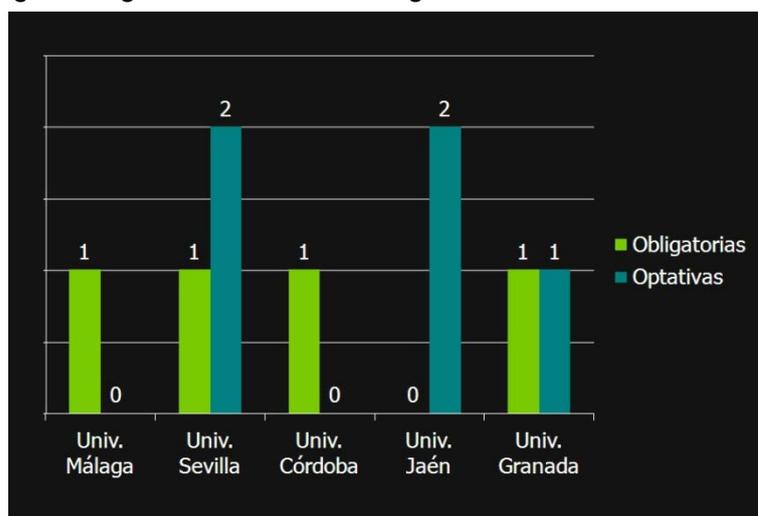
Sin duda alguna, uno de los más importantes ámbitos de actuación de los futuros graduados en Historia del Arte sería el de la investigación, ya que supone otra forma de contribuir a la protección de nuestro patrimonio histórico-artístico debido a la revaloración de obras poco apreciadas o desconocidas. Así ha sucedido en las últimas décadas con los estudios de la arquitectura decimonónica, la arquitectura industrial, la arquitectura franquista, etc., que han pasado a convertirse en una arquitectura histórica más y, por lo tanto, susceptible de ser conservada; o con los diferentes estudios sobre patrimonio inmaterial y etnográfico, por citar algunos ejemplos (Hernández Martínez, 2000).

La investigación se debería iniciar teóricamente en el propio Trabajo Fin de Grado (asignatura que debe demostrar la madurez del alumnado) y desarrollarse obligatoriamente en niveles superiores como serían el Máster o el Doctorado, formando parte indisoluble de aquellos que desean trabajar en el ámbito universitario. Sin embargo, por diversos motivos no siempre se demuestra dicha madurez académica, pudiéndose barajar entre algunas de las causas la escasa incidencia de asignaturas prácticas relacionadas con las técnicas de estudio e investigación.

Si bien prácticamente todas las universidades las contemplan, de nuevo nos encontramos con una limitada oferta educativa de este tipo de asignaturas en las universidades andaluzas, que suelen compartir incluso una denominación similar. En este sentido, las asignaturas vinculadas con la materia se agrupan en dos tendencias, como serían “Fuentes de la Historia del Arte”, por un lado,

y “Técnicas de investigación en la Historia del Arte”, por otro, siendo ésta última la que más íntimamente se relaciona con la investigación propiamente dicha. Mencionar también que son asignaturas que –salvo excepciones– se suelen impartir en el segundo ciclo, generalmente en los cursos 3º y 4º.

Fig. 4. Asignaturas sobre investigación en la Historia del Arte



Fuente: elaboración propia.

Dentro del primer bloque encontraríamos las siguientes asignaturas:

- *Fuentes de la Historia del Arte* (Universidad de Málaga, 2016d): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Conocimientos Sistemáticos e Integrados del Hecho Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Fuentes para la Historia del Arte* (Universidad de Sevilla, 2016b): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Introducción a la Historia del Arte”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 2º curso.
- *Fuentes para la Historia del Arte* (Universidad de Córdoba, 2016c): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Conocimientos Sistemáticos e Integrados del Hecho Artístico”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Fuentes y Crítica del Arte* (Universidad de Jaén, 2015a): de carácter optativo, dentro del módulo “Gestión y Metodología del Patrimonio Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Fuentes e Historiografía del Arte* (Universidad de Granada, 2016e): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Conocimientos Sistemáticos e Integrados del Hecho Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.

Los objetivos globales de estas asignaturas consisten en conocer las diversas fuentes (generalmente escritas), con el fin de concienciar al alumnado de la importancia que tienen para el estudio y análisis de la obra de arte. En la mayoría de los casos, consisten en revisar las fuentes vinculadas a diferentes períodos de la Historia del Arte, desde la Antigüedad hasta la Contemporaneidad. La excepción las marcan el caso de Córdoba, cuyos contenidos se pueden relacionar más con las asignaturas de técnicas de investigación que después veremos, y Jaén, que integra asimismo contenidos vinculados a la Crítica del Arte.

Por su parte, dentro del segundo bloque, cabría citar las siguientes asignaturas:

- *Técnicas de Investigación del Patrimonio Artístico* (Universidad de Sevilla, 2016h): de carácter optativo, dentro del módulo “Técnicas y Metodología de Investigación”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Paleografía Moderna* (Universidad de Sevilla, 2016f): de carácter optativo, dentro del módulo “Técnicas y Metodología de Investigación”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Técnicas de Investigación en la Historia del Arte* (Universidad de Jaén, 2015b): de carácter optativo, dentro del módulo “Gestión y Metodología del Patrimonio Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Catalogación y Técnicas de Investigación en Historia del Arte* (Universidad de Granada, 2016b): de carácter optativo, dentro del módulo “Gestión y Metodología del Patrimonio Artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.

Consideradas como asignaturas que complementan a las anteriores dedicadas al ámbito de las fuentes históricas, suponen una iniciación en la investigación dentro del ámbito de la Historia del Arte, conociendo las diferentes metodologías y los sistemas de documentación (bibliotecas, hemerotecas, archivos...). De hecho, en el caso de Sevilla incluso se incorpora una asignatura específica sobre paleografía, de gran utilidad a la hora de aproximarse al ámbito de los archivos históricos.

### **Museología y Museografía**

Uno de los grandes campos de trabajo del historiador del arte se encuentra en el campo de los museos, razón por la cual todos los grados andaluces incorporan asignaturas relacionadas con ellos. En este sentido, los distintos programas diferencian entre museología y museografía: así, la museología sería la rama de las humanidades que trata de los museos, de su historia, de su influencia en la sociedad, y de las técnicas de conservación y de catalogación; por su parte, la museografía sería el conjunto de técnicas y prácticas relativas al funcionamiento de un museo, agrupando las técnicas de concepción y realización de una exposición, sea temporal o permanente.

Las asignaturas dedicadas a esta materia en las universidades andaluzas son las siguientes:

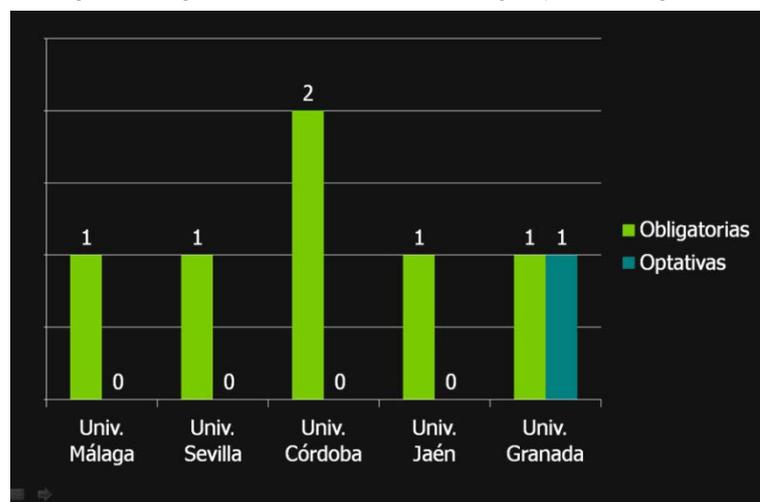
- *Museología y Museografía* (Universidad de Málaga, 2016g): de carácter obligatoria dentro del módulo “Conocimientos sobre la historia, métodos y los problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del patrimonio histórico-artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Museología* (Universidad de Sevilla, 2016e): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conservación, Restauración, Gestión y Difusión del Patrimonio”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Museología* (Universidad de Córdoba, 2016i): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos sobre la historia, métodos y los problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del patrimonio histórico-artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Museografía* (Universidad de Córdoba, 2016h): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos sobre la historia, métodos y los problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del patrimonio histórico-artístico”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Museología, Museografía y Comisariado de Exposiciones* (Universidad de Jaén, 2016d): de carácter obligatorio dentro del módulo “Conocimientos sobre la historia, métodos y los problemas actuales de la conservación, criterios de restauración, gestión, tutela y difusión del patrimonio histórico-artístico”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Museología y Estudios Curatoriales* (Universidad de Granada, 2016l): de carácter obligatorio dentro del módulo “Museología y el sistema institucional de las artes”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 3º curso.
- *Historia, Catalogación y Musealización de las Artes Decorativas* (Universidad de Granada, 2016g): de carácter optativo dentro del módulo “Museología y el sistema institucional de las artes”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.

Por lo general, las asignaturas presentes en los grados andaluces suelen tener tendencia a realizar una historia general del concepto del museo, analizando su problemática, técnicas de catalogación, conservación de los bienes, etc. Del mismo modo, se suelen incluir aspectos vinculados con el método de exposición y montaje de exposición, si bien en este último caso se hace patente la falta de prácticas reales. Por ello, muchos de los futuros egresados tan sólo tendrán la oportunidad de llevarlas a cabo ya en estadios superiores o incluso como prácticas laborales.

Como podemos observar, todas las universidades andaluzas ofrecen solo una asignatura dedicada a la Museología y Museografía, salvo el caso de Córdoba (con dos asignaturas). Caso particular sería la asignatura Historia, Catalogación y Musealización de las Artes Decorativas, ofertada

por la Universidad de Granada pues, si bien presentan algún tema introductorio sobre museología, la mayoría del contenido se centra en realizar un estudio histórico-artístico de las artes suntuarias (de ahí que su denominación sea confusa).

Fig. 5. Asignaturas sobre museología y museografía



Fuente: elaboración propia.

### Mercado y coleccionismo de Arte

El Grado de Historia del Arte también contempla la vía relacionada con el mercado y el coleccionismo de arte entre sus posibles salidas laborales. La titulación recoge el papel principal que los historiadores del arte deben asumir en un futuro, actuando como agentes principales de unas actividades que son esenciales para entender en su totalidad el arte contemporáneo.

El mercado y el coleccionismo del arte son dos realidades vivas, sujetas a continuos y constantes cambios, en las que se negocia con las obras de arte. Durante el transcurso de este proceso se produce la interacción entre diferentes agentes que median la transacción de una obra desde que sale del taller del artista, hasta que llega a ser adquirida por un particular o por una institución, ya sea pública o privada.

A pesar de que estas actividades hunden sus raíces en el mundo clásico grecorromano, es entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando se producen los mayores cambios con la aparición del marchante o galerista. Estos agentes son esenciales para entender el mercado y el coleccionismo artístico en la actualidad, ocupando un papel destacado dentro de la Historia del Arte, equiparable al de los artistas (con casos significativos como sucede con Ambroise Vollard, al ser una figura esencial en el devenir de las carreras artísticas de Cézanne o Picasso).

Obviar todos estos aspectos nos privaría de una parte importante a la hora de explicar la evolución de las últimas tendencias artísticas, de cómo unos artistas poseen una mayor demanda en un circuito u otro del mercado y de cómo esta circunstancia llega a condicionar el gusto artístico de la sociedad.

En la misma línea debemos tener en cuenta las valoraciones de la crítica, los diversos factores de la oferta y la demanda e incluso de la especulación, que hacen que el precio una obra de arte se abarate o encarezca, al mismo tiempo que varía la cotización de un artista en el mercado. A propósito de ello, el coleccionista Stefan Simchowicz afirma que en la actualidad se está realizando una fuerte apuesta por la compra-venta de obras de artistas jóvenes en detrimento de artistas antiguos, por el hecho de que se adquieren por precios asequibles que con el tiempo se revalorizan y también por el cambio del gusto artístico, ya que "nadie quiere tener en casa el martirio de un santo" (García Vega, 2015, s/p).

A pesar de que el mercado y el coleccionismo actual se extienden en el tiempo en más de dos centurias, Anna Vallugera Fuster señala que ambos son

"[...] el mundo real del arte, el verdadero mundo en el que se mueve el objeto artístico y su conocimiento conforma una información esencial para el historiador del arte." (Vallugera Fuster, 2011, s/p).

A pesar de ello, existe un importante vacío de estudios e investigaciones como bien indica el historiador Jaume Vidal Oliveras, quien incide en la necesidad de analizar el complejo mundo del mercado en relación con el arte contemporáneo:

"Cada vez vamos tomando conciencia que el arte contemporáneo es un ecosistema y que todos los agentes, artistas, crítica, coleccionismo, galeristas, instituciones, están interrelacionados y que no se puede pensar uno sin tener en cuenta al otro. El arte contemporáneo es un proceso cultural de interrelaciones y de aquí el creciente interés por las galerías y la necesidad de estudiarlas. En el fondo se trata de obtener pautas de lectura para la comprensión del arte contemporáneo." (Lladó, 2013, s/p).

En los últimos años existe un interés por estudiar estas realidades y, dentro de este contexto, el historiador del arte no solo debe poseer una base conceptual que le permita conocer cómo funciona el mercado y el coleccionismo de arte, sino que además debe estar capacitado para desempeñar destrezas o competencias para inventariar, catalogar y tasar obras de arte de todo tipo de estilos, formatos, técnicas y materiales.

A pesar de tener presente esta posible salida laboral, resulta significativo que de las cinco universidades andaluzas que ofertan el Grado de Historia del Arte, únicamente aparezcan asignaturas relacionadas con esa temática en tres de ellas (Córdoba, Jaén y Sevilla). Otro aspecto llamativo

es el reducido número de asignaturas que abordan estos temas relacionados con el mercado y las colecciones de arte, ya que cada universidad dedica tan solo una, como se muestra a continuación:

- *Crítica y Mercado del Arte* (Universidad de Córdoba, 2016b): de carácter optativo, dentro de la materia “Complementos Optativos de Arte Contemporáneo”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Coleccionismo y Mercado de Arte* (Universidad de Jaén, 2014): asignatura optativa dentro de la materia “Gestión y metodología del patrimonio”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Arte y Mercado en la Sociedad Contemporánea* (Universidad de Sevilla, 2016a): de carácter optativo, dentro del módulo “Historia del Arte Contemporáneo”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.

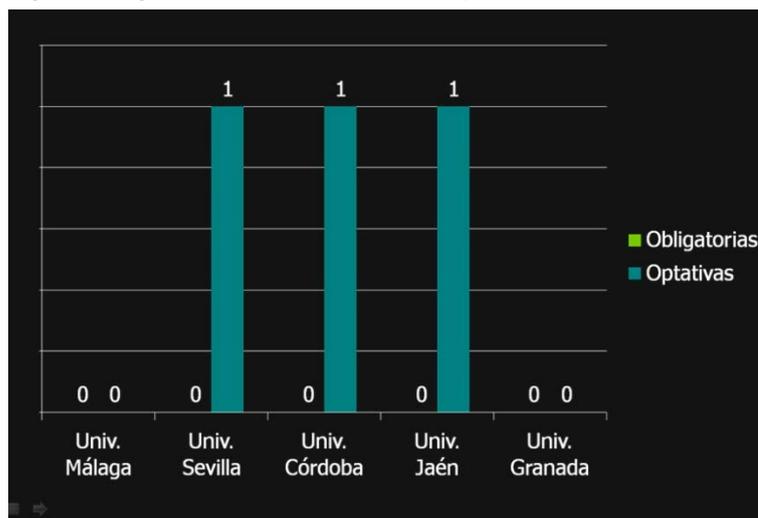
Aunque las tres asignaturas presentan diferencias en el contenido de sus guías docentes, prácticamente todas prestan atención a las últimas tendencias artísticas, si bien centrándose en el mercado de la pintura y escultura, dejando de lado otros formatos como la fotografía o el video-arte. Todas ellas buscan crear una buena base teórica sobre el coleccionismo, el mercado de arte y la crítica, haciendo un breve repaso histórico sobre la evolución de esos conceptos hasta nuestros días, relacionando cada momento con sus respectivos cambios (contexto, momento histórico, situación económica, etc.). Sin embargo, se aprecian carencias de competencias más relacionadas directamente con la materia, como sería la elaboración de inventarios, la documentación o la difusión, u otras tareas como la catalogación o tasación de obras de arte, si bien la Universidad Hispalense incide ligeramente en el tema.

Las tres universidades entienden que los estudiantes deben prestarle especial atención a la actualidad, por lo que es importante conocer cómo funcionan algunas de las casas de subasta más importantes a nivel internacional (como Sotheby’s o Christie’s) y las del ámbito nacional (como Subastas Segre, Durán o Alcalá Subastas). Igualmente es fundamental conocer los movimientos de los grandes coleccionistas procedentes de países como EE.UU., Gran Bretaña, Francia, Alemania o Italia, así como el de las nuevas áreas de acción como China, Rusia, Japón o los Emiratos Árabes (Vallugera Fuster, 2011). En esta línea también podríamos sumar las últimas tendencias, como las practicadas por Stefan Simchowitx con la práctica del comisariado de redes sociales como serían Facebook o Instagram (García Vega, 2015).

Metodológicamente, vemos cómo las tres universidades presentan un mismo esquema a la hora de distribuir su carga docente: todas ellas otorgan una gran importancia a las clases magistrales, en donde el profesor es el encargado de transmitir los conocimientos básicos de la asignatura, calificados a través de un examen. Posteriormente, la parte práctica de la asignatura se centra en

la realización de salidas o visitas a exposiciones, galerías de arte, centros artísticos o museos para conocer algunos ejemplos concretos y tener una experiencia directa. Por ello, volvemos a incidir en la necesidad de que el alumnado tenga casos prácticos reales basados en la elaboración de inventarios, catálogos y tasaciones, familiarizándose con el uso de software genérico o especializado –Access, Excel, Photoshop, etc.– o las recientes apps.

Fig. 6. Asignaturas sobre mercado y coleccionismo de arte

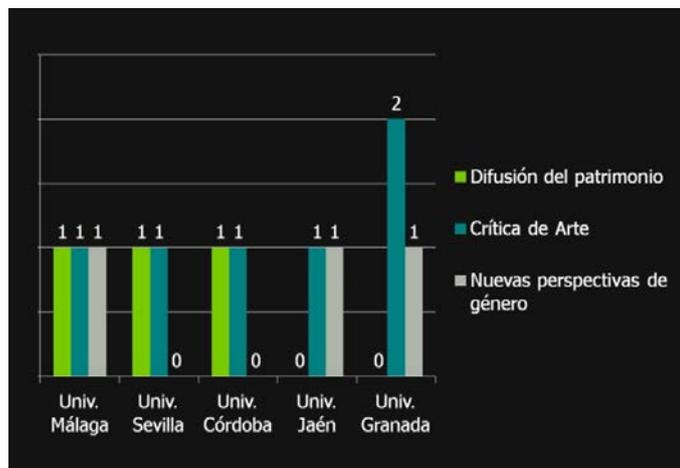


Fuente: elaboración propia.

### Arte y Sociedad

La última vía laboral que trata nuestro estudio está centrada en la relación directa entre el arte y la sociedad. Debido a la diversidad de actividades que se pueden englobar en este campo, las hemos agrupando en tres bloques: la difusión del patrimonio histórico-artístico, la crítica del arte y las perspectivas de género.

Fig. 7. Asignaturas vinculadas con Arte y Sociedad



Fuente: elaboración propia.

### **Difusión del patrimonio histórico-artístico.**

La difusión y el disfrute del patrimonio histórico-artístico es actualmente uno de los principales agentes dinamizadores de la economía de muchas ciudades de España, pudiéndose citar casos tan célebres como sería el Paseo de las Artes en Madrid o el Guggenheim en Bilbao. En el caso concreto de Andalucía, contamos con un rico legado patrimonial, con casos internacionalmente conocidos como son la Alhambra de Granada, la Mezquita de Córdoba, la Catedral y los Reales Alcázares de Sevilla o las ciudades jiennenses de Úbeda-Baeza; todos ellos bienes reconocidos como Patrimonio Mundial por la UNESCO. Hay que sumarles nuevos espacios y elementos patrimoniales que están siendo rehabilitados en los últimos años como consecuencia de la previa elaboración de trabajos de investigación, restauración y conservación. Además de ello, encontramos otros casos como el de Málaga que está llevando a cabo una fuerte apuesta por el turismo cultural gracias la apertura de nuevos espacios como el Museo Picasso, el Centro de Arte Contemporáneo (CAC) o el Centro Pompidou.

Todo ello se traduce en un amplio abanico de recursos patrimoniales que demanda personal especializado que haga accesible un consumo por parte de la sociedad (Cruz Petit, 2012, s/p). Este consumo se encuentra cada vez más democratizado, ya que hoy en día cualquier persona puede acercarse a conocer y disfrutar del patrimonio cultural, independientemente de su edad, formación o poder adquisitivo.

A priori, los graduados en Historia del Arte se postulan como los mejores candidatos para llevar a cabo actividades de difusión del patrimonio como visitas guiadas, interpretación de exposiciones o cualquier la práctica relacionada con el turismo cultural. Sin embargo, no es sencillo abrirse camino dentro de este sector laboral, ya que para ejercer como guía turístico en Andalucía los historiadores del arte deben solicitar previamente una acreditación con una regulación específica (Decreto 8/2015), sobre la que tienen más facilidades los graduados en Turismo. Como consecuencia, son pocos los titulados en Historia del Arte que pueden acceder al mercado desempeñando este tipo de actividades y, cuando lo logran, suelen hacerlo generalmente a través de empresas autónomas que centran su trabajo en una ciudad o municipio.

La difusión del patrimonio histórico-artístico no se limita exclusivamente a la realización de visitas guiadas, sino que también contempla la elaboración de material gráfico o audiovisual, páginas web y la incorporación de las nuevas tecnologías, para la creación de visitas virtuales en 3D o de realidad aumentada. Tampoco podemos perder de vista las enormes posibilidades que nos ofrecen los teléfonos móviles con el gran número de apps que pueden hacer la labor de difusión cultural de una forma interactiva, lúdica y de fácil acceso, combinando imágenes de alta resolución para ver detalles de una obra con información complementaria, que tienen gran difusión dentro del ámbito educativo en su aplicación a la Didáctica de las Ciencias Sociales (Rico Cano, 2004).

A propósito de la difusión del Patrimonio, encontramos las siguientes asignaturas que trabajan esta vía laboral dentro de las universidades andaluzas:

- *Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco Español* (Universidad de Málaga, 2016b): de carácter optativa, dentro del módulo “Estudios sobre Teoría y Literatura Artística”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Patrimonio Artístico Andaluz y Turismo* (Universidad de Sevilla, 2016g): asignatura optativa dentro del módulo “Historia del Arte en Andalucía”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Arte y Cultura Visual* (Universidad de Córdoba, 2016a): de carácter optativo, dentro del “Grupo V de asignaturas optativas”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.

La asignatura *Patrimonio Artístico Andaluz y Turismo* (Universidad de Sevilla) es la que más se ajusta a la vía laboral en relación con la difusión del patrimonio y el turismo. Entre sus objetivos docentes se pretende adquirir un conocimiento sobre el turismo y sus consecuencias económicas y sociales, establecer las conexiones con las instituciones administrativas, manejar técnicas de comunicación y conocer la legislación que regula estas actividades. La asignatura persigue la adquisición de conocimientos sobre la Historia del Arte, así como aspectos relacionados con la conservación, la restauración, la tutela y la difusión del patrimonio. Sus contenidos se organizan en tres bloques en los que se analizan el patrimonio cultural como recurso turístico en la sociedad del conocimiento, su repercusión en la economía y el desarrollo territorial. Por último, su metodología se centra en el desarrollo de clases magistrales que se evalúan con un examen y se ofrece la opción voluntaria de presentar un trabajo tutelado de un proyecto de difusión del patrimonio con un valor de 2 puntos de la nota final. Esta actividad adquiere gran importancia, ya que se presenta como una oportunidad para que el alumnado tome conciencia real sobre la difusión del Patrimonio.

Por su parte, la Universidad de Málaga presenta una asignatura específica sobre el conocimiento del Barroco (arte, mentalidad, sociedad, etc.) que puede contribuir a la difusión del rico legado patrimonial de este estilo artístico que existe en Andalucía. Se trata también de una asignatura que trabaja una gran carga de contenido conceptual pero que contempla la realización de actividades de aprendizaje (25% de la nota final) que contribuyen a la adquisición de las competencias específicas de la asignatura. En concreto, consta de dos actividades. En la primera se realizará la lectura de un libro para fomentar la comprensión, el análisis y el juicio crítico del alumnado. La otra actividad será la elaboración del comentario de una exposición o conferencia propuesta por el docente.

Respecto a la asignatura *Arte y cultura visual* de la Universidad de Córdoba, vemos que ofrece un temario centrado en analizar las últimas tendencias artísticas propias de la sociedad de masas

como son la fotografía, el cine, la imagen digital, el graffiti y el comic. Sin duda alguna, se trata de una realidad actual que debe ser incorporada en la formación de nuestro alumnado en aquellas otras universidades que obvian estas manifestaciones artísticas.

### **Crítica del Arte.**

Tal y como señalábamos anteriormente, la Crítica de Arte influye directamente en el mercado del arte, así como en la promoción de los artistas y de su obra; sin embargo, también tenemos que tenerla en cuenta en la difusión del patrimonio por la conexión que se realiza a través de ella entre el arte y la sociedad. Se trata, por lo tanto, de una disciplina que posee unos criterios y una metodología determinada que aportan rigor científico y crítico al conocimiento de nuestro alumnado sobre la Historia del Arte, siendo éste un punto importante que lo diferencia de los graduados en Turismo.

Entre las asignaturas que abordan dicha materia encontramos las siguientes:

- *Teoría, Literatura e Historiografía Artística Española* (Universidad de Málaga, 2016j): de carácter optativo, dentro del módulo “Estudios sobre Teoría y Literatura Artística”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Historia de la Crítica de Arte* (Universidad de Sevilla, 2016d): asignatura optativa dentro del módulo “Historia del Arte Contemporáneo”, se imparte en el 2º cuatrimestre del 4º curso.
- *Hermenéutica de la Obra de Arte* (Universidad de Córdoba, 2016f): asignatura optativa dentro del módulo “Complementos optativos de Estética”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Historia de la Crítica de Arte* (Universidad de Granada, 2016h): de carácter optativo, dentro del módulo “Dimensión social del Arte”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *El sistema institucional de las artes* (Universidad de Granada, 2016d): asignatura optativa dentro del módulo “Museología y el sistema institucional de las artes”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Fuentes y Crítica del Arte* (Universidad de Jaén, 2015a): de carácter optativo, dentro del módulo “Gestión y metodología del patrimonio”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.

Todas estas asignaturas presentan una importante carga conceptual, centrandó la docencia en el desarrollo de clases magistrales. En relación al desarrollo de sus contenidos, existe un mayor consenso ya que todas las guías docentes presentan un temario similar estructurado según los periodos artísticos de forma cronológica para analizar la relación de la obra de arte con el pensamiento filosófico y la producción literaria/artística de cada época.

Diferente sería la asignatura *Hermenéutica de la Obra de Arte* (Universidad de Córdoba), que centra su análisis no tanto desde el punto de vista de la crítica de arte, sino más bien desde la propia postura de contemplación e interpretación de una obra. También presenta diferencias el temario de la asignatura *El sistema institucional de las Artes* (Universidad de Granada), que analiza el papel desempeñado por el arte en el desarrollo económico, político y social de un país y su relación con las instituciones administrativas, señalando como caso significativo el Efecto Guggenheim dentro de los contenidos dedicados al sistema institucional en España.

### Nuevas perspectivas de género.

En los últimos años se aprecia una tendencia generalizada en las universidades andaluzas a introducir asignaturas en sus planes de estudio que traten la perspectiva de género. La intención es reconocer el papel activo que han desempeñado las mujeres dentro de la sociedad a lo largo de toda la historia y superar de este modo la visión tradicional de ser una disciplina integrada únicamente por hombres. Como consecuencia, se ha rescatado un amplio listado de nombres de mujeres artistas como Sofonisba de Anguissola, Artemisia Gentileschi o Luisa Roldán “La Roldana”, entre otras.

La incorporación de la perspectiva de género en los trabajos de investigación y en los discursos de exposiciones contribuye a la difusión del patrimonio para paliar el gran vacío que existe en torno a la figura de la mujer, favorece el conocimiento de una realidad histórica más veraz e impulsa una sociedad futura más igualitaria (Sánchez Romero, 2016).

A pesar de la importancia de incorporar en la formación del alumnado la perspectiva de género, en Andalucía aún son limitadas las asignaturas que tratan esta temática, entre las cuales podemos citar las siguientes:

- *Estudios de Género, Feminismo e Historia del Arte* (Universidad de Málaga, 2016c): de carácter optativo, dentro del módulo “Estudios sobre Teoría y Literatura Artística”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 3º curso.
- *Arte y Género* (Universidad de Granada, 2016a): de carácter optativo, dentro del módulo “Dimensión social del Arte”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 4º curso.
- *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte* (Universidad de Jaén, 2016a): de carácter obligatorio, dentro del módulo “Materias básicas”, se imparte en el 1º cuatrimestre del 1º curso.

La Universidad de Málaga señala que *Estudios de Género, Feminismo e Historia del Arte* es una asignatura que contribuye a la educación de valores en fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, desarrollando actitudes personales y sociales que contribuirían a una correcta inserción dentro del mundo laboral. A pesar de que los contenidos de esta asignatura son teóricos, tienen

una fuerte aplicación en el desarrollo de la personalidad del alumnado al potenciar su pensamiento crítico. Además presentan un temario muy completo que pretende conocer el estado de la cuestión de la perspectiva de género, para posteriormente analizar esta cuestión cultural y ver su repercusión en la cultura de masas y en el campo del arte.

Por su parte, la asignatura *Arte y Género* (Universidad de Granada) presenta unos objetivos y unas competencias similares a las analizadas en el caso anterior. Sin embargo, en relación con sus contenidos, sí apreciamos grandes diferencias al adoptar un patrón más tradicional a la hora de abordar la cuestión de género analizando cada uno de los periodos históricos de forma cronológica.

Finalmente, la asignatura *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte* (Universidad de Jaén), dedica uno de sus cuatro bloques temáticos exclusivamente a temas de género, destacando el hecho de que introduzca dicha materia desde los primeros estadios de la formación del alumnado.

### Conclusiones

A través de este estudio, hemos visto que la aparición del Libro Blanco del Grado de Historia del Arte ha tenido una gran repercusión en la configuración de las nuevas titulaciones de las universidades andaluzas.

Igualmente, en relación con las salidas laborales del Grado de Historia del Arte, hemos visto cómo se ha superado la visión tradicional que únicamente lo relacionaba con actividades como la investigación y la docencia, apostando por una mayor y variada oferta de trabajo que se adapte mejor a las necesidades de la sociedad actual (gestión y conservación del patrimonio, empresas culturales, difusión cultural, etc.). De tal modo, los graduados en Historia del Arte cuentan con una formación multidisciplinar, flexible y polivalente que hace posible la construcción de personas versátiles y capaces de trabajar en equipos interdisciplinares.

Una de las principales novedades ha sido la de equiparar la parte práctica de las asignaturas con la teórica-conceptual, a través de la introducción de nuevas actividades que acercan al alumnado a trabajar en casos prácticos reales que mantienen un diálogo constante entre la universidad y la sociedad. También se han introducido cambios en las técnicas y en las metodologías recortando el peso de las clases magistrales y otorgando un mayor peso a las evaluaciones continuadas, en detrimento de las evaluaciones finales de los exámenes.

Sin embargo, y a pesar de estas mejoras, la formación del alumnado de Historia del Arte presenta algunas deficiencias como, por ejemplo, el hecho de no profundizar en la gestión o la difusión del patrimonio. Por lo general, ambos aspectos se tratan en un reducido número de asignaturas, insuficiente y centrado en una perspectiva excesivamente conceptual, dejando de lado la adquisición

de competencias y destrezas. También consideramos que es necesario planificar nuevas metodologías vinculadas con las innovaciones tecnológico-educativas que potencien el trabajo colaborativo y la formación en el manejo de las TICs.

### Agradecimientos

Esta publicación 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 [GIDC-ODAS].

### Referencias

- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación] (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Historia del Arte*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150276/libroblanco\\_harte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150276/libroblanco_harte_def.pdf)
- Castillo Ruíz, J. (2014). Historiadores del arte ¿para qué? Una titulación en busca de una profesión. *Revista PH*, 85, 204–205.
- Cruz Petit, B. (2012). Arte y Sociedad: ¿Una relación en crisis? *Razón y palabra*, 17(79). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/64\\_Cruz\\_V79.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/64_Cruz_V79.pdf)
- Decreto 8/2015, de 20 de enero, regulador de guías de turismo en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. España, 30 de enero de 2015, núm. 20, pp. 11–29.
- Galbis Giner, V. L. (2014). Los caminos de la historia del arte. Una reflexión breve, pensando en los tiempos que corren, sobre los déficit y obstáculos de esta disciplina. *Revista PH*, 85, 215–218.
- García Vega, M. A. (3 de marzo de 2015). La especulación ignora a los Maestros Antiguos. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/elpais/2015/03/02/eps/1425300128\\_901248.html](http://elpais.com/elpais/2015/03/02/eps/1425300128_901248.html)
- Hernández Martínez, A. (2000). ¿Qué hace una chica como tú en un sitio como éste? (Algunas reflexiones acerca de la relación entre la Historia del Arte y el Patrimonio Cultural). *Artígrama*, 15, 543–564.
- Lladó, A. (8 de abril de 2013). Jaume Vidal Oliveras: En España, el mercado del arte nace en Barcelona. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/cultura/20130408/54370913680/espana-mercado-del-arte-nace-en-barcelona.html>
- Ley 15/2003 Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. España, 31 de diciembre de 2003, núm. 251, 27452–27474.
- MECD [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte] (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice.

- Penco Valenzuela, R. (2013). El Historiador del Arte: un profesional indispensable en la sociedad actual. *Mito. Revista cultural*. Recuperado de <http://revistamito.com/el-historiador-del-arte-un-profesional-indispensable-en-la-sociedad-actual/>
- Rabasco García, V. (2014). La recuperación del estatus profesional del historiador del arte: dificultades y objetivos. *Revista PH*, 85, 226–227.
- Resolución de 22 de octubre de 2010, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia del Arte, *Boletín Oficial del Estado*. España, 6 de diciembre de 2010, núm. 296, pp. 101584–101588.
- Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia del Arte, *Boletín Oficial del Estado*. España, 20 de enero de 2011, núm. 17, pp. 6498–6501.
- Resolución de 20 de enero de 2011, de la Universidad de Jaén, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia del Arte, *Boletín Oficial del Estado*. España, 22 de febrero de 2011, núm. 45, pp. 20813–20815.
- Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia del Arte, *Boletín Oficial del Estado*. España, 11 de febrero de 2011, núm. 36, pp. 15111–15115.
- Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia del Arte, *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de mayo de 2011, núm. 128, pp. 53438–53440.
- Rico Cano, L. (abril, 2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448458>
- Sánchez Romero, M. (2016). Si no es igualitario, no es sostenible. El turismo y los discursos para la igualdad entre hombres y mujeres. *Revista PH*, 89, 134–136.
- Tugores Truyol, F. y Capellà Galmés, M. A. (2014). El papel del historiador del arte en la restauración monumental: problemática actual y propuestas de futuro. *Revista PH*, 85, 221–223.
- Universidad de Córdoba (2016a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte y Cultura Visual. Recuperado de [https://www.uco.es/equiada/guias/2016-17/100682es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiada/guias/2016-17/100682es_2016-17.pdf)
- Universidad de Córdoba (2016b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Crítica y Mercado del Arte. Recuperado de [https://www.uco.es/equiada/guias/2016-17/100667es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiada/guias/2016-17/100667es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Fuentes para la Historia del Arte. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100660es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100660es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Gestión del Patrimonio Arqueológico. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100677es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100677es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Gestión y Tutela del Patrimonio. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100658es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100658es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Hermenéutica de la Obra de Arte. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100681es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100681es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Instrumentos para la Protección del Patrimonio. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100664es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100664es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museografía. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100657es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100657es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museología. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100656es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100656es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016j). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Normativa sobre Patrimonio Cultural. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100663es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100663es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016k). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Común Europeo y Bienes Patrimonio de la Humanidad. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100673es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100673es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016l). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Etnológico. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100675es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100675es_2016-17.pdf)

Universidad de Córdoba (2016ll). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Musical Andaluz de Tradición Oral: Folclore y Flamenco. Recuperado de [https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100674es\\_2016-17.pdf](https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100674es_2016-17.pdf)

Universidad de Granada (2016a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte y Género. Recuperado de <http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311A1/>

Universidad de Granada (2016b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Catalogación y Técnicas de Investigación en Historia del Arte. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M9/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M9/)

Universidad de Granada (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Difusión del Patrimonio Histórico y Comunicación del Arte. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311X1/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311X1/)

Universidad de Granada (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura El sistema institucional de las artes. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M7/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M7/)

Universidad de Granada (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Fuentes e Historiografía del Arte. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/2931135/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/2931135/)

Universidad de Granada (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Gestión y Tutela del Patrimonio Histórico. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931133/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931133/)

Universidad de Granada (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia, Catalogación y Musealización de las Artes Decorativas. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311M8/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311M8/)

Universidad de Granada (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia de la Crítica de Arte. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311A2/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311A2/)

Universidad de Granada (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia y gestión patrimonial del diseño gráfico e industrial. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311B3/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311B3/)

Universidad de Granada (2016j). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia y Teoría de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311X2/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/29311X2/)

Universidad de Granada (2016k). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Introducción al Patrimonio Histórico y a los Bienes Culturales. Recuperado de

[http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931125/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931125/)

Universidad de Granada (2016l). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museología y Estudios Curatoriales. Recuperado de

[http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/293113A/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/DOCENCIA/GRADOS/GUIAS-DOCENTES/CURSOACTUAL/ARTE/293113A/)

Universidad de Jaén (2014). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Coleccionismo y Mercado de Arte. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2014-15/1/125A/12513011/es/2014-15-12513011\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2014-15/1/125A/12513011/es/2014-15-12513011_es.html)

Universidad de Jaén (2015a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Fuentes y Crítica del Arte. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12513013/es/2015-16-12513013\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12513013/es/2015-16-12513013_es.html)

Universidad de Jaén (2015b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Técnicas de Investigación en la Historia del Arte. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12513020/es/2015-16-12513020\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2015-16/1/125A/12513020/es/2015-16-12513020_es.html)

Universidad de Jaén (2016a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Conceptos fundamentales de la Historia del Arte. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12511002/es/2016-17-12511002\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12511002/es/2016-17-12511002_es.html)

Universidad de Jaén (2016b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Conservación y Restauración. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512001/es/2016-17-12512001\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512001/es/2016-17-12512001_es.html)

Universidad de Jaén (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Gestión y Tutela del Patrimonio Histórico-Artístico. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512002/es/2016-17-12512002\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512002/es/2016-17-12512002_es.html)

Universidad de Jaén (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museología, Museografía y Comisariado de Exposiciones. Recuperado de

[https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512019/es/2016-17-12512019\\_es.html](https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512019/es/2016-17-12512019_es.html)

Universidad de Málaga (2016a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Conservación y Restauración de los Bienes Culturales. Recuperado de

[https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50270.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50270.pdf)

Universidad de Málaga (2016b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco Español. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50285.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50285.pdf)

Universidad de Málaga (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Estudios de Género, Feminismo e Historia del Arte. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50271.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50271.pdf)

Universidad de Málaga (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Fuentes de la Historia del Arte. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50274.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50274.pdf)

Universidad de Málaga (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia de la Restauración Arquitectónica. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50286.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50286.pdf)

Universidad de Málaga (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia y Conceptos Fundamentales del Patrimonio Cultural. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5258\\_AsigUMA\\_50251.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5258_AsigUMA_50251.pdf)

Universidad de Málaga (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museología y Museografía. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50280.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50280.pdf)

Universidad de Málaga (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Etnográfico y Arte Popular. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2015/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50272.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2015/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50272.pdf)

Universidad de Málaga (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Industrial. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50261.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50261.pdf)

Universidad de Málaga (2016j). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Teoría, Literatura e Historiografía Artística Española. Recuperado de [https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas\\_Titulacion\\_5065\\_AsigUMA\\_50281.pdf](https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50281.pdf)

- Universidad de Sevilla (2016a). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte y Mercado en la Sociedad Contemporánea. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670040](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670040)
- Universidad de Sevilla (2016b). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Fuentes para la Historia del Arte. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670015](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670015)
- Universidad de Sevilla (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Gestión del Patrimonio Artístico. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670042](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670042)
- Universidad de Sevilla (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia de la Crítica de Arte. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670043](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670043)
- Universidad de Sevilla (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Museología. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670044](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670044)
- Universidad de Sevilla (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Paleografía Moderna. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670045](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670045)
- Universidad de Sevilla (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Patrimonio Artístico Andaluz y Turismo. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670046](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670046)
- Universidad de Sevilla (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Técnicas de Investigación del Patrimonio Artístico. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670047](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670047)
- Universidad de Sevilla (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Teoría de la Conservación y Restauración. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670048](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670048)
- Universidad de Sevilla (2016j). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Tutela de Bienes Culturales. Recuperado de [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_167/asignatura\\_1670034](http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670034)
- Vallugera Fuster, A. (2011). El mercado artístico como herramienta de estudio para el historiador del arte. Una aproximación. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, 0. Recuperado de <http://asri.eumed.net/0/avf.pdf>

**Para citar este artículo:** 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.

---

## **Análisis de tres programas docentes impartidos en la licenciatura de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México**

### **Analysis of three subject programs in the Industrial Design bachelor degree at Autonomous Metropolitan University-Xochimilco, Mexico**

**María Isabel Arbesú García<sup>1</sup>**

Universidad Autónoma Metropolitana

[isabel.arbesu@gmail.com](mailto:isabel.arbesu@gmail.com)

**Leyda Milena Zamora Sarmiento**

Universidad Autónoma Metropolitana

[lzamora@correo.xoc.uam.mx](mailto:lzamora@correo.xoc.uam.mx)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2016

**Fecha de publicación:** noviembre 2016

#### **Resumen**

El reto de la formación profesional tiene que ver, en gran parte, con la manera en que se implementan los planes y programas de estudio en las instituciones de educación superior. Este artículo contextualiza las guías docentes y explora el documento homólogo dentro del diseño curricular en México y específicamente en la UAM Xochimilco: el programa docente, cómo se construye y la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis se hace a partir de tres casos, en los cuales se analizan los documentos correspondientes y se pide retroalimentación por parte de los estudiantes. El aporte de este trabajo consiste en la reflexión acerca de estos programas docentes para poder tener un punto de partida que permita mejorar su utilidad.

**Palabras clave:** Guías docentes, Programas docentes, Sistema Modular, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

#### **Abstract**

The challenge of vocational training has to do with the way the plans and programs of study are implemented in higher education institutions. This article contextualizes subject guides and explores the counterpart document within the curriculum in Mexico and specifically the UAM Xochimilco: the subject program, how it is constructed and its importance in the teaching-learning process. The analysis comprises three cases in which the document is analyzed and feedback from students is requested. The contribution of this work is a reflection on the subject programs in order to have a starting-point to improve their usefulness.

**Keywords:** Subject guides, subject programs, Modular System, Autonomous Metropolitan University-Xochimilco.

---

<sup>1</sup>Correspondencia: Departamento de Teoría y Análisis. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud. 04960 México D. F., México.

### Introducción

De cara a los retos que impone la formación de profesionales en el siglo XXI, es indispensable repensar los saberes y las herramientas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los principales actores: estudiantes y profesores.

Uno de los grandes desafíos, que enfrenta la docencia en la educación superior en México, es poder materializar de la mejor manera posible los contenidos de los planes y programas de estudio en la vida cotidiana de la práctica docente; es decir, que los profesores cuenten con la formación pedagógica y didáctica necesaria para construir sus propios programas docentes.

El aporte de este trabajo consiste en reflexionar acerca de estos temas en el contexto del Sistema Modular en UAM-Xochimilco y analizar tres programas docentes para poder proponer un punto de partida que mejore su construcción.

Este artículo se estructura en varias partes. En primer lugar, se aclarará qué se entiende, de acuerdo con los estudiosos del tema, por programa docente, la importancia del mismo y las diversas maneras de concebirlo, así como la forma en que éste se implementa de acuerdo con la corriente pedagógica que impera en su momento. Enseguida, y como parte del contexto, se explica cómo surge la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y su Sistema Modular. Asimismo se muestra cómo se realiza el diseño curricular modular y la forma en que se construyeron los módulos desde la creación de la UAM-Xochimilco.

Posteriormente se explica cómo está organizado el diseño curricular en la licenciatura en Diseño Industrial. Después se presentan los tres programas elegidos para su análisis y se expone el método que se siguió para poder recopilar el material empírico de este trabajo. Como penúltimo punto se analizan las respuestas que dieron los alumnos en relación con la utilidad de contar con el programa docente y, para terminar, se puntualizan una serie de conclusiones, las que nos llevan a realizar ciertas propuestas con la intención de mejorar la elaboración de los programas docentes que aquí se analizan; recomendaciones que pueden servir de ejemplo para que los profesores que laboran en la Unidad Xochimilco reflexionen acerca de la importancia que tiene el diseño de sus programas en un sistema de enseñanza-aprendizaje modular.

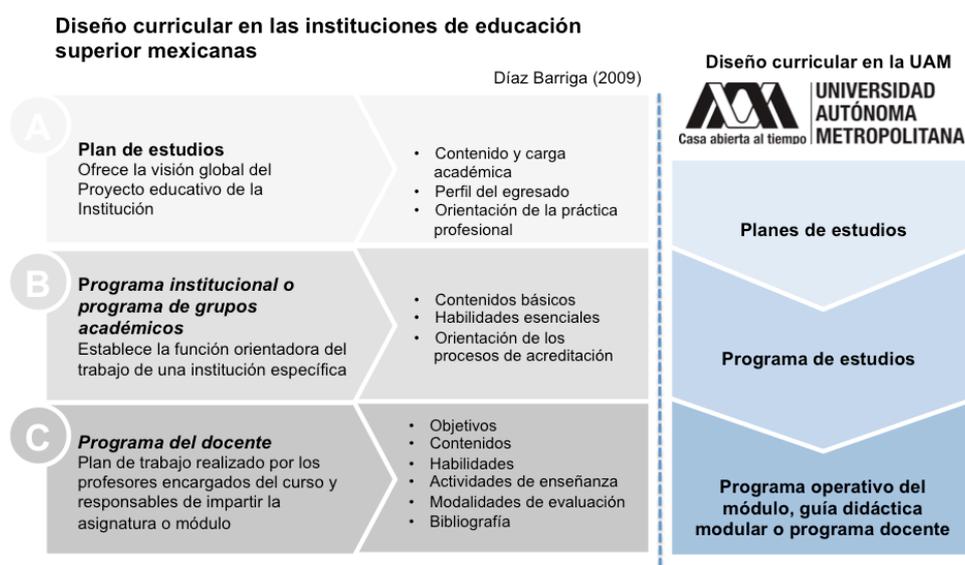
### Los programas docentes

El diseño curricular es punto central dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en general, y de la educación superior, en particular. Desde mediados del siglo XX y hasta la fecha éste ha sido abordado por diferentes estudiosos del tema cuyas reflexiones han dado luz a diferentes posturas. Entre ellos tenemos a Taba (1974), Pinar (2012), Díaz Barriga (1999, 2003, 2009) y Moreno (2010).

Uno de los referentes en el campo del diseño curricular en México, Díaz Barriga (1999, 2009), comenta que existen tres tipos de programas que se encuentran inmersos en el diseño curricular de una institución escolar:

- El *plan de estudios*, en donde se ofrece una visión global del proyecto educativo de una institución. Aquí se incorpora la carga académica semestral o anual del conjunto de disciplinas que se propone abordar y de su orientación global, así como el perfil del egresado, la orientación de la práctica profesional del mismo, entre los principales componentes.
- b) El *programa institucional o programa de los grupos académicos*, en éste se establece la función orientadora del trabajo de una institución específica. Aquí se precisan fundamentalmente los contenidos básicos y las habilidades esenciales que orientan los procesos de acreditación de la institución.
- c) El *programa del docente*, que construyen los propios profesores encargados del curso y responsables de impartir la asignatura o módulo. Éste se elabora tomando en cuenta los dos programas anteriores, y aquí es donde el docente integra su experiencia profesional y toma en cuenta las condiciones particulares en donde se ejercerá su práctica (Figura 1).

En este trabajo nos referiremos a los programas docentes como aquellos programas que elabora cada profesor, también denominados en la educación superior mexicana como: programa guía, plan de trabajo del profesor, carta descriptiva, guía didáctica, programa operativo, entre otros. En España y en toda la comunidad económica europea, son conocidos como guías docentes.



**Figura 1.** Paralelo entre los documentos que componen el diseño curricular en las instituciones de educación superior mexicanas y en la UAM en su conjunto.

Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en la Figura 1, el carácter sistémico del plan de estudios y del programa institucional, tiene que ver con la propuesta pedagógica de la institución. Ambos son el punto de partida para alinear los esfuerzos que la comunidad universitaria realiza en pro de alcanzar el perfil de egreso. Sin embargo es en el programa docente, en donde se pone a prueba la capacidad de los profesores para adaptar, traducir y facilitar contenidos a partir de propuestas pedagógicas para la integración de saberes en el día a día.

La UAM en su conjunto, cuenta con Planes y Programas de Estudio –Programas Institucionales, como los denomina Díaz Barriga (2009)–, los cuales se tienen que aprobar por varias vías: el Consejo Divisional, el Consejo Académico y el Colegio Académico. Sin embargo los programas docentes no tienen un nombre específico dentro de la institución, ni siquiera aparecen mencionados en la legislación universitaria (Universidad Autónoma Metropolitana, 2016, arts. 32 y 33). Por lo tanto, cada profesor elabora su propio programa conforme a lo que él cree que debe ser. También cada docente los denomina de diferentes maneras, entre otras: programa operativo del módulo, guía didáctica modular, operación modular, etc. Lo que sí es un hecho es que al final de cada trimestre los coordinadores correspondientes solicitan al profesor su programa, sus evaluaciones y también se le pide que llenen un formulario estandarizado en donde se menciona si se cubrieron o no los contenidos del módulo en cuestión. Si el profesor no entrega alguno de éstos, se le niega la beca docente que representa un ingreso extra al salario.

Estamos de acuerdo con Díaz Barriga (2009) en que los programas docentes se pueden interpretar como si fueran una bisagra que facilita la vinculación entre las necesidades formativas de una institución y las que surgen de la mirada didáctica. En otras palabras, “entre los problemas que la teoría elabora y las exigencias que surgen de la necesidad de intervenir en el aula” (p:11). De tal manera que la construcción de los programas docentes se encuentran en el eje de la articulación entre didáctica y currículum. De lo curricular se desprende la búsqueda del *contenido que se va a enseñar*, mientras que lo didáctico se define *cómo se enseñará ese contenido*. Por otro lado, Panza, Pérez y Morán (2013) argumentan que la elaboración de los programas docentes para las diferentes unidades didácticas que conforman el plan de estudios de una institución educativa es una de las tareas más importantes de la docencia. Asimismo los autores citados enfatizan que los programas docentes los deben realizar los propios profesores responsables de cada unidad de enseñanza, ya que aquellos son la herramienta fundamental del trabajo que realiza el maestro y están íntimamente relacionados con los problemas y con la intencionalidad que caracteriza su práctica docente.

No obstante la importancia que tiene la construcción de dichos programas, en muchas ocasiones se contempla al docente como un simple ejecutor de los mismos; posición que se asume desde la pedagogía pragmática (años setenta en México), de la cual se derivó una mirada fundamentalmente tecnicista y claramente reduccionista de la educación, en donde los docentes elaboraban

las cartas descriptivas –programa docente– como si fueran una “camisa de fuerza” del trabajo educativo. Como consecuencia de esta mirada tan reducida de la educación, desde la pedagogía crítica (finales de los años ochenta en México), se contempla al profesor como intelectual capaz de reflexionar sobre su propia práctica (Brubacher, Case, y Reagan, 2005) y de elaborar sus propios programas, de acuerdo con su experiencia, sus conocimientos y creatividad (Díaz Barriga, 1999).

En la actualidad prevalece una mezcla de enfoques de acuerdo con el diseño de planes y programas que adopta cada universidad, dado que en México no hay un sistema único de educación superior; es decir, un sistema que tenga reglas comunes y principios orientadores, como lo tienen en la Unión Europea. Por esta razón, cada universidad realiza sus planes y programas como quiere y, por consiguiente, los programas docentes son diversos. También es importante mencionar que, en la educación superior mexicana, pocas universidades enseñan por competencias.

Aunado a esta diversidad de orientaciones, otro problema que enfrentan los profesores, es la falta de formación pedagógica y didáctica en la educación superior mexicana. Esto se evidencia cuando los maestros tienen que realizar su propia propuesta de programa docente. De esta manera, la participación en la construcción de dichos programas se convierte en un ritual más de los que se realizan en las instituciones educativas, de tal suerte que los profesores, en muchos casos, pierden de vista la posibilidad de incorporar en estos programas las concepciones didácticas, los objetivos que se buscan, los medios de enseñanza aprendizaje, los criterios de evaluación y acreditación del curso, las relaciones profundas entre las disciplinas y la vinculación del curso con el quehacer profesional; “en una palabra, se pierde la consideración del acto educativo mismo” (Panza, Pérez y Morán, 2013 p. 11).

### La UAM y su Sistema Modular

Tal y como se comentó anteriormente, en este trabajo se analizarán tres programas docentes que se elaboraron en la licenciatura de Diseño Industrial, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, para el año escolar 2015-2016. La Universidad Autónoma Metropolitana es una de las instituciones públicas más relevantes en la educación superior en México. La UAM con sus cinco unidades cuenta con una población estudiantil de 53.374 alumnos inscritos en licenciatura y 3.718 de posgrado, y 3.090 académicos en 2015 (Universidad Autónoma Metropolitana. Coordinación General de Información Institucional. Dirección de Planeación, 2015). Debido a las características Institucionales propias de la propuesta educativa, es necesario retomar el contexto en el que surge la UAM.

En 1973 se crea la UAM. Su propósito consistió en fundar una nueva universidad capaz de modificar las formas de organización tanto académicas como administrativas que existían hasta el momento en la ciudad de México. A grandes rasgos, estas innovaciones son: organización de las

actividades de enseñanza-aprendizaje por trimestre; órganos colegiados como instancia máxima para poder gobernar, integrados por autoridades universitarias, estudiantes, trabajadores académicos y administrativos; organización de los saberes por divisiones y no por facultades.

El caso de Xochimilco es la única Unidad que propone un modelo pedagógico innovador llamado: Sistema Modular; una experiencia educativa singular en la educación superior de México y Latinoamérica. El Sistema Modular propone una ruptura teórica con el paradigma tradicional, que entiende la enseñanza por disciplinas como una acumulación de saberes. El Sistema Modular vincula la enseñanza con problemas de la realidad, en donde éstos se convierten en objetos de estudio, denominados Objetos de Transformación (OT), que se abordan de una manera interdisciplinaria y mediante la investigación científica. Esto permite que los actores educativos conozcan, discutan y experimenten, por ellos mismos, los diversos factores que intervienen en el proceso de construcción de los conocimientos. El enfoque favorece que dicha construcción no se dé utilizando la memoria, sino a través de otras formas como la experiencia y la aplicación de los conocimientos a una realidad concreta, a partir de la investigación científica (Arbesú García, 2006). Este nuevo modelo pedagógico contempla un nuevo rol del profesor y del estudiante. Al primero se le considera como un guía: “como organizador del proceso de enseñanza aprendizaje (...) su función es la de orientar a los alumnos para que sean capaces de acudir a otras fuentes de información” (Arbesú García, 1996 p. 49). En cuanto a los estudiantes se les considera artífices de su propia formación. El Documento Xochimilco fue el primer documento elaborado cuando se abre la Unidad Xochimilco, y en él se establecen las bases conceptuales del Sistema Modular. Dicho documento comenta: “Esencial en esta concepción de una universidad crítica y actuante, es la de un estudiante que oriente su propia formación al intervenir en el proceso de la transformación de la realidad” (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1994, p. 8).

Las licenciaturas que ofrece la Unidad Xochimilco están estructuradas en dos niveles. El primero integrado por el Tronco Interdivisional y el Divisional. En el Tronco Interdivisional, la apuesta por la interdisciplina es la que orienta el trabajo en aula. En éste estudian todos los alumnos de nuevo ingreso, sin importar la carrera que hayan elegido. La formación de los estudiantes continúa con el Tronco Divisional (dos trimestres más), cuyo reto es la formación disciplinar vinculada con las disciplinas afines.

Una vez que se concluye éste, aparece el segundo nivel que tiene que ver con el Tronco Básico Profesional. Dicho Tronco se divide en Tronco básico, intermedio y terminal profesional. Cada uno cuenta con tres trimestres que se organizan a través de un módulo o unidades de enseñanza-aprendizaje (UEAS), en donde se integran los contenidos y se desarrollan conocimientos de una manera acorde a su nivel dentro de la formación disciplinar (Figura 2).

## Estructura básica de los estudios de licenciatura en UAM X

Nivel	Licenciatura en UAM X	Orientación	Trím.	Licenciatura en Diseño Industrial Módulos (UEAs)
1	Tronco General	Interdisciplinar	I	Conocimiento y Sociedad
			II	Interacción Contexto – Diseño.
	Tronco divisional (TD)	Disciplinas afines	III	Campos fundamentales del diseño.
2	Tronco Básico Profesional Primario	Disciplinar	IV	Diseño, desarrollo industrial y sociedad
			V	Diseño, producción industrial y Racionalización de los mercados.
			VI	Diseño industrial, ciencia y tecnología.
	Tronco Básico profesional secundario	Disciplinar	VII	Diseño, industrialización y productividad.
			VIII	Diseño industrial y adecuación para el cambio tecnológico.
			IX	Diseño Industrial e innovación para el cambio tecnológico.
	Tronco Terminal Profesional	Disciplinar	X	Planeación, diseño industrial y desarrollo social I.
			XI	Planeación, diseño industrial y desarrollo social II.
			XII	Planeación, diseño industrial y desarrollo social III.

Figura 2. Todas las licenciaturas ofrecidas en UAM X están conformadas por 12 UEAs. La primera se cursa de manera interdisciplinaria, la segunda y tercera de manera multidisciplinaria vinculada con disciplinas afines y las demás de manera disciplinar.

Fuente: elaboración propia

### El diseño curricular dentro del Sistema Modular

En relación con el diseño curricular modular, el Objeto de Transformación es el elemento que sirve para construir los módulos y como eje articulador “de un proceso educativo donde el alumno es considerado un sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes y en la recuperación de los saberes científicos y técnicos de su profesión, que involucran la transformación de la sociedad mexicana” (Outon e Yzunza, 1996 p. 112). Para realizar esta tarea se necesita un nuevo diseño curricular que responda a las necesidades modulares, lo cual requiere partir del análisis crítico de las prácticas profesionales decadentes, dominantes y emergentes de la sociedad mexicana. Para construir el diseño curricular se creó un taller de diagnóstico de la realidad nacional, al que asistieron los docentes que trabajaban en Xochimilco, al igual que un grupo de famosos intelectuales mexicanos. El objetivo principal era detectar y analizar los problemas más relevantes que tenía la sociedad mexicana en salud, educación, producción agrícola e industrial, problemas políticos, financieros, sociales etc. De esta discusión emergieron varias líneas de investigación, que posteriormente sirvieron para crear los perfiles de las licenciaturas que ofrecía la UAM y también para plantear los objetos de transformación, los cuales en ocasiones llevan el nombre del módulo. Poco después se organizaron talleres de diseño modular constituidos por grupos de docentes que tenían experiencia en su ámbito profesional, para trabajar en los módulos que correspondían a cada licenciatura, organizadas en las tres Divisiones que tiene la Unidad Xochimilco: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias y Artes para el Diseño (Arbesú García, 1996). Con el paso del tiempo, en la Unidad Xochimilco se ha ido perdiendo la formación de

profesores en el sistema modular (Rodríguez, 1996), lo cual ha provocado que los profesores no cuenten con los conocimientos necesarios para participar en el proceso de rediseño curricular y, por consiguiente, en la elaboración de programas docentes. Cada docente elabora su programa de una forma distinta y a veces hasta contradictoria con la pedagogía modular.

Tal situación se refleja en la licenciatura de Diseño Industrial, en donde el programa de estudios se aprobó en los años noventa y hasta la fecha permanece intacto, a pesar de que se han hecho varios intentos de modificarlo. Cuestión nada alentadora si tomamos en cuenta los cambios vertiginosos que ha sufrido la educación superior mexicana, así como las condiciones económicas, políticas y sociales en que los futuros diseñadores industriales ejercerán su práctica profesional. No obstante lo anterior, aquí presentamos tres programas docentes elaborados por cuatro profesoras, tres de ellas egresadas del sistema modular.

Más adelante, podremos observar las semejanzas y diferencias de dichos programas e identificaremos el nivel de utilidad de éstos, de acuerdo con las percepciones de los alumnos. Pero antes de mostrar los programas docentes, es necesario mencionar brevemente cómo está organizado el diseño curricular de la licenciatura en cuestión.

La licenciatura en Diseño Industrial en UAM-Xochimilco surge un año después del origen de la Unidad, con unas condiciones que permitían un mejor desempeño en el área docente (carga de alumnos, programas nuevos, etc.). Sin embargo, con el paso del tiempo se ha caído en algunas de las principales problemáticas de las instituciones de educación superior de carácter público: la cantidad de alumnos matriculados, que rebasa la capacidad de los profesores; la falta de un examen de ingreso que evalúe las capacidades específicas que se requieren para estudiar esta disciplina; la poca actualización docente; y que evaluar y rediseñar un plan de estudios se vuelve una tarea titánica que se entreteje entre lo político y lo burocrático.

A pesar de tener el mismo plan de estudios desde los años noventa, los profesores y académicos pertenecientes a la licenciatura tratamos de renovar y actualizar los contenidos de las asignaturas. Se han emprendido procesos de rediseño curricular, pero han sido procesos que llevan demasiado tiempo y se pierden dentro de los trámites de aprobación de las modificaciones. Así que, mientras el curso del trámite sucede, dicho programa es el punto de partida para hacer propuestas de contenidos y programas docentes.

Nuestros casos de estudio se encuentran ubicados en el Tronco Terminal profesional (los últimos tres trimestres de la licenciatura en Diseño Industrial), en donde el estudiante ya está formado y tiene las habilidades propias del diseñador industrial. Aquí se les pide que partan de una investigación del contexto y del usuario para identificar una necesidad o problema, a partir del cual emprendan su proyecto de diseño. Las UEAS del último nivel de formación son seriadas, el OT es

Planeación, Diseño Industrial y Desarrollo social I, II y III y, terminando estos módulos, el diseñador entrega su proyecto terminal y puede titularse. Al final, en este proyecto se demuestran las capacidades no sólo de la práctica profesional, sino las habilidades personales y actitudinales para ejercer la profesión. Como parte del Sistema Modular cada UEA cuenta con un coordinador que dirige el proyecto de diseño. Este maestro es el encargado de que el proyecto de diseño articule los contenidos que necesita para desarrollar un mayor nivel de preparación en los alumnos. El coordinador es quien orienta el desarrollo de los proyectos y evalúa sus alcances.

A continuación se muestra la comparación de los tres programas docentes seleccionados para este trabajo. Estos corresponden al módulo de Planeación, Diseño Industrial y Desarrollo Social I. Dos de ellos corresponden al Taller de Diseño y el otro al apoyo de Métodos Cualitativos. Los tres, impartidos en el X trimestre de la licenciatura en Diseño Industrial. En este cuadro se contrastan los propósitos y contenidos de las guías docentes y los tres programas docentes analizados para este trabajo (Figuras 3 y 4).

**Comparación entre Guías docentes y programas docentes estudiados.**

Guías Docentes*	Programa docente UAM X		
	Caso 1 (anexo 1) Taller de Diseño Trimestre lectivo 15/P	Caso 2 (anexo 2) Taller de Diseño Trimestre lectivo 15/I	Caso 3 (anexo 3) Investigación Cualitativa Trimestre lectivo 16/P
¿Para qué sirve?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como información para los estudiantes.</li> <li>• Como planeación docente.</li> <li>• Para el trabajo simultáneo de los grupos en el mismo módulo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como información para los estudiantes.</li> <li>• Como planeación docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como información para los estudiantes.</li> <li>• Como planeación docente.</li> <li>• Para el trabajo simultáneo de los grupos en el mismo módulo.</li> </ul>
¿Quién elabora?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las profesoras encargadas del módulo (Silvia Oropeza y Berthana Salas), para guiar grupos simultáneos desde la perspectiva docente y centrada en la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una profesora (Milena Zamora) de manera individual para uno de los tres grupos simultáneos, centrada en la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesoras encargadas del apoyo (Isabel Arbesú y Milena Zamora) de manera colegiada, centrada en la enseñanza y para los tres grupos simultáneos.</li> </ul>
¿Para quién?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se elabora para los estudiantes y como parte del informe de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se elabora para los estudiantes y como parte del informe de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se elabora para los estudiantes y como parte del informe de trabajo.</li> </ul>
¿Quién la utiliza?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las profesoras como guía de trabajo en el aula y extraclase, para poder dar seguimiento puntual al desempeño del estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora y los estudiantes como elemento de estructuración del trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las profesoras y los estudiantes como elemento de estructuración del trabajo.</li> </ul>

**Figura 3.** Cuadro comparativo entre la elaboración de las Guías Docentes y los Programas Docentes presentados para este trabajo.

Fuente: elaboración propia

## Comparación entre Guías docentes y programas docentes.

Contenido de Guías Docentes*	Programa docente UAM X		
	Caso 1 (anexo 1) Taller de Diseño Trimestre lectivo 15/P	Caso 2 (anexo 2) Taller de Diseño Trimestre lectivo 15/I	Caso 3 (anexo 3) Investigación cualitativa Trimestre lectivo 16/P
1 Datos de la asignatura (créditos, horas, código, idioma en que se imparte, etc.)	Si se toman en cuenta, sin embargo no hay una contextualización del módulo dentro de la licenciatura.	Si presenta datos del módulo, pero no se contextualiza dentro de la licenciatura.	Si presenta datos del apoyo pero no se contextualiza dentro del módulo.
2 Datos del profesorado (aparecen datos de contacto, perfil docente, horarios de atención, etc.)	Sólo aparecen los nombres de las profesoras.	Aparece el nombre y el correo electrónico de contacto.	Sólo aparecen los nombres de las profesoras.
3 Descripción de la asignatura (presentación, vinculación con el plan de estudios, relación con otras asignaturas de éste, etc.)	Se describen los objetivos del Tronco Terminal y se presentan por trimestre. No se evidencia la vinculación con el perfil de egreso.	Se presenta el curso pero no se evidencia la vinculación con el perfil de egreso. Se presenta la relación con los apoyos que se cursarán durante el trimestre.	Se describe el apoyo y se explican los propósitos del curso, pero no se evidencia la vinculación con el perfil de egreso.
4 Competencias (específicas y genéricas o transversales)	Se trabaja por objetivos, no por competencias.	Se trabaja por objetivos, no por competencias.	Se presentan como propósitos del curso.
5 Contenidos (programa teórico, programa práctico)	Se presentan desglosados teniendo en cuenta el tiempo, el tema, las actividades.	Se presentan a manera de cronograma, por tema, tiempo, objetivos, contenidos y actividades	Se presentan por semana, tema, actividades y actividades extracurso.
6 Metodología docente (técnicas y acciones)	En cada apartado de desarrollo del tema se presentan las actividades que llevarán a cabo las docentes. Se aclara la forma general de trabajo.	Se habla de la mecánica de trabajo en cuanto al desempeño del estudiante pero no se explicitan las modalidades pedagógicas.	Se habla de modalidades pedagógicas, aclarando la dinámica de las sesiones.
7 Evaluación (tipos de pruebas, criterios generales, competencias genéricas, etc.)	Se dejan claras las modalidades de evaluación, especificando porcentajes de evaluación de los apoyos y la evaluación de recuperación. Se aclara la rúbrica que se empleará para evaluar el desempeño de los estudiantes.	Se presentan las condiciones básicas para ser evaluado de forma ordinaria o en recuperación. Se especifican los porcentajes asignados.	Se dejan claros los porcentajes de asistencia y participación y la dinámica de evaluación.
8 Distribución de la carga de trabajo del alumnado	No se tiene en cuenta.	No se tiene en cuenta.	No se tiene en cuenta.
9 Recursos y bibliografía (básica, complementaria, recursos en red y otros recursos)	Se presenta una bibliografía extensa por temas.	Se presenta bibliografía general.	Se da la bibliografía obligatoria y la complementaria.

Figura 4. Cuadro comparativo entre los contenidos las Guías Docentes y los Programas Docentes estudiados para este trabajo.

Fuente: elaboración propia

Tomando como referencia las guías docentes, las Figuras 3 y 4 muestran las semejanzas y diferencias entre los propósitos y los contenidos de los programas docentes analizados. De manera general, pondremos énfasis en lo que, a nuestro juicio, resulta significativo destacar.

Una de las principales similitudes entre la guía docente y los programas docentes es la estructura general, aunque se nota un desarrollo dispar comparando cada parte. Los elementos presentados terminan sirviendo como herramienta de planeación y de información.

En cuanto a las semejanzas, se hace evidente que, en los tres programas docentes presentados, hay datos del módulo que sirven para contextualizarlo en la licenciatura. Sin embargo, no se retoman puntualmente los objetivos del plan y programas de estudios ya que éstos se encuentran rebasados por el tiempo y la poca actualización de los mismos.

En los tres casos, la elaboración del programa docente está a cargo de las profesoras que impartieron los contenidos, y se realizó desde la perspectiva docente para orientar su propio trabajo en el aula. Sin ser el propósito principal, y de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, estos programas les fueron útiles como una herramienta de información.

Los programas docentes no evidencian claramente una vinculación con el perfil de egreso. En este caso, y como se verá más adelante, los estudiantes no encuentran la relación clara entre la propuesta del programa y su práctica profesional posterior, y llegan a sugerir que se incorporen más ejercicios prácticos.

Una práctica común es realizar un desglose detallado de los temas teniendo en cuenta los tiempos y actividades. Este ejercicio de planeación sirve para orientar a los estudiantes en cuanto a la carga de trabajo que tendrán durante el trimestre, y le sirve al profesor para organizar su propio trabajo en el aula.

Una de las diferencias encontradas es el nivel de explicación acerca de la manera de evaluar el desempeño de los estudiantes en el curso. Encontramos que, en el Caso 1, las profesoras, además de tomar en cuenta la asistencia y participación como forma de evaluar, también elaboraron una rúbrica para volver más acucioso este proceso evaluativo. No obstante, y como se verá más adelante, la mayor parte de los estudiantes pide que se detalle más la forma en que se evaluará su desempeño.

### Método

Para poder comprender la utilidad de los programas docentes en el trabajo cotidiano, se realizó un cuestionario que incorporó preguntas tanto abiertas como cerradas. Este cuestionario se aplicó *online*. El *link* se abrió para que los estudiantes que cursaron dichas UEAs pudiesen responderlo. De una población total aproximada de 145 alumnos, respondieron 60 (Ver Figura 5). Esta participación se debió a que, en el momento en el que se propuso el ejercicio, los estudiantes se encontraban en periodo vacacional. Teniendo en cuenta que el cuestionario tiene un enfoque cualitativo, esta muestra se considera suficiente para validar el ejercicio.

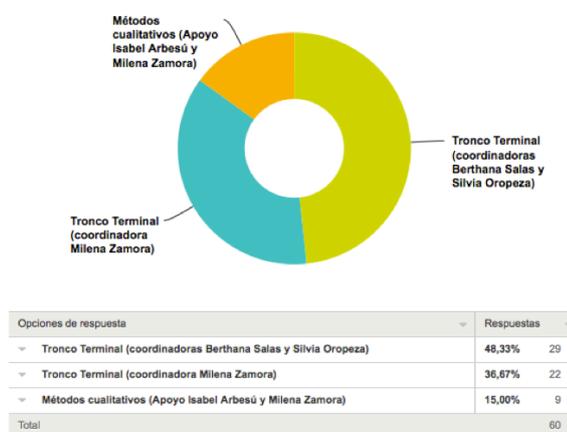


Figura 5. Distribución por grupo de la muestra de los 60 estudiantes que respondieron el cuestionario.

Fuente: elaboración propia

Se realizaron tres preguntas acerca de los programas docentes entregados a los alumnos: la primera tiene que ver con la entrega y lectura del programa; la segunda, con la utilidad que el estudiante percibió del programa; y la tercera, con la forma de mejorarlo.

La recopilación y el análisis del material empírico se realizó utilizando *surveymonkey* (plataforma para aplicar cuestionarios *online*). Se compilaron las respuestas y se agruparon de acuerdo con las semejanzas y diferencias buscando categorías comunes. Con el análisis de las verbalizaciones se complementaron dichas categorías que enriquecieron los resultados obtenidos.

### Resultados

En los tres casos, los estudiantes coinciden en que el programa docente les permitió conocer los contenidos del módulo. Es decir, argumentan que éste les sirvió como una herramienta informativa ya que se entrega y se revisa al principio del módulo. También es interesante ver cómo, a partir de este documento, algunos estudiantes identifican la carga de trabajo que tendrán que realizar durante el trimestre y de esta manera pueden planear sus tiempos. Finalmente, pocos consideran que este programa no les fue útil, aunque no expresan razones concretas al respecto.

Al preguntar sobre la utilidad del programa docente los estudiantes comentaron que les servía:

“Para estar enterada de la carga de trabajo y de los contenidos y para tener tiempo de informarme y organizarme.” (Caso 1: Taller de Diseño)

“Para saber lo que se vería durante el trimestre e ir buscando las herramientas de lectura necesarias.” (Caso 3: Métodos Cualitativos)

Los estudiantes que leyeron el programa docente elaborado para el apoyo (Métodos Cualitativos), consideran que éste fue útil porque les permitió conocer el contenido de lo que iban a aprender y no llegar con la “mente en blanco”. En los Casos 1 y 2 (Taller de Diseño), es percibido como útil porque les dio la posibilidad de organizar el trabajo, considerar los tiempos que tenían para leer, así como para realizar su proyecto de investigación y tener una idea clara de las fechas de entrega.

“[¿Para qué te sirvió leerlo?] Para tener una idea más concreta de lo que constaba el curso.” (Caso 3: Metodos Cualitativos)

“Tanto el alumno como el maestro saben anticipadamente las actividades. Sirve para una mejor organización y es un apoyo para que el alumno sea autodidacta.” (Caso 1: Taller de Diseño)

Es importante tener en cuenta que el programa docente se toma, por parte de los estudiantes, como un documento que debe ser seguido al pie de la letra; sin embargo, las condiciones del gru-

po y los tiempos académicos modifican dicho programa. Una queja común es que los ejercicios propuestos en ocasiones no se llegan a realizar y esto cambia la dinámica del curso.

“En realidad el programa que se ha presentado a principio de trimestre tiene los elementos anteriores (nombre del curso, objetivos por tema, ejercicios de clase, forma de evaluación, bibliografía), sin embargo no siempre los programas de curso cuentan con ejercicios de clase que me parece un buen elemento, aún cuando es un poco difícil seguir con un cronograma, ya que no siempre se realizan las actividades el día correspondiente por alguno imprevisto.” (Caso 2: Taller de Diseño)

Cuando se les preguntó sobre los elementos que agregarían para que el programa docente fuera más útil, algunos llegaron a expresar quejas ante la poca claridad con la que se recoge la forma de evaluar. Sugieren que se propongan más ejercicios en clase y que se incluya un calendario de trabajo más detallado. Asimismo recomiendan que las profesoras incluyan más bibliografía, sobre todo de temas que serán útiles en el trabajo de esta fase de la carrera.

Llama la atención que los estudiantes del Caso 1 sugieran más ejercicios prácticos, siendo que el curso es Taller de Diseño y está enfocado a la práctica. Es contradictorio que no lo perciban de esta manera.

“Ejercicios de clase que sean útiles en la vida diaria o al ser recién egresado.” (Caso 1: Taller de Diseño)

“Ejercicios prácticos más cercanos a la realidad actual del diseño industrial en México por qué creo que ahí es donde realmente interactúas con el entorno y sus necesidades reales para poder proponer soluciones más eficientes.” (Caso 1: Taller de Diseño)

Otra propuesta es que el programa docente se presente como una “app” (Aplicación de Software para dispositivos móviles), lo que facilitaría la consulta por parte de los estudiantes y quizás promovería una mejor comunicación entre los integrantes del grupo: docentes y estudiantes.

“Creo que sería mejor tener un programa el cual este incluido en una aplicación, de este modo creo que es muy fácil e intuitivo para trabajar como maestro y alumnos poniendo fechas a todos los objetivos y el programa de las clases.” (Caso 2: Taller de Diseño)

En general, los estudiantes del Caso 3 (Apoyo de Métodos Cualitativos) recomendaron que el programa docente fuera más detallado, ya que así podrían llegar a resolver dudas en el momento en el que surjan y no esperar hasta la sesión con las profesoras para resolverlas. También estos alumnos sugirieron que se incorporen más ejercicios prácticos en el programa independientemente de que sea un apoyo teórico.

“Detallar las tareas que se dejan y una explicación de lo que es cada una para tener un referente, por si más tarde surge alguna duda.” (Caso 3: Métodos Cualitativos)

“Me gustaría que se incluyeran más actividades prácticas dentro del apoyo.” (Caso 3: Métodos Cualitativos)

A pesar de haber hecho la convocatoria a todos los estudiantes de los tres casos se nota menor participación en los del Caso 3: Métodos Cualitativos. Se puede suponer que, debido a su carácter de apoyo y no de proyecto de diseño, éstos no le dan tanta importancia al curso ni a la retroalimentación del ejercicio.

### Conclusiones

La educación superior en México no cuenta con un modelo único para la elaboración de planes y programas de estudio, ni para la preparación del programa docente. Los contenidos de este programa se construyen generalmente desde la perspectiva del profesor; es decir, como un apoyo para que el docente pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, en el marco de la convergencia europea, se ha dado un giro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, en la planeación de las guías docentes (programa docente): éstas se elaboran, a partir del estudiante. Según Monreal,

“La incorporación de diseños curriculares centrados en los estudiantes y la consideración del aprendizaje por competencias supone un cambio casi revolucionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se entiende hoy en la Universidad Española.” (Monreal, 2005, p. 33)

Por este motivo, las guías docentes se convierten en un instrumento indispensable que elabora el profesor universitario para orientar el aprendizaje de los estudiantes.

“Las guías deben reflejar, sin duda, el papel protagónico que adquiere el estudiante ya que él es quien aprende, aunque en este proceso, el estudiante necesita orientación y es ésta la función que desempeña la guía docente.” (Medina, Medina, Ruíz y Matás, 2011, p. 81).

Asimismo, en la educación superior mexicana el paradigma educativo que prevalece, salvo algunas excepciones, se encuentra centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje como en la Comunidad Económica Europea. Esto nos explica la diferencia que existe entre el enfoque de una guía docente y la planeación de un programa docente y la utilidad dentro de los procesos de homologación e intercambio académico.

Siendo una propuesta innovadora, el diseño curricular en el Sistema Modular se centra en el estudiante ya que este se reconoce como el artífice de su propio conocimiento. Éste juega un papel

importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando estrategias como la experiencia y la aplicación de los conocimientos a la realidad concreta. Sin embargo, se observó que los tres programas docentes presentados, se planearon desde la perspectiva de las profesoras, es decir, para que las docentes pudiesen orientar sus actividades en el aula, neutralizando el papel protagónico del estudiante en este proceso.

Creemos que un buen programa docente garantiza un pequeño porcentaje de éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. La certidumbre que éste le da al profesor es mínima en relación a las decisiones que tendrá que tomar durante el transcurso del módulo. La subjetividad del acto docente y las características de los grupos de estudiantes, aunados a la capacidad de innovar en el aula, determinan el éxito o fracaso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento fundamental dentro del programa docente tiene que ver con la trayectoria académica y experiencia profesional del profesor que impartirá el módulo o curso. Aunque en algunos casos se considera presuntuoso, es importante ponerla de manifiesto ya que ayudará a generar curiosidad, confianza y respeto hacia el maestro promoviendo una mejor dinámica en el aula.

Consideramos un exceso incluir en el programa docente la carga de trabajo del alumno especificando horas estimadas de trabajo, ya que el tiempo que le tomará realizar las diferentes actividades dependerá de cada estudiante, su compromiso y su ritmo de trabajo. La promoción de la autonomía en el proceso de formación y de ser artífice de sus propios conocimientos no debe acortarse fijándose estándares de tiempos.

Por último, la construcción de este documento nos permitió constatar también que existe un vacío conceptual en la legislación universitaria y también en la comunidad académica de la UAM en su conjunto, respecto a la definición y estructuración de los programas docentes. Cada profesor organiza su trabajo conforme cree que es lo más conveniente. Lejos de ser una desventaja, podemos considerarla una fortaleza ya que, en la diversidad de propuesta de programas docentes, se vislumbra la innovación en el aula. Creemos que una oportunidad se encuentra en la formación docente y la promoción de espacios en los cuales se lleguen a compartir experiencias. Por lo tanto, es urgente que las autoridades de la UAM, en general, y en la Unidad Xochimilco, en particular, organicen cursos de formación de profesores en los que se discuta más a fondo el modelo pedagógico modular y se oriente a los profesores para la elaboración de programas docentes, sin coartar la creatividad de las propuestas de cada profesor.

### 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 [GIDC-ODAS].

Agradecemos la colaboración recibida por parte de las maestras Berthana Salas y Silvia Oropeza, quienes nos proporcionaron su programa docente y permitieron realizar el ejercicio de retroalimentación con su grupo de estudiantes.

### Referencias

- Arbesú García, M. I. (1996). El sistema Modular Xochimilco. En M. I. Arbesú García y L. Berruecos (Coords. y Eds.). *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 43–61). México: UAM-Xochimilco.
- Arbesú García, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: UAM-Unidad Xochimilco. Plaza y Valdés.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., y Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España: Gedisa.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. España: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: Comie/Sep/Cesu-Unam.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Bonilla Artigas Editores.
- Monreal, M del C. (2005). *Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Medina, M.; Medina, M.; Ruiz, E.; Matás, M. (2011). *Los procesos de evaluación en las guías docentes: Análisis de satisfacción de los alumnos de trabajo social*. Portularia: Universidad de Huelva.
- Moreno, T. (2010). *El currículum por competencias más ruido que nueces*. Revista de la Educación Superior. México: ANUIES.
- Outon, M.; Ysunza, M. (1996). Situación y circunstancias del diseño curricular en Xochimilco: Origen, mitos y experiencias. En, M. I. Arbesú García, y L. Berruecos, (Coords. y Eds.), *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 87–102), México: UAM-Xochimilco.
- Panza, G., Pérez, C., y Morán, P. (2013). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernica.

Pinar, W. (Coord.) (2012). *Curriculum Studies in Mexico. Intellectual Histories, Present Circumstances*, Nueva York: Palgrave/MacMillan.

Rodríguez, M. E. (1996). La recuperación histórica de la formación de profesores para la reconstrucción del futuro. En, M. I. Arbesú García, y L. Berruecos, (Coords. y Eds.), *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 165–186), México: UAM-Xochimilco.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Universidad Autónoma Metropolitana. (2016). *Reglamento de estudios superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Recuperado de <http://www.uam.mx/legislacion/res/#>

Universidad Autónoma Metropolitana. Coordinación General de Información Institucional. Dirección de Planeación. (2015) *Anuario estadístico*. Recuperado de [http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario\\_estadistico\\_UAM\\_2015.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario_estadistico_UAM_2015.pdf)

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (1994). *Documento Xochimilco*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño (1996). Programa de Estudios Licenciatura en Diseño Industrial. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/oferta-educativa/divisiones/cyad/licenciaturas/dindustrial/planestudio>

**Para citar este artículo:** Arbesú García, M. I. y Zamora Sarmiento, L. M. (2016). Análisis de tres programas docentes impartidos en la licenciatura de Diseño Industrial en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. *Observar*, 10(1), 47–63.

---

# La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria

## Education integrated in arts. A teaching-learning model for the teachers training in Pre-school and Primary Education

Silvia Carrascal Domínguez\*

Universidad Camilo José Cela / Universidad Complutense

[scarrascal@ucjc.edu](mailto:scarrascal@ucjc.edu) [sicarras@ucm.es](mailto:sicarras@ucm.es)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2016

**Fecha de publicación:** noviembre 2016

### Resumen:

En el presente artículo se describe la influencia de la educación integrada de las artes en la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. Desde esta perspectiva, el objetivo es formular diferentes propuestas metodológicas colaborativas basadas en el desarrollo de la creatividad y el talento a través de las artes plásticas visuales. La aplicación del “visual thinking” como recurso de enseñanza y los resultados del proyecto Visual Arts in Educación (VA.E) ponen de manifiesto la influencia de las artes en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje a través de la alfabetización visual.

**Palabras clave:** artes, creatividad, enseñanza-aprendizaje, formación de profesorado.

### Abstract:

This article describes the influence of education integrated in arts as a teaching-learning model for teachers training in Pre-school and Primary Education. Once we have assumed this great influence, we have to elaborate different collaborative methodological proposals based on the development of creativity and talent through plastic visual arts. The application of the Visual thinking method and the results obtained in the Visual Arts in Education (VA.E.) project reveal the great influence of arts in cognitive development and learning through visual literacy.

**Keywords:** arts, creativity, teaching-learning process, teachers training.

---

\*Vicerrectorado de Innovación. Escuela Internacional de Doctorado. Universidad Camilo José Cela. Arzobispo Morcillo, 12, 5º D. 28029 Madrid, España

## Introducción

En una visión global sobre la educación realizada en los últimos años por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, plantea que los sistemas educativos actuales se enfrentan con problemas cada vez más complejos y específicos, en un contexto en el que prima la diversidad cultural, social, religiosa y lingüística. Identificar las condiciones para que esta diversidad sea una valor añadido y no una amenaza, y realizar una propuesta de intervención educativa que permita hacer uso de esta situación como motor de desarrollo en contextos educativos, es uno de los objetivos principales del proyecto Visual Arts in Education (V.A.E), liderado por el Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela.

La educación por medio de las artes visuales tiene una gran relevancia a edades tempranas. Por ello, el profesorado debería dedicar un mayor esfuerzo en su desarrollo profesional, con el objetivo de contribuir directamente al aprendizaje significativo del alumno y desarrollar su potencial creativo a través de los diferentes lenguajes de expresión visual y plástica. En este contexto, la realidad social y cultural representada por la imagen, es capaz de favorecer el desarrollo cognitivo, creativo y aprendizaje a través de la alfabetización visual, y permite abordar el reto de la desigualdad en contextos educativos (Bain, 2007; Berrocal, Caja y González, 2010; Cárdenas, 2003).

El diseño de un modelo de educación inclusiva que permita atender a la diversidad y necesidades de todos los alumnos, fomentando una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, hace necesario el uso de recursos y materiales que favorezcan la equidad y la integración en el aula. Asimismo, cabe afirmar que el acto creativo involucra múltiples habilidades del alumno, relacionando a la persona con el proceso y el producto. Esta forma de trabajar permite el desarrollo del acto de imaginar, generar ideas y experimentar a través de los objetivos (Alfonso, Cantero y Melero, 2009; Bryson, Holly y Moxey, 2013).

A través de las artes visuales, podemos llegar a diferentes espacios, sociedades, culturas, pueblos y creencias, prestando especial atención a la inteligencia social y cultural. El resultado es el desarrollo de una capacidad que, junto con la inteligencia emocional, se está convirtiendo en un gran motor de desarrollo sostenible (Jenkins, 2006b).

Concebir la obra de arte como una historia abierta a la interpretación, amplía el repertorio de acción de las artes vinculadas con otra época y cultura, y permite realizar un análisis de la sociedad (Csikszentmihalyi, 1988; Valero y Romay, 2009).

### Educación, cultura y diversidad

La educación se ha considerado un referente para la identidad, gracias a que el ser humano, desde su nacimiento, está en continuo proceso de mejora y maduración. Algunos estudios históricos como el de Rousseau (trad. en 1985) sobre la evolución del hombre y en base a su educación, nos justifican como una formación cultural basada en el acercamiento al entorno de una forma natural, favorece el aprendizaje:

"Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio: Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, no es dado por la educación." (Rousseau, trad. en 1985, p. 36).

En este sentido, Kant (trad. en 1983) completa esta idea humanizadora de la educación, al afirmar que el hombre a través de la misma puede ser disciplinado, cultivado y prudente. Ambos autores contribuyen históricamente a la descripción de cómo el niño nace sensible y es capaz de impresionarse por los objetos que le rodean. De ahí, la importancia del uso de la imagen y la cultura visual en los programas de aprendizaje y desarrollo cognitivo (Bryson et al., 2013).

A través de la escolarización, se desarrolla un proceso de socialización secundaria de tal relevancia que deja huellas definitivas en el ser humano, pasando a formar parte de nuestra propia identidad. Cuando un niño entra en la escuela, no es una circunstancia más en su vida, sino que es algo determinante, pues le hace crecer y es fundamento de su libertad y autonomía personal.

En este sentido, podemos afirmar que la escuela se configura como un espacio o lugar en el que se intercambian experiencias y se adquiere la mayor parte de los conocimientos, además del desarrollo de actividades capaces de reforzar habilidades emocionales, capacidades cognitivas y psicomotrices. Por ello, cabe hacer referencia a cómo las artes visuales son una forma de desarrollar la sensibilidad hacia el concepto "cultura" (Cárdenas y Troncoso-Ávila, 2014).

A partir de la educación, se da en el ser humano una nueva condición de identidad que le sirve para conocerse a sí mismo, a su entorno y a los demás. A pesar de esta situación de desarrollo avanzado de la educación, nos encontramos con algunos resultados e informes, tales como el de la UNESCO sobre "La educación para todos en el mundo", que describen cómo todavía queda un largo camino por recorrer si queremos conseguir que sea considerada como una materia obligatoria en todos los lugares del mundo (UNESCO, 2000).

Un total de 72 millones de niños, por haber nacido en una región determinada o en una familia desfavorecida, se ven privados de uno de los derechos fundamentales: el derecho a la educación. En este sentido y según los datos arrojados por este informe, podemos afirmar que sigue habien-

do millones de jóvenes que salen de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria y las competencias básicas en lectura y escritura, las cuales les permitirían integrarse con éxito en la población activa. En la actualidad, un 16% de la población mundial (776 millones de adultos) no han tenido la oportunidad de conseguir formar parte de la población activa.

La masificación en las aulas y centros educativos es una realidad de la mayoría de los centros e instituciones de la comunidad educativa. En muchos países, la proporción de alumnos por cada maestro es de más de 1 por cada 40. En este contexto y en base a tanta desigualdad resulta imposible el diseño de una planificación universal de la educación. Por ello, debemos crear herramientas que faciliten el desarrollo de una educación intercultural capaz de significarse en una sociedad globalizada (Ferrán, 2000).

Si nos acercamos a la diversidad desde la educación, encontramos grandes obstáculos que entorpecen el progreso:

- La pobreza
- El aislamiento geográfico
- El sexo
- El idioma
- La condición étnica

Todas estas características son un reflejo de la diversidad social y cultural, y determinan una grave situación de la educación actual. Por consiguiente, es necesario diseñar una educación intercultural que garantice el desarrollo del aprendizaje:

- Aumentando el número y especificando la formación de los profesores.
- Mejorando la calidad de las escuelas y del sistema educativo.
- Haciendo accesible la educación a grupos menos favorecidos y marginados.

La educación tiene un gran efecto multiplicador que aporta beneficios duraderos tanto a las familias como a las comunidades. Si hablamos de una educación para todos, nos estamos refiriendo a una educación inclusiva, la cual resulta fundamental pues constituye la base para dar a cualquier persona mejores posibilidades de éxito (Bain, 2007; Hetland, 2013).

### **La formación del profesorado y su influencia en el aprendizaje**

La escuela, dentro de su quehacer pedagógico, enseña al estudiante contenidos tradicionales, abriendo una brecha que la separa de las didácticas contemporáneas más innovadoras. Estas metodologías didácticas proponen un mayor nivel crítico por parte del alumnado, desarrollando

habilidades y competencias operacionales dentro de un ¿qué enseñar? (De Zubiria, 2006; Sabán, 2009). Esto supone, a su vez, lograr a través de prácticas modernas, el desarrollo emocional y sentimental de cada individuo dentro de un “saber hacer” y “saber ser”, y en consonancia con las demandas de la nueva sociedad del conocimiento y la información. Necesitamos, por tanto, un contenido de alfabetización visual dentro de las escuelas, con el fin de demostrar la importancia de esta dinámica y su repercusión en las aulas.

En este sentido, la formación del profesorado es muy importante en el desarrollo de competencias educativas adecuadas a la realidad actual, presente en la sociedad del conocimiento. Asimismo, el desarrollo de una metodología docente novedosa y una actitud abierta y crítica ante la sociedad actual, permitirá fomentar un proceso reflexivo y una visión analítica en los alumnos. Tal y como afirma Bain (2007), el profesor no debe basar su enseñanza en el uso de la memoria como un espacio de almacenaje, sino que su principio fundamental para la trasmisión de conocimiento, ha de basarse en la construcción de la realidad a partir de las entradas sensoriales que recibimos a través de los sentidos. En este contexto, una educación integrada de las artes, permitirá el desarrollo de un nuevo modelo educativo, ajustado a las necesidades actuales (Sabán, 2009, Shah, Woodward y Smith, 2013).

En este contexto, De Zubiria (2006) refiere cuatro competencias necesarias en los docentes para que puedan afrontar los retos de la sociedad del conocimiento:

- Conocimiento de la materia y de la cultura actual: competencia cultural.
- Competencia pedagógica o habilidades didácticas que incidan en la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes tecnológicos, audiovisuales, etc.
- Características personales como la madurez, seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación, etc.

Estas razones justifican la necesidad de desarrollar en nuestros jóvenes competencias que les faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, logrando una mejor lectura y comprensión de los mensajes que consumen, y por ende, se puedan disminuir los efectos negativos que los medios producen en su desarrollo personal y social. Esta formación, aplicada desde las primeras etapas educativas, contribuirá a formar estudiantes con habilidades y competencias, que les permitirán desempeñar un mejor rol dentro de la sociedad (Jenkins, 2006a). En este sentido, la comunicación de los diferentes conocimientos que rodean las manifestaciones artísticas, así como las propias creaciones de los estudiantes, se amplían social y culturalmente cuando se comunican, exponen o muestran, fomentando la observación y el disfrute estético de toda la comunidad educati-

va. Por ello, podemos afirmar que el aprendizaje a partir de la observación y la alfabetización visual se constituye como un vehículo necesario para lograr dicho objetivo (Berrocal et al., 2010).

En relación a lo descrito en el párrafo anterior, el profesorado deberá otorgar un mayor énfasis y preocupación por la transmisión de conocimiento a través de las artes plásticas y visuales, logrando una mayor interacción del arte y la educación. En el contexto educativo de la enseñanza obligatoria, podemos observar cómo la Educación Artística carece de importancia en los programas formativos y docencia impartida por los maestros de Educación Primaria. Una escasa formación en el uso de las artes plásticas y la poca motivación por su conocimiento, hacen que el profesorado no esté formado para transmitir a sus alumnos, los valores pedagógicos, sociales y culturales que aporta esta materia.

En la mayoría de los centros educativos, sus contenidos carecen del carácter innovador que aportan otras materias, y son tratados pedagógicamente de una forma obsoleta. Por todo ello, la universidad debe diseñar un plan de formación que de manera innovadora, sea capaz de formar a estos futuros maestros en torno al potencial educativo de la Educación Artística.

Eisner (2004) habla de uno de los aspectos más importantes de la educación artística: su carácter pragmático. Este concepto queda definido por el empleo de las artes para desarrollar actitudes y aptitudes necesarias para el mundo del trabajo, dado que el uso de la educación artística desarrolla:

“[...] la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación y en, algunos campos artísticos, ayuda a los niños a aprender y cooperar” (Eisner, 2004, p. 55).

En relación con esto, los docentes formadores de profesorado de Educación Primaria, deben saber que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social, y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, siendo fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos.

Es importante reforzar este tipo de contenidos, ya que motivan el desarrollo de la creatividad y la innovación de las personas. Por ello partimos de la base de que la Educación Artística favorece el desarrollo de las habilidades creativas, y ayuda a los estudiantes a expresarse, experimentar, cooperar, superar problemas y tomar iniciativas para el desarrollo de sus propuestas y experiencias artísticas (Roam, 2016a). Desde el punto de vista práctico de la enseñanza de las artes, se deben plantear tareas que favorezcan la conexión entre los diferentes trabajos, los materiales utilizados y las técnicas aprendidas, participando de uno de los aspectos más importantes de la materia, la aplicación didáctica de lo aprendido (Roam, 2016b).

Puesto que la enseñanza y formación de profesorado a través de la educación artística conduce al desarrollo profesional y al ejercicio de la tarea docente, debemos tratarla como “una forma de investigación personal”, entendiendo la práctica docente como una oportunidad de aprender a enseñar (Eisner, 2004, p. 81). En este proceso y dada la influencia de las artes en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la percepción visual, es importante considerar el uso del Visual Thinking como motor de desarrollo de la creatividad y el talento en contextos educativos (Franco y Unrath, 2014; Fattal, 2016).

### **Visual Thinking como motor de desarrollo del talento y la creatividad**

En una sociedad globalizada, en la que la imagen y la cultura visual van tomando cada vez más importancia, se hace necesario el desarrollo de una Educación Artística que centre sus objetivos en el aprendizaje a través de la observación, así como en las grandes posibilidades que posee para el desarrollo cognitivo, la expresión, la creatividad y el talento (Carrascal et al., 2013b; Yennawine, 2013).

El profesorado de Educación Artística, en el ámbito de la formación del profesorado de primaria, debe tener muy presente esta realidad y debe construir modelos nuevos que sean enriquecedores y motivadores, sintiendo que eso es relevante para uno mismo. El objetivo es ofrecer a nuestros estudiantes, futuros maestros de Educación Primaria, una visión mucho más amplia en el campo de la Educación Artística, trabajando la identidad como fuente de conocimiento y motivando su creatividad y talento para que puedan sentirse seguros a la hora de impartir la asignatura de Educación Artística. Si piensan y generan ideas, y son capaces de ser creativos, podrán hacer uso de su imaginación para ofrecer nuevas actividades y propuestas a sus futuros estudiantes (Marina, 2010).

La personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado ha sido uno de los propósitos que más claramente se han reflejado en los planteamientos por los que se ha regido la política educativa de nuestro país en los últimos años. Sin embargo, todavía hoy resulta complicado encontrar unanimidad en relación a quienes son los alumnos a los que denominamos “diversos” (Carrascal et al., 2013b).

Al tratar de definir la creatividad, nos ocurre algo de similares características, ya que nos damos cuenta de que no existe unanimidad en la delimitación del término por los diferentes autores que tratan de realizar este cometido. Si nos centramos en la definición de creatividad recogida en el diccionario en línea de la Real Academia Española (2004), está definida como la “facultad de crear o capacidad de creación” y proviene del latín *creare*, esto es, “producir algo de la nada, establecer, fundar, introducir por vez primera una cosa, hacer nacer o darle vida”. Etimológicamente se puede decir que el concepto de creatividad tiene un carácter innovador o que aparece de forma

originaria. Por ello, el desarrollo de un aprendizaje basado en la motivación y uso de la creatividad, favorece la educación de personas capaces de desenvolverse en una sociedad tan diversa.

En el afán de contextualizar la creatividad como concepto, podemos definirla como una capacidad innata que se desarrolla en torno a un pensamiento abierto y flexible, la cual podemos motivar y promover en las escuelas. Asimismo, cabe también describirla como la aptitud de generar ideas, de forma diferente, de interpretar, o incluso de coordinar y relacionar diferentes cosas u objetos; valores que están implícitos en las artes (Roam, 2012; Robinson, 2012; Punset, 2012).

Huguet (2010), en el III Congreso de Mentes Brillantes El Ser Creativo, comentaba que los alumnos quieren: aprender a aprender; aprender en equipo; desarrollar su creatividad y múltiples inteligencias; gestionar sistemas complejos y participar en la decisión de lo que deben aprender. De alguna manera, estas características están también implícitas en lo que buscan las empresas de éxito en sus empleados, dado que no buscan para puestos de responsabilidad al mejor alumno de la promoción, sino que buscan profesionales que sean expertos en su materia, que aprendan rápido y se adapten al cambio; y en mayor medida, que sean capaces de resolver problemas de forma creativa, aportando nuevas ideas y diseñando nuevos modelos de negocio.

A modo de conclusión del presente apartado, podemos afirmar que la creatividad y su desarrollo existen tanto en lo que se espera de un líder como en lo que esperan los alumnos de su formación. En este contexto, y si quiere adaptarse a las necesidades de la sociedad del S. XXI, la educación tiene que buscar un equilibrio entre los conocimientos teóricos y los prácticos, los cognitivos y los emocionales, y atender a lo más inherente del ser humano, su capacidad de pensar, de adaptarse y de ser creativo dando respuestas variadas a problemas complejos (Punset, 2012).

En la escuela se suele enseñar a los alumnos centrándonos en los niveles más bajos de los objetivos de la taxonomía de Bloom (conocimiento, comprensión, aplicación) desarrollando el hemisferio izquierdo del cerebro. Sin embargo, no se enseña en la misma proporción arte y pensamiento divergente, algo que contribuye a desarrollar la creatividad. La respuesta o acción creativa no surge si no se da una motivación, o si no se incentiva.

Según Baka (2012), famoso publicista americano, la creatividad no es solo artística, sino que se puede aplicar a todo, a las matemáticas, a la ciencia, al arte, entre otros. La creatividad es innata en los más pequeños, pues los niños no tienen miedo a fracasar, asumen todos los riesgos y son tremendamente curiosos. Ésta es la forma de pensar de los creativos y es lo que han puesto en marcha algunas grandes empresas como Google, donde un 25 por ciento del tiempo de cada trabajador se dedica a poner en marcha proyectos de iniciativa propia, como manera de cultivar la motivación y la pasión de sus empleados.

Un trabajo creativo requiere la puesta en marcha de tres habilidades que pueden ser entrenadas (Stenberg 1985; Stenberg y Lubart, 1995; Stenberg y O'Hara, 1999):

- **Habilidad sintética:** es lo que originalmente se entiende por creatividad. Es la habilidad para generar ideas interesantes y novedosas. La persona que llamamos creativa es un buen pensador sintético que hace conexiones entre las cosas que otra gente no reconoce espontáneamente.
- **Habilidad analítica:** se corresponde con la habilidad de pensamiento crítico. Una persona con esta habilidad analiza y evalúa ideas. Todos tenemos capacidad para producir ideas. Sin desarrollar bien la habilidad analítica es posible que el pensador creativo busque tanto buenas como malas ideas.
- **Habilidad práctica:** es la habilidad de traducir la teoría a la práctica y las ideas abstractas a realizaciones prácticas. La persona creativa utiliza esta habilidad para convencer a las personas de la validez de sus ideas.

El contexto donde se desenvuelve la persona es otra variable que favorece o entorpece la creatividad. Por lo tanto, es importante crear contextos educativos donde se motive y desarrolle la creatividad, enseñando a los alumnos a mantener y buscar un equilibrio entre las habilidades o destrezas, y el pensamiento sintético, analítico y práctico. Una actitud creativa es tan creativa como las ideas creativas (Schank, 1988).

Sternberg y Lubart (1995) plantean 12 vías para fomentar las habilidades creativas en los alumnos:

- **Redefinir los problemas:** mirar los problemas intentándoles dar la vuelta. Muchas veces tenemos un problema y no encontramos la forma de resolverlo. Este proceso es la parte sintética del pensamiento creativo. Por eso es importante motivar el pensamiento de los alumnos haciendo que escojan ellos sus propios tópicos para sus ensayos, trabajos o presentaciones.
- **Cuestionar y analizar las hipótesis:** todos tenemos presunciones, ideas preconcebidas, que en muchas ocasiones no nos damos cuenta de que las tenemos. Las personas creativas cuestionan esas presunciones. Cuestionar las presunciones es parte del pensamiento analítico de la creatividad. Los profesores pueden ser modelos para este cuestionamiento de presunciones.
- **No dar por supuesto que las ideas creativas se venden solas:** los estudiantes necesitan aprender a persuadir a otra gente del valor de sus ideas. Esta venta es parte especial del componente práctico del pensamiento creativo. Siguiendo la metáfora del mercado, la persona creativa es capaz de comprar una idea a la baja, concibiendo una idea que no se va-

lora en ese contexto, y venderla al alza, elaborando la idea y aplicándola a nuevas situaciones, con soluciones distintas y originales a los problemas.

- Disfrutar del proceso de formulación de ideas: las personas creativas muestran un estilo de pensamiento de tipo “legislativo”: les gusta generar ideas (Sternberg y Lubart, 1995). Los estudiantes necesitan reconocer que algunas ideas son mejores que otras. Cuando surjan ideas en la clase con aparente poco valor, es interesante que el profesor sugiera nuevas perspectivas para reinterpretar esas ideas y que los alumnos las precisen y ajusten.
- Reconocer que el conocimiento es un arma de doble filo y actuar en consecuencia: por un lado, uno no puede ser creativo sin conocimiento. Algunos alumnos tienen ideas que son creativas con respecto a ellos, pero no con respecto al campo (ámbito de conocimiento), porque otros han tenido las mismas ideas antes que ellos. Por otro lado, el conocimiento de los expertos puede llevarlos a tener estrechez de miras, un pensamiento limitado. En el aula tenemos que reconocer el valor de esto. El conocimiento experto del profesor está automatizado y va por un mismo camino, mientras que los alumnos son mucho más flexibles en su forma de pensar precisamente porque no saben tanto. Si los problemas que se plantean en el aula son abiertos, pondremos en valor precisamente esa flexibilidad.
- Identificar y superar obstáculos: Es conveniente recordar a los alumnos que las ideas de muchas personas creativas en un primer momento fueron rechazadas. Por lo tanto, se debe describir los obstáculos que uno ha tenido mientras intentaba ser creativo para que los alumnos no sientan que sólo ellos deben enfrentarse a los obstáculos.
- Asumir riesgos razonables: las personas creativas asumen riesgos con prudencia y producen ideas que los otros terminan por admirar y respetar como indicadores de una moda. Asumiendo esos riesgos, suelen equivocarse y fracasar en ocasiones. Los profesores deben no sólo animar a los estudiantes a correr riesgos sino también premiar esa opción.
- Tolerar la ambigüedad: tolerar la ambigüedad es incómodo. Para ayudar a los estudiantes a ser creativos, hay que animarlos ampliando, si es necesario, el periodo en el cual sus ideas no convergen en algo con forma y fácilmente entendible por el resto.
- Desarrollar la autoeficacia: todos los alumnos tiene la capacidad de ser creadores y experimentar la alegría asociada al hecho de hacer algo nuevo, pero primero hay que darles una base sólida para la creatividad. En un estudiante es más importante la creencia que tenga sobre su habilidad para triunfar que la habilidad en sí.
- Hacer lo que a uno le gusta: las personas que verdaderamente son brillantes en creatividad casi siempre les gusta verdaderamente lo que hacen. La mayoría de la gente creativa está muy motivada en su trabajo (Amabile, 1996).
- Demorar la gratificación: ser creativo significa ser capaz de trabajar en un proyecto o tarea durante largo tiempo sin una recompensa inmediata.
- Hallar un entorno que fomente la creatividad: la mejor manera de desarrollar la creatividad en los estudiantes es enseñar un modelo de creatividad. Los niños desarrollan la creativi-

dad no cuando se les dice, sino cuando se la enseñan. La creatividad no surge con prisas (Gruber y Davis, 1988). Necesitamos tiempo para entender un problema y poder divagar sobre él.

Cuando nos acercamos a una imagen o a una obra de arte, somos capaces de hablar de ella, no sólo de una forma descriptiva, sino de una forma interpretativa. En ocasiones, y esto depende de la flexibilidad de pensamiento de la persona, también podemos interpretarla de forma divergente (Eisner, 2004; Robinson y Arónica, 2009).

Si fomentamos entre nuestros alumnos esta forma de actuar, estamos generando sujetos con capacidad crítica capaces de controlar sus emociones y sentimientos, de describir de diferentes formas un objeto, de hablar sobre algo, de interpretar, etc. Estamos formando a personas inteligentes. Por lo tanto, la creatividad, como capacidad de generar ideas o resolver problemas, participa directamente en el desarrollo de las personas, siendo el descubrimiento, una parte importante del potencial humano (Gardner, 2010; Robinson, 2012).

En este sentido, las habilidades creativas cobran especial relevancia en edades tempranas y en concreto en el periodo de la Educación Primaria, ya que es en este momento en el que se suceden cambios evolutivos fundamentales a nivel cognitivo, social y afectivo. Por ello, el primer paso para fomentar la creatividad es evaluarla en el ámbito escolar, lo cual resulta una tarea difícil debido a la complejidad de la misma. Una herramienta como el Test de Creatividad Infantil (TCI) puede suponer una gran oportunidad para desarrollar las competencias creativas pues, conociendo esos cambios y el nivel creativo del niño, podremos ayudarle a actualizar sus potencialidades en cada momento evolutivo.

En la suma de las necesidades para valorar el estado de la creatividad de los alumnos de Educación Primaria, cobra especial importancia el desarrollo de la creatividad en edades tempranas, lo que sentará las bases de aplicación del proyecto Visual Arts in Education (VA. E) en contextos educativos.

### **Visual Arts in Education (VA.E) Proyecto de intervención e investigación en la enseñanza y la educación de las artes visuales contemporáneas**

Visual Arts in Education (VA.E) es un proyecto de investigación, cuyo objetivo principal es la enseñanza y aprendizaje a través de una metodología innovadora basada en la transmisión de conocimiento, en el desarrollo de un aprendizaje significativo, la globalización y la interculturalidad. Es, en definitiva, un programa que favorece el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y creativo en distintas etapas educativas, a través de la imagen.

Desde el año 2010, el grupo de investigación Cultura, Sociedad y Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Camilo José Cela (en adelante UCJC) ha centrado su estudio en el novedoso uso y puesta en práctica en las aulas de diferentes centros educativos de España –tales como Madrid, Pontevedra, Castilla-La Mancha–, así como de Guadalajara (México), de Mixco (Guatemala) y de Maribor (Slovenia), del Kit didáctico E.CO. Esta maleta didáctica ha sido creada por la Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España, con la intención de favorecer la alfabetización visual y el aprendizaje a través de la imagen y las artes visuales contemporáneas.

Este material didáctico se ha diseñado a modo de propuesta de alfabetización visual para niños de 4 a 11 años. Su objetivo principal es motivar un proceso de reflexión, análisis y descubrimiento sobre las imágenes realizadas por artistas contemporáneos y trabajadas a través del juego, la comprensión, valoración y aprehensión de las artes visuales. De esta forma, los alumnos se convierten en protagonistas del proceso de creación de su propio código visual, interiorizando los nuevos aprendizajes trabajados en el aula.

El equipo de VA.E tiene como objetivo, el desarrollo de una investigación paralela a los objetivos generales del proyecto institucional, con la finalidad de evaluar el contenido del mismo, desde una perspectiva didáctica. En el contexto de la investigación, se analizará el desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas producidas en el niño con el uso de esta herramienta didáctica; así como la consecución de objetivos clave en el aprendizaje a través de las imágenes trabajadas.

El propósito de la investigación es conocer los efectos de la alfabetización visual adquirida con el KIT E.CO en el rendimiento de los alumnos, el desarrollo de la creatividad y el talento, así como observar posibles diferencias interindividuales. La pregunta de la investigación quedó formulada, por lo tanto, de la siguiente manera: ¿Influye el trabajo para la alfabetización visual desarrollado con el KIT E.CO en el rendimiento de los alumnos en la asignatura de Educación Artística? ¿Los efectos que pueda tener la alfabetización visual sobre el rendimiento, serán diferentes en función del género de los alumnos?

Para dar respuesta a este interrogante nuestras hipótesis de partida fueron:

- La maleta didáctica KIT E.CO es un instrumento de enseñanza-aprendizaje eficaz para mejorar la alfabetización visual de los alumnos y, por lo tanto, sus calificaciones en la asignatura de Educación Artística.
- No existen diferencias individuales en el rendimiento académico de los alumnos en el área de Arte derivadas de la alfabetización visual lograda con el uso del material didáctico del KIT E.CO.

## Objetivos

A modo de propuesta de innovación en el ámbito educativo, el programa de intervención VA.E se ha centrado en los siguientes objetivos:

### Objetivos generales

- Desarrollo de una metodología innovadora en el uso de la imagen como fuente de aprendizaje, enriquecimiento personal y de desarrollo cognitivo.
- Fomento de las artes como parte fundamental para promover la comprensión de la cultura propia y la de otros pueblos y necesario para el completo desarrollo personal.
- Las artes como medio imprescindible para motivar el pensamiento creativo del alumno.

### Objetivos específicos

Se centrarán en el uso didáctico de la imagen y las artes plásticas visuales y en el desarrollo y motivación de la creatividad, analizando su contribución en el desarrollo cognitivo, las habilidades y destrezas.

- Motivar en los niños un proceso de análisis y descubrimiento a partir del uso de las imágenes y mediante el juego para desarrollar la comprensión, valoración y aprehensión de las artes visuales.
  - Mostrar a los alumnos distintos tipos de imágenes y contextualizarlos de forma lúdica acorde al nivel educativo de los alumnos.
  - Analizar el uso didáctico de la imagen y las artes plásticas visuales en el desarrollo y motivación de la creatividad.
  - Examinar su contribución en el desarrollo cognitivo, las habilidades y destrezas.
- Analizar y evaluar la incidencia del uso del KIT en el desarrollo de capacidades cognitivas y creativas.
  - Fomentar el uso del KIT en los diversos equipos de forma programada, consensuada y armónica en los distintos niveles educativos.
  - Procurar el desarrollo de la creatividad a través de la utilización del KIT en las distintas actividades planteadas.
  - Desarrollar actividades conjuntas de las distintas áreas curriculares que incidan en el desarrollo cognitivo de los alumnos a partir de la utilización del KIT.
  - Evaluar las aportaciones del KIT E.CO en los alumnos, a partir de la realización de test de evaluación cualitativa del aprendizaje, así como del desarrollo creativo.
- Valorar la importancia de la imagen en el desarrollo de la consecución de objetivos clave en el aprendizaje en las distintas etapas educativas.

- Partir de conceptos de aprendizaje propios de las distintas etapas educativas recogidos en la LOE y desarrollados por el centro escolar para optimizar los procesos de aprendizaje.

El desarrollo del proyecto se ha configurado como un programa innovador con respecto al objetivo principal planteado en el presente apartado, además de estudiar la aplicación y uso de este material didáctico en el desarrollo personal y cognitivo de alumnos con capacidades diferentes (Carrascal et al., 2013b).

### **Método**

El método empleado durante toda la aplicación se ha basado en un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo de control no equivalente (Ary, Jacobs y Razaviech, 1982) para resolver nuestro problema de investigación.

En un primer lugar, se describe el estado de la situación al inicio del proceso formativo sobre alfabetización visual, desarrollo de la creatividad y pensamiento crítico. Esta actuación se va desarrollando en los centros educativos experimentales, frente a los centros control, que han sido los que siguieron la metodología didáctica habitual, según lo planificado para el momento del curso en el que se realizó la evaluación.

### **Instrumento**

Se emplearon dos instrumentos de recogida de datos: el Test de Creatividad Infantil (TCI) y las actas de calificaciones de los alumnos en la asignatura de "Arts" (Educación Artística) para cada uno de los grupos estudiados. El TCI de Romo, Alfonso y Sánchez-Ruiz (2008) evalúa las potencialidades creativas en alumnos de Educación Primaria mediante una prueba figurativa (creatividad pictórica). Su finalidad es medir la capacidad de resolución de problemas, así como la originalidad de sus respuestas.

El TCI mide las tres variables que tiene: la originalidad, la FAI (Figuras Añadidas Inventadas) y el producto. Este último incluye: MA (Manipulación Atípica) si el niño superpone dibujos, CM (Cambio de Material) si utiliza diferentes materiales plásticos, IN (Interacción) si los elementos del dibujo interaccionan entre sí, EV (Elementos Verbales) si hay escritura (bocadillos de los personajes, título, etc.) y AM (Alejamiento del Modelo) si se ha limitado a dibujar los mismos elementos o ha transformado el dibujo.

La prueba es de aplicación individual o colectiva y tiene una duración de 45 minutos. Consta de dos fases: modelo y dibujo. En la fase del modelo o de formulación del problema, los niños deben recortar y pegar las pegatinas que más les gusten de una hoja con 28 dibujos. Las variables que se evalúan son la manipulación atípica y la originalidad en la selección de las pegatinas. En la

segunda fase, de solución del problema, los niños deben elaborar un dibujo a partir del modelo inicial. Se valora la riqueza de materiales utilizados en la realización del dibujo, las figuras añadidas fruto de la invención del niño, la interacción intencionada de los elementos del dibujo, los elementos verbales que aparecen en el dibujo y el alejamiento de éste con respecto a la composición del modelo en cuanto a significado y estructura. La prueba ofrece una puntuación centil, que se obtiene de la suma de estos tres factores:

- PDA: Mide originalidad. Se refiere a la singularidad en la elección de pegatinas con respecto a la población de referencia.
- PDB: Mide la manipulación atípica (MA), que implica manipulación especial de las pegatinas y singularidad en la exploración de los materiales durante la formulación del problema; cambio de material (CM), que implica la utilización de más de un material en la elaboración del dibujo (lápices de colores, rotuladores...); interacción (IN), que implica la relación evidente e intencionada entre dos o más elementos del dibujo; elementos verbales (EV), que implica el empleo de títulos, bocadillos de diálogo, números, siglas, iniciales, explicaciones... que aparecen en el dibujo; y alejamiento del modelo (AM), que se refiere al alejamiento evidente del dibujo con respecto al que aparece en la hoja de pegatinas.
- PDC: Mide las figuras añadidas inventadas (FAI). Son las figuras que aparecen en el dibujo pero que no existían ni en el modelo ni en la lámina adhesiva.

El TCI pretende aportar un método válido y fiable de evaluación del pensamiento creativo, libre de influencia cultural, e inspirándose en la investigación de Getzels y Csikszentmihalyi (1976), mediante una tarea de dibujo.

### Conclusiones

En el desarrollo de la presente investigación, el contexto donde se desenvuelve la persona es otra variable que favorece o entorpece la creatividad. Por lo tanto, es importante crear contextos educativos donde se motive y desarrolle la creatividad enseñando a los alumnos a mantener y buscar un equilibrio entre las habilidades de pensamiento sintético, analítico y práctico. Una actitud creativa es tan creativa como las ideas creativas (Robinson y Arónica, 2009; Schank, 1988).

Estas son las cualidades que se pretenden fomentar a través del KIT E.CO, con el que se plantean actividades muy abiertas que los profesores pueden incluir dentro de los proyectos de indagación. Dichos proyectos son los que llevan a cabo los alumnos con el objetivo de que puedan crear sus propias composiciones de imágenes, tomar decisiones complejas, razonando y trabajando en grupo, y desarrollando una conciencia internacional y ética sobre problemas medioambientales de nuestro entorno.

Las habilidades creativas cobran especial relevancia en edades tempranas y en concreto en el periodo de la Educación Primaria, ya que es en este momento en el que se suceden cambios evolutivos fundamentales a nivel cognitivo, social y afectivo. Por ello, el primer paso para fomentar la creatividad es evaluarla en el ámbito escolar, lo cual resulta una tarea difícil debido a la complejidad de la misma. Una herramienta como el test de creatividad infantil TCI puede suponer una gran oportunidad para desarrollar las competencias creativas, pues conociendo esos cambios y el nivel creativo del niño podremos ayudarle a actualizar sus potencialidades en cada momento evolutivo.

En el presente artículo se ha analizado el importante papel que desarrolla la educación integrada de las artes dentro del ámbito educativo y social, así como las consecuencias que ejerce la imagen gráfico-plástica y el proceso de socialización en la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.

El desarrollo del proyecto VA.E con una metodología educativa innovadora sobre el uso de las artes plásticas visuales para el desarrollo de la creatividad y el talento, en cooperación con instituciones y entidades públicas, ha proporcionado una cierta relevancia en el sector educativo y cultural, generando impacto y beneficios para el equipo investigador, los alumnos y los centros educativos.

Las bases curriculares del proyecto VA.E son una apuesta formativa clara y un reto para el profesorado, dado que demanda la actualización de competencias en las diferentes áreas de conocimiento artístico y de manera específica sobre contenidos de la cultura y la educación. Todos ellos, organizados a partir de la idea de que el arte está ligado directamente a los procesos cognitivos, habilidades y actitudes específicas que surgen a través del hecho artístico.

Como resultado de la investigación, consideramos que una metodología como VA,E, que haga uso del potencial educativo que tienen las artes, es capaz de contribuir no solo a la alfabetización visual de los estudiantes, sino que puede favorecer su desarrollo cognitivo, social y emocional, independientemente de su cultura o territorio. En este sentido, el análisis crítico de las obras o proyectos artísticos, debe combinar las habilidades ligadas directamente a la percepción, la investigación y el procesamiento de la información visual.

Por ello, la metodología de “Visual and Cultural thinking”, promovida por el proyecto, se convierte en un poderoso instrumento de contextualización educativa que permite orientar al profesorado hacia una educación abierta a los cambios culturales, sociales y pedagógicos. Además, ayuda al estudiante a expresar sus ideas y emociones; enfatiza la importancia de los diferentes lenguajes visuales y su relación con el desarrollo del pensamiento divergente, las ideas y emociones; y promueve el espíritu crítico y una actitud reflexiva y permanente (Fattal, 2016; Yenawine, 2013).

En este contexto, es muy importante la capacitación y el perfeccionamiento del profesorado centrado la formación artística y cultural, en el desarrollo de la creatividad y en la didáctica de las artes plásticas y visuales. Además de las diferentes acciones formativas y divulgativas de VA.E, el desarrollo de una segunda fase de análisis de los resultados obtenidos a partir de la selección y puesta en marcha de los instrumentos, mediante la evaluación cualitativa y cognitiva de los participantes, ha permitido obtener los siguientes resultados:

- Un estudio científico sobre el impacto social, cultural y educativo del Kit E.CO en las aulas.
- Estudio del desarrollo de habilidades y destrezas del alumno a través de la imagen gráfico-plástica.

Consideramos que el desarrollo de este proceso ha aportado un valor añadido al proyecto inicial, mediante la formulación de propuestas para la adaptación de la maleta didáctica Kit ECO a los diferentes niveles y necesidades educativas; dando lugar a una sinergia colectiva de intercambio de ideas entre los coordinadores del proyecto inicial, el equipo investigador y el equipo de profesores de los centros participantes.

El papel del maestro de Educación Infantil y Educación Primaria no solo tiene que consistir en educar en el arte, sino fundamentalmente, en educar a través del arte. Cualquier actividad educativa en el marco de una educación integrada de las artes, tiene que ser concebida como un sistema de creación de conocimiento crítico, frente al conocimiento importado. Es importante mostrar a nuestros estudiantes que hacer arte implica pensar, ser creativo y relacionar objetos, situaciones y lugares. Este será uno de los objetivos que ellos tendrán que alcanzar en sus actividades, trabajando a través de la indagación y el descubrimiento. En este contexto, el profesor solo puede actuar como guía, para que de esta forma el alumno llegue a su propia conclusión.

La sociedad es cada vez mas competitiva, por ello el perfil profesional de la educación y/o maestro, sea cual sea su ámbito de trabajo, debe mantener un cierto nivel de calidad; más cuando trabajarán con niños de edades tempranas, en las que todavía no muestran cierta independencia y a los que deben formar de manera integral, aprovechando la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas y artísticas.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Subdirección General de Promoción del Arte (181/226 MECD) y por la convocatoria de proyectos de innovación UCJC 2013-2016. La publicación fue financiada por el 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 [GIDC-ODAS].

### Referencias

- Alfonso, V., Cantero, M.J. y Melero, R. (2009). Creatividad, autoestima y adaptación social en educación primaria. *RecreArte*, 11, 1–14. Recuperado de [http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R11\\_2.K\\_Creatividad\\_autoestima\\_y\\_adaptacion\\_social\\_en\\_alumnos\\_de\\_educacion\\_primaria.pdf](http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R11_2.K_Creatividad_autoestima_y_adaptacion_social_en_alumnos_de_educacion_primaria.pdf)
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Colorado: Westview Press.
- Ary, D., Jacobs, L. C. y Razaviech, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México D. F.: Interamericana.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Baka, J. (2012). Agencia publicitaria Cohn and Wolfe. Recuperado de <http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20121209/explota-creatividad-4243.html>
- Berrocal, M., Caja, J. y González, J. M. (2010). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En J. Caja (Coord.), *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 9–79). Barcelona: Graó.
- Bryson, N., Holly, M. A., & Moxey, K. (Eds.). (2013). *Visual culture: Images and interpretations*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Cárdenas, R. E. (2003). *Las artes visuales en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes de educación media*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Cárdenas, R. E. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191–202.
- Carrascal, S.; Bueno, A.; Caballero, P. A.; López Cobeñas, E.; Camuñas, N.; Hernández-Sampelayo, M. (marzo, 2013a). Visual Arts in education: a learning experience for the cognitive and affective development of the students, INTED, Valencia, 4 al 6 de Marzo.
- Carrascal, S.; López Cobeñas, E.; Bueno, A.; Caballero, P. A.; Camuñas, N.; Hernández-Sampelayo, M. (2013b). Visual Arts in education: educational intervention project based learning through contemporary Visual Arts. Valencia: INTED.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.325–339). New York: Cambridge University Press.
- De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Géminis.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fattal, L. F. (2016). Visual Culture in the Elementary-School Classroom: Moving from Box-Store Commodities to Out-of-the-Box Thinking. *The New Educator*, 0, 1–19.

- Ferrán, A. (2000) La Educación intercultural en España y en Suiza. *Revista española de educación comparada*, 6, 285–316.
- Franco, M., y Unrath, K. (2014). Carpe diem: Seizing the common core with visual thinking strategies in the visual arts classroom. *Art Education*, 67(1), 28–32.
- Gardner, H. (2010). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. Nueva York: John Wiley.
- Gruber, H. E. y Davis, S. N. (1988). Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 93–115). New York: Cambridge University Press.
- Hetland, L. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press of Columbia University.
- Huguet, T, R. (2010). El futuro según nos cuentan los niños. Recuperado de <http://www.scoop.it/t/e-learning-and-mooc/p/3996459687/tedxmadrid-ricard-huguet-el-futuro-segunnos-cuentan-los-ninos>
- Jenkins, H. (2006a). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press
- Jenkins, H. (2006b). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press: New York.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (trad. L. Luzuriaga y J. L. Pascual, ed. M. Fernández Enguita). Madrid: Akal.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Planeta.
- Punset, E. (2012). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.
- Roam, D. (2012). *Bla, bla, bla: Qué hacer cuando las palabras no funcionan*. Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Roam, D. (2016a). *Draw to Win: A Crash Course on How to Lead, Sell, and Innovate With Your Visual Mind*. New York: Penguin.
- Roam, D. (2016b). *Show and Tell: How Everybody Can Make Extraordinary Presentations Paper*. New York: Portfolio/Penguin.
- Robinson, S. K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Robinson, S. K. y Arónica, L. (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Romo, M., Alfonso, V. y Sánchez, M. J. (2008). *Manual del Test de Creatividad Infantil*. Madrid: Tea Ediciones.

- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio* (trad. L. Aguirre Prado). Madrid: EDAF.
- Sabán, C. (2009) *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO en la unión europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Schank, R. C. (1988). *The creative attitude: Learning to ask and answer the right questions*. New York: Macmillan.
- Shah, J. J., Woodward, J., y Smith, S. M. (2013). Applied tests of design skills–part II: visual thinking. *Journal of Mechanical Design*, 135(7), 021005–021010.
- Stenberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). Ten tips toward creativity in the workplace. En C. M. Ford y D. A. Goia (Eds.), *Creative action in organizations: Ivory tower visions and real world voices* (pp. 173–180). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stenberg, R. J. y O´ Hara, L. (1999). Creativity and intelligence. En R. J. Stenberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 251–272). New York: Cambridge University Press.
- UNESCO (2000). 10 aspectos de la Educación para todos. Recuperado de [www.unesco.org/es/efa](http://www.unesco.org/es/efa)
- Valero, J. A. y Romay, J. (2009) *Diversidad Cultural y Educación Intercultural: Instrumentos para el desarrollo y la cooperación social*. Valladolid: AECID.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, Massachussets: Harvard Education Pres.

**Para citar este artículo:** Carrascal Domínguez, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar*, 10(1), 64–83.

## Las rúbricas en la valoración de las guías docentes. Reflexiones sobre su impacto en la mejora educativa

### Rubrics in the assessment of course syllabuses. Reflections on their impact on educational improvement

José Luis Menéndez Varela\*

Universitat de Barcelona

[menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)

Eva Gregori Giralt

Universitat de Barcelona

[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2016

**Fecha de publicación:** noviembre 2016

#### Resumen

La importancia de una información contrastada sobre la calidad de las titulaciones universitarias ha sido destacada por la agencias de evaluación y acreditación. Los sistemas de garantía de calidad de los centros se encuentran todavía en un estado incipiente y su desarrollo no resulta sostenible sin la participación de la comunidad educativa involucrada. Cuando profesores y estudiantes desempeñan un papel relevante en la elaboración y utilización de recursos –como pueden ser las rúbricas– para valorar algunos aspectos de los planes de estudios, se impulsan procesos de empoderamiento que incrementan un mayor compromiso y responsabilidad, y una cultura profesional más acorde con el nuevo paradigma educativo. Este artículo presenta los grupos de innovación docente como comunidades de práctica que podrían involucrar mayoritariamente a la profesores y estudiantes de cada centro en la mejora educativa. El planteamiento se ejemplifica con el diseño colectivo de una rúbrica para valorar la calidad de las guías docentes.

**Palabras clave:** rúbricas, guías docentes, mejora educativa, educación superior.

#### Abstract

Evaluation and accreditation agencies have highlighted the need for reliable information regarding the quality of university degrees. Quality assurance systems are still in their infancy and their development will only be sustainable with the full participation of the educational community. When teachers and students play an important role in the development and use of resources (such as rubrics) to assess aspects of the syllabus, this promotes processes of empowerment that increase their commitment and sense of responsibility and foster a more professional culture that is in accordance with the new educational paradigm. This article describes the concept of teaching innovation groups: communities of practice in which teachers and students play a greater role in the improvement of education at their institution. The approach is exemplified by the collective design of a rubric to assess the quality of course syllabuses.

**Keywords:** rubrics, course syllabuses, educational improvement, higher education

---

\*Correspondencia: Departamento de Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Montalegre, 6. 08001 Barcelona, España.

### Introducción

El Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) ha llevado a cabo el proyecto de investigación titulado *Recursos para el análisis de la calidad informativa de las guías docentes en la enseñanza universitaria de las artes*. Este proyecto tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad de los planes de estudio mediante una reflexión colectiva de los miembros de la comunidad educativa directamente involucrada. Se pretende generar modelos y procedimientos de valoración, instrumentos de análisis y estudios diagnósticos útiles para el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad de los centros de estudio. El proyecto aspira a que sus aportaciones sirvan a las autoridades académicas para implantar programas de actuación en este terreno, y que sirvan también a profesores y estudiantes para entender la importancia de su cometido, definir el tipo y alcance de su participación, establecer compromisos explícitos y consensuar los procesos de seguimiento oportunos.

La razón que motiva la pertinencia de esta investigación es la constatación de que los sistemas de garantía de calidad de los centros se encuentran en un estadio incipiente de desarrollo en el sistema universitario español. Una vez concluida la fase de validación del programa AUDIT, los sistemas deberán ser un compendio integrado de programas específicos para la evaluación de los factores determinantes de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La importancia de disponer de una información de calidad, que resulte útil tanto dentro como fuera del centro y de las titulaciones involucradas, ha sido destacada en los programas VERIFICA (ANECA, 2012), MONITOR (ANECA, 2013), ACREDITA (ANECA, 2016) y AUDIT (ANECA, ACSUG y UNIBASQ, 2013; ANECA, AQU y ACSUG, 2007). De ahí 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.

Esta investigación se fundamenta en dos consideraciones preliminares. La primera es que la generación de recursos efectivos para la valoración de la calidad de los centros depende de que los recursos sean concebidos y consensuados por la propia comunidad educativa del centro (Maxwell, 2010; Ward y Selvester, 2012), y que existan grupos de trabajo que tengan la capacidad técnica, la cultura profesional apropiada y la oportunidad política para hacerlo. La segunda consideración es que la validez y la fiabilidad de una evaluación mediante rúbricas no es solo una cuestión conceptual sino también procedimental (para los diferentes problemas que afectan el uso de las rúbricas, véase: Baughin, Brod y Page, 2002; Moni, Beswick y Moni 2005; Moskal y Leydens, 2001; Simon y Forgette-Giroux, 2001). Dicha validez y fiabilidad es el resultado de un proceso coherente de diseño, de aplicación de la rúbrica, de interpretación de las puntuaciones y de la posterior toma de decisiones.

La construcción de rúbricas requiere un conocimiento experto de todos los factores determinantes de su diseño y utilización, así como del contexto específico en que serán aplicadas (Knight, 2006).

Su uso demanda un estudio robusto de los problemas de interpretación que presenta el fenómeno analizado, que presentan también los criterios y niveles de consecución de la propia rúbrica, y de las condiciones en que será empleada; todo ello con el fin de consensuar un procedimiento de utilización consistente entre todos los evaluadores. De ahí, la necesidad de un proceso de diseño colaborativo y de programas de formación específicos sobre su uso (Crotwell Timmerman, Strickland, Johnson y Payne, 2011; Linn, 1994; Welch y James, 2007). Por todo ello, es esencial que el equipo investigador reúna una representación de las diferentes materias y módulos que constituyen la titulación, que integre profesores del mismo campo procedentes de otras universidades, que cuente con especialistas de otros ámbitos disciplinarios afines al objeto de la investigación y otras tradiciones universitarias, y del que forme parte también una representación del estudiantado. La participación de profesorado de otras disciplinas y universidades es obligada si se pretende que los resultados puedan ser comprendidos y utilizados fuera de su entorno de aplicación inmediato, y que la rúbrica generada pueda ser transferida a otros contextos (Baughin, Brod y Page, 2002; Reynolds, 2009; Rhodes, 2010; Turley y Gallagher, 2008). La contribución de los estudiantes en la adecuación de la rúbrica al perfil del estudiante es de primer orden, en especial en lo que al lenguaje de las descripciones cualitativas se refiere (Hughes y Cappa, 2007; Wolf y Stevens, 2007).

Otros estudios han tratado el proceso de elaboración compartido de una rúbrica para valorar la calidad educativa de las guías docentes (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016). Pero es también importante abordar otros beneficios de una rúbrica de este tipo más allá de su carácter instrumental; esto es, de su utilidad diagnóstica de la calidad de las guías docentes y de su utilidad para orientar la mejora de los planes de estudio. La evaluación sostenible es un paradigma oportuno para fundamentar esta reflexión porque hay que plantear la efectividad de un recurso en términos de su pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia. No es de extrañar entonces que la evaluación sostenible sea uno de los focos de interés de la literatura especializada en estos momentos, aunque no constituya una práctica ampliamente extendida en nuestro contexto educativo.

### **El paradigma de la evaluación sostenible en la valoración de los planes de estudio**

El concepto de evaluación sostenible y el de evaluación auténtica mantienen fuertes vínculos puesto que no tiene sentido buscar la sostenibilidad de un sistema de evaluación inauténtico. Además, ¿cuál podría ser el futuro de una evaluación auténtica que no sea sostenible? La evaluación auténtica precede conceptualmente a la evaluación sostenible. La primera exige que los objetos de evaluación sean relevantes en contextos sociales y profesionales. También exige que los sistemas y entornos de evaluación se adecúen al modo en que se presentan sus objetos de evaluación en los ámbitos que le resultan propios; solo así esa evaluación será significativa. Estos dos aspectos son fundamentales para determinar la pertinencia y la relevancia del sistema de evaluación.

Si el paradigma de la evaluación auténtica apunta hacia una práctica de la evaluación contextualizada en términos sociales y profesionales (Watson y Robins, 2008), la evaluación sostenible enfatiza la necesidad de que la evaluación dé entrada a los sujetos inmersos en el proceso evaluador. La idea de Boud (2000) y Boud y Falchikov (2005) sobre la necesidad de reforzar la relación entre evaluación en contextos educativos y aprendizaje a lo largo de la vida puede extrapolarse también al ámbito profesional. Aquí, la evaluación sostenible se presenta como un factor importante en el desarrollo de la cultura profesional al normalizar la participación relevante de los individuos –como evaluadores cualificados– en la evaluación de su propia práctica profesional. De este modo, la evaluación sostenible promueve el desarrollo del juicio profesional y el progresivo empoderamiento del individuo respecto de su especialidad hasta convertirse en experto. Por otro lado, la sostenibilidad incluye también el criterio de eficiencia, entendido este como adecuación entre los resultados obtenidos y los recursos invertidos.

Está por ver que la evaluación de los programas educativos se esté realizando desde las premisas de la evaluación sostenible, tanto desde el punto de vista de constituir una evaluación relevante y significativa para los colectivos afectados como de la eficiencia del propio sistema. En efecto, ¿es posible una evaluación sostenible de las titulaciones sin la participación de toda la comunidad educativa involucrada? ¿Qué efectos tiene la aplicación de programas de evaluación implantados por las agencias de calidad en cuya elaboración profesores y estudiantes no han tenido ninguna participación relevante? Más concretamente, ¿qué efectos tiene sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿y sobre el desarrollo de la cultura profesional del profesorado?, ¿y sobre los procesos de construcción de la identidad de los estudiantes como miembros de la institución universitaria?, ¿impulsa el compromiso de profesores y estudiantes con el nuevo paradigma educativo o, por el contrario, es uno de los factores que explica el desapego y la renuencia de parte de esta comunidad ante este nuevo modelo educativo?

La finalidad principal de un sistema de garantía de la calidad educativa debe ser la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la calidad educativa debe ser concebida como un proceso gradual, continuado y compartido de mejora de los entornos educativos. Y, su garantía debería fundamentarse en la detección de una mayor efectividad de los entornos didácticos, planes de estudios y centros. En consecuencia, resulta imprescindible la implantación de sistemas de recopilación sistemática y uso de los datos para argumentar la correcta evolución del desempeño de los estudiantes y justificar los programas de mejora previstos. Dado que el proceso educativo cuenta con especificidades propias de cada contexto, estos sistemas deben formar parte destacada de los sistemas de garantía de la calidad de los centros, y ser concebidos, implementados y gestionados por el propio centro. Incluso desde el punto de vista del cumplimiento de su finalidad, ¿es sostenible un modelo de gestión de esta información sin la participación mayoritaria del profesorado de la titulación? Sin esta participación, la gestión de la información de cada centro

debería ser derivada a unidades específicas; ¿sería esto un buen modelo de gestión económica de los recursos?

En virtud de todo lo anterior, la convicción expresada por Hofmann (2005) y Rapp (2005) de las bondades de las unidades centralizadas de análisis estadístico de la información para toda la institución universitaria debería ser cuestionada. El cálculo estadístico significa poca cosa sin una interpretación de los datos que sea coherente con la realidad a la que hacen referencia, y útil para los propósitos establecidos, que son en primera instancia de interés en ese mismo contexto. Parece difícil que esto sea posible a espaldas de los actores directamente implicados: estudiantes, profesores y autoridades académicas del centro. Asimismo, cabría cuestionar la validez de estudios estadísticos sofisticados cuando se sitúan más allá de la capacidad de la comunidad afectada para comprender su significado y alcance, y para utilizarlos en la interpretación de sus prácticas cotidianas. Tal vez convendría invertir la preferencia de la metodología de cálculo sobre la capacidad de análisis de los individuos involucrados en beneficio de lo segundo. La pericia técnica debe subordinarse a la construcción del sentido y la utilidad de un procedimiento en un contexto dado para los individuos que actúan en él. Porque, cuando este sentido se construye, es la palanca ideal para un conocimiento más profundo; también de lo propiamente técnico e instrumental.

El propio concepto de validez, tal y como fue redefinido por Messick (1989b, 1990, 1995b), refiere que un sistema de evaluación solo es válido cuando evidencia empírica y razonamientos teóricos apoyan la adecuación de las inferencias y acciones emprendidas en función de los resultados. En otras palabras, el concepto de validez señala que la dimensión técnica de la evaluación es crucial en lo que aporta de robustez metodológica pero, señala también que esa dimensión técnica debe ponerse al servicio de una interpretación correcta y una toma de decisiones adecuada. Si Messick confiere al concepto de validez un carácter no prescriptivo, hay que interpretar en el mismo sentido su reivindicación de que las implicaciones de valor y las consecuencias sociales del uso de la evaluación deben ser también consideradas en el mismo proceso de validación (Messick, 1989a, 1989b, 1995a, 1995b).

En otro orden de cosas, ¿qué puede hacer un profesor o un pequeño grupo de docentes, incluso acompañados por estudiantes que creen necesario trabajar en la mejora de sus titulaciones? Es evidente que la calidad educativa no es una empresa para francotiradores, sino una acción colectiva que incide directamente en el desarrollo de la cultura profesional docente. Porque el principal escollo no es ni única ni principalmente un debate teórico sobre modelos educativos. El escollo principal es el producto de una cultura institucional que descuidó el equilibrio entre la misión investigadora y la educativa en beneficio de la primera. Ante este menoscabo de la educación en la universidad, ¿sobre qué bases se podría impulsar el compromiso y la responsabilidad docente?, ¿cómo elaborar un corpus profesional sin el cual no se construye la identidad del profesorado?, ¿cómo elaborar un

modelo docente que oriente el desarrollo profesional del profesor universitario y permita la valoración de su ejercicio?

La pregunta central no es de carácter técnico sino de política educativa y pone sobre el tapete mediante qué acciones y programas se puede impulsar ahora una cultura profesional apropiada al nuevo modelo educativo. Porque no se puede abordar de manera cabal la garantía de la calidad educativa mientras no se modifique el estatus de la docencia y del docente universitario, y no se favorezca el surgimiento de entornos que funcionen como viveros y catalizadores de un compromiso renovado de profesores y estudiantes, y de la formación técnica necesaria.

### **Los grupos de innovación docente como palancas del cambio educativo**

A nivel institucional, se debe continuar con las políticas de fortalecimiento de la misión educativa con acciones más decididas. Deben establecerse los fundamentos pedagógicos y didácticos que definan la práctica de la enseñanza-aprendizaje en la propia universidad. Esta declaración debe hacerse respecto de aquellos modelos y buenas prácticas cuyos beneficios educativos hayan recibido el reconocimiento mayoritario, y debe hacerse desde el respeto de la autonomía de los centros. Por ejemplo, dado que la participación del estudiante en el proceso de evaluación es un recurso importante en el desarrollo del juicio profesional, la institución debería recoger este aspecto como una de las señas de identidad de su misión educativa. Cómo esto se articule en los planes de estudios y en el trabajo en el aula, sería competencia y responsabilidad de las titulaciones y centros; los cuales serían también competentes en el análisis de sus resultados.

Se sabe que la implantación generalizada del modelo educativo reconocido a nivel institucional podría ser impulsada con medidas de diverso signo como, por ejemplo, exigir mayor compromiso de algunos cargos unipersonales a nivel de facultad o departamento o fortalecer el peso de la mejora de la calidad educativa en los contratos-programa. De hecho, el primer ejemplo no está muy alejado de los protocolos señalados por las agencias de calidad. Como se observa en el programa AUDIT (ANECA, AQU y ACSUG, 2007, 2008), es preceptivo que los sistemas de garantía de calidad de los centros identifiquen quiénes son los responsables de la implementación, mantenimiento y mejora continua de tales sistemas; especifiquen las responsabilidades que deben asumir los miembros del centro en relación con ellos; y detallen qué, quién y cómo se llevan a cabo los procesos incluidos en los sistemas. Sin embargo, la cuestión principal es cómo involucrar mayoritariamente al profesorado y, de resultados de ello, cuáles pueden ser esos entornos que funcionen como viveros y catalizadores de la cultura profesional adecuada al nuevo modelo educativo.

Algunos autores han afirmado la importancia de promover, reconocer y apoyar la constitución de comunidades de práctica en la institución universitaria (Carroll, 2005; Price, 2005; Ward y Selvester, 2012). Las comunidades de práctica son equipos de trabajo informales y heterogéneos, organizados bajo los principios de confianza, apoyo y colegialidad, que impulsan un diálogo franco y una revisión

compartida de las prácticas profesionales. Pues bien, las comunidades de práctica en materia de enseñanza-aprendizaje ya existen en muchas titulaciones y centros universitarios: son los grupos de innovación docente (GIDs en adelante). Empero, la política de promover la constitución de GIDs no ha generado resultados de gran impacto. La causa principal es que, dentro de una institución universitaria en la que la educación ocupa todavía un lugar secundario, es muy difícil que esa política venga acompañada de otras medidas complementarias que den visibilidad a los resultados de los GIDs; les confiera un reconocimiento al mismo nivel que los grupos y resultados de investigación; y les reserve un lugar relevante en el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad de los centros. Ello ha generado, en departamentos y facultades, la percepción de que estos grupos de innovación docente son en realidad grupos de trabajo de inferior calidad a los grupos de investigación; grupos de trabajo que se dedican a objetos de estudio de su interés y, por consiguiente, sin ninguna repercusión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que incumben al conjunto de la titulación.

Una segunda causa tiene que ver con la propia evolución de los grupos de innovación docente como comunidades de práctica. En la medida en que los GIDs han venido reuniendo un grupo de colegas que compartían un interés educativo y querían revisar sus prácticas profesionales, es normal que hayan centrado sus esfuerzos en cuestiones relativas al trabajo en el aula. De este modo, los resultados han afectado directamente solo a los miembros del GID que compartían asignatura o materia; una excesiva particularización que ha afectado también a los recursos generados, hasta el punto de que se requería un esfuerzo adicional para reflexionar sobre la aplicación de estos recursos en otras asignaturas. Además, el hecho de que en muchos casos no se dispusiera del conocimiento metodológico para el análisis sistemático de los resultados hizo más difícil argumentar los beneficios de la innovación y favorecer así su transferencia. Esta tendencia evolutiva de los GIDs, que incide sobre la formación y el desarrollo profesional, y sobre la construcción de una nueva identidad profesional como docentes, ha sido más aguda fuera del ámbito de las ciencias de la educación.

Por consiguiente, para incrementar el impacto de los grupos de innovación docente en la renovación pedagógica y didáctica de la universidad es imprescindible orientar su trabajo en tres aspectos. Primero, mejorar las metodologías de análisis de sus resultados. Segundo, modificar el punto de vista, de manera que la transferencia sea un criterio fundamental en la concepción y planteamiento de las innovaciones docentes. Tercero, cambiar la escala para abordar problemáticas que afecten, como mínimo, a una parte significativa de asignaturas y profesores, si no al conjunto de la titulación. De hecho, este cambio de escala es determinante porque: a) posibilita la conexión del trabajo en el aula con la mejora del plan de estudios; b) mejora la visibilidad y la relevancia de los GIDs en el centro de estudio como instrumentos útiles para la mejora educativa; y c) establece las bases para constituir equipos de análisis y seguimiento de la calidad educativa, y también equipos de formación del profesorado específicos del centro de estudios. Desde esta perspectiva, los GIDs se presentan

en los centros como los entornos privilegiados para recopilar, mantener y renovar el corpus de las prácticas educativas del centro; construir una identidad del profesorado específica; e impulsar una cultura de la calidad educativa.

Además de constituir un proyecto de investigación en sí mismo, el diseño y validación de un sistema de valoración de la calidad de las guías docentes basado en rúbricas puede ser considerado una iniciativa de innovación docente cuando se cumple que el proyecto introduce una novedad en un contexto educativo concreto que persigue la mejora de los contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje. En la fase preparatoria del proyecto, el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) eligió la guía docente como objeto de estudio porque dicha guía es el documento que recoge información de carácter didáctico y es de acceso público, cosa que no ocurre con los programas de asignatura. De este modo, un análisis de su calidad es un indicador del grado de implantación del nuevo paradigma educativo; es un factor importante en la valoración de la calidad del plan de estudios; y es un aspecto relevante en el estudio de la capacidad de la titulación de atraer nuevos estudiantes.

En el diseño del sistema de valoración, los debates se concentraron en cuestiones técnicas relativas a la rúbrica y apenas afectaron al modelo educativo que compartían los participantes en el proyecto. En concreto, se decidió si la rúbrica debía ser analítica u holística, el número de dimensiones que la conformaban, la estructuración de esas dimensiones, la distribución de las descripciones cualitativas entre los niveles de desempeño, la secuencia de los niveles de desempeño, y la redacción de las descripciones cualitativas (Menéndez Varela y Gregori Giralt, 2016). Una de las razones de que las controversias no se trasladaran al paradigma educativo de los participantes fue que estos procedían mayoritariamente del campo de las artes, lo que suponía compartir un mismo contexto y práctica profesional. La otra razón fue que la investigación en educación o la innovación docente constituían un centro de interés compartido desde hacía tiempo. Así, se logró un consenso sobre las premisas que debería cumplir cualquier propuesta educativa recogida en las guías docentes: la alineación de los diferentes aspectos del entorno didáctico, el grado en que el estudiantes se sitúa en el centro del proceso educativo, y la existencia de una evaluación para el aprendizaje y como un recurso de aprendizaje. Esta última premisa subrayaba que los participantes compartían el paradigma de la evaluación auténtica y la evaluación sostenible.

Hay que remarcar la importancia de una participación conjunta en actuaciones de innovación docente. La constitución oficial del grupo de innovación docente ODAS supuso en realidad el reconocimiento institucional de una comunidad de práctica que ya existía desde hacía tiempo. En ella, un grupo de profesores fue tomando conciencia de su práctica profesional; esto es, de las características didácticas de su ámbito disciplinario, de sus problemas educativos específicos, del perfil de sus estudiantes y del contexto en que ejercían la docencia –lo que incluían las prácticas usuales en los departamentos y facultades a los que estaban adscritos. Aquella toma de conciencia

se centró en primera instancia en lo que no acababa de funcionar y en proponer gradualmente las respuestas adecuadas. Con el tiempo, los miembros que integraban este grupo fueron aprendiendo a realizar un seguimiento sistemático de los resultados de sus iniciativas didácticas, y fueron estableciendo un catálogo de buenas prácticas en contacto con otros grupos de innovación docente. En resumida cuenta, fueron construyendo una identidad profesional congruente con una educación basada en competencias.

De hecho, aquí reside el principal activo de esas comunidades de práctica específicas que son los grupos de innovación docente. La rúbrica diseñada por ODAS tiene un valor indiscutible como instrumento para el diagnóstico y la mejora de la calidad de las guías docentes. En este sentido, es un recurso importante para la garantía de la calidad del centro. Sin embargo, son todavía más importantes los efectos del proceso de elaboración porque incidieron directamente en la construcción de una cultura profesional docente de sus miembros. La rúbrica fue el resultado de un proceso negociado y mantenido en el tiempo que reforzó la conciencia de los miembros del equipo de la necesidad de que el profesorado de la titulación participe en la evaluación del plan de estudios. De lo contrario, la rúbrica elaborada pierde gran parte de su sentido. El diseño de la rúbrica planteó también el doble reto de proponer indicadores para valorar la guía docente respetando su complejidad, y de imaginar los resultados, a corto y medio plazo, de aplicarla.

La rúbrica supuso una reflexión colectiva sobre la guía docente, por lo que afecta directamente a cómo se concibe el trabajo educativo en el aula y afecta también al plan de estudios, al identificar cuáles son las prácticas educativas que le resultan características y su congruencia con el nuevo paradigma educativo. Desde el punto de vista de la reformulación de la cultura profesional docente, el proceso de elaboración de la rúbrica no es más que un hito –importante, si se quiere– en un proceso más complejo y de mayor envergadura; pero es también un objetivo claro y concreto, de esos tan necesarios para impulsar esa cultura profesional todavía en ciernes.

### **Medidas para promover el impacto de los grupos de innovación docente**

Puesto que una política de fortalecimiento de los grupos de innovación docente es un factor esencial para construir una nueva cultura de la calidad educativa en la comunidad universitaria, deben apuntarse medidas concretas que lo hagan posible y, a poder ser, que no supongan un esfuerzo económico directo o que resulten poco gravosas en este sentido. No son posibles titulaciones de calidad contrastada a nivel internacional sin programas sólidos –en lo conceptual y en lo económico– de mejora e innovación educativa y sin una red fuerte de este tipo de grupos como mínimo a nivel institucional. A ello cabría añadir que esto último se ve fortalecido con la participación en redes de mejora e innovación educativa a nivel nacional e internacional. No puede pasarse por alto que el disponer de unas titulaciones de grado y máster de prestigio es un factor importante en la atracción de un mayor número de estudiantes y en la promoción de una investigación competitiva. Además, una educación de calidad y una buena política de servicios a su entorno inmediato son las

bazas más importantes de aquellas universidades que no cuentan con un perfil eminentemente investigador; y esa educación es también un aspecto determinante, dentro de las universidades que priorizan la investigación, para aquellos centros en los que se desarrollan líneas investigadoras de menor impacto.

El primer bloque de medidas debe orientarse a una equiparación efectiva de la innovación docente y la investigación. Sobre este punto, la universidad debe preservar la diferencia conceptual entre lo que es una y otra, pero debe también hacer el esfuerzo de incrementar el valor de la innovación docente y, en consecuencia, dedicarle la atención y el apoyo económico necesarios, de modo que su misión educativa sea considerada al mismo nivel que su misión investigadora. Así, se deben aumentar significativamente el número de horas de dedicación académica reconocidas a los miembros de los grupos de innovación docente con acreditación oficial a fin de intensificar sus líneas de trabajo en la mejora de las titulaciones. Conviene igualar este reconocimiento con el que reciben los grupos de investigación para subrayar la importancia de la mejora y la innovación docente, y no incurrir en agravios comparativos que enviarían una señal equivocada al conjunto de estudiantes y profesores.

Por otro lado, y aunque existen diferencias entre lo que es mejora, innovación e investigación, hay que tener presente que un proyecto puede ser al mismo tiempo de innovación y de investigación educativa porque cumple las características que definen ambas actuaciones. Por lo tanto, no es apropiada en todos los casos una tipificación excluyente de los méritos académicos según la cual el reconocimiento de un mérito de innovación docente impide que sea reconocido también como investigación. Cuando esta categorización disyuntiva opera, va siempre en detrimento de la innovación. Dado que la investigación predomina sobre la innovación docente en el sistema universitario actual, un equipo de profesores siempre elegirán calificar su proyecto y los resultados obtenidos como investigación a menos que pueda ser reconocido en ambas modalidades. Se incurre así en un nuevo descrédito de la innovación educativa, una pérdida de méritos académicos para el profesorado, una peor eficiencia en la gestión de los recursos de la universidad y peores resultados de los merecidos en la valoración institucional de los programas de estímulo a la mejora y la innovación educativa.

Un aspecto también capital en la promoción de la innovación docente es establecer las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo sin obstáculos añadidos ni esfuerzos innecesarios: lo primero merma los resultados obtenidos y perjudica los beneficios acreditados de la innovación; lo segundo desincentiva el compromiso con la innovación docente y desanima al profesorado ya implicado. Lo urgente es reducir el número de estudiantes en los grupos-aula que participan en los proyectos de innovación docente seleccionados por la universidad en convocatorias competitivas, hasta alcanzar las ratios que les resulta razonablemente adecuadas. Un proyecto de innovación docente que requiere una dotación de recursos exagerada, en comparación con el contexto en que

se aplicará, es un mal proyecto por presentar serios problemas de viabilidad. No obstante, lo contrario también es inadmisibles: por ejemplo, que no tenga cabida ninguna otra metodología didáctica que no sea la lección magistral, por el número de estudiantes matriculados en las asignaturas.

Los centros deben tener el apoyo normativo y económico institucional para realizar un esfuerzo suplementario en apoyo de proyectos de innovación que requieren unas condiciones específicas para ser llevados a cabo. Un nuevo motivo de descrédito de la innovación docente se produce al dar el visto bueno a proyectos que, para adaptarlos a las condiciones de enseñanza-aprendizaje reales, vician las actividades que los desarrollan hasta el punto de comprometer sus objetivos educativos. Si en el párrafo anterior concurría un problema de viabilidad, en este, se presenta un problema de validez. Naturalmente, no hay que incidir en que la responsabilidad de estas disfunciones recae en los investigadores principales de los proyectos, pero más en las autoridades académicas al cargo de estos programas de estímulo.

Otra medida es aumentar el número de créditos ECTS a los grupos-aula implicados en proyectos de innovación docente que han demostrado de manera rigurosa buenos resultados educativos y, por consiguiente, se han hecho merecedores de una acreditación específica. El crédito ECTS regula las horas de dedicación de un estudiante en los planes de estudio, módulos, materias y asignaturas. Estas horas son las que se estiman adecuadas para alcanzar determinados resultados de aprendizaje que, no se olvide, constituyen hitos en la construcción de determinada competencia en la formación del estudiante. Lo que tiene poco que ver con el crédito ECTS es asignar unos valores numéricos similares a las asignaturas en razón de una distribución del contenido declarativo de una disciplina –"la materia de la asignatura", por utilizar una expresión bien conocida.

El aprendizaje, la planificación del trabajo y el esfuerzo que debe hacer un estudiante en un grupo-aula en que se le demanda una actividad de memorización son muy diferentes a los de un grupo-aula en que tiene que resolver problemas relevantes de su disciplina en contextos de aprendizaje reales o simulados. En consecuencia, los créditos ECTS de uno y otro grupo deberían ser también distintos. Si el crédito ECTS atiende a las horas de trabajo necesarias para construir unos aprendizajes determinados, se puede afirmar que aquellas metodologías didácticas que adoptan entornos de aprendizaje activo exigen un mayor compromiso y dedicación del estudiante; el beneficio es que con ellas se obtienen resultados de aprendizaje de mayor valor cognitivo. El planteamiento de fondo es que la innovación docente no solo opera a nivel del aula, impulsando una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también incide sobre la reforma gradual y continuada de los planes de estudios en pos de una mayor calidad educativa.

En último lugar, deben sentarse las bases para aprovechar al máximo los resultados de la innovación docente. En este capítulo, la participación de los miembros de los grupos de innovación

docente en los programas oficiales de formación del profesorado universitario es todavía un asunto pendiente. Una mayor colaboración con los organismos que en cada universidad gestionan estos programas permitiría una oferta formativa del profesorado específica de cada centro que complementarí­a otras actuaciones formativas más genéricas. En efecto, la principal aportación de los grupos de innovación docente es haber desarrollado una reflexión sobre su práctica profesional. Esto representa un conocimiento sobre las reformas específicas urgentes en materia educativa y sobre las necesidades formativas particulares del profesorado de su centro, y representa también un catálogo de buenas prácticas didácticas llevadas a cabo en su ámbito disciplinario. Otra medida indispensable en este terreno es mejorar notablemente el reconocimiento de la asistencia del profesorado a estos cursos, sobre todo cuando el profesor acredita su compromiso con la mejora y la innovación docente mediante la aplicación práctica en su contexto docente del aprendizaje construido en dichos cursos.

Junto con este papel en la formación del profesorado, deberían incluirse asignaturas de didácticas específicas en todos los grados, y muy especialmente en aquellas titulaciones en las que la enseñanza constituya una oportunidad profesional destacada para sus egresados. Las repercusiones de una medida como esta son de máxima importancia: por un lado, posibilita que los egresados dispongan de competencias específicas de carácter profesionalizador e investigador; por otro, da visibilidad a la innovación docente y a la investigación educativa que se está desarrollando fuera de las Ciencias de la Educación. Con un sentido similar, debería potenciarse también la presencia de los miembros de los grupos de innovación docente en las titulaciones de máster. Cuando, además de grupos de innovación docente, estos grupos de profesores son grupos de investigación, su presencia debería estar asegurada por partida doble. Y ello tanto en los másteres de perfil profesionalizador como de perfil investigador. Además de por las razones esgrimidas en el caso de las titulaciones de grado, en los estudios de máster concurre la práctica demasiado extendida de que los profesores con mayor experiencia o trayectoria académica concentran su responsabilidad docente en estas titulaciones. De demostrarse sus beneficios educativos, una práctica de este tipo sería un desperdicio de talento en los grados e iría en detrimento de la calidad la enseñanza universitaria inicial que –no se olvide– es la última de un sector importante del estudiantado. Asegurar la presencia en los másteres del profesorado que participa en la mejora y la innovación docente provocaría un incremento directo de la calidad educativa en estas titulaciones, y ayudaría a dar más visibilidad y prestigio a esta línea de trabajo.

En penúltimo lugar, habría que impulsar asimismo la presencia de los miembros de los grupos de innovación docente en órganos unipersonales o colegiados con competencias directas en materia educativa. Una decisión de este tipo permite que la institución y sus centros se beneficien de la experiencia y los resultados de estos grupos en la mejora de la enseñanza-aprendizaje; y destaca al mismo tiempo el reconocimiento y la visibilidad de sus contribuciones. Si de lo que se trata es de favorecer una reforma de la educación superior para adecuarla gradualmente a una educación

basada en competencias más allá de las propias palabras, muchos aspectos en la institución universitaria deben replantearse. Este replanteamiento debe estar regido siempre por todo aquello que fundamenta el consenso; esto es: el diálogo franco y sereno, el compromiso democrático y el respeto por las minorías. No se trata de hipotecar –ni siquiera de comprometer en lo más mínimo– la cultura democrática que debe presidir la institución universitaria; máxime ante los reveses que ha recibido en los últimos tiempos. Se trata de fortalecerla, reforzando el compromiso y la responsabilidad de la autoridad académica en lo que tiene de servicio a la comunidad que representa y ante la cual desempeña su cargo.

El servidor público debe serlo en primera y principal instancia como resultado de un proceso democrático; pero quien ostenta un cargo debe avalar también su dedicación a la materia de su responsabilidad. Su investidura debe ser también reflejo de su conocimiento y su ejemplaridad. El asunto no tiene una sencilla solución, pero se debe hallar la manera para que los miembros de la comunidad universitaria puedan ejercer sus responsabilidades políticas activas en aquellas facetas para las que están más preparados. Un profesor o un estudiante está preparado para participar en una Junta de Facultad, porque ya es un experto en ser lo que es –profesor o estudiante– en la comunidad universitaria. Pero, volviendo al tema de la innovación docente, ¿podría ser beneficioso que miembros de los grupos de innovación docente participaran en comisiones de facultad con competencias en materia académica? ¿Sería su participación útil en determinados encargos docentes como los Consejos de Estudios, coordinación de titulaciones de grado o máster, o equipos promotores de los sistemas de garantía interna de la calidad de los centros, por poner otros ejemplos?

Quedan dos cuestiones pendientes. Tampoco se mejora la visibilidad de la innovación docente si no están sensibilizados los medios habituales de difusión académica universitaria. Faltan políticas específicas en las editoriales universitarias que promuevan la publicación de estudios de este tipo, y falta también un programa de reconocimiento y financiación de las revistas científicas para que den cabida a la mejora y la innovación docente. Desde un punto de vista editorial, el asunto no reviste ninguna dificultad: bastaría con abrir una sección dedicada a estos temas al lado de artículos de investigación. Los proyectos de mejora e innovación docente acostumbran a estar financiados por proyectos anuales o bianuales al máximo y, en consecuencia, solo pueden desarrollar estudios piloto. Sería una pérdida que los análisis de sus resultados conducidos por análisis metodológicamente rigurosos quedaran en el tintero porque la exigüidad de la muestra utilizada impidiera su publicación. La solución lógica a tal problema es reunir un mayor número de participantes ampliando transversal o longitudinalmente el estudio. Sin embargo, esto no encaja con la periodicidad de las convocatorias que financian estos proyectos y –ya se sabe– el número y la calidad de las publicaciones constituyen sus principales resultados académicos.

La otra cuestión pendiente es competencia de las autoridades académicas universitarias y debe ser asunto de negociación con las agencias de calidad y al máximo nivel con los responsables políticos de universidades a nivel estatal y autonómico. Los progresos en la calidad de las titulaciones dependen sobremanera de un reconocimiento significativo de la mejora y la innovación docente en los procesos de acreditación que jalonan la carrera profesional del profesor universitario y de la valoración de sus méritos académicos. Basta con realizar una lectura superficial del peso relativo de la innovación docente en los criterios de los sistemas de acreditación oficiales para comprender el camino que queda todavía por recorrer (véase, por ejemplo, ANECA, 2008). Por otro lado, si, amén de un incremento salarial, el reconocimiento oficial de méritos de investigación es condición para el desempeño de actividades científicas relevantes –como son la dirección de tesis doctorales–, cabe preguntarse por qué la valoración de la participación en la mejora y la innovación docente carece de un impacto similar. También en este punto se está enviando un mensaje incongruente con el espíritu de los textos legales y normativos que regulan el nuevo modelo de educación basada en competencias. Aun cuando es indudable que se han implantado medidas en la dirección correcta, el sistema universitario está todavía lejos de un reconocimiento y apoyo equilibrados de sus misiones investigadora y educativa en detrimento de la segunda.

Los grupos de mejora e innovación docente pueden y deben desempeñar un papel crucial en la transformación progresiva de los entornos y metodologías de enseñanza-aprendizaje a fin de adecuarlos a las nuevas necesidades del actual paradigma educativo. Con un mayor reconocimiento de estos grupos, cobraría relevancia su contribución a la mejora de la calidad de las titulaciones en que sus miembros desempeñan su actividad académica. Estos equipos están preparados para realizar estudios diagnósticos a escala de facultad sobre aspectos determinantes de los planes de estudio y proponer líneas de mejora: por ejemplo, sobre la calidad de las guías docentes, el tratamiento de las competencias en los planes de estudio, modelos alternativos para organizar materias y asignaturas. Tienen la cualificación adecuada para proponer, implementar y mantener los sistemas de recopilación de información de interés educativo a escala de centro. Por el trabajo desarrollado en materia educativa, son los equipos idóneos para realizar y actualizar un catálogo de buenas prácticas didácticas específico de la facultad. Por esa misma experiencia con las metodologías didácticas, pueden desarrollar programas de formación del profesorado ajustados a las necesidades de la facultad. Si se prescinde de estos grupos especializados en la mejora y la innovación docente, se descalifican los programas específicos implantados en muchas universidades. Cabría preguntarse entonces cuál sería el medio alternativo que tuviera una incidencia auténtica, efectiva, compartida y mayoritaria en la mejora continuada de la calidad educativa.

### Conclusiones

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. Es evidente la complejidad de la empresa; y es evidente también que esa complejidad no puede gestionarse si no se actúa a un nivel macro-, meso- y micro- en la universidad. El nivel macro- viene determinado por la existencia de una regulación estatutaria de la misión educativa que defina el concepto de educación promovida, sus características, criterios y procesos comunes a toda la institución. El nivel macro- es promovido desde el rectorado e incluye también la existencia de políticas generales que persiguen el sostenimiento de este modelo educativo. El nivel meso- compete a las autoridades académicas y órganos de decisión colegiada de los centros e incluye la implantación de sistemas de seguimiento, análisis y mejora específicos de las titulaciones impartidas en los mismos. El nivel micro- se da en el contacto entre estudiantes y profesores, y opera en el intercambio de información y en los procesos de construcción del conocimiento en asignaturas y materias. Es obvio resaltar la necesidad de una actuación concertada de todos los niveles, de manera que las políticas de arriba a abajo vengán acompañadas de políticas de participación y corresponsabilidad de profesores y estudiantes en el ámbito de sus asignaturas y centros de estudio. Sin este concierto y compromiso compartido es imposible la implantación de esa política de la calidad y de la evaluación recogida en textos legales, estatutos universitarios y literatura científica.

No se han conseguido todavía las cotas de implantación del nuevo modelo educativo que serían deseables. Y esto afecta, a la modificación de las metodologías didácticas en las aulas, a la revisión profunda de los planes de estudios, y a una concreción suficiente del modelo educativo que define cada universidad. Las convocatorias de proyectos de mejora e innovación docente están bastante extendidas en el sistema universitario español, pero de modo desigual en las diferentes universidades. Por su parte, los programas de apoyo a la constitución y mantenimiento de los grupos de mejora e innovación docente han recibido por lo general poca atención; y las universidades que son excepción, acaban confirmando la regla. En algunas ocasiones, se ha afirmado que el principal problema que frena la completa implantación de una educación basada en competencias radica en la renuencia de buena parte del profesorado y estudiantado. Sin embargo, esta tesis parece una afirmación demasiado simple e interesada sobre un asunto de tamaño complejidad. Quizá, lo que está entorpeciendo dicha transformación es que el nuevo modelo se ha incorporado con una penetración y ritmos desiguales en los tres niveles antedichos (macro-, meso- y micro-), de manera que funcionan de manera inconexa. Es indiscutible que, cuanto más cerca nos situemos de la práctica de la enseñanza-aprendizaje (nivel micro-), más candente se presentan los desajustes entre las metodologías habituales en la actualidad y lo que requiere el nuevo paradigma educativo.

¿Cómo abordar pues el problema de esta desconexión? El cambio del modelo educativo requiere de una transformación de la cultura profesional docente, que afecta tanto a profesores como a estudiantes, y que halla su reflejo en los órganos de gobierno. Y la construcción de una nueva cultura profesional es una cuestión técnica pero también, y sobre todo, es el resultado de un proceso de construcción de una nueva identidad profesional en el que se da una identificación con unos valores

y prioridades de los que dimanen entornos y procedimientos educativos concretos. Puesto que la estructura característica de la universidad no ha sabido dar respuesta a este asunto, conviene explorar otras formas de trabajo colectivo como son las comunidades de práctica; su correlato en el tema en cuestión es los grupos de mejora e innovación docente. En las páginas anteriores, se ha expuesto qué es un grupo de innovación docente y cuáles pueden ser sus beneficios. Con las políticas de apoyo necesarias, que deben ser establecidas a nivel de rectorado, en estos grupos radica la posibilidad de desplegar la estructura en la que se apoyen los niveles micro- y meso- imprescindibles para implantar efectivamente una nueva cultura profesional y, con ella, una nueva cultura de la calidad 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 [GIDC-ODAS].

### Referencias

- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster). Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2013). MONITOR. Guía de apoyo. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/MONITOR>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2016). Documento Marco: Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA/Documentacion-del-programa>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] y UNIBASQ [Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia] (2013). Programa AUDIT. Guía del Modelo de Certificación de la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], AQU [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] y ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] (2007). Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación], AQU [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya] y ACSUG [Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia] (2008). Programa AUDIT. Guía de evaluación del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2008). Programa ACADEMIA. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/ACADEMIA/ACADEMIA-instrucciones-para-la-solicitud/Documentos-del-Programa>
- 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.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. Paper presented at the 28th HERDSA Annual Conference. Higher Education in a Changing World. Sydney, July 3–6. Retrieved 23 June 2012 from <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2005/papers/boud.pdf>
- Carroll, T. (2005). Induction of teachers into 21st century learning communities: Creating the next generation of educational practice. *The New Educator*, 1(3), 199–204.
- Crotwell Timmerman, B. E., Strickland, D. C., Johnson, R. L. y Payne, J. R. (2011). Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 509–547.
- Hofmann, S. (2005). *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme* [documento en línea]. Brussels: EUA. Recuperado de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie\\_Hofmann\\_final\\_EN.1129216136676.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf)
- Hughes, C. y Cappa, C. (2007). Developing generic criteria and standards for assessment in law: processes and (by)products. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 417–432.
- Knight, L. A. (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43–55.
- Linn, R. L. (1994). Performance assessment: Policy promises and technical measurement standards. *Educational Researcher*, 23(9), 4–14.
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment*. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Menéndez Varela, J. L. y Gregori Giralt, E. (2016). Un modelo de rúbrica para la valoración de los programas educativos en la educación superior. Estudio sobre las consideraciones surgidas en el proceso de elaboración. *Revista CIDUI* (aceptado para su publicación).

- Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11.
- Messick, S. (1989b). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: American Council on Education and MacMillan.
- Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation and use*. Advance online publication. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED395031.pdf>
- Messick, S. (1995a). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8.
- Messick, S. (1995b). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist* 50(9), 741–749.
- Moni, R. W., Beswick, E. y Moni, K. B. (2005). Using student feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology. *Advances in Physiology Education*, 29, 197–203.
- Moskal, B. y Leydens, J. (2001). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. En L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 71–81). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Price, M. (2005). Assessment standards: The role of communities of practice and the scholarship of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 215–230.
- Reynolds, J., Smith, R., Moskovitz, C. y Sayle, A. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience*, 59(10), 896–903.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13–21.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. In L. M. Rudner, y W. D. Schafer (Eds.), *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 139–145). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87–92.
- Ward, H. C. y Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111–121.
- Watson, D. y Robbins, J. (2008). Closing the chasm: reconciling contemporary understandings of learning with the need to formally assess and accredit learners through the assessment of performance. *Research Papers in Education*, 23(3), 315–331.
- Welch, M. y James, R. C. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 276–285.

Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.

**Para citar este artículo:** 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