

OBSERVAR

10(2)/2016 Vitoria 2016

SUMARIO / SUMMARY

ARTÍCULOS / PAPERS

Laura de Miguel Álvarez

Contenidos transversales del área de Proyectos en Bellas Artes: traducción, procesos, búsquedas e ideación.....103

Raúl Díaz-Obregón Cruzado

Reorganización del TFG de la titulación de Bellas Artes en la Universidad Nebrija: los comienzos de creación de una rúbrica.....118

Pablo Lekue, Ainhoa Gómez Pintado y Amaia Andrieu

Percepción del alumnado de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) sobre las guías docentes de Educación en las Artes Visuales.....135

Carmen Moral Ruiz

El área transdisciplinar en las guías docentes.....147

Victoria Quirosa García y Laura Luque Rodrigo

Análisis de los contenidos de Arte Contemporáneo en las guías docentes andaluzas. Propuestas de mejora.....164



eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

Contenidos transversales del área de Proyectos en Bellas Artes: traducción, procesos, búsquedas e ideación

Multidisciplinary contents of the Fine Arts Projects area: translation, processes, searches and ideation

Laura de Miguel Álvarez*

Universidad Nebrija

lmiguela@nebrija.es

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

Hoy en día, ser docente del área de proyectos en una formación como el Grado en Bellas Artes, cuanto menos supone un reto. Desde hace un tiempo a esta parte, cuando mis colegas de profesión me preguntan: –“Laura, ¿En qué estás trabajando ahora artísticamente?”; les contesto animadamente: –“Pues en proyectos personales (pintura, grabado, dibujo, instalación, etc.), poca cosa la verdad, no tengo tiempo. Pero no sé, tampoco siento la necesidad imperativa de crear (tal y cómo lo entendemos los artistas), porque la manera en que asumo mi labor docente (proyectos, dibujo, análisis de la Forma, etc.) hace que esté en continuo proceso de creación: presentaciones, cuadros, mapas conceptuales, relatos, etc., que completan mi sed creadora y mi espíritu inquieto.” En este artículo trato de plantear parte de esa labor, un esbozo para conocer cómo trabajo sobre las competencias del área de Proyectos, dentro del paradigma de la investigación artística en la universidad.

Palabras clave: competencias, investigación, arte, docencia, Bellas Artes, proceso.

Abstract

Nowadays, being a teacher in the projects area of a field such as the Fine Arts Degree, the less is a challenge. A while now, when my colleagues ask me: –“Laura, what are you working artistically on?; I answer them lively: –“In personal projects (paintings, engraving, drawing, installation, etc.) small things actually, I don't have time. But I don't know, I neither feel the absolute necessity of creating (as the artists understand this), because the way in which I assume my teaching work (projects, drawings, shape analysis, etc.) makes me to be in an ongoing process of creation: presentations, paintings, conceptual maps, short stories, etc., which complete my creative inspiration and my restless spirit.” In this article I try to present part of this task, an outline for know how I work the competences of the Projects Area, inside the artistic research paradigm at university.

Keywords: competences, research, arts, teaching, Fine Arts, process.

*Escuela Politécnica Superior y Escuela de Arquitectura. Universidad Nebrija. Pirineos, 55. Madrid, España.

Introducción

Una de las problemáticas que tenemos los profesores de las asignaturas de proyectos en el Grado en Bellas Artes es que lo primero que se nos facilita desde la coordinación del área, para dar estructura y contenido a nuestras asignaturas, es la ficha del área validada por la Aneca.

En base a ella, hemos de elaborar la guía docente de nuestra asignatura, en el caso de que ésta vaya a ser impartida por primera vez y, de no ser así, al menos tenemos que revisar la existente y adecuarla a nuestra metodología y contenidos de aprendizaje, eso sí, sin perder de vista la hoja de ruta aprobada por la Aneca.

Pues de este modo empiezo yo también las clases de mi asignatura de Proyectos en mi universidad, haciendo partícipes a los estudiantes de qué es lo que el sistema educativo del que forman parte espera de ellos, presentándoles las competencias del Grado tal y como aparecen en la ficha de la Aneca.

A partir de ahí, da comienzo un trabajo de adaptación, traducción, búsqueda e ideación, para dar con el diseño de un proceso de indagación artística para que los estudiantes no se pierdan con las exigencias del sistema, cuyos objetivos, recursos y resultados, en ocasiones, no están del todo claros a lo largo de su experiencia formativa de grado. Dichos objetivos, recursos y resultados van encaminados en la práctica a ayudarles a madurar como personas, como artistas, y a ser capaces de enfrentarse al último reto de su graduación: el Trabajo de Fin de Grado (TFG).

"Los tiempos de la Academia ya han pasado y los dilatados y relajados ejercicios de clase con correcciones pausadas del profesorado, han dado paso a una metodología basada en proyectos y ejercicios rápidos [...]. También hemos pasado de unas enseñanzas más tradicionales basadas en el desarrollo de destrezas y manejo de técnicas y procedimientos, a un desarrollo disciplinar universitario donde convergen teorías y prácticas con iniciativas de investigación." (Maeso Rubio, citado por Ivern, 2009, pág. 110).

Esta ponencia, inscrita en la temática dos de este simposio, "Análisis sobre alguna problemática específica de las guías docentes en las titulaciones de las artes", tratará de ofrecer una panorámica genérica y global de uno de los métodos que establezco en mi labor docente, para que los estudiantes logren alcanzar las competencias de grado que el sistema universitario ha estipulado para ellos y, que se espera les ayudarán, a enfrentarse al diseño y desarrollo de su TFG.

Punto de partida

En el curso académico 2012-2013, se me encomendó realizar la guía docente de la Asignatura de Proyectos de creación contemporánea II, de cuarto curso. Este primer año, supuso la toma de con-

tacto con las competencias que el grado exige a los estudiantes gracias a una formación interdisciplinar y transversal (técnico-práctica y teórica). Desde el inicio, trate de configurar un contenido que se sitúe en el paradigma de investigación actual en las Bellas Artes (La Investigación en Bellas Artes, 1998) desde la práctica –desde hace algunos años, en regeneración– y, a la vez, ayudase a los estudiantes a conocer el ámbito de la investigación académica universitaria desde nuestra área, como artistas-investigadores (Cortizas Varela, 2010; Fuentes Cid, 2008).

Aquel primer año, elaboré materiales bajo títulos como: *¿Dónde está la inspiración?*; *Metodologías de investigación*; *Idea, concepto, contexto, encuadre y posicionamiento*; *Investigación-obra*; etc.

Figura 1. Diapositiva de la presentación “Dónde está la Inspiración”. Materiales docentes



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Diapositiva de la presentación “Metodologías”. Materiales docentes



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Diapositiva de la presentación "Tesis (investigación)- Obra". Materiales docentes



Fuente: elaboración propia.

Al siguiente año (2013-2014), según fue avanzando el curso en la misma asignatura llegó la necesidad de dar nombre y marco a estos materiales teórico-prácticos, y fue en una explicación en el aula cuando surgió el título de Test-Indagación:

"Estos ejercicios los podéis ir haciendo poco a poco. Yo os los iré lanzando tras cada presentación y, en la segunda parte de cada sesión, dejaremos tiempo en clase para ir trabajando cada uno de ellos. Tomarlo como cuando hacemos un test, puedes dar respuesta a las preguntas una detrás de otra o saltar de una a otra según te vayas sintiendo seguro a la hora de contestar. Al final de la asignatura pondremos un día para que cada uno presente su Test-indagación, por decirlo de algún modo, mostrando paulatinamente y de manera libre (creativamente hablando), la solución que ha dado a cada una de las propuestas que os he ido haciendo." (Fragmento de la autora. Abril 2014).

Así surge el método, que entonces fue definido como una oferta de propuestas que ayudan a dar sentido y forma al elemento contenedor del proceso indagador. Tejido de experiencias y resiliencias moderadas que presenten la investigación desde una actitud/posición indagadora. En este contexto, el término "resiliencias" se refiere a la capacidad que desarrolla el estudiante a la hora de avanzar en el proceso de indagación elaborando una propuesta del test, una tras otra (en el orden que él/ella decida) sorteando inseguridades, superando bloqueos, tomando decisiones, etc., donde cada solución alcanzada supone la evidencia que marca cada paso dado en el tránsito de indagación artística.

Después de dos años en Proyectos de Creación Contemporánea II, y tras haber realizado diversas preguntas de valoración de la asignatura y de mi labor docente a los estudiantes, vimos pertinente destinar al contenido que hasta la fecha había desarrollado para esa asignatura, a un curso inferior, ya que según los estudiantes les habría venido bien haber tenido más tiempo para asimilar los contenidos de cara al TFG:

"[...] pienso que estos contenidos deberían haberse dado al comienzo de la carrera y nos habrían sido muy útiles para conocer varias metodologías de trabajo." (Margarita)

"[...] mi única crítica a esta asignatura es que haya sido posterior a la elección del TFG, ya que sin duda nos ha hecho crecer como artistas y mejorar nuestra labor como investigadores, entre otras cosas, porque nos ha abierto una puerta en la que se nos otorga a los artistas un pequeño hueco en el que hacer válido académicamente nuestro trabajo, de manera correcta y creativa." (Elena)

Tras una reflexión por parte del equipo docente del área de proyectos y en base al sentir manifestado por los estudiantes, se decidió que, tanto yo como los contenidos de la asignatura, pasásemos a tercer curso, a la asignatura de Creatividad y proyectos. Con el método nombrado anteriormente y, ligeramente redefinido, continúe entonces ampliando el material docente para las presentaciones de clase y modelando las propuestas que lo conformaban, con el fin de ir matizándolo para darle un sentido más completo dentro de la formación integral del Grado en Bellas Artes.

Ya en tercero (2014-2015), añadí las secciones: Dinámicas creativas y Competencias. La primera, porque advertí la necesidad de ampliar los espacios de taller en el aula. La manera de hacerlo fue tratando de romper el hielo el segundo día de clase con actividades lúdicas, pero a la vez rigurosas, dentro del marco de la indagación artística, que de manera rápida les hicieran caer en la importancia que podían tener para su proceso creador actividades de este tipo, ya que en poco tiempo (en una sesión de tres horas de clase) podían ver cómo algo cambiaba en ellos. Algo que les hacía tomar conciencia, en la mayoría de los casos, del poder transformador de la creación artística. Se podría decir que estas actividades les hacían abrir boca para lo que vendría después, sembrando en ellos las *ganas de más*.

Figura 4. Diapositiva de la presentación "Dinámicas creativas". Materiales docentes



Fuente: elaboración propia.

El segundo material que creé fue la presentación a los estudiantes de las competencias del grado. El objetivo de esta presentación, que se realizaba el primer día de clase (tras la explicación y objetivos de la asignatura), era que los estudiantes fuesen conocedores de primera mano de qué es lo que se esperaba de ellos tras haber vivido la experiencia formativa del grado completa, incluido el TFG.

Figura 5. Diapositiva de la presentación “Competencias”. Materiales docentes



Fuente: elaboración propia.

Tras finalizar con ella, era llamativo que la mayoría de los estudiantes se mantenían sobrecogidos en sus asientos, esperando que, a continuación, yo les fuese a tocar con la varita mágica que les haría adquirir dichas competencias al instante. La impresión era que no parecían confiar mucho en cómo iban a terminar con su asimilación a lo largo de los dos cursos que les quedaban por delante. Sobre todo de cara a aquellas competencias que se referían más específicamente al TFG.

Este hecho me dio que pensar y, durante ese curso académico y el siguiente (2015-2016), comprendí que debía vincular las propuestas del Test-Indagación con los objetivos del TFG a los que tendrían que enfrentarse en poco menos de año y medio; y hacerlo en el espacio del aula, durante las presentaciones de clase y tiempos de taller. Así, la petición de los estudiantes que habíamos tenido años atrás, de disponer de más tiempo para trabajar sobre los contenidos de la asignatura, tendría más sentido aún si cabe estando relacionada con el objetivo de servir como métodos de indagación para el desarrollo del TFG.

En este nuevo escenario, me planteé la definición esencial del método Test-Indagación en relación con la necesidad de que los estudiantes cojan las riendas de sus proyectos, empezando por reconocer sus maneras de hacer, sus poéticas, para investigar haciendo arte.

Definición del método y algunas referencias

El Test-Indagación supone una propuesta metodológica dentro del paradigma de investigación artística, tal y como ésta se plantea actualmente en el ámbito universitario. Esta propuesta metodológica, parte de la localización de un interés que los estudiantes escogen libremente, que suponga un foco que les motive lo suficiente como para iniciar un proyecto de investigación a partir de él. Este interés puede estar relacionado con cualquier área de conocimiento.

El objetivo principal sobre el que establezco esta metodología tiene que ver con la estimulación permanente de la creatividad para conocer las diferentes maneras de hacer que tiene cada estudiante, a fin de que durante el proceso de indagación artística tomen conciencia de sus poéticas indagadoras para guiar sus proyectos presentes y futuros.

En definitiva, esta autoexploración trato de provocarla a partir del diseño de propuestas práctico-reflexivas que invitan a la acción artístico-narrativa basada en la experiencia. Las diferentes propuestas que conforman el test van dirigidas en todo momento al interés/tema que les hizo comenzar su tránsito indagador. Cada propuesta es planteada de diversas maneras, invitándoles a que sea resuelta a través de medios multidisciplinares: visuales, audiovisuales, sonoros, plásticos, etc. (véase De Miguel 2015a, 2015b).

Traducción del proyectar, a VIVIR la experiencia de proyectar. La importancia está en el proceso

"Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo." (Borgdorff, 2005, pág. 10).

Comienzo este punto con las palabras del filósofo y músico Henk Borgdorff, ya que ilustran con bastante claridad la importancia que tiene la experiencia en la creación artística. Y así trato de trasladárselo a mis estudiantes. Pero antes de pretender que adopten una nueva actitud ante al acto de proyectar, los estudiantes han de reflexionar sobre dos cuestiones:

1. En arte, rara vez se investiga; se indaga.
2. Podemos marcar un objetivo, una meta, pero hemos de estar abiertos a lo que pueda suceder a lo largo del proceso.

A cada una de estas premisas le dedicamos una sesión entera en el aula. Pues es necesario que entiendan bien a que me refiero con cada una de ellas, antes de que la confusión sea el primer freno que se encuentren al inicio de su proceso.

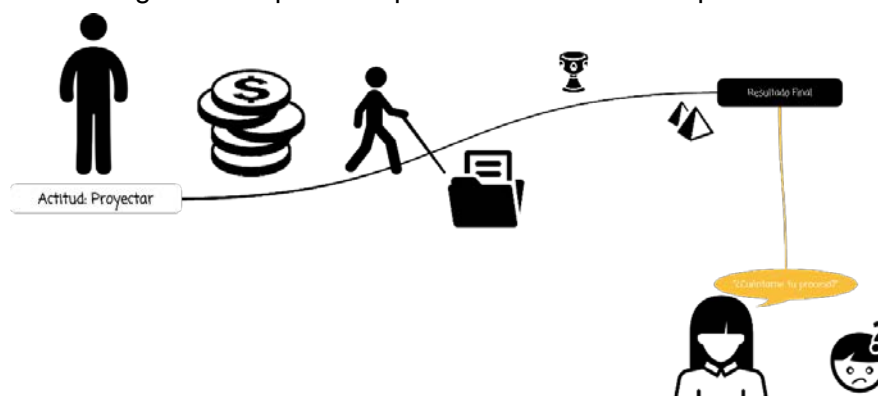
La primera de ellas, marca el principio de la asignatura, en el que se expone el matiz diferenciador entre investigación e indagación. Apoyándonos en la Real Academia Española, la investigación supone realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar el conocimiento; y la indagación intenta averiguar, inquirir (examinar cuidadosamente), discurrir, cuestionar... De este modo, determinamos que, donde la investigación busca ampliar el conocimiento sobre algo concreto, la indagación ofrece la posibilidad de aumentar nuestra sensibilidad sobre el todo.

El objetivo de la investigación está en la búsqueda y selección de los métodos correctos para dar con una solución ante un problema. Pero, si en ese esquema, introducimos además el valor de la experiencia, ese carácter epistemológico que representa la palabra "investigación" se desdibuja y aparece el término "indagación" como más apropiado para designar el acto o proceso artístico en el que se conjugan reflexividad y acción de forma indivisible.

Por hacer una analogía con algo cotidiano, la segunda cuestión plantea un escenario similar a como cuando salimos de viaje: hacemos la maleta proyectando qué cosas nos harán falta, qué tiempo hará, qué haremos, etc. y nos subimos al medio de transporte con el único deseo de llegar. Tal vez eso haga que no disfrutemos del paisaje, de una buena película en el tren, o de una conversación amena durante el vuelo. Solemos quedarnos absortos en los pensamientos que nos hacen estar más en el allí, que en el aquí, y así nos perdemos el viaje. Con este ejemplo, trato de plantear que hay quien disfruta más del viaje, del itinerario, que de la llegada al destino. Y así debería ser en la indagación artística. Los estudiantes se ponen una meta y van a por ella con ahínco, con empeño. Pero, en ocasiones, esta actitud les hace ser incapaces de levantar la mirada para conocer otras opciones que alimenten su objetivo, que lo modelen, lo maten, incluso lo suplanten por otro, si llega el caso.

Abrazar las experiencias de todo lo que pueda suceder durante el tránsito que recorramos, hace que estas sean un material más que analizar y hacer trascender nuestra labor creadora más allá del acto propio de dar con un resultado final a nuestros problemas de estudio. Pero, para llegar a eso, lo primero que debemos aceptar es que la búsqueda de métodos y su selección será una posibilidad entre todas la que aparezcan en el camino; que puedan incluso conducirnos a cambiar de problema; a mirar hacia otro lado, a buscar lo que ni me planteé y a encontrar lo que nunca imaginé. De otro modo, recorreremos nuestro tránsito indagador ciegos, sin tomar conciencia del proceso que nos ha ido conduciendo hacia él. Así, las evidencias que hemos ido generando (dibujos, escritos, esbozos, etc.) nos son desconocidas e incluso extraviadas, al no valorar su potencial como fuente de legitimación que refleje el proceso de avance y aprendizaje del estudiante.

Figura 6. Mapa conceptual sobre el valor del proceso



Fuente: elaboración propia.

Si los estudiantes asumen estas premisas y las asimilan sin vendas en los ojos, comienzan su proceso indagador convertidos en esponjas. Desde el primer momento en que se quitan la venda con la que la mayoría de ellos/as han creado anteriormente, están receptivos, ávidos de conocimiento, experiencias y acontecimientos que les mantienen en su tránsito indagador vivos, frescos, avanzando y retrocediendo, cayendo y levantándose. Todo esto propicia que, de cara al TFG u otras elaboraciones de carácter investigador en el ámbito académico, y gracias a las propuestas desarrolladas a lo largo del test, puedan valerse de los resultados generados durante sus procesos creadores para que sean las evidencias que, estructuradas, supongan el constructo que sustente un discurso legítimo en torno a su obra sobre una base narrativa documental, conceptual, analítica y referencial.

“Con esta asignatura he pasado de lo inconsciente a lo consciente y eso...que decir... ¡no tiene precio!” (Elena)

A modo de conclusión

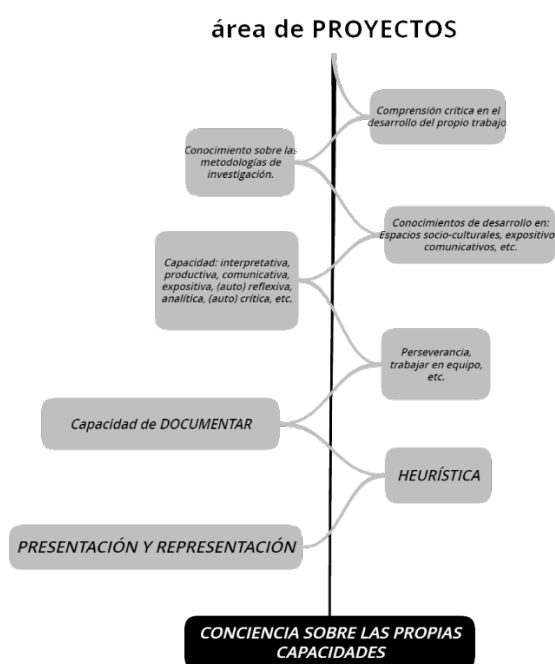
La selección de competencias de la ficha validada por la Aneca del área de Proyectos en el Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija es la siguiente:

- Comprensión crítica de la responsabilidad de desarrollar el propio campo artístico.
- Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la Síntesis.
- Conocimiento de los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.
- Conocimiento de las características de los espacios y medios de exposición, almacenaje y transporte de las obras de arte.
- Capacidad de interpretar creativa e imaginativamente los problemas artísticos.
- Capacidad de comunicación.

- Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos.
- Capacidad de (auto) reflexión analítica y (auto) crítica.
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de perseverancia.
- Capacidad para generar y gestionar la producción artística.
- Capacidad de documentar la producción artística.
- Capacidad heurística y de especulación para la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artística.
- Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte.
- Capacidad para realizar proyectos de investigación artísticos.
- Habilidad para realizar, organizar y gestionar proyectos artísticos innovadores.
- Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos.
- Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática.
- Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos.
- Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios.

Como ya se ha planteado, el primer día de clase presento a los estudiantes las competencias propias del Grado relativas a los talleres de Proyectos a lo largo de todo el itinerario formativo. Estas, podrían ser resumidas en:

Figura 7. Mapa conceptual sobre el área de Proyectos



Fuente: elaboración propia.

Si realizamos una vista panorámica sobre las competencias señaladas (más el resto que no aparecen aquí) y las convertimos en algo gráfico, podríamos verlas reflejadas en algunas de las soluciones artísticas que los estudiantes han ido dando en estos cuatro años, aplicando los materiales docentes aportados a través de las propuestas que conforman el Test-Indagación. A continuación ofrezco la selección de algunos de ellos:

Figura 8. Propuesta del Test-Indagación denominada Collage Narrativo



Fuente: trabajo de estudiante del Taller de Proyectos de Creación Contemporánea II. Curso 2012-2013. Universidad Nebrija

Figura 9. Propuesta del Test-Indagación denominada Mapa conceptual



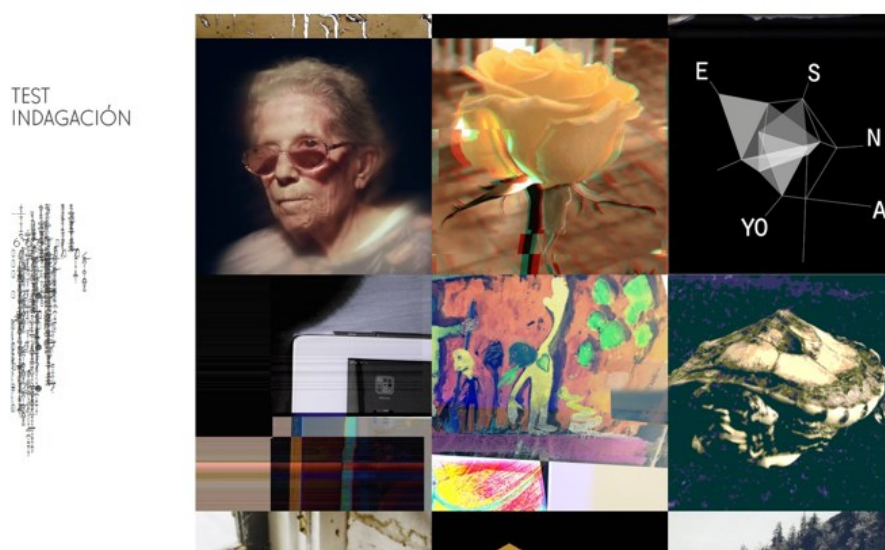
Fuente: trabajo de estudiante del Taller de Proyectos de Creación Contemporánea II. Curso 2013-2014. Universidad Nebrija

Figura 10. Propuesta del Test-Indagación denominada Lo que se ha quedado por el camino



Fuente: trabajo de estudiante del Taller de Proyectos de Creación Contemporánea II. Curso 2013-2014. Universidad Nebrija

Figura 11. Propuesta del Test-Indagación denominada Entrega final del Test-Indagación en web



Fuente: trabajo de estudiante de Creatividad y proyectos. Curso 2013-2014. Universidad Nebrija

Figura 12. Propuesta del Test-Indagación denominada Entrega final del Test-Indagación en formato audiovisual



Fuente: trabajo de estudiante de Creatividad y proyectos. Curso 2014-2015. Universidad Nebrija

Figura 13. Propuesta del Test-Indagación denominada MI metodología



Fuente: trabajo de estudiante de Creatividad y proyectos. Curso 2015-2016. Universidad Nebrija

Figura 14. Propuesta del Test-Indagación denominada Collage Narrativo



Fuente: trabajo de estudiante de Creatividad y proyectos. Curso 2015-2016. Universidad Nebrija

Con esta conclusión no quiero decir que el trabajo haya terminado aquí. Pues las ganas de seguir avanzando en la elaboración de nuevos métodos que ayuden a los estudiantes a comprender y asimilar sus procesos, sus maneras de ser y hacer, para que se conviertan en aliados a la hora de legitimar sus proyectos, es y será una constante que juntos seguiremos abordando, en aras de construir un modelo que ayude a la construcción del conocimiento a través del arte de un modo integral, incluyendo a la persona y sus circunstancias. Consiguiendo un tejido humano que nos acerque hacia la toma de conciencia de quienes somos y hacia adónde vamos.

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 [RE-DICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

La Investigación en Bellas Artes: Tres Aproximaciones a un Debate. (1998). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Borgdorff, H. (2005). *El debate sobre la Investigación en las artes.* Recuperado de <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>

Cortizas Varela, O. (2010). *Trabajo de Investigación: Cartografía volumétrica para la experiencia cotidiana del arte*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Vigo. Recuperado de <http://vimeo.com/85107138>

De Miguel, L. (2015a) *Test-Indagación. Una propuesta metodológica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E2Lc7GqaOqQ>

De Miguel, Laura. (2015b). *Sigue el Camino de Baldosas Amarillas. El tránsito indagador para los estudiantes de Bellas Artes a través del recurso metodológico Test-Indagación*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac87.pdf>

Fuentes Cid, S. (2008). *El proceso recursivo. Modelos y escalas en la representación escultórica*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Vigo. Recuperado de <http://vimeo.com/85107138>

Ivern Magaña, J. (2009). *Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes*. *Observar*, 3, 109–114.

Para citar este artículo: De Miguel Álvarez, L. (2016). Contenidos transversales del área de Proyectos en Bellas Artes: traducción, procesos, búsquedas e ideación. *Observar*, 10(2), 103–117.

Reorganización del TFG de la titulación de Bellas Artes en la Universidad Nebrija: los comienzos de creación de una rúbrica

Reorganizing the Final Degree Project at Nebrija Fine Arts University: Towards the creation of a rubric

Raúl Díaz-Obregón Cruzado*

Universidad Nebrija

rauldiazobregonc@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

Este artículo resume el proceso de evaluación del Trabajo de Fin de Grado (TFG) y las consiguientes acciones para mejorar su situación. Entre las reformas señaladas se describe una ficha de evaluación que pueda devenir una rúbrica más precisa en un futuro. En este proceso se describe, además, el problema de falta de consenso y definición de los estudios de artes plásticas, que dificulta la creación de materiales didácticos coherentes, como por ejemplo la ya mencionada rúbrica de evaluación.

Palabras clave: evaluación, Trabajo Fin de Grado, Bellas Artes, innovación, rúbrica.

Abstract

This article summarizes the evaluation process of the Final Degree Project and the consequent actions to improve its situation. An evaluation sheet, which may become a more precise rubric in the future, stands out among the upgrade reforms. This process also describes the problem of lack of consensus and definition of art studies, which makes it difficult to create coherent didactic materials, such as the aforementioned evaluation rubric.

Keywords: assessment, Final Degree project, Fine Arts, innovation, rubric.

*Escuela Politécnica Superior y Escuela de Arquitectura. Universidad Nebrija. Pirineos, 55. Madrid, España.

Introducción

Importancia del diálogo teórico-práctico en mi experiencia docente

Durante mi experiencia docente entre los años 2003-2015 en la licenciatura de Bellas Artes del Centro de Estudios Superiores Felipe II de Aranjuez, he perseguido desarrollar paralelamente los contenidos teóricos y prácticos. Sin embargo he tenido que prestar una gran atención a fortalecer los aspectos teóricos y conceptuales de los estudiantes, pues han presentado, y todavía presentan, ciertas carencias formativas en estos aspectos. Puedo señalar que existen resistencias a la reflexión, a la documentación y al estudio de la historia del arte contemporánea, negando en muchos casos su importancia para la práctica artística actual. Es más, he de reconocer que esta actitud es todavía secundada por algunos docentes que imparten clases en los grados de Bellas Artes.

Es muy posible que estas circunstancias me hayan condicionado a, en primer lugar, configurar materiales didácticos que ayuden a la argumentación teórica en las artes plásticas y, en segundo lugar, a la creación de guías para poder evaluarlos. Pero de la misma manera que intentaba fomentar y formar en los aspectos teóricos-conceptuales, me preocupaba por establecer unas pautas que no constriñeran los aspectos creativos que los estudiantes presentaban. Se trataba de combinar desarrollos formales coherentes y experimentalidad. Por ejemplo: se utilizaba la práctica artística en el aula, y concretamente la *performance*, para demostrar, su potencial comunicativo y didáctico. De igual forma se intentaba argumentar conceptualmente el sentido y la función de dichas acciones.

Partes del estudio de la reorganización del Trabajo de Fin de Grado

Curiosamente estos aspectos anteriormente citados, y especialmente la articulación teórico-práctica en el ámbito de las enseñanzas de Bellas Artes, se han puesto en juego en la problemática de la modificación de la normativa del Trabajo de fin de Grado (TFG) en la titulación de Bellas de la Universidad Nebrija, que voy a exponer a continuación.

Durante este texto voy a realizar un recorrido por este intenso proceso realizado entre septiembre y diciembre del año 2015. Se va a articular en cuatro fases: en la primera de ellas describiré brevemente qué es el TFG, las particularidades del grado de la Nebrija y la problemática que se planteaba. En la segunda parte se explicará el proceso de evaluación realizado y los resultados obtenidos. En la tercera parte se describirán las acciones desarrolladas orientadas a resolver el problema y por último, en la cuarta parte, se establecerán unas conclusiones que incluirán una propuesta de continuidad.

El TFG en el grado de Bellas Artes de la Universidad Nebrija: escasez de defensas de TFG

La definición

La definición de TFG varía sensiblemente en cada Universidad. Según Ferrer y García-Borés, se debe a que la legislación deja un espacio abierto para que cada universidad “pueda desarrollar su

propia definición y marco de acción” (Ferrer y García-Borés, 2013, p. 9). Se denominan trabajo, proyecto o asignatura y su extensión también es variable pero la ley exige que tiene que realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evolución de competencias asociadas al título (Real Decreto 1393/2007). Este aspecto marca una singularidad significativa, no solo en cada universidad, sino en cada grado, siendo la memoria aprobada por la ANECA, la que condicione sus peculiaridades.

Datos sobre la Universidad Nebrija y la titulación de Bellas Artes

El grado de Bellas Artes forma parte de la Escuela Politécnica Superior y la Escuela de Arquitectura. Comenzó a impartirse en el curso 2008-09 y hasta el 2014-16 se han matriculado aproximadamente 113 alumnos. Según las encuestas realizadas en el programa Docencia, el grado de satisfacción de los alumnos respecto a la formación con la institución es alto, pero el número de graduados a fecha de septiembre del 2015 era solo de 4 personas. Este dato no se debe al abandono del alumnado durante sus estudios, sino que existe un número elevado de alumnos que, o no se matricula, o no es capaz de finalizar el Trabajo de Fin de Grado. Este dato resultaba preocupante, ya que era un indicador claro de que existía un problema grave que impedía a los alumnos finalizar su grado y continuar su carrera académica o profesional.

El reto de aumentar el número de defensas del TFG

Durante el curso 2015-16, soy contratado por la Universidad Nebrija a tiempo parcial como profesor del Grado de Bellas Artes. Además de mis funciones como profesor, debo desarrollar diferentes funciones de gestión y coordinación, entre las que se encontraba la de coordinador de TFG. La dirección me encarga estudiar las causas y promover unas soluciones para aumentar el número de defensas del TFG en el grado de Bellas Artes. Dichas medidas deberían realizarse con gran urgencia para no paralizar el sistema de solicitud y adjudicación de tutores, que se realiza en el primer semestre. Por otro lado estas modificaciones deberían estar dentro del marco genérico de la Escuela Politécnica Superior y no contradecir la normativa general del TFG.

Evaluación del TFG: encuesta, resultados y propuesta de mejora

Debido a la urgencia del problema y el poco tiempo disponible para la creación de esta reforma, opté por la realización de una encuesta anónima y rápida, dirigida tanto al profesorado como a estudiantes.

La encuesta

Este documento estaba integrado sólo por 6 puntos. La encuesta era realmente básica, pues pretendía únicamente poder definir las problemáticas más importantes y de esta manera elaborar un plan de acción a corto plazo. Estas fueron las preguntas:

1. ¿Qué aspectos deberíamos contemplar/tratar/incluir en las tutorías/dirección de TFG?
2. ¿Qué elementos no están funcionando? ¿con qué dificultades te has encontrado? y ¿cómo podríamos solucionarlo?
3. ¿Qué deberíamos mantener de la estructura actual? ¿Qué estrategias, métodos, dinámicas o materiales estas utilizando que puedan servir de ayuda al resto de los compañeros/as?
4. ¿Qué y cómo evaluar (sólo para profesores)? ¿Podrías mencionar los aspectos que tendrían que evaluarse en un TFG y qué porcentaje de puntuación les otorgarías?
5. ¿Qué has necesitado para poder desarrollar mejor las labores de dirección (profesores) o realización (alumnos) del TFG?
6. Otros aspectos importantes. Menciona otra información significativa para mejorar este trabajo (Universidad Nebrija, 2015a)

Resultados

Las encuestas, que tenían que ser completadas en el plazo de 9 días, se enviaron a todos los profesores responsables de dirigir o evaluar el TFG y a todos los alumnos que tenían matriculado el TFG en septiembre del 2015. La participación por parte del profesorado fue alta, recibiendo 10 de 16 posibles respuestas. Sin embargo los alumnos no enviaron ninguna contestación.

En el análisis de las respuestas me centré en las temáticas más importantes reflejadas por los docentes encuestados, y no tanto en la separación de los contenidos por las preguntas reflejadas, ya que los contenidos se solapaban en muchas ocasiones. A pesar de la sencillez de las preguntas y la complejidad del asunto, fue sorprendente el consenso en las respuestas y la compatibilidad de todas las propuestas planteadas.

Propuestas de mejora.

Sin lugar a duda, la mayor preocupación del profesorado, apareciendo en 10 ocasiones, fueron los temas de la planificación y seguimiento homogéneo del TFG. Varios docentes echaban en falta la creación de un calendario de seguimiento, en el que el alumno tuviera una ayuda para programarse los tiempos de ejecución.

En segundo lugar, con 7 menciones, se requería un consenso en la estructura y forma del documento. Especialmente en los aspectos formales, como faltas de ortografía, expresión, citas, organización del documento, etc. También se manifestó una especial preocupación por el tema del plagio y análisis de las fuentes bibliográficas.

En tercer lugar, con 6 menciones, se destacaba la trascendencia de la elección y acotación del tema. Se insistía en la gran importancia de dar pautas claras para centrar los márgenes del TFG en las primeras reuniones, para evitar pérdidas de tiempo posteriores.

En cuarto lugar, con 5 menciones, se demandó una rúbrica o ficha evaluación del TFG, que sirviera tanto para homogenizar criterios, como guía en la dirección de los docentes y ejecución en los estudiantes. Este aspecto nos pareció de vital importancia, ya que detectamos un error grave en nuestra práctica como directores que bien refleja el comentario del docente número 2 (casilla número 3 de la pregunta 4 de la encuesta):

"Atención al peligro de aplicar criterios propios de tesis doctoral (nos falta experiencia en TFG y aplicamos nuestra experiencia sobre tesis), en concreto, la investigación no es una competencia de grado. Es importante que los criterios de evaluación estén bien asentados desde el comienzo y que director y alumno los usen como guía en sus sesiones de trabajo." (Universidad Nebrija, 2015b, p. 1)

Como bien refleja en este comentario, las competencias de grado en Bellas Artes no contemplan la investigación de carácter científico (Universidad Nebrija, s/f.a), pero el nivel de exigencia en ciertos aspectos del TFG se estaba elevando al grado de investigación, como sucedía en las normativas anteriores.

Un aspecto mencionado en 3 ocasiones pero que adquirirá una singular importancia es la necesidad de dar valor a la creación artística. Se demanda una coherencia con el carácter artístico del grado de Bellas Artes y las demandas del mercado del arte contemporáneo. Se trata de reivindicar un lenguaje plástico y audiovisual con coherencia, actualidad y sentido crítico.

Por último se mencionó la necesidad de poder obtener información sobre el proceso de creación del TFG, para facilitarlo al tribunal y poder evaluar más certeramente. Se argumentó que la presencia o el informe de un profesor podría ser muy significativa en la evaluación del TFG.

Debilidades y fortalezas.

Respecto a las carencias más significativas estaban la falta de comunicación y planificación, que afectaba tanto a los docentes como al propio alumnado, y devenía en una desmotivación del alumnado con un posterior abandono del TFG. Los estudiantes se ven poco capacitados y muestran carencias formativas al respecto, que deben ser paliadas, según la opinión varios profesores, con cursos o sesiones formativas. Pero lo que cobra mayor relevancia es aquello que apuntaron tanto profesores como algunos estudiantes en posteriores encuentros: la necesidad de trabajar las competencias y los aspectos del TFG de una manera paulatina durante todo el grado, para evitar la sensación de incapacidad que le sobreviene al estudiante.

Por otro lado los profesores consideraban muy positivamente dar continuidad a las herramientas del campus virtual, y la utilización de nuevas tecnologías como la grabación de sesiones, facilitar

documentos compartidos, etc. De igual manera, se mencionan como interesantes fortalezas la cercanía que se ofrece al alumnado, la propuesta de unas líneas de trabajo por cada profesor para facilitar la elección del tema y la publicación de trabajos *on line*, que sirvan de ejemplo para futuros TFG.

Lista de aspectos a cambiar

A continuación se presenta una lista de las demandas solicitadas en la encuesta y el número de veces que fueron mencionadas. Estos enunciados se tomaron como referencia para diseñar unas acciones de mejora.

Tabla 1. Relación de acciones demandadas por los profesores y número de menciones en las encuestas

Demandas o problemas	Grado de demanda
Planificación y seguimiento homogéneo del TFG	10
Consenso en la estructura y forma del documento	7
La elección y acotación del tema	6
Rúbrica o ficha evaluación	5
Valor a la creación artística	3
Proceso de creación del TFG	2
Cursos o sesiones formativas	2

Acciones desarrolladas

A continuación se describen unas acciones desarrolladas durante los meses de noviembre y diciembre del 2015, que intentaban cubrir una buena parte de las propuestas y necesidades descritas en las encuestas. Dichas actividades no corresponden en todos los casos a las propuestas concretas, pero en el apartado "Conclusiones y continuidad" aparece un esquema detallado de las acciones llevadas para cada problema.

Modificación de la normativa

Tal y como se mencionó en la introducción del documento, el grado de Bellas Artes de la Universidad Nebrija pertenece a la Escuela Politécnica Superior, que posee una normativa genérica que debe ser seguida por todas las titulaciones de grado que la integran. Por este motivo, se adapta la estructura y los contenidos generales a los requisitos específicos de la titulación de Bellas Artes. Por ejemplo, en la Escuela Politécnica Superior existe un tipo de TFG destinado a las prácticas en empresa (Universidad Nebrija, s/f.b), que tiene una interesante aplicación a muchos grados, pero que en el área artística existen pocas posibilidades de efectuarse. En la normativa específica del área de Bellas Artes, se busca la opción más similar en el ámbito de las artes plásticas, al incentivar

la creación de TFG en “instituciones, residencias, empresas o entornos artísticos de contrastada reputación” (Universidad Nebrija, 2015c, p. 6).

Se incorporan todas las novedades señaladas, en cuanto al calendario de reuniones e informe del tutor, la rúbrica y ficha de evaluación, y se adjuntan nuevos documentos de trabajo. Se simplifican algunos trámites burocráticos y se edita el documento cuidando la imagen y generando nuevos gráficos.

Por último, se reestructura el esquema guía del TFG, poniendo especial cuidado en que los epígrafes reflejados sirvan de ayuda, pero que al mismo tiempo permitan la libertad de adaptarse a cualquier estudio, sin coartar la libertad de creación y experimentación de estudiantes y tutores/as. Al mismo tiempo, se eliminan aquellos epígrafes que denoten una competencia de investigación académica no reflejada en las competencias de Grado. Por ejemplo, se elimina el epígrafe "Hipótesis", pues la redacción de la misma implica unas competencias de investigación presentes en la elaboración de una tesis doctoral y no en el TFG.

Figura 1. Esquema del TFG modificado que aparece en la normativa específica de la titulación de Bellas Artes.

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1 Motivación y justificación
- 1.2 Objetivos
- 1.3 Metodología
- 1.4 Estado de la cuestión
- 1.5 Documentación y estudio bibliográfico
- 1.6 Descripción de la propuesta de estudio, relevancia y originalidad
- 1.7 Adecuación a las competencias del Grado

2. DESARROLLO

- 2.1 Análisis teórico
- 2.2 Análisis empírico/práctico
- 2.3 Documentación del proceso de trabajo (aplicar si procede)

3. CONCLUSIONES

- 3.1 Resultados
- 3.2 Líneas futuras
- 3.3 Conclusiones

4. BIBLIOGRAFÍA

5. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

6. ANEXOS

Fuente: Universidad Nebrija (2015c).

Calendario de Seguimiento y evaluación de las tutorías: informe del tutor.

Este documento intenta paliar los problemas de gestión y organización detectados en estos años, dando unas pautas de organización básicas y una ficha de seguimiento que formará parte del informe del tutor. Tenía tres partes:

Propuesta de calendario de reuniones.

Se proponían 8 tutorías como mínimo y se daban unas temáticas básicas de trabajo. Además se incluían unas sesiones formativas grupales y obligatorias al antes de las tutorías individuales.

Tabla 2. Detalle de la Propuesta de calendario de reuniones

Sesión núm.	Responsable Académico	Fecha	Duración	Contenido
1	Coordinador de la asignatura	Noviembre	1h. 20'	Presentación Asignatura
2	Coordinador	Diciembre	1h. 20'	Metodologías y análisis de caso
3	Director del TFG	Diciembre	60'	Planificación I
4	Director del TFG	Enero	60'	Planificación II
5	Director del TFG	Febrero	60'	Desarrollo I
6	Director del TFG	Marzo	60'	Desarrollo II
7	Director del TFG	Abril	60'	Desarrollo III
8	Director del TFG	Mayo	45'	Revisión y presentación

Ficha de reuniones.

Es un documento que configura tanto el estudiante como el tutor/a del TFG, en el que reflejan por escrito, tanto las necesidades del primero, como las propuestas de trabajo del segundo. Este documento permite un seguimiento compartido de la evolución del TFG y constituirá parte del informe del tutor que será remitido al tribunal.

Tabla 3. Detalle de la ficha de seguimiento del tutor

Sesión: 1	Fecha:	Lugar reunión:	Duración de la tutoría	Contenido:
	30/11/2015	Aula 210 DH	1h.20'	Presentación Asignatura
Preguntas o demandas del alumno				
Evaluación y propuesta de mejora				
Observaciones				

Informe de evaluación del TFG.

Se solicita al tutor/a una evaluación por escrito de todos los aspectos recogidos en la ficha de evaluación. Se deben reflejar, por un lado, aquellos aspectos de interés, dedicación, diligencia, responsabilidad y organización, recogidos en el apartado "Ficha de reuniones" de este mismo documento, y por otro, su capacidad para resolver las alegaciones que los tres evaluadores formulan antes de la defensa oral del TFG.

Una novedad significativa, es el reflejo del proceso de creación del TFG y la evaluación del tutor/a a través de este informe, que será remitido al tribunal evaluador. Es un intento de dar voz y presencia a los criterios del tutor/a, de gran importancia para la evaluación de muchos aspectos. Dado que la normativa genérica de la universidad no contempla las aportaciones del tutor/a del TFG, no se ha otorgado un porcentaje definido en la nota. Queda, por lo tanto, en manos del tribunal integrar dicha información en su calificación final.

Guía de evaluación

Este documento cumple, como hemos mencionado, dos cometidos: en primer lugar, es una ficha que enumera los aspectos más importantes del trabajo que van a ser evaluados. En segundo lugar, es un esquema de ayuda para dirigir y organizar el trabajo de fin grado. Está dirigido tanto a los estudiantes como al profesorado, e intenta avanzar en una homogenización de criterios tan demandada en la encuesta realizada.

Para la realización de la guía se han tomado estos materiales, enumerados por orden de mayor a menor presencia:

- Competencias de grado.
- Normativa del TFG de la Universidad Nebrija.
- Encuestas de los profesores anteriormente señaladas.
- Criterios de evaluación de titulaciones similares.
- Rúbricas de evaluación de la propia universidad.
- Bibliografía especializada.

La ficha de evaluación tiene seis apartados diferenciados, en el que los tres primeros hacen una referencia muy clara a tres puntos del esquema del TFG, que aparecen en la normativa (introducción, desarrollo y conclusiones). Los otros tres restantes atienden a los aspectos formales, la presentación del documento y la defensa oral.

En el primer apartado, se dan unas pautas más concretas de los puntos que tienen que aparecer en la introducción del trabajo, incluyendo las motivaciones personales, una descripción precisa de

los objetivos, una revisión crítica de las fuentes documentales y un estudio sobre la pertinencia del objeto de trabajo, teniendo en cuenta las competencias de grado.

Tabla 4. Guía de evaluación. Bloque de introducción

Dimensión	Descripción	Puntuación
Motivación y Justificación	Son coherentes y claras . El tema es relevante , significativo o necesario para el ámbito de estudio.	
Objetivos	Precisión , claridad y delimitación del tema y de los objetivos .	
Metodología	El diseño del estudio es apropiado para la temática descrita. Los métodos de recopilación de datos son válidos y apropiados para el estudio planteado.	
Estado de la cuestión	Los estudios anteriores están examinados de forma crítica. La relación del tema estudiado con las investigaciones previas es clara. La contextualización del trabajo en el presente, estético, artístico, histórico, socio-económico y/o cultural es pertinente .	
Documentación y estudio bibliográfico	La selección de referencias , bibliografía y fuentes son relevantes al tema a tratar. Existe una riqueza y complejidad de los materiales empleados.	
Descripción de la propuesta de estudio, relevancia y originalidad	El problema está planteado de forma coherente y la estructura del trabajo es clara . Existe un componente de originalidad e innovación en la propuesta.	
Adecuación a las competencias del Grado	Las temáticas propuestas tienen en cuenta las competencias del grado de Bellas Artes y/o continúan una línea de trabajo propuesta por el departamento de Bellas Artes .	

En el segundo apartado se hace una división en análisis teórico y empírico-práctico. Sin embargo, dicha división es meramente formal, ya que, por un lado se aprecia la interrelación de dichos bloques, y por otro lado la dificultad de que todas estas premisas puedan ser aplicadas y cumplidas en la totalidad de los trabajos a evaluar; la guía actúa como un enunciado de sugerencias o aspectos a trabajar y evaluar, y no tanto como una lista de requisitos a cumplir.

Tabla 5. Guía de evaluación. Bloque de desarrollo

Dimensión	Descripción	Puntuación
Análisis teórico	<p>Se exponen fundamentos teóricos, conceptuales y descriptivos en relación con el objeto de estudio.</p> <p>Se ajusta a los objetivos y a las premisas del trabajo.</p> <p>Se reflejan las referencias esenciales para tratar el tema.</p> <p>Existe una recogida pertinente de datos y su análisis es adecuado.</p> <p>Se aprecia una capacidad crítica y de argumentación.</p> <p>Los contenidos están expuestos claramente.</p> <p>El proyecto mantiene una coherencia y racionalidad interna.</p>	
Análisis empírico/práctico	<p>Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.</p> <p>Conocimiento de los materiales, de sus procesos derivados de producción, comercialización o gestión.</p> <p>Conocimiento de los instrumentos y métodos de experimentación y producción en el arte.</p> <p>Capacidad para generar, gestionar y documentar la producción artística.</p> <p>Capacidad para comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra.</p> <p>Capacidad para interpretar creativa e imaginativamente problemas artísticos.</p> <p>Habilidades para la creación artística, construir obras de arte o realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática.</p>	

Tabla 6. Guía de evaluación. Bloque de conclusiones

Dimensión	Descripción	Puntuación
Resultados	<p>Se han seleccionado y aplicado las estrategias apropiadas para el estudio.</p> <p>Los resultados del análisis están presentados con claridad.</p> <p>Se discuten y relacionan los resultados con los planteamientos de la investigación señalados en la introducción.</p>	
Líneas futuras	<p>Se proponen nuevas líneas de trabajo y estas son relevantes.</p> <p>Se exponen las limitaciones del estudio.</p>	

Conclusiones	Se han formulado correctamente y contestan a los objetivos del estudio. Se toma conciencia de conocimientos adquiridos y denotan un nivel artístico adecuado a los objetivos del grado. Capacidad crítica y autoevaluación . Calidad de las aportaciones expuestas.
--------------	---

El apartado formal fue el más demandado por los profesores y revelaba unas carencias importantes en la formación del alumnado. Se solicitaron unas sesiones formativas y la creación de un material específico que complementase el ya existente, al que se hará referencia en el apartado "Material didáctico".

Tabla 7. Guía de evaluación. Bloque de aspectos formales y estilo

Dimensión	Descripción	Puntuación
Citas	Son pertinentes y su empleo es adecuado.	
Bibliografía	Empleo sistemático de la norma de citas planteada. Las referencias están mencionadas en el cuerpo del trabajo. Organización de las referencias es correcta .	
Anexos, glosarios y otros documentos	Los anexos incluyen toda la información necesaria para facilitar la comprensión del trabajo realizado y remiten a las páginas y apartados correctos .	
Tono	El trabajo refleja un análisis adecuado de la información de carácter artístico, utilizando correctamente el vocabulario del ámbito profesional al que pertenece.	
Estilo	El texto está escrito de forma clara . Está organizado de forma lógica .	
Gramática, ortografía y puntuación	El uso de las normas gramaticales y de puntuación es adecuado. No presenta errores ortográficos ni erratas .	

En este punto se presta atención tanto al seguimiento de las pautas de presentación obligatorias del TFG, como a los aspectos de diseño personales, la organización visual de la información, la calidad de las imágenes y su correcta descripción.

Tabla 8. Guía de evaluación. Bloque de presentación del documento, diseño y aspectos visuales

Dimensión	Descripción	Puntuación
Normas para la realización de trabajos	Se han respetado a lo largo de todo el estudio (fuente, interlineado, márgenes, diseño de cubierta, portada, contraportada, lomo, agradecimientos, etc.)	

Diseño

Se sigue un **criterio sistemático y coherente** en la utilización de los tipos de letra, tamaño, estilo a lo largo de todo el trabajo, respetando las **jerarquías visuales** y la **interrelación entre imagen y texto**.

Existe un **diseño adecuado** al tipo de estudio realizado, que atienda a la organización visual armónica y sensibilidad por la organización de los contenidos.

Las **imágenes empeladas** tienen una **calidad** suficiente para el tipo de documento realizado. La impresión es de una calidad adecuada y la **presentación** del documento **es buena** o muy buena.

Están **descritas, numeradas y referenciadas** correctamente.

El índice y la lista de tablas y figuras **remiten a las páginas correctas**.

Imágenes

Este último apartado hace referencia a las capacidades comunicativas orales del estudiante y los recursos para presentar sus hallazgos. Permite, además, debatir las temáticas más significativas de su TFG y responder a las preguntas del tribunal, poniendo de manifiesto el grado de madurez y formación del estudiante.

Tabla 9. Guía de evaluación. Bloque de presentación oral del trabajo

Dimensión	Descripción	Puntuación
Exposición oral	Se demuestran habilidades comunicativas y divulgativas . Capacidad de síntesis de los datos expuestos en la defensa pública y adecuación al tiempo asignado . Seguridad y fluidez en la defensa argumental. Madurez y toma de conciencia de conocimientos adquiridos.	
Recursos	Calidad y pertinencia de los materiales y herramientas utilizadas en la presentación.	
Debate	Calidad de los argumentos y capacidad para defender las ideas propias. Seguridad y solvencia en la defensa argumental. Capacidad para resolver las preguntas planteadas por el tribunal.	

Sesiones de formación/comunicación

Una vez finalizado el proceso de redacción y creación de los documentos anteriores se establecieron unas fechas de reunión, tanto con los alumnos como con los profesores, para explicar los cambios realizados, recibir una retroalimentación de los mismos, aclarar las dudas posibles y fomentar la comunicación en este proceso.

Reuniones con los estudiantes.

Se realizaron 2 reuniones: la primera, para aclarar aspectos de la normativa, funcionamiento y primeros pasos del TFG impartida por mí, el coordinador, y la segunda se centraba y profundizaba en los aspectos formales del TFG, que fue impartida por la profesora Esther Moñivas. En esta sesión se explicó la elección de fuentes documentales, la redacción del documento, el funcionamiento de las citas y la organización de la bibliografía. La primera documentación fue grabada en audio y la segunda en vídeo, para poder utilizarlas en futuras ocasiones o facilitarlas a los alumnos que no pudieron asistir al evento.

Se ha de destacar la gran aceptación de las sesiones formativas, en las que se obtuvieron además sugerencias importantes respecto a la evolución del TFG. Una de ellas demandaba la creación de un TFG más práctico, centrado en la producción artística y que tuviese como colofón final una exposición de final de curso, emulando el formato de ciertos países como el Reino Unido, Holanda o Alemania.

Sesión de formación y comunicación con los profesores.

En esta sesión se presentaron las modificaciones, que se valoraron muy positivamente, y se trasladó el sentir de los alumnos. Se debate la posibilidad de hacer una nueva modificación del TFG, en el que existan elementos más prácticos, más sesiones colectivas y un trabajo más cercano al desarrollado en el grado. De esta manera se ofrece una formación más atractiva y en cohesión con otros centros de prestigio en educación artística.

Material didáctico

Con la intención de solucionar esa falta de cohesión entre las competencias reales adquiridas en el grado de Bellas Artes y las que se demandan en el TFG, se decide adaptar el material didáctico creado por la profesora, Esther Moñivas, de su asignatura de Historia del Arte, para el TFG. De esta forma los estudiantes van aprendiendo paulatinamente conocimientos que después les ayudaran a realizar su trabajo final, concretamente la capacidad para citar, buscar fuentes y organizar bibliografía, entre otras.

Conclusiones y Continuidad

Análisis de las acciones tomadas

En la Tabla 10 se relaciona claramente el número de demandas y problemas planteados en las encuestas de evaluación y el tipo de acción o documento que refleja el cambio realizado. Se ha de destacar que, el grado de ejecución es, en todos los casos, sorprendentemente alto, debido en gran parte a la viabilidad de las propuestas planteadas y el grado de afinidad de criterios reflejados.

Tabla 10. Relación de las demandas y acciones emprendidas

Demandas o problemas	Acción
Planificación y seguimiento homogéneo del TFG.	Creación del calendario de reuniones e informe de evaluación del director
Consenso en la estructura y forma del documento	Modificación de la estructura del TFG que se recoge en la normativa
Elección y acotación del tema	Creación de epígrafes específicos tanto en el esquema, como en la guía de evaluación
Rúbrica o ficha evaluación	Se crea una guía evaluación
Valor de la creación artística	Refuerzo de los aspectos creativos en la ficha de evaluación y normativa. Se estudia la modificación futura del TFG con una carga más artístico-práctica.
Proceso de creación del TFG	Se incluye un calendario e informe de evaluación del director en el que aparecen el proceso de creación y la evaluación del proceso por parte del profesor.
Cursos o sesiones formativas	Se realizan 2 sesiones formativas grabadas en vídeo/audio y se amplía el material didáctico

Evaluación del estudio

Como se indicaba en un principio, ha sido un encargo creado con mucha urgencia y pocos medios, que no pretendía la realización de una rúbrica, sino un avance en el proceso de evaluación de este documento académico, que lógicamente deberá ser realizado a más largo plazo.

Los resultados en un año son significativos: en septiembre del 2015, había solo cuatro lecturas y, en septiembre del 2016, se pasó a 12. Es un aumento muy considerable, pero resulta difícil valorar si dichos resultados se deben íntegramente a las acciones desarrolladas. Sin embargo, sí se aprecia un volumen muy elevado de consultas, tanto de profesores como alumnos, y unas valoraciones muy positivas por parte de los alumnos, profesores, personal de administración y la propia dirección.

Un aspecto muy importante es que este proceso ha sido realizado basándose en un proceso colaborativo, en el que se ha apreciado un gran consenso y cuyas medidas se han podido aplicar casi en la totalidad. Se resuelve, al menos en gran parte, uno de los aspectos más graves detectados en la encuesta, que es la falta de comunicación y consenso en la dirección y evaluación de los TFG.

Sin embargo se determina que estas medidas son el principio de un proceso en continua revisión, en el que debería existir una participación más uniforme de todos los agentes implicados, una mayor documentación y una reflexión colectiva y profunda de la dirección de los estudios de Bellas Artes en la situación actual.

Futura línea de trabajo y reflexiones personales

Dentro de este proceso de evaluación y reorganización del TFG, cobró una solidez importante la idea de un TFG teórico-práctico. Este se desarrollaría, con sesiones tanto grupales, con varios profesores y compañeros, como individuales, con un tutor/a personal. La idea sería configurar un programa de formación con diversos seminarios desarrollados para varios alumnos simultáneamente, que finalizase con una exposición colectiva, como colofón de la parte práctica y con una presentación teórica que respaldase el trabajo práctico. De esta manera no se produce una rotura tan fuerte de las dinámicas realizadas en el grado, y se respeta ese componente creativo y artístico de las titulaciones de Bellas Artes. Por otro lado, se avanza hacia la profesionalización, planteando una actividad muy asociada a la actividad artística profesional, que resultaría más atractiva para el alumno y se acerca a la línea de trabajo de las escuelas artísticas europeas más prestigiosas.

Para finalizar, me gustaría retomar las mismas reflexiones que realizaba al principio del texto, que aglutinan mis conclusiones personales una vez finalizada esta parte del estudio: considero necesario avanzar en ese desarrollo teórico/práctico de las enseñanzas artísticas, sin olvidar las cualidades comunicativas y expresivas del arte, evitando que las estructuras burocráticas repriman su potencial.

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

- Ferrer, V. y García-Borés, J. (2013). El TFG: miradas y retos. En V. Ferrer, M. Carmona y V. Soria (Eds.), *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores* (pp. 1–39). Madrid: McGraw Hill-Interamericana de España.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037–44048.
- Universidad Nebrija (2015a). *Evaluación del TFG en BB.AA Nebrija* [enunciados de la encuesta en línea]. Recuperado de <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe6joYWgkE-gG0TRgqCZvDcfwU2a2uvIO0Sb4xTmKchsWtSdA/viewform>
- Universidad Nebrija (2015b). *Resultados de la Evaluación del TFG en BB.AA Nebrija* [Resultados de la encuesta en línea]. Recuperado de <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kqp27Prdpjyn3sXkJzQXi0BXdZYSZ5ENOm1kw9hJT0Q/edit?usp=sharing>

Universidad Nebrija (2015c). Normas y procedimientos para la realización del Trabajo de Fin de Grado. Departamento de Bellas Artes [Normativa reformada en el 2015] Recuperado de www.nebrija.com/carreras-universitarias/bellas-artes/pdf.../trabajo-fin-grado.pdf

Universidad Nebrija (s.f.a). Competencias de Grado de Bellas Artes [Normativa publicada en la página web del centro]. Recuperado de <http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/bellas-artes/grado-bellas-artes-competencias.php>

Universidad Nebrija (s.f.b). Procedimiento para la realización del Trabajo de Fin de Grado (TFG) [Normativa genérica de la universidad en línea]. Recuperado de <http://www.nebrija.com/medios/dla/wp-content/uploads/sites/7/2013/03/Procedimiento-TFG-Nebrija.pdf>

Para citar este artículo: Díaz-Obregón Cruzado, R. (2016). Reorganización del TFG de la titulación de Bellas Artes en la Universidad Nebrija: los comienzos de creación de una rúbrica. *Observar*, 10(2), 118–134.

Percepción del alumnado de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) sobre las guías docentes de Educación en las Artes Visuales

Perception of the students of the Faculty of Education and Sports (UPV/EHU) on the educational guides of Education in the Visual Arts

Pablo Lekue*

Universidad del País Vasco
pablo.lekue@ehu.eus

Ainhoa Gómez Pintado

Universidad del País Vasco
ainhoa.gomez@ehu.eus

Amaia Andrieu

Universidad del País Vasco
amaia.andrieu@ehu.eus

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

Las guías docentes son instrumentos imprescindibles a la hora de planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje pues hacen explícitos los elementos constitutivos de dichos procesos (objetivos, competencias, contenidos, metodologías y evaluación) y sirven como documento para el consenso entre los agentes educativos. Las guías docentes de las asignaturas de educación artística han sido diseñadas y son renovadas anualmente con el objetivo último de ayudar al alumnado en la consecución de las competencias propias del área. En la incipiente investigación aquí presentada, se pretende estudiar la consideración del alumnado de los grados en magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) sobre las guías docentes del área. Los primeros resultados muestran una discreta conformidad del alumnado con esas guías, en las que perciben claridad informativa, coherencia entre planteamiento teórico y desarrollo metodológico y funcionalidad.

Palabras clave: artes visuales, educación artística, guía docente, educación infantil, educación primaria.

Abstract

The educational guides are essential when planning processes of teaching and learning because they make explicit the elements of these processes (objectives, competencies, contents, methodologies and evaluation), and serve as a document for the consensus among educational agents. The educational guides of Art Education have been designed, and are annually renewed, with the ultimate goal of helping students attain the specific competencies of the field. The incipient research presented here attempts to study the student's opinion (Preschool and Primary Education grades of the Faculty of Education and Sports of the University of the Basque Country) towards the educational guides of the field. First results show some usefulness of the guides for the students, in which they perceive clear information; coherence between theoretical approach and methodological development; and functionality.

Keywords: visual arts, art education, educational guide, preschool education, primary education.

*Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Deporte. Universidad del País Vasco. Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1. 01002 Vitoria-Gasteiz, España

La educación artística y visual en los grados de magisterio

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999, suscrita por los ministros europeos de educación, marcaron el inicio del proceso de convergencia de los estudios superiores en un nuevo espacio educativo, a fin de permitir un reconocimiento más sencillo entre las titulaciones, y asegurar una formación óptima de los estudiantes así como su integración en un mercado laboral unificado y sin fronteras (*The European Higher Education Area*, 2012).

Este reto se tradujo en un compromiso firme por parte de varios países, en forma de acuerdo explícito, para alcanzar una serie de objetivos, a saber: (1) adoptar un sistema de títulos fácilmente legible y comparable, (2) instaurar un sistema con dos ciclos principales (grados y posgrados), (3) establecer el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), (4) impulsar las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior y (5) promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea. Estos objetivos, planteados en la Declaración de Bolonia, en principio como recomendaciones, se materializaron en estrategias en las reuniones celebradas en Salamanca y Praga, y finalmente se reconvirtieron en nuevas recomendaciones para las universidades españolas en la Cumbre de Barcelona del 2001, en las que se incidiría especialmente en la autonomía universitaria y la evaluación de la calidad (Alba, 2005).

El aprendizaje cooperativo y dinámico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha definido un nuevo modelo educativo o propuesta de innovación educativa sostenible que le permita adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): el modelo de enseñanza-aprendizaje denominado ACD o Aprendizaje Cooperativo y Dinámico, identificado por su acrónimo en euskara IKD (Fernández y Palomares, 2011). Dicho modelo plantea una propuesta concreta para el desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de la UPV/EHU y tiene como fin último la formación de personas conscientes y sensibles a lo que ocurre en su entorno, capaces de adaptarse a los cambios continuos, y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos.

Este modelo IKD se desarrolla en torno a cuatro ámbitos de obligada consideración: (1) el desarrollo profesional a partir de programas específicos de formación para el profesorado, (2) el desarrollo territorial y social mediante la difusión del conocimiento en el entorno social, (3) el desarrollo institucional (coordinación entre los distintos agentes universitarios), y (4) la educación activa basada en la transformación del rol del docente en facilitador del conocimiento.

La Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz

Las escuelas universitarias de magisterio han cumplido una función importante y necesaria en la capacitación profesional como docentes de un gran número de jóvenes, mediante una titulación intermedia de tipo generalista, la diplomatura de profesorado de educación básica.

La Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz es el más antiguo de los centros de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el Campus de Álava. Nació en el año 1847 como Escuela Normal, siendo la tercera en importancia del Estado, por detrás de la de Navarra y la de Logroño, y fue la única en la Comunidad Autónoma Vasca hasta la creación de la Escuela Normal de Maestros de Vizcaya en 1865 (Oteiza, 2000).

La inauguración del edificio actual tuvo lugar en septiembre de 1962, con Micaela Portilla de directora, momento desde el cual la escuela ha vivido un total de cinco planes de estudio diferentes: los de 1967, 1971, 1994, 2000 y el actual. Este último es consecuencia de la última reforma, vigente en la actualidad, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, que impulsa la incorporación de nuestro sistema universitario al EEES. Dichos planes de estudio se vienen sucediendo en función de los decretos que periódicamente implementan las autoridades educativas de turno, mediante políticas educativas ideológicamente sesgadas, orientadas al adiestramiento y siempre erráticas, lo que no puede sino derivar en decretos educativos endebles, al servicio de intereses extraacadémicos y de vocación efímera.

Según la LOU, la duración de las titulaciones de magisterio se incrementa de tres a cuatro cursos académicos, pasando de ser diplomaturas (surgidas a raíz de la LOGSE de 1991) a adquirir el rango de grados. El incremento del número de créditos de los grados de profesorado no ha supuesto, sin embargo, mejoras en la consideración que la educación artística tiene en los currículos de magisterio. Antes bien, se ha producido una merma de protagonismo de la educación artística debido, entre otras causas, al confinamiento de la propia área de conocimiento en asignaturas aisladas y a la desaparición de asignaturas optativas, que permitían desarrollar contenidos más específicos en grupos reducidos (Orden ECI/3857/2007).

En la actualidad, y con ocasión de la reciente reestructuración de los centros de la Universidad del País Vasco en 2016, la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz ha pasado a integrar la Facultad de Educación y Deporte, como sección de Magisterio, junto con la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La Escuela de Magisterio ofrece dos titulaciones: grado de Educación Primaria y grado de Educación Infantil. En el cuarto y último curso, se ofertan las menciones para la formación especializada: una mención profesionalizadora (“*minor* de Educación Física”, en el grado de Educación Primaria) y otras tres menciones comunes para los dos grados: “*minor* de Interculturalidad”, “*minor* de Ani-

mación a la Lectura y Bibliotecas” y “*minor* de Tratamiento Integrado de Lenguas”. Una quinta mención se oferta únicamente en el grado de Educación Infantil (“*minor* de Expresión y Comunicación a través de la Dramatización”) y es la única mención que cuenta con la educación en las Artes Visuales entre sus asignaturas.

El planteamiento modular en los grados de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU

Los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria plantean una serie de competencias generales que se recogen en los propios currículos disciplinares de las asignaturas y que deben alcanzarse a lo largo de los estudios de grado. Dichas competencias de carácter transversal, si bien responden a las especificaciones de cada uno de los grados por separado, se resumen en las cuatro siguientes (Orden ECI/3857/2007):

- a) Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil / Educación Primaria.
- b) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- c) Utilizar de forma crítica los diversos medios de información y comunicación (TIC).
- d) Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

Para la consecución de estas competencias transversales, se han agrupado las asignaturas en cada semestre en función de los aspectos comunes que existen entre ellas. Cada semestre de los dos primeros cursos constituye un módulo que agrupa las cinco asignaturas que se imparten en ese período. En tercero y cuarto, el alumnado selecciona un sólo módulo de los que se ofertan ya que debe de compatibilizar este trabajo con el *Practicum* II y III respectivamente.

Los módulos se desarrollan en torno a un tema concreto, sobre el cual el alumnado debe realizar en pequeño grupo (máximo de cuatro estudiantes) un trabajo de carácter profesionalizador siguiendo la línea de las metodologías activas, dinámicas y cooperativas (estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, o desarrollo de proyectos). Son, por lo tanto, situaciones ficticias, pero similares a las que tienen lugar en el trabajo real, a las que el alumnado deberá dar una solución aplicando los conocimientos de forma interdisciplinar.

A día de hoy, la sección de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte ha implantado un total de seis módulos en cada grado que se identifican por la letra K (de "coordinación", con grafía en euskara), su número correspondiente y su denominación. Los cinco primeros son comunes a los dos grados. El sexto módulo oferta temáticas comunes a ambos grados que se imparten en las dos lenguas oficiales, así como también temáticas específicas que se imparten en euskara. Su

distribución y la implicación de las asignaturas de Educación en las Artes Visuales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Organización modular de los grados en la sección de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU)

Curso	Denominación del módulo		Asignatura implicada
	Educación Infantil	Educación Primaria	
1º	K1. Profesión docente		
	K2. Escuela y curriculum		Artes Plásticas y Cultura Visual en la Educación Infantil I
2º	K3. Herramientas de comunicación		Educación en las Artes y en la Cultura Visual (sólo en Educación Primaria)
	K4. Diversidad en la escuela		
3º	K5. Competencias escolares y curriculum vasco		Artes Plásticas y Cultura Visual en la Educación Infantil II
4º	K6. Interculturalidad		
	K6. Animación a la lectura y bibliotecas		
	K6. Tratamiento integrado de lenguas		
	K6. Expresión y comunicación a través de la dramatización	K6. Educación física	Lenguaje plástico y visual

La carga de trabajo de cada módulo es de un total de 5 créditos ECTS, es decir, un crédito cedido por cada una de las asignaturas implicadas en el mismo, lo que es equivalente a un 20% de la nota de cada asignatura que se califica con la nota acordada por el equipo docente de cada módulo.

Con el fin de asegurar la evaluación del desarrollo competencial se cuenta con un instrumento específico: la rúbrica de evaluación de cada módulo. Dicha rúbrica es consensuada y empleada por el equipo docente para asegurar la homogeneidad y objetividad en la valoración del trabajo del alumnado por parte de todas las asignaturas que componen el módulo (Arbizu et al., 2012).

Todo ello exige coordinación tanto a nivel general, entre los módulos (dudas del profesorado, toma de decisiones que afectan a la totalidad de los módulos), como a nivel concreto, en cada módulo (planificación del trabajo modular por parte del equipo docente, materialización de ese esfuerzo en la guía del módulo para el alumnado y el profesorado, reuniones para el seguimiento del proceso de trabajo y para la evaluación de los resultados obtenidos tras su finalización con vistas a su mejora).

Didáctica de la Expresión Plástica, Educación Artística, Educación Plástica y Visual, Artes Visuales

La Educación en las Artes Visuales recibe el nombre de Didáctica de la Expresión Plástica y se encuentra integrada como área de conocimiento en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Las asignaturas de Artes Visuales que se imparten en los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria son idénticas en cuanto a planteamientos teóricos y metodológicos, salvo las especificaciones curriculares imprescindibles y salvo leves diferencias en su denominación oficial. Así, en el grado de Educación Infantil, la asignatura se denomina “Artes Plásticas y Cultura Visual en la Educación Infantil (I y II)”, cuyos contenidos se distribuyen en el primer y en el tercer curso. Son 12 créditos ECTS sobre un total de 240 para todo el grado.

En el grado de Educación Primaria, la asignatura se denomina “Educación en las Artes y en la Cultura Visual” y se imparte únicamente en el segundo curso: nueve créditos sobre un total de 240 en dicho grado. El *minor* de Expresión y Comunicación a través de la Dramatización, mencionado en el apartado anterior, supone seis créditos más para la Didáctica de la Expresión Plástica.

Concepciones sobre las artes visuales en los grados de magisterio

Las grandes cuestiones ontológicas relativas a la relación entre conciencia y realidad están en el origen de los debates académicos contemporáneos en torno a la educación artística y determinan la orientación epistemológica del área.

Las teorías sobre la comunicación y, consecuentemente, las teorías sobre lenguaje y comunicación visuales, han sido uno de los grandes referentes teóricos de la educación en las artes (Munari, 2002). Los elementos formales de las imágenes y su organización compositiva, en relación con los contenidos que se desean transmitir, han sido uno de los ejes vertebradores de la educación artística para el profesorado en formación. La alfabetización visual y la propia producción gráfico-plástica con fines de eficacia comunicativa siguen siendo, en gran medida, los objetivos de la educación artística en las escuelas de magisterio.

Por otro lado, las concepciones del arte como práctica discursiva autónoma de la realidad material han generado propuestas artísticas autoexpresivas y autorreferenciales para la educación artística. Las teorías posmodernas no han hecho sino refrendar esa preeminencia del discurso sobre la propia realidad, enmascarando ésta y convirtiéndola en producto y consecuencia de dichas prácticas discursivas. La educación artística en las escuelas de magisterio se basa, desde este punto de vista, en la construcción personal del conocimiento en función de la propia experiencia, con el

objetivo último de la construcción identitaria a partir de las interpretaciones sobre los artefactos visuales del entorno, la denominada cultura visual (Freedman, 2003).

Estos debates teóricos sobre la educación artística no logran, sin embargo, trascender los ámbitos académicos ni alcanzan a cuestionar concepciones fuertemente arraigadas en el imaginario colectivo de las sociedades avanzadas contemporáneas sobre la educación en las artes. El propio alumnado de la Facultad de Educación y Deporte considera las artes visuales y su didáctica como una disciplina lúdica, ajena al conocimiento transformador de la realidad, insignificante desde el punto de vista de su propio desarrollo académico y personal, y alejada por tanto de los debates educativos contemporáneos sobre la función docente del profesorado de educación artística en los niveles básicos.

Las guías docentes de las asignaturas de educación artística, en la medida que son documentos de consenso ideológico y educativo, participan del pluralismo epistemológico y del eclecticismo metodológico que imperan en la educación en las artes visuales (Marín, 2005).

Diseño e implementación de las guías docentes en los grados de profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria

Antecedentes

La Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha venido implementado una serie de programas de innovación educativa con el objetivo común de adaptar sus titulaciones al EEES. En lo referente a las guías docentes, tres han sido los programas que, de manera consecutiva, se han ocupado de guiar al profesorado universitario en el diseño y elaboración de las guías docentes adaptadas al nuevo marco (Garaizar y Goñi, 2010): el programa denominado AICRE (“Ayuda para la Introducción del Crédito Europeo”), el programa SICRE (“Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo”) y el “Programa para la Innovación Docente de los Centros” (conocido por su acrónimo en euskara IBP). Este último programa, el IBP, tenía como objetivos: (1) la formación del profesorado en calidad e innovación docente, (2) la progresiva adaptación de las titulaciones actuales a los créditos ECTS por cursos completos en las dos lenguas oficiales de la UPV/EHU y (3) la redacción de la guía de la titulación en formato ECTS.

Estructura general de las guías docentes

Las guías docentes de las asignaturas de Educación en las Artes y en la Cultura Visual –tanto del grado de Educación Infantil como del de Primaria– se organizan según la siguiente estructura general, común a ambas titulaciones:

- 1) Información general sobre la asignatura (denominación, grado al que pertenece, curso, número de créditos, docentes responsables).

- 2) Competencias de curso y específicas a desarrollar en la asignatura.
- 3) Información sobre el módulo y contribución desde la asignatura.
- 4) Contenidos específicos de la asignatura.
- 5) Metodología empleada en la asignatura (planificación, secuenciación, recursos, tipo de grupo).
- 6) Evaluación (criterios, indicadores, herramientas y calificaciones).
- 7) Bibliografía (básica y complementaria).

Estudio empírico: percepción del alumnado sobre las guías docentes de las asignaturas troncales de artes visuales

Objetivos

Mediante el presente trabajo se pretende estudiar la percepción que el alumnado de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria tiene sobre las guías docentes de las asignaturas de Educación en las Artes Visuales.

Método

Hipótesis.

1. El alumnado de las asignaturas de artes visuales percibe con claridad la relación y la coherencia de la información que aparece en la guía docente con el desarrollo metodológico de la asignatura, así como la orientación profesionalizadora de la asignatura reflejada en dicha guía.
2. El alumnado percibe que los criterios y los procedimientos de evaluación son coherentes con la metodología docente, al tiempo que reconoce la capacidad formativa de dicha evaluación.

Participantes.

Se han tomado como referencia las opiniones aportadas por 104 estudiantes que cumplimentaron las encuestas sobre las tres asignaturas troncales de artes visuales ("Artes Plásticas y Cultura Visual en la de Educación Infantil (I y II)" y "Educación en las Artes y en la Cultura Visual" de la especialidad de Educación Primaria, impartidas en la sección de Magisterio de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) durante el curso académico 2014-2015.

Herramientas y procedimiento.

Se ha utilizado como instrumento de medida la Encuesta de opinión al alumnado sobre la docencia de su profesorado, correspondiente al curso académico 2014-2015. La encuesta consta de 28 ítems distribuidos en dos apartados: "autoevaluación del alumnado" (3 ítems) y "opinión sobre la docencia del profesorado" (24 ítems). En el segundo apartado, se contemplan los siguientes aspectos de la docencia: planificación de la docencia (2 ítems), metodología docente (3 ítems),

desarrollo de la docencia (9 ítems), interacción con el alumnado (6 ítems) y evaluación de aprendizajes (4 ítems).

Para la realización del presente trabajo se han tenido en cuenta los ítems relacionados con las guías docentes. Para comprobar la primera hipótesis, se han analizado los dos ítems referidos a planificación de la docencia, que preguntan al alumnado sobre la orientación profesionalizadora de la programación de la asignatura y sobre la calidad de la información las guías docentes ("1. La programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias para nuestra futura profesión"; "2. El programa de la asignatura contiene la información necesaria para el seguimiento de la misma") y un ítem del bloque sobre el desarrollo de la docencia, ya que se refiere a la adecuación entre la docencia y lo especificado en la guía de la asignatura ("6. Ha desarrollado la asignatura ajustándose a lo establecido al inicio del curso").

Respecto a la segunda hipótesis, se han seleccionado dos ítems del bloque de evaluación de aprendizajes que preguntan sobre la pertinencia y utilidad de la evaluación de la asignatura planteada en las guías ("21. Los criterios y procedimientos de evaluación se ajustan al planteamiento metodológico de la asignatura"; "23. El sistema de evaluación me permite conocer si voy alcanzando progresivamente las competencias").

Para la obtención de datos se han tenido en cuenta las calificaciones que el alumnado a otorgado a cada ítem en una escala de 0 a 10 y se han calculado las medias entre las tres asignaturas evaluadas.

Resultados

Por lo que se refiere al seguimiento de la asignatura en base a la información aportada por las guías, el alumnado participante aprueba la utilidad de las guías docentes para facilitar dicho seguimiento (ítem 2: 6,66 puntos). En este mismo sentido, el alumnado parece asimismo percibir coherencia entre la propuesta pedagógica del profesorado al inicio del curso académico en relación con el desarrollo metodológico de la materia (ítem 6: 7,4 puntos).

La orientación profesionalizadora de los estudios superiores de educación básica (infantil y primaria), es un objetivo primordial que se recoge en las tres guías docentes analizadas. El alumnado participante percibe que dicha orientación se muestra en las guías docentes, es decir, las asignaturas de artes visuales de los estudios de grado promueven el desarrollo de competencias relacionadas directamente con la profesión docente y como tal son diseñadas en la guía de cada materia (ítem 1: 6,6 puntos).

Un tercer apartado en este análisis sobre las guías docentes se refiere a la evaluación de las asignaturas de artes visuales, en especial, si se percibe la evaluación como formativa, así como lo referido a los criterios y a los procedimientos de evaluación.

La adquisición de competencias específicas básicas en artes visuales es el gran objetivo de las asignaturas del área y mediante la evaluación de dichas competencias se pretende avanzar en dicha adquisición. Se trataba, en este caso, de averiguar si el alumnado percibe el proceso de evaluación en convergencia con su propia capacitación docente en artes visuales. Los resultados obtenidos avalan en gran medida lo postulado en la segunda hipótesis de investigación, pues el alumnado considera que el sistema de evaluación coadyuva a la consecución de las competencias específicas (ítem 23: 6,7 puntos).

Respecto a la coherencia entre evaluación y metodología, los estudiantes perciben de los criterios y de los procedimientos evaluativos con el planteamiento metodológico explicitado en las guías docentes (ítem 21: 7,06 puntos).

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio se compadecen con las hipótesis de investigación, ya que el alumnado de artes visuales en los grados de educación percibe claridad, coherencia y funcionalidad en las guías docentes de las asignaturas del área. Sin embargo, esta afirmación necesita ser matizada, ya que las puntuaciones obtenidas son ciertamente discretas. En especial, las puntuaciones obtenidas sobre la consecución de competencias profesionales y específicas de la educación en artes visuales (6,6 puntos) promueven la reflexión sobre los modelos metodológicos y de evaluación empleados.

Con una media de 6,7 puntos en el ítem 23, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje se presenta como uno de los grandes retos para los y las profesionales de la educación en las artes visuales donde el margen para la discrecionalidad parece mayor a la hora de valorar los logros del alumnado.

La presente investigación se ha desarrollado a partir de las encuestas de opinión prediseñadas por la propia Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y los ítems de dichas encuestas resultan excesivamente genéricos, lo que no permite extraer datos más precisos sobre la percepción que tiene el alumnado acerca de las guías docentes de educación en artes visuales.

Han quedado fuera de este estudio el análisis de la percepción que tiene el alumnado de los contenidos específicos de cada asignatura, así como la valoración sobre los recursos de aprendizaje, sobre las actividades y sobre el método de aprendizaje, elementos fundamentales de las guías docentes que deberán ser investigados en futuros trabajos.

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

- Alba, C. (2005). El profesorado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de convergencia al espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 13–36.
- Arbizu, F., Bilbao, J., Camara, A., Fernández, L., Martínez, I., Monasterio, M. (2012). Modelo de guía para grados universitarios con estructura modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU* (Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria), 10(1), 313–341. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process. Implementation Report* (2012). Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fernández, I., y Palomares, T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta (comps.). *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado* (pp. 1–22). Bilbao: UPV/EHU.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Garaizar, J., y Goñi, J. M. (2010). *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la Universidad: Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/1870360/2202435/Nuevos+escenarios+para+el+aprendizaje+en+la+Universidad>
- Marín, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. En R. Marín (ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223–274). Granada: Universidad.
- Munari, B. (2002). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica* Barcelona: Gustavo Gili.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*. España, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53747–53750.

Oteiza, R. (2000). *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Álava* (Tesis doctoral). Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Para citar este artículo: Lekue, P., Gómez Pintado, A., y Andrieu, A. (2016). Percepción del alumnado de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) sobre las guías docentes de Educación en las Artes Visuales. *Observar*, 10(2), 135–146.

El área transdisciplinar en las guías docentes

The transdisciplinarity area in teaching guides

Carmen Moral Ruiz*

Universidad de Granada

carmenmoralruiz@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

La educación artística sufre una fuerte devaluación, patente en los numerosos cambios legislativos cuya importancia es poco relevante. Se podrían recoger numerosos ejemplos que, a lo largo de la historia, han tomado como base el arte en correlación con la ciencia para el desarrollo del ser humano, comprobándose su importancia y su fuerte relación con el resto de disciplinas que ahora se muestran como principales. Comprender las consecuencias de esta devaluación y proponer una mayor transdisciplinaria a través de las guías docentes, sería el fin de esta investigación para promover una menor separación de los contenidos en las materias, dando lugar al incremento del aprendizaje significativo, relacionado en mayor medida con la sociedad en la que vivimos, preparando al alumnado para vivir en sociedad y desarrollando todo su potencial creativo.

Palabras clave: transdisciplinar, educación artística, guía docente, arte.

Abstract

Art education suffers a strong devaluation that is noticeable in numerous legal changes which lead it to a secondary and irrelevant place. If a status of the issue is made, it will allow to collect many examples that have taken the relationship between art and science as a basis for human being development throughout the history. It proves a strong relationship with the rest of the subjects that now are considered as the main ones. The aim of this research is to understand the consequences of this devaluation and to propose a greater transdisciplinarity in education with the use of teaching guides. To reduce the distinction among subjects it would give rise to a meaningful learning increment. It provides a better education to students who will be able to live and develop all their creative potential in their society.

Keywords: transdisciplinary, art education, teaching guide, art.

* Correspondencia: Departamento de Pintura. Facultad de Bellas Artes "Alonso Cano". Universidad de Granada. Avenida de Andalucía, s/n. 18015 Granada, España.

Introducción

"Se nos dice que vivimos en un mundo donde tanto el conocimiento, como muchas formas de entretenimiento, son visualmente construidas, y donde lo que vemos es tan importante, si no más, que lo que oímos o leemos. [...] Hoy se habla con preocupación del incremento de "analfabetos visuales" y se oyen voces que reclaman reestructurar la escuela y las universidades, de manera que pueda aprenderse una gramática visual de la misma forma que se comprenden textos, números y moléculas." (Hernández, 2000; citado por Águila, Núñez, Raquimán, 2011, p. 21)

El propósito por el que surge este estudio dentro del *II Simposio Nacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Artes (I²DEA). Análisis, recursos y propuestas de mejora de las guías docentes en el sistema universitario español*, es principalmente llamar la atención sobre las posibilidades del área transdisciplinar y su inclusión en las guías docentes. Se trata de evaluar las problemáticas que surgen por la falta de esta área y su relación con el funcionamiento de una guía docente de cara al desarrollo del alumnado en dichas materias. El área transdisciplinar se concibe como un puente o nexo entre diversas disciplinas, lo que daría lugar a una mejora sustancial de la devaluación que en la actualidad sufre el campo artístico y cultural.

Considerando que las guías docentes deben dirigir los contenidos y metodologías que se van a desarrollar en las aulas, estaríamos en lo correcto cuando consideramos que, a falta de una guía con matices transdisciplinares, nos encontraríamos ante una materia sin ellos. En el estudio del área artística, se comprueba que a lo largo de los años la sociedad y el arte se han ido transformando, a la vez que lo hacía el entorno, pero no ha sufrido tantas modificaciones la educación al respecto. Si entendemos el arte como un bien patrimonial que pertenece a la sociedad y a su cultura, también se debería extrapolar dicha importancia al entorno educativo, considerando lo artístico como medio para potenciar la creatividad y junto con esta la promoción de la sociedad. La falta de conocimiento de estas áreas, que a diario influyen en nuestra vida y se nutren de ella, produce una incompreensión ante los posibles nexos entre el arte y la ciencia o la tecnología (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007); áreas de profunda repercusión e importancia en nuestra sociedad.

Problemática generada por la falta del área transdisciplinar

Importancia del ámbito de las artes

Debido a la actual disyunción entre artes y ciencias, se ha producido un beneficio a la segunda en contra de la primera, lo que da lugar a una pérdida de su unidad tal y como se suelen encontrar en la realidad. Dicha separación repercute en una falta de realidad en las aulas que no permite que el alumnado comprenda y reflexione acerca de su entorno. Idareta (2013) se refiere a esa separación y a la necesidad de unión de los elementos que conforman nuestra realidad como una "interacción (Idareta, 2013), que se puede promover a través de las múltiples posibilidades de la educación artística como medio de comprensión del ámbito social.

"Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación." (Vigotsky, trad. en 2009, p. 18)

Por lo tanto, si se fomenta aquello que se conoce, en definitiva la relación con el contexto, según el aprendizaje significativo de Ausubel (Idareta Olagüe, 2013), se podrán construir conocimientos propios. Por ello, considerando que dichas relaciones con el contexto y la realidad del alumnado se fomentarían a través de la educación artística, como se ha comentado anteriormente, sería correcto afirmar que su importancia en el currículo es decisiva, así como su interacción con otras materias.

Considerando la capacidad de la educación artística para promover diversos aspectos del ser humano, de interaccionar, observar y experimentar nuestra realidad, no sorprende que existan diversas perspectivas a través de las cuales se haya promovido el valor integrador del arte. Palacios (2006) atendiendo a los ámbitos de estudio desde donde se promueven dichas perspectivas, cita las siguientes:

- Neurobiología: la importancia del desarrollo de las estructuras a través de la estimulación temprana mediante el sonido y la imagen. Otras tendencias afirman la plasticidad del cerebro y su capacidad de adaptarse y desarrollarse a lo largo de la vida, pero sin duda la educación en etapas primarias es fundamental.
- Psicología y filosofía: donde se desarrollan diversas concepciones a través de los autores más destacados:
 - Arnheim y el papel fundamental de los sentidos en la creación de imágenes, que necesita de la invención y la imaginación. También según Arnheim, la relación de la intuición y la percepción para captar aquello que conocemos como realidad, por lo que nos ayuda a la formación de conceptos intelectuales.
 - Gardner también aboga por un desarrollo a través de la pluralidad del intelecto, comparando el pensamiento artístico con el científico y matemático como formas de pensamiento complejo.
 - Goodman, habla de las innumerables versiones del mundo y, con ellas, volvemos a la pluralidad y a la vinculación entre los campos de estudio que no se encuentran divididos.
 - Eisner aboga por la búsqueda de educación en las formas en que nuestra inteligencia se desarrolla, la cual crece con la observación y experimentación y se relaciona con la afectividad y los sentidos como recolectores de información. Todos ellos puntos fundamentales en la educación artística que promueve la relación con la realidad.

Se deben tomar en consideración todos los factores mencionados que apuntan hacia la importancia de la educación artística como medio de desarrollo del conocimiento propio y del entorno, de la imaginación, la creatividad, la innovación y la comunicación entre otros. Lo cual deriva a la pregunta

de: ¿si se conoce la vinculación de esta área en el desarrollo de todos estos aspectos, por qué nos encontramos con una situación de devaluación en su enseñanza y aprendizaje?

Devaluación de las disciplinas artísticas y mejora a través de las guías docentes

Considerando el objetivo principal de esta investigación, que la dirige hacia la inclusión de campos de estudio transdisciplinares en las aulas como medio de revalorización de las disciplinas artísticas, debemos considerar inicialmente la situación de devaluación que actualmente sufre dicha educación y, con ella, el ámbito artístico. Palacios (2006, p. 37) hace hincapié en la responsabilidad social, puesto que el “valor que la sociedad le concede a ciertos conocimientos y a las profesiones relacionadas” influye decisivamente en su importancia. Si atendemos a esa sociedad y actuamos sobre ella, aportando argumentos, contenidos y metodologías que permitan ver claramente la utilidad de la educación artística en el desarrollo de las personas y de la sociedad misma, ya no solo del alumnado, elevaremos la condición de dicho ámbito y, como consecuencia, su inclusión en el currículo se convertirá en determinante.

A la hora de analizar esta devaluación se comprueba que, en el caso de España, a pesar de ser un país que cuenta con numerosas manifestaciones artísticas, no se transmite esta riqueza al ámbito educativo (Hernández, 1995). Ya desde 1844, se aparta a través de la legislación vigente a la educación artística de su cultura y contexto, así como de la realidad social de nuestro país; devaluación que arrastramos hasta la actualidad.

A nivel internacional, la educación artística se relaciona con la creatividad, la cual, en países como Singapur, es una prioridad nacional (Sharp y Le Métails, 2000). A partir de una encuesta realizada por The Arts Council of England (Sharp y Le Métails, 2000), se deduce que el 82% de los encuestados opina que las artes son útiles para el alumnado y el 95% que debería haber una mayor experiencia artística en las aulas. Tomando en consideración estos datos, aun teniendo en cuenta que no han sido realizados a nivel español, se vuelve a deducir que el factor social es determinante en la devaluación de las disciplinas artísticas, pero que es la legislación y, con ella, los sistemas políticos que la promueven, los que están equivocados a este respecto.

Existen ejemplos sobre las posibilidades que se abren a través del campo transdisciplinar como las recogidas en la publicación coordinada por Maeso (2008, citado por Ivern, 2009), en donde se muestran diversas experiencias que tuvieron lugar en la Universidad de Granada a través del proyecto *Revisión metodológica e innovación didáctica de algunas materias del título oficial de Bellas Artes*. En dichas experiencias, Galiano y Noguera (2009, citado por Ivern, 2009) hacen hincapié en la búsqueda de nuevas temáticas en las aulas, como por ejemplo, que se relacionen con ámbitos de ciencias naturales, en donde se pueden incluir diversas técnicas de microscopía que pueden suscitar diversas manifestaciones, así como salidas profesionales diversas en el campo científico.

Estos contenidos, que tan claramente se nos presentan en esta publicación, no aparecen en muchas guías docentes de los grados en Bellas Artes, por ejemplo, por lo que quedarían supeditados a la sensibilidad del profesorado hacia estas posibles vinculaciones.

De esta forma, si consideramos la devaluación de las disciplinas artísticas unida al concepto que la sociedad les aplica, y teniendo en cuenta los factores que destacan su importancia, observamos una clara falta de criterio en cuanto a la concepción del ser humano como un conjunto de cuerpo, intelecto y emociones (Palacios, 2006). Por ello, se concluye una falta de educación integral, tanto a nivel universitario como previamente; una educación integral que, si no se promueve a nivel legislativo –y por lo tanto curricular–, no podremos superar la situación de devaluación del ámbito de las artes.

Por lo tanto, los problemas que causan la devaluación serían:

- Legislación y sociedad, ya planteado por la UNESCO (2006). Se resalta una carencia en políticas educativas que valoren este ámbito con una falta de coherencia de los sistemas educativos con la realidad cultural, de programas de formación del profesorado, de reconocimiento hacia los artistas que pueden incluirse en el proceso de formación y de apoyo económico.
- El arte como entretenimiento y su falta de productividad, sobre todo si atendemos al consumo de arte sin entendimiento. El consumo cultural masivo sin comprensión de contenidos ni relación se alienta con unos estudios fundamentalmente teóricos que no visualizan la aplicación práctica y productiva necesaria en la sociedad actual. El aspecto de la productividad está reflejado en partidas presupuestarias bajas y falta de criterio en su adjudicación (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007).
- La separación entre arte y ciencia que, según Caeiro (2010), ya se establece desde los Ministerios, dividiendo, por un lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y, por otro, el Ministerio de Ciencia e Innovación. Por lo tanto, se observaría un alejamiento entre la cultura (donde podríamos incluir el ámbito de las artes) y la sociedad del conocimiento, de forma que estamos ante una división entre lo que produce conocimiento y lo que no lo hace (Caeiro, 2010). Pues bien, si partimos de esta clara separación e infravaloración que ya desde inicio encontramos a nivel político, no es difícil imaginar qué alcance tendrá en el ámbito legislativo dicha separación. Por ello, hay que revisar las guías docentes de las materias artísticas en donde son consideradas como un medio de “entretenimiento” (Caeiro, 2010), que a la hora de ser desarrolladas como materia serán dirigidas hacia el campo del ocio y no del conocimiento.
- La formación del profesorado, sobre la cual se puede actuar de forma paulatina para redirigir contenidos y metodologías de sus materias hacia campos de estudio vinculados con las experiencias sociales y el futuro profesional del alumnado. Se ha observado en la formación

universitaria una difusión de campos como el cine y la fotografía de forma interdisciplinar en grados que no son eminentemente artísticos (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007). Por ello, se puede suponer que esos especialistas llegarían posteriormente al ámbito educativo teniendo la posibilidad de incluir nexos de unión que mejorarían la situación de devaluación de las disciplinas artísticas. Como se puede comprobar en el análisis legislativo, estos nexos no suelen aparecer en la Educación Secundaria y Bachillerato, haciendo que la educación artística no tenga relación con disciplinas como la Tecnología, las Matemáticas o la Lengua castellana y Literatura. Si bien es cierto que en la enseñanza universitaria se incluyen las nuevas tecnologías como nuevos medios de interdisciplinariedad, hay que tener en cuenta que su inclusión en otras etapas educativas previas (Secundaria y Bachillerato) es más compleja, tanto por medios como por formación del profesorado. Actualmente, el arte contemporáneo no se ciñe exclusivamente a técnicas similares a las de siglos atrás, sino que explora nuevos límites hacia la tecnología (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007), por lo que su campo de producción se extiende hacia otros contextos y medios que posibilitan una relación transdisciplinar que se aleja de métodos academicistas y de una formación de un profesorado obsoleto.

Separación de áreas en niveles inferiores al universitario

Como medio de observación de lo que ocurre en niveles de educación superior, se ha realizado una encuesta en niveles inferiores para comprobar la formación actual del alumnado y sus pretensiones de cara al futuro académico. Los resultados muestran las tendencias sociales y la devaluación de las artes ya mencionada.

Afinidades con campos de estudio y motivación.

Se realiza la encuesta dentro de la materia de Educación Plástica y Visual a alumnos de 1º de la E.S.O. que deben contestar a las siguientes preguntas con una serie de respuestas ya estipuladas.

Pregunta 1.- ¿Qué campo de los siguientes te gustaría estudiar?

- a. Ciencia y Tecnología.
- b. Sociales/Humanidades.
- c. Arte.
- d. Una mezcla de varias.
- e. No estoy seguro/a.

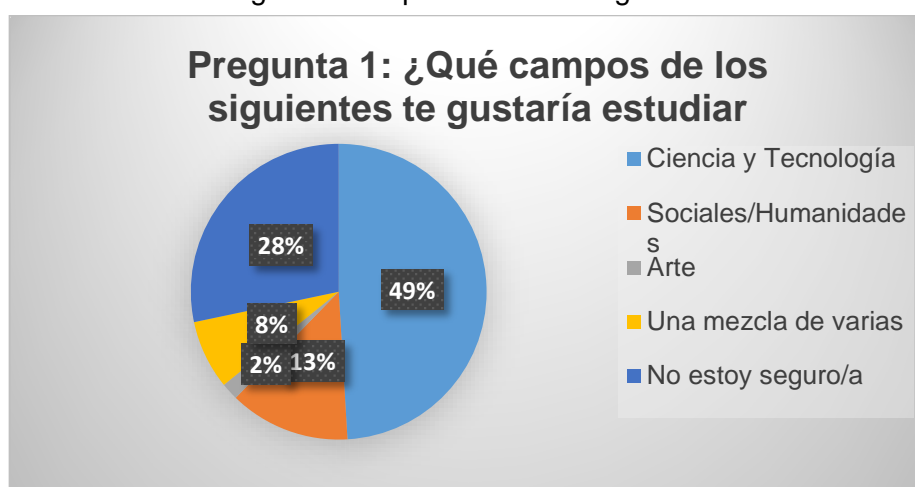
Pregunta 2.- ¿Por qué has elegido ese campo de estudio?

- a. Porque me interesa lo que he estudiado en clase sobre esos temas.
- b. Porque creo que es útil.
- c. Porque creo que encontraría trabajo rápido.

- d. Porque me siento bien cuando hago cosas relacionadas con ese campo.
e. O escribe el por qué aquí:

En la Figura 1 se observa la preponderancia de las ciencias y la tecnología frente al resto de campos. Hay que considerar que la muestra está conformada por un alumnado de 12 a 13 años, el cual todavía no tiene claras sus aspiraciones ni tiene seguridad acerca de su futuro profesional, pero sí puede opinar acerca de lo que considera más afín a sus expectativas o gustos actuales, donde también entran los prejuicios hacia determinadas materias.

Figura 1. Respuestas a la Pregunta 1

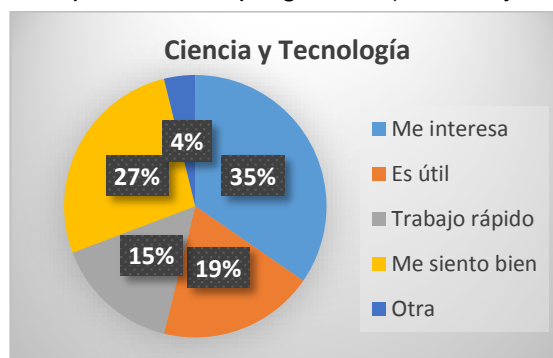


Fuente: elaboración propia.

Según la Figura 1, observamos que el 49% de los encuestados prefiere el campo de Ciencia y Tecnología, mientras que solo un 2% prefiere el de Arte. El porcentaje que no está seguro de la opción a elegir también es bastante elevado, un 28%, pero hay que tener en cuenta que todavía a estos niveles no se pretende que decidan con total seguridad sus intereses. Que la mayoría se incline hacia el campo científico era un resultado esperado, sobre todo teniendo en cuenta que dicho campo concentra una gran carga lectiva.

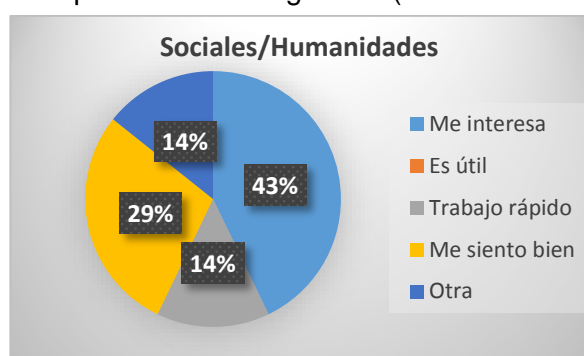
Para el análisis de los motivos que el alumnado aporta para cada materia se debe atender a las Figuras 2 a 5. Comenzando por el campo de Ciencia y Tecnología (Figura 2), se observa un equilibrio entre las opciones, aunque llama la atención que, a estos niveles, un 15% ya piense en que es un campo donde se encuentra trabajo rápido. También el 19% incluye la utilidad como motivo de elección, que en el caso de las Sociales/Humanidades (Figura 3) y el Arte (Figura 4), no aplican en ningún caso.

Figura 2. Respuestas a la pregunta 2 (Ciencia y Tecnología)



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Respuestas a la Pregunta 2 (Sociales/Humanidades)



Fuente: elaboración propia.

Pasando al ámbito de Sociales y Humanidades (Figura 3), se observa un mayor porcentaje de alumnos que lo eligen por interés o gustos personales; mientras que en el campo de las Ciencias hay otros factores, como el de la utilidad, que en Sociales y Humanidades no está presente. Esto refleja que las materias de este ámbito parecen ser motivadoras; sin embargo no se valora su utilidad en la sociedad.

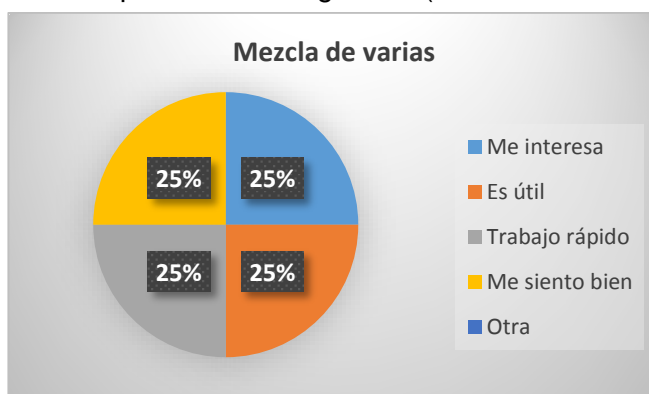
Figura 4. Respuestas a la Pregunta 2 (Arte)



Fuente: elaboración propia.

Si ahora atendemos al campo del Arte, se puede observar que solo el 2% lo ha escogido como opción (Figura 2), y el 100% de aquellos porque les interesa (Figura 4). Esta falta de interés por la asignatura, así como la escasa valoración de su utilidad, apoya las teorías desarrolladas a lo largo del marco teórico que sitúan a la materia fuera del núcleo temático de importancia en las aulas.

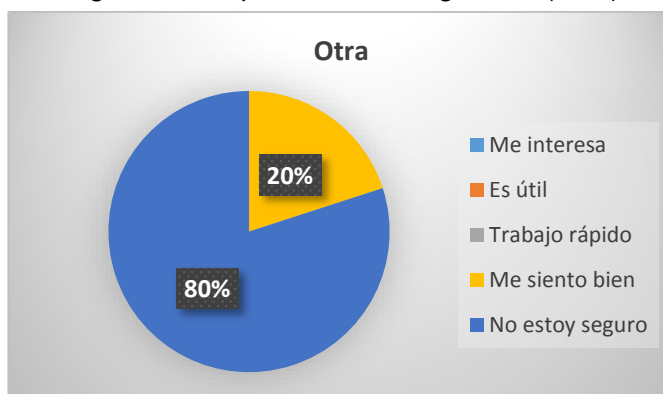
Figura 5. Respuesta a la Pregunta 2 (Una mezcla de varias)



Fuente: elaboración propia.

Pasando a la cuarta opción relativa a la mezcla de varios campos de estudio (Figura 5), esta fue elegida solo por el 8% de los encuestados, lo cual podría ser debido a la falta de transdisciplinariedad o relación entre las materias en las aulas.

Figura 6. Respuesta a la Pregunta 2 (Otra)



Fuente: elaboración propia.

De la última opción de la Pregunta 2, cuyos resultados quedan reflejados en Figura 6, podemos inferir que, el 80% de los que no ha elegido nada en la Pregunta 1 fue porque no está todavía seguro de lo que quiere hacer o no sabe el campo en el que tendrá mejores aptitudes. El otro 20% no ha elegido ninguna de las opciones porque no encontraba sus preferencias entre ellas. Por ejemplo: "policía local" o "INEF", o un encuestado cuyo interés es el dibujo y no está seguro de qué opción elegir. Estas últimas afirmaciones atestiguan la falta de relación de aquello que se imparte en clase y la realidad del alumnado. Lo que les interesa o les parece útil sólo se encuentra en las ciencias

porque saben que se relaciona, por ejemplo, con la Medicina o la Arquitectura, pero en ningún caso conocen las salidas profesionales de otros ámbitos, ni conocen la realidad social que los engloba y en dónde se desarrollan.

Por lo tanto, estas apreciaciones sirven para apoyar las afirmaciones que acerca de las posibilidades que brindaría la inclusión de un área transdisciplinar que mejorara la devaluación de la educación en artes.

Propuestas de mejora a través de las guías docentes

En el ámbito académico, como hemos visto anteriormente, se suceden una serie de problemáticas que pueden ser atendidas directamente desde el campo educativo y, en este caso, dentro del área universitaria. Los problemas mencionados en cuanto a legislación, el arte como entretenimiento, la producción, la separación entre arte y ciencia y la formación del profesorado, pueden ser atajados a través de varios elementos, pero aquí vamos a abordar las posibilidades que brindan las guías docentes. Considerando las problemáticas mencionadas, hay que puntualizar que la solución a estos problemas viene del mismo ámbito universitario, puesto que se debe considerar que aquellos que se encuentran dentro de estos ámbitos académicos también pueden dar pasos hacia la mejora. Tal y como apuntan Alcón Latorre y Menéndez Varela (2015), ya desde las aulas se debe fomentar esta labor transdisciplinar que tendrá su plasmación en las guías docentes; aquellas que, como su nombre indica, dirigen la labor docente hacia ciertas finalidades, en las cuales deberíamos atender a la inclusión de materias o contenidos transdisciplinares que, a través de metodologías docentes no anquilosadas en el pasado, nos procuren un mejor futuro a los especialistas en el ámbito artístico.

Dado que la guía docente incluye, entre otras cuestiones, los contenidos y la metodología de la asignatura, es el medio capaz de abrir o cerrar la puerta a los contenidos transdisciplinares que brindan la oportunidad de capacitar a especialistas que serán futuros profesionales acordes a la demanda social. La necesidad de aplicar los conocimientos teóricos pasa por introducir ciertas modificaciones curriculares (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2015) que podrían incluir y potenciar elementos transdisciplinares, enriqueciendo de este modo la materia específica de cada titulación.

Inclusión de lo transdisciplinar

En la educación artística, campo que consideramos transdisciplinar y nexo de unión entre numerosas materias, la separación entre artista y científico se podría diluir en busca de una conexión con la realidad en función de las nuevas prácticas artísticas y científicas actuales, que buscan vinculaciones más allá de los límites tradicionales de sus campos de acción.

La transversalidad se puede entender como “necesidad de desenvolver un sistema complejo para comprender un fenómeno o acontecimiento que una disciplina por si misma no alcanza a comprender” (Caeiro, 2010, p. 73). Por ello, a la hora de abordar este estudio desde el término transdisciplinar, dejamos a un lado lo transversal porque no se pretende una unión de varias disciplinas por necesidad, sino para generar campos conjuntos que separados obtienen explicaciones y resultados a sus intereses, pero no se acercan al funcionamiento de la realidad, que no se encuentra en sí misma nítidamente delimitada.

De la unión que existe entre Arte-Ciencia-Tecnología se puede decir que “el arte se inspira en los descubrimientos científicos, mientras que la ciencia se sirve del arte para comunicar hallazgos” (Pérez Rodríguez, 2010, p. 26). Quizás la simplificación que Pérez Rodríguez (2010) hace al servicio de la ciencia ilustra en cierto modo la preponderancia actual de la misma, haciendo un símil con las materias de índole científica en el currículo. Se plantea entonces que la búsqueda de una transdisciplinariedad en la educación, debe provenir de la sociedad y de la misma es de donde parte la búsqueda de la intersección entre arte, ciencia y tecnología (Pérez Rodríguez, 2010).

Si se pretenden realizar propuestas transdisciplinares coherentes en el entorno educativo dentro de las guías docentes, esa coherencia debe originarse en los contenidos y metodologías que se seleccionan y posteriormente desarrollarlos en los puntos de unión con otras disciplinas. Si cada materia busca esa intersección señalada por Pérez Rodríguez (2010), se llegaría a la elaboración de una red, que permitiría transitar a través de las disciplinas que ahora se encuentran profundamente separadas.

Las guías docentes como medio de información

El alumnado, que tiene pleno acceso a estas guías, no suele consultarlas en la elección de materias e incluso de titulación, lo cual es un problema que comienza en niveles preuniversitarios debido a la falta de información al respecto y de orientación a los estudiantes.

A la hora de comprender la información vital que ofrecen las guías docentes e ilustrar la repercusión que tendría el incluir en estas apartados curriculares que se adapten a nuestra definición de áreas transdisciplinares, vamos a observar, a modo de ejemplo, la estructura y contenido de dos guías docentes del Grado en Bellas Artes enfocadas al estudio de la Historia del Arte en dos universidades españolas: la Universidad de Granada y la Universidad Complutense de Madrid.

Tabla 1. Resumen estructura y contenidos de la asignatura de Historia del Arte (Universidad Complutense de Madrid, 2016)

Datos básicos de la asignatura	Impartición 1er curso
---------------------------------------	-----------------------

Datos específicos de la asignatura	La asignatura propone un recorrido por una serie de conceptos que vertebran toda la producción artística desde la Antigüedad hasta las vanguardias del siglo XX.
Objetivos	Preparar a la persona graduada para una práctica artística profesional que le permita tanto asumir un compromiso con la realidad contemporánea como recibir el pleno reconocimiento social de sus competencias.
Competencias	Comprensión básica de la historia, teoría y discurso actual del arte. Comprender de manera básica la historia, teoría y discurso actual del arte. Asimilación analítica de los conceptos en los que se sustenta el arte” Cuestión que al incluir únicamente hasta las vanguardias podría ser complejo en cuanto a la inclusión de contenidos de arte actual.
Contenidos	Seguridad, higiene y buenas prácticas en la asignatura. Panorama general de los conceptos de Historia del Arte. Amplia revisión de los problemas más importantes relativos a la visión, la representación y a la función del arte. Ejemplos en la obra de los artistas más representativos de la Historia del Arte.
Metodología	Se combinará la lección magistral con la visualización crítica de materiales artísticos y la lectura y análisis de textos. Propuesta de ejercicios y debates. Ejercicios individuales y colectivos.
Evaluación	Evaluación continua (trabajo en el aula, prueba objetiva de conocimientos, asistencia y participación).
Bibliografía	

Tabla 2. Resumen estructura y contenidos de la asignatura de Teoría e Historia del Arte (Universidad de Granada, 2016)

Información básica	Impartición 1er curso
Breve descripción de contenidos	Conocimientos básicos en torno a la creación artística en sus aspectos estéticos e históricos. Conceptos y terminologías aplicables al arte. Movimientos y tendencias artísticos. Arte y pensamiento: Ideas, Conceptos, Lenguajes, Identidades y Sistemas.
Competencias generales y específicas	CE16. Conocer la teoría y el discurso del arte, así como el pensamiento de los artistas a través de sus obras y textos para comprender el fenómeno artístico.
Objetivos	Adquirir conocimientos sobre las diferentes funciones que el arte ha adquirido con relación a los contextos socioculturales en los que se ha generado. Reconocimiento de los diferentes estilos de la Historia del Arte Universal, desde la Prehistoria al siglo XIX. Reconocimiento de las grandes obras maestras del arte universal. Análisis de la obra de arte para su contextualización histórico-artística. Conocimientos básicos de la historia de los estilos artísticos.

Temario detallado de la asignatura

Conocimientos básicos de terminologías artísticas, técnicas y tipologías artísticas.

Conocimientos básicos sobre la función y conceptualización del arte en cada periodo histórico.

Unidad didáctica 1. Los orígenes del arte. El arte prehistórico. Las primeras civilizaciones urbanas: Egipto.

Unidad didáctica 2. El arte como expresión cívico-política: el mundo clásico. Grecia. Roma

Unidad didáctica 3. El fin del mundo antiguo y los orígenes del arte medieval. El arte paleocristiano y bizantino. El arte prerrománico y al arte hispanomusulmán.

Unidad didáctica 4. Las artes del medievo: de la era feudal al despertar urbano. El Románico. El Gótico.

Unidad didáctica 5. Arte y Humanismo. El Renacimiento. Italia. España.

Unidad didáctica 6. Las artes de las cortes europeas. Barroco y Rococó. Europa. España.

Unidad didáctica 7. Del arte ilustrado al gusto burgués. El siglo XIX. La arquitectura, del neoclasicismo al eclecticismo. Las artes plásticas, del neoclasicismo al realismo.

Unidad didáctica 8. Los inicios de la Teoría del arte.

Unidad didáctica 9. La teoría del la Einföhlung.

Unidad didáctica 10. Formalismo y teoría de la pura visibilidad.

Unidad didáctica 11. La Escuela de Viena.

Unidad didáctica 12. Iconología y psicología de la forma.

Unidad didáctica 13. Sociología del Arte.

Unidad didáctica 14. Semiología del Arte.

Temario práctico:

Seminarios/Talleres: - Exposición de un trabajo por parte del alumnado - Introducción sobre cómo hacer comentarios de texto. - Introducción al comentario de obras de arte.

Prácticas de Campo: -Probabilidad de visitar un monumento granadino.

Bibliografía**Metodología docente**

Clases expositivas, seminarios conjuntos de exposición, comentarios de textos y de obras, tutorías, salidas de campo con carpeta de aprendizaje y lecturas.

Evaluación

Evaluación continua (pruebas orales y escritas, actitud, asistencia y participación)

Tabla 2. Comparativa de materias de Historia del Arte de dos universidades españolas

	Historia del Arte (Universidad Complutense de Madrid, 2016)	Teoría e Historia del Arte (Universidad de Granada, 2016)
Datos	Recorrido desde la Antigüedad hasta las vanguardias del siglo XX.	Conocimientos básicos relacionados con la creación, movimientos y tendencias artísticas.
Objetivos	Preparación para la práctica artística profesional asumiendo un compromiso con la realidad contemporánea.	Adquisición de conocimientos sobre contextos socioculturales, junto con los estilos desde la Prehistoria hasta el siglo XIX.
Competencias	Comprensión básica de la historia, teoría y discurso actual del arte.	Conocimiento sobre la teoría y el discurso del arte
Contenidos	Trata un panorama general en donde no se percibe una relación con otras disciplinas.	Se establece un temario detallado que aporta las diversas visiones del arte sin entrar en temáticas actuales.
Metodología	Lección magistral, ejercicios y debates.	Clases expositivas, seminarios, comentarios de texto y de obras.

Deficiencias detectadas:

- Falta de relación con la realidad actual.
- Necesidad de establecer vínculos iniciales con los contextos culturales y artísticos próximos al alumnado para potenciar un aprendizaje significativo.
- Falta de una aplicación práctica que compense y movilice la dimensión teórica preponderante de las asignaturas.

Medidas en relación a la elaboración de las guías docentes

Como ya se ha mencionado, se pretenden dar unas pautas generales que podrían mejorar sustancialmente el matiz transdisciplinar en las guías docentes. Para ello, se podrían incluir las siguientes mejoras:

- Inclusión de bloques de contenidos de carácter transdisciplinar junto con aquellos teóricos y de cronología histórica.
- Promover ámbitos transdisciplinares de aprendizaje, incluyendo relaciones con otras instituciones públicas y privadas, para lograr un aprendizaje en contextos reales.
- Atender a “las nuevas orientaciones que las innovaciones científicas y tecnológicas abren a la reflexión artística y estética, como garantía de la adquisición de las competencias necesarias” (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007, p. 74).

Conclusiones

El problema que da origen a este estudio es promover la inclusión de contenidos transdisciplinares en las aulas. La deficiente presencia de estos contenidos se une a la devaluación de las disciplinas artísticas que quedan desligadas del campo productivo y empresarial en la sociedad. Dicha devaluación está relacionada con la falta de una legislación que valore el lugar de las disciplinas artísticas en el sistema del conocimiento y no como mero entretenimiento para el consumo cultural. Es indispensable destacar el papel de las artes en la construcción de una identidad cultural a través del patrimonio artístico y la conexión con otros campos del saber. A lo largo de esta investigación, se proponen una serie de medidas enfocadas a la consecución del objetivo principal de este estudio.

En relación a la transdisciplinariedad en las aulas y como medio de mejora de estatus de las disciplinas artísticas, se llega a las siguientes conclusiones:

- Lo transdisciplinar no se basa únicamente en la inclusión de contenidos de diversas materias que están más o menos relacionados, sino en una perspectiva sistémica del conocimiento que supere una separación inflexible de las disciplinas.
- La transdisciplinariedad genera campos de conocimiento comunes entre materias. Su inclusión explícita en las guías docentes es determinante también para promover metodologías compartidas de aprendizaje.
- Debe mejorarse la vinculación entre las disciplinas artísticas y la realidad actual para facilitar la comprensión de su importante papel en la sociedad.
- Faltan contenidos que consigan hacer ver más allá de lo formal y figurativo. El hecho de que el alumnado sea capaz de traspasar los límites de lo cotidiano mejora sus oportunidades en otras situaciones académicas, pero también sociales y personales.
- Hay que fomentar la investigación sobre la educación artística para mejorar su conocimiento, de forma “que proporcione pruebas científicamente sólidas de la importancia individual y social de la educación artística” (UNESCO, 2006).

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 [RE-DICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

- Águila, D., Núñez, M., Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez y L. Pimentel, (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21–30). Madrid: Organización de Estado Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Alcón Latorre, M., Menéndez Varela, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5–17.
- Caeiro, M. R. (2010). Hacia un tétrade cultural. Continuación de las dos culturas de Snow y de la tercera cultura de Bockman. En J. F. Laiglesia y González de Peredo, J. Loek Hernández, y M. R. Caeiro (Eds.) (2010). *La cultura transversal. Colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología* (pp. 45–76). Vigo: Universidad de Vigo.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología [FECYT] (2007). *Libro blanco de interrelación entre arte, ciencia y tecnología en el Estado español*. Ed. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)
- Hernández Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado*, 24, 21–37
- Idareta Olagüe, M. (2013). *El aprendizaje cooperativo en la materia de educación plástica y visual en los cursos de 1º a 3º de la E.S.O. como experiencia práctica para la educación patrimonial en la escuela* (trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1479>
- Ivern Magaña, J. (2009). Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes. *Observar*, 3, 109–114
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 1–21.
- Pérez Rodríguez, M. (2010). Un marco de referencia y de interferencias. En J. F. Laiglesia y González de Peredo, J. Loek Hernández, y M. R. Caeiro (Eds.), *La cultura transversal. Colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología* (pp. 25–44). Vigo: Universidad de Vigo.
- Sharp, C. y Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: an International Perspective (International Review of Curriculum and Assesment Frameworks)*. London: QCA.
- UNESCO (marzo, 2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* UNESCO, Lisboa. Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja de Ruta para la Educaci%F3n Art%EDs-tica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%F3n%20Art%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%F3n%20Art%EDs-tica.pdf/Hoja%20de%20Ruta%20para%20la%20Educaci%F3n%20Art%EDstica.pdf)
- Universidad de Granada (2016). Guía Docente de la Asignatura Teoría e Historia del Arte. Recuperado de

<http://grados.ugr.es/restauracion/pages/guiasdocentes/primercurso/mod1teoriaaaehistoria-delarte20142015>

Universidad Complutense de Madrid (2016). Guía Docente de la Asignatura Historia del Arte.

Recuperado de <https://www.ucm.es/gradobellasartes/historiadelarte>

Vigotsky, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia* (9ª Ed.). Madrid: Akal.

Para citar este artículo: Moral Ruiz, C. (2016). El área transdisciplinar en las guías docentes. *Observar*, 10(2), 147–163.

Análisis de los contenidos de Arte Contemporáneo en las guías docentes andaluzas. Propuestas de mejora

Analysing the subject matter of Contemporary Art in Andalusian teaching plans. A proposal for improvement

Victoria Quirosa García¹ **Laura Luque Rodrigo**

Universidad de Jaén

Universidad de Jaén

vquirosa@ujaen.es

lluque@ujaen.es

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2016

Fecha de publicación: noviembre 2016

Resumen

Con la implantación de los nuevos planes de estudios hace menos de una década, las guías docentes se convirtieron en el documento base de comunicación entre profesorado y alumnado. En este texto, queremos reflexionar sobre su vigencia, utilidad y adaptación en todo este periodo, centrándonos en las guías elaboradas por las universidades públicas andaluzas y en las titulaciones afines a la Historia del Arte. También hemos querido analizar un tema que nos preocupa y que afecta a la formación básica que deben ofrecer de manera homogénea los grados, que es el reparto desigual de las materias de estudio por periodos que afecta especialmente al Arte Contemporáneo. Por último, proponemos un modelo de guía docente cuya implementación subsanaría errores y deficiencias en la forma y contenido de las actuales.

Palabras Clave: Historia del Arte, guías docentes, Arte Contemporáneo, Andalucía.

Abstract

The implementation of the new study plans, less than one decade ago, made teaching plans the main document for communication among professors and students. In this text we reflect about its importance, usefulness and adjustment focusing on the teaching plans elaborated by the public andalusian universities in the degrees related to History of Art. In addition we analyse an issue that concerns us and affects the basic training that these degrees must offer, that is, the unequal distribution of the subjects to the detriment of Contemporary Art. Finally, we propose a model of teaching plans the implementation of which would correct mistakes and faults in the form and content of the current ones.

Keywords: History of Art, teaching plans, Contemporary Art, Andalusia.

¹Correspondencia: Departamento de Patrimonio Histórico. Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n, edificio C5, despacho 216. 23071 Jaén, España.

Introducción

Desde hace seis cursos académicos, como estudiantes y docentes, nos enfrentamos a un cambio no sólo estructural dentro de los estudios universitarios sino sobre todo metodológico. La puesta en marcha de los grados trajo consigo una unificación de la forma tradicional de comunicación entre alumnado y profesorado, que tenía como base la creación de una guía docente unificada y revisada en cada una de nuestras universidades. Este documento, esencial para establecer las pautas procedimentales de cada una de las asignaturas, ha adoptado formatos muy diversos y, aunque siempre partimos de una serie de campos que por lógica están presentes con una u otra nomenclatura, debe ser revisado y actualizado; un hecho que, hasta el momento, no se ha producido en la universidad en la que trabajamos.

Consideramos que es el momento de analizar y comparar las guías docentes de las nueve universidades andaluzas para destacar aquellos apartados que deberían implementarse de forma unificada y, por otra parte, revisar también aquellos que deben ser más claros y precisos. Las guías docentes se planificaron como una extensión de las memorias de grado, en las que se adjuntaba directamente una información que, en algunos casos, tenía un formato que venía ya marcado en las directrices de dichas memorias. Si tenemos en cuenta que los principales destinatarios son nuestros alumnos, deberíamos adaptar y hacer comprensibles cuestiones fundamentales para el desarrollo de la docencia; es decir, que de forma sencilla el alumnado esté informado de la metodología docente, los criterios de evaluación y del volumen de trabajo autónomo que deberán asumir, entre otras cosas.

Por otra parte, queremos reflexionar sobre una cuestión que también nos preocupa y que, como docentes, observamos desde hace más de una década. Dentro del Grado en Historia del Arte, en la universidad en la que trabajamos, el alumnado se muestra reacio a los contenidos de Arte Contemporáneo. Sin duda, la base de la que parten es mínima, ya que los temarios de bachillerato rara vez llegan más allá de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, el grueso de salidas profesionales se centra en esta área, a través de la museología, el comisariado y la gestión patrimonial. Es por esto que queremos analizar de forma cuantitativa y cualitativa el número de asignaturas que se imparten de esta materia en las distintas titulaciones, porque consideramos que el reparto cronológico debe ser equitativo a fin de evitar lagunas en la formación del alumno. Sólo el conocimiento en profesionales bien formados cuestionará los falsos mitos que todavía persisten.

Por último, como docentes de Historia del Arte observamos cómo la puesta en marcha de los nuevos grados trajo consigo una mayor pluralidad de titulaciones en el ámbito de las Humanidades. Los contenidos de Historia del Arte están presentes en esta rama así como en otras de las Ciencias Sociales que tradicionalmente ofertaban este tipo de materias, como es el caso de Turismo. Por todo esto, queremos analizar numéricamente cuál es la presencia de contenidos de Historia del Arte en estos grados, con especial atención al Arte Contemporáneo. En un momento en el que la Historia

del Arte lucha por su pervivencia en el Bachillerato, es curioso comprobar cuán numerosos son los grados que la incluyen.

Todas estas cuestiones constituirán uno de los puntos del presente trabajo. El otro será plantear un modelo de guía docente para que pueda ser de utilidad en futuras revisiones.

Análisis de las guías docentes andaluzas en Historia del Arte: aspectos formales

Aunque hemos analizado las guías docentes de los grados en los que existe contenido de Arte Contemporáneo en una o varias materias, el análisis formal de las mismas es aplicable al resto de grados de las universidades.

En la Universidad de Granada hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Historia del Arte, Historia, Arqueología, Bellas Artes, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Arquitectura, Turismo. El acceso a la información cambia en función de la Facultad en que se imparte; no se pudo acceder fácilmente a las guías docentes actualizadas de Historia del Arte en el momento de realizar este texto puesto que no se encontraban colgadas en la red. Por ello, la versión que se consultó no estaba actualizada (Universidad de Granada, 2016k). En el caso de las otras titulaciones, como Bellas Artes, no hay referencias sobre el año en el que se realizó la guía y, en ocasiones, no se pueden descargar fácilmente (Universidad de Granada, 2016c). Se dificulta, por lo tanto, que el alumnado pueda acceder a información que es esencial.

Las guías docentes de la Universidad de Granada tienen un formato común en el que destaca sobre todo su diseño claro y sencillo. Presentan todos los campos básicos y, si bien el desarrollo del programa de actividades es desigual dependiendo de la titulación, dicho programa vendría a suplir la ausencia de un cronograma al uso como se incorpora en otras universidades.

En la Universidad de Málaga hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Historia del Arte, Bellas Artes, Historia y Turismo. En el caso de la Universidad de Málaga, la búsqueda de información sobre sus guías docentes no ha presentado ningún problema ya que la página web del grado de Historia del Arte es fácil de consultar y la información que ofrece es completa (Universidad de Málaga, 2016c).

Las guías de las titulaciones analizadas también presentan un formato común, que en el caso de la versión impresa debería revisarse puesto que el tamaño de la letra puede dificultar su consulta. El modelo de guía es bastante completo, incorporando como novedad respecto a otras universidades el idioma en el que se imparte la asignatura. Nos parece especialmente interesante el detalle con

el que se especifica la distribución del trabajo del estudiante, tanto el presencial como no presencial; consideramos que este tipo de información debería incorporarse en las guías docentes siempre.

En la Universidad de Almería hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que de forma transversal o específica se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Humanidades y Turismo. En cuanto a la Universidad de Almería, la página web del grado ofrece con facilidad el acceso a las guías docentes y la información que ofrece es completa (Universidad de Almería, 2016a). Esta Universidad incorpora la posibilidad de consultar las guías docentes de cada curso académico, lo que nos asegura una versión actualizada de los contenidos de la guía. Es algo que debería hacerse extensivo a las universidades. Otro de los campos de dichas guías que nos resulta de utilidad es aquel en el que se enumeran todas las titulaciones en las que se oferta las asignaturas de interés ya que, en el caso de Almería, son materias comunes a un gran número de grados.

Las guías docentes de la Universidad de Almería presentan dificultades a la hora de acceder a los contenidos, pero la información está bien estructurada y es completa. A su favor, también debemos decir que incorporan algunas alternativas respecto a otras guías; por ejemplo: en vez de incorporar la relación de las asignaturas que integran un módulo, recurren a otras materias con las que se relaciona dentro del plan de estudios, simplificando la información. Por otra parte, al igual que lo hacen también las universidades de Málaga, Cádiz y Pablo Olavide de Sevilla, añade la descripción del trabajo autónomo del alumno.

En la Universidad de Huelva hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que de forma transversal o específica se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Humanidades, Gestión Cultural y Turismo. Por lo que respecta a la Universidad de Huelva, encontrar la información no es fácil desde la página genérica dedicada a los grados; a las guías docentes se accede a través de la página de la Facultad de Humanidades (Universidad de Huelva, 2016a). Al igual que ocurre en otras universidades, no hay referencias sobre el año en el que se realizó la guía por lo que no sabemos si la información se encuentra actualizada.

Las guías docentes de la Universidad de Huelva son las que presentan un mayor problema en cuanto al formato: la versión impresa cambia en función de las asignaturas (aparece el formato tanto en vertical como en horizontal) dificultando la lectura de la guía. La novedad que presentan está en el apartado de la bibliografía, dividida en la mayor parte de los casos entre la básica o fundamental y la complementaria. En Huelva se incorporan las lecturas obligatorias, consideramos que esta cuestión debería hacerse extensiva al resto de universidades.

En la Universidad de Sevilla, hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Historia, Geografía y Gestión del Territorio, Turismo, Bellas Artes, Conservación y Restauración, Arquitectura, Arqueología e Historia del Arte. Las guías docentes de la Universidad de Sevilla siguen el esquema común del resto de universidades (Universidad de Sevilla, 2016ñ): aunque no cuentan con el apartado de bibliografía básica, sí incorporan un índice al inicio que facilita la búsqueda. Existe una importante diferencia entre la presentación de la guía en la web y en el pdf descargable.

En la Universidad de Córdoba, hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Historia, Turismo, Gestión Cultural e Historia del Arte. Córdoba presenta dos sistemas diferentes para difundir los contenidos de sus grados (Universidad de Córdoba, 2016i). Por un lado, cuenta con unos folletos descargables en formato pdf con una presentación, el plan de estudios y una descripción de las asignaturas. Por otro lado, es posible consultar las guías docentes de los últimos cuatro años, también en pdf. El formato resulta atractivo visualmente y completo en contenido, aunque observamos algunos aspectos confusos, especialmente en la tabla donde se muestra el sistema de evaluación que es complejo, tal vez por ser demasiado detallado y expresarse mediante códigos. Sí es oportuna la aparición de aclaraciones generales sobre la evaluación y las adaptaciones metodológicas para los alumnos que justifiquen sus ausencias, dado que el sistema es presencial, así como la calificación mínima para aprobar la materia y el periodo de validez. También aparece de forma muy clara la división entre contenidos teóricos y prácticos, sin ser excesivamente desarrollados, pues permiten al alumnado conocer la dinámica de la asignatura en el momento de matricularse. Por último, señalar la idoneidad de la aparición del enlace a la plataforma virtual, que también aparece en las guías de Jaén.

En la Universidad de Jaén, hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Geografía e Historia, Turismo, Arqueología e Historia del Arte. Las guías docentes en Jaén son muy completas y el sistema de tablas similar al cordobés (Universidad de Jaén, 2016i), aunque visualmente resultan menos atractivas puesto que el tipo de letra y la utilización de espacios cansa la vista. El cronograma de las asignaturas aparece de forma muy completa tanto en Jaén como en Córdoba.

En la Universidad de Cádiz, hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Historia, Turismo y Humanidades. En el caso de Cádiz, las guías no son descargables en pdf y aunque el formato web es bastante atractivo, no es posible verlas enteras en una sola pantalla (Universidad de Cádiz, 2016i). Lo más reseñable en este

caso, puesto que la diferencia de las demás, es la referencia a la legislación referente a igualdad de género, con respecto a la utilización de lenguaje no sexista.

En la Universidad Pablo de Olavide, hemos analizado todas aquellas guías docentes de diferentes titulaciones en las que, de forma transversal o específica, se imparten asignaturas relacionadas con el Arte Contemporáneo. Las titulaciones de grado son: Geografía e Historia, Turismo y Humanidades. En cuanto a las guías docentes de la Universidad Pablo de Olavide, resulta acertado el hecho de que aparezca el horario de tutorías (Universidad Pablo de Olavide, 2016e), al igual que sucede en Huelva. También es posible descargar las guías en pdf de varios años y presenta un formato visualmente atractivo y claro. La mayor deficiencia que encontramos es que, en los apartados, no se exponen los contenidos pertinentes por puntos sino de forma redactada, lo que quizá lo haga menos atractivo para el alumnado, que rápidamente se cansa de lo que está leyendo y que no ve de forma clara y en un solo vistazo cuales son los objetivos o el sistema de evaluación.

Otro de los aspectos metodológicos que deberían especificarse claramente en las guías docentes es la temporalidad y cuantificación de las actividades prácticas que se van a llevar a cabo. Solo algunas de las universidades analizadas lo incluyen en sus guías. En un sistema que tiende hacia la transparencia y claridad pensamos que, si no se incluye esta información, debe ser accesible al alumnado a través de otros medios, ya que es uno de los apartados que suelen centrar su interés. Pero esta última alternativa supone dispersar la información y restar validez a las guías docentes, que deben ser el principal documento que aúne todos los aspectos de una asignatura. Esta dispersión genera mayores dificultades a los alumnos Erasmus o Séneca, por razones obvias.

En la Universidad de Almería, esta información aparece por bloques y número de horas, detallando las actividades prácticas que se llevarán a cabo (comentario de obras de arte, sesiones académicas externas, etc.). En la Universidad de Málaga, estas actividades se cuantifican en primer lugar por el número de horas totales, que suele corresponder a la cuarta parte de la asignatura, sin especificar en qué van a consistir estas actividades prácticas-presenciales. En la Universidad de Huelva, esta información aparece en dos apartados diferenciados: el primero hace referencia a las lecturas obligatorias que deberá llevar a cabo el alumnado y el segundo a la metodología docente, donde se especifica el número de horas y tipo de grupo en el que se desarrollarán las actividades prácticas que se especifican. En el caso de Cádiz, Jaén y Granada ésta información se da de forma conjunta con la actividad teórica, sin desglosar qué actividades prácticas presenciales deberá llevar a cabo el alumnado. Por el contrario, lo que sí está muy detallado son las actividades formativas de tutorías que se llevan a cabo en grupos reducidos y las actividades formativas no presenciales. En este último caso sumamos también las universidades anteriormente citadas.

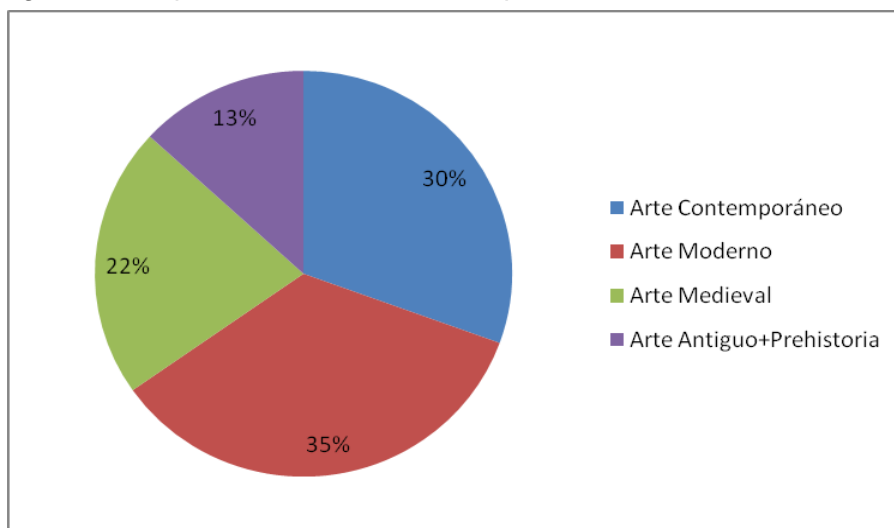
Mención aparte merece la Universidad de Sevilla, que incluye esta información en un apartado que no es el correspondiente, sin especificar el número de horas, tamaño de grupo y otros detalles,

destacando solo que serán muy importantes. Además, el formato en párrafo redactado, y no mediante tablas o guiones como en otras universidades, dificulta el acceso a esta información. La Universidad de Córdoba ofrece un modelo detallado y preciso sobre las actividades prácticas, desglosadas por la tipología del grupo (mediano o completo) y el número total de horas. Consideramos que este es el modelo que debería extrapolarse a todas las guías.

Análisis de las asignaturas específicas de Arte Contemporáneo en el grado de Historia del Arte en Andalucía

Se observa en general una preponderancia de los contenidos de Arte de la Edad Moderna sobre los demás, siendo un 35% del total de las asignaturas específicas, frente al 30% de Arte Contemporáneo, el 22% de Arte Medieval y el 13% de Arte Antiguo y Prehistórico. Si observamos los datos por universidades, se evidencia cómo las cifras aumentan o disminuyen según las líneas de investigación preponderantes en cada universidad. En el caso de Jaén, las asignaturas sobre Arte Moderno alcanzan el 47% y el Contemporáneo se iguala con el Medieval en un 20%. Algo similar sucede en el caso de Sevilla, donde incluso el Arte Medieval supera en cantidad al Contemporáneo. En Málaga, sin embargo, se observa el fenómeno inverso, pues al Arte Contemporáneo se dedica el 43% del total. Parece que en las universidades de Córdoba y Granada la equivalencia es más ponderada, pues al Arte Antiguo se dedica entre un 11% y un 14%, al Medieval entre un 21% y un 23%, al Arte Moderno un 29% y al Contemporáneo entre un 36% y un 37%.

Figura 1. Asignaturas específicas de Arte Contemporáneo en Historia del Arte en Andalucía.

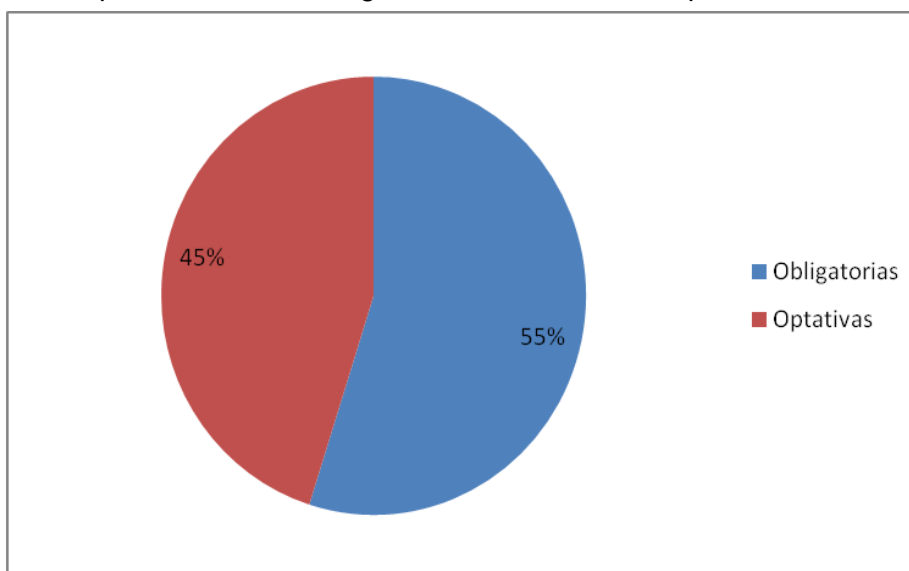


Fuente: elaboración propia.

En cualquier caso, estos datos no son completamente indicativos de la carga de Arte Contemporáneo que se imparte, pues otro factor a tener en cuenta es el reparto de estas asignaturas entre obligatorias y optativas. En general, el 55% de las asignaturas de Arte Contemporáneo ofertadas en Andalucía son de carácter obligatorio. Sin embargo, no en todas las universidades el grado de

obligatoriedad es superior a la optatividad; por ejemplo, el 54% de las asignaturas son optativas en Granada. En la Universidad de Málaga se llega al equilibrio absoluto, 50% para cada tipo. Si tomamos una universidad como ejemplo para comparar el grado de optatividad entre las asignaturas de Arte Contemporáneo y Moderno, como la Universidad de Jaén, vemos que en el caso del Arte Contemporáneo, la optatividad es del 33%, mientras que en las asignatura de Arte Moderno del 29%. Aunque la cifra sea similar, el hecho de que ya el número de asignaturas de Arte Moderno sea mucho mayor, unido a que la obligatoriedad es también mayor, reflejan perfectamente que existen carencias con respecto a una época artística frente a otras que se tratan de forma mucho más exhaustiva. A este análisis en cifras, hay que añadir el análisis real en contenidos ya que, como se expondrá a continuación, en algunos casos estas carencias provocan lagunas dado que algunos temas de Arte Contemporáneo sólo se imparten con carácter optativo.

Figura 2. Optatividad en las Asignaturas de Arte Contemporáneo en Andalucía



Fuente: elaboración propia.

Las asignaturas con contenido de Arte Contemporáneo que se imparten con carácter obligatorio en las universidades andaluzas, dentro de los grados en Historia del Arte, presentan también algunas carencias debido a su nomenclatura, contenido, carácter u orden en que se imparten; aspectos que podrían mejorarse ofreciendo así una formación más completa al alumnado.

En la Universidad de Granada, la formación en Arte Contemporáneo comienza en el tercer curso de grado, ofertándose tres asignaturas obligatorias que abarcan las principales manifestaciones artísticas y contemporáneas a nivel global y nacional. Se ofertan como obligatorias las materias Historia del Arte de la Ilustración y del siglo XIX (Universidad de Granada, 2016n) (desde el Neoclasicismo al Modernismo), Historia del Arte desde las Vanguardias Históricas a la actualidad (Universidad de Granada, 2016o) (Desde el Primitivismo y Fauvismo al siglo XXI) e Historia del Arte

Contemporáneo en España (Universidad de Granada, 2016ñ) (desde Goya al 2012), por lo que el alumnado obtendrá una formación integral y básica del arte contemporáneo que podrá completar con optativas como Arte Contemporáneo iberoamericano (Universidad de Granada, 2016l), Arte Moderno y Contemporáneo en Andalucía (Universidad de Granada, 2016ll), y Últimas tendencias de la Arquitectura y el Urbanismo (Universidad de Granada, 2016r) (1845-s. XXI).

En la Universidad de Córdoba, son tres las asignaturas obligatorias de Arte Contemporáneo: La génesis del Arte Contemporáneo (del neoclasicismo a Picasso antes del cubismo) (Universidad de Córdoba, 2016e), Las vanguardias: nacimiento y crisis (de los nabis y fauvistas a la escultura de Picasso) (Universidad de Córdoba, 2016f), y Arquitectura y urbanismo del movimiento moderno a la globalización (Universidad de Córdoba, 2016d). Como optativa se oferta la asignatura Últimas tendencias del arte (Universidad de Córdoba, 2016g), donde se contemplan contenidos desde el informalismo al pop art, pasando por arte chino y fotografía. En este caso, se observan claras lagunas en el temario, puesto que si el alumnado no elige esta optativa no estudiará el arte más allá de Picasso, e incluso en ésta no se llega a la actualidad. Además, parece que las dos obligatorias sobre artes plásticas se solapan en algunos contenidos.

En la Universidad de Sevilla, se oferta como optativa una asignatura sobre siglo XIX, Arte del Siglo XIX (Universidad de Sevilla, 2016h), otra sobre siglo XX, Arte del siglo XX (Universidad de Sevilla, 2016i), que contempla hasta lo que llaman últimas tendencias, y Arte español contemporáneo, de Goya a comienzos del siglo XXI, (Universidad de Sevilla, 2016j). Como optativas, se oferta la asignatura Últimas tendencias artísticas, desde las segundas vanguardias a "día de hoy" (Universidad de Sevilla, 2016ll), y Arte iberoamericano de los siglos XIX y XX (Universidad de Sevilla, 2016k). En este caso, las carencias que se observan son similares a las expresadas para el caso de la Universidad de Córdoba: lagunas y solapamientos entre las asignaturas.

Es evidente que la apuesta por el Arte Contemporáneo de la ciudad de Málaga comenzó con la inauguración del Museo Picasso cambiando la identidad de una ciudad con clara presencia patrimonial islámica y de la Edad Moderna, lo que ha tenido reflejo en la formación que reciben los futuros historiadores del arte. Si sumamos a estas asignaturas específicas las transversales nos encontramos con que la mitad del grado se destina a las manifestaciones artísticas contemporáneas, incluyendo los *mass media*, el patrimonio industrial, etc.

En el Grado en Historia del Arte, la formación en Arte Contemporáneo comienza en el tercer curso de grado: con carácter obligatorio se oferta Arte europeo de los siglos XVIII y XIX (Universidad de Málaga, 2016g) y Arte español de los siglos XVIII y XIX (Universidad de Málaga, 2016f), lo que es una novedad en cuanto a que el siglo XVIII se suele agrupar con el XVII y el XIX con el XX. Esta asignatura tiene contenidos desde el Eclecticismo al Historicismo. La misma nomenclatura se aplica para una asignatura dedicada a España, en la que, sin embargo, los contenidos comienzan también

con la Ilustración pero terminan con el Modernismo. También se oferta Arte Moderno (1880-1960) (Universidad de Málaga, 2016h) y Picasso y el arte español del siglo XX (Universidad de Málaga, 2016k), por lo que el alumnado tendrá una laguna desde 1960 al arte de la actualidad a nivel universal y a nivel español, dado que en la asignatura mencionada en último lugar se estudian en forma de monográficos a cinco artistas españoles. Como optativas, se ofertan Arquitectura contemporánea (Universidad de Málaga, 2016d), Arte Contemporáneo (de 1960 hasta la actualidad) (Universidad de Málaga, 2016e) y Poéticas del arte español de los siglos XX y XXI (Universidad de Málaga, 2016l), asignatura con un carácter fundamentalmente conceptual.

Por último, en la Universidad de Jaén, son sólo dos las materias obligatorias de Arte Contemporáneo: Historia del arte de la Ilustración y del siglo XIX (Universidad de Jaén, 2016d) e Historia del arte de los siglos XX y XXI (Universidad de Jaén, 2016e). Como optativa, se ofrece Artes plásticas y arquitectura en la España contemporánea (Universidad de Jaén, 2016c). Se aprecia claramente cómo en esta Universidad la atención al Arte Contemporáneo es menor con respecto a las otras grandes etapas históricas, aunque se abarca todo el periodo.

En general existen problemáticas comunes, por ejemplo, con respecto a la nomenclatura empleada. En primer lugar, en varias universidades encontramos el término "últimas tendencias", pero no se refiere siempre a lo mismo. Encontramos, de hecho, que el título es confuso con respecto a los contenidos reales, puesto que hace pensar en arte actual cuando en los casos expuestos se observa cómo se refiere en gran medida a las segundas vanguardias. Por ello, parece que sería más apropiada la existencia de una asignatura o un tema, según cada universidad, denominado "arte actual" o "arte del siglo XXI", pues, sin leer el programa, el alumnado sabría exactamente a qué se va a enfrentar en esa asignatura. Tampoco es adecuado el empleo del término "arte moderno" para referirse al arte del siglo XX, pues parece indicar que los contenidos serán de Renacimiento y Barroco.

Otro término que quizá no se emplee con corrección es el de "efímero". En la Universidad de Jaén existe la asignatura de Historia del arte efímero (Universidad de Jaén, 2016f) que, por sus contenidos, sería equiparable a la asignatura Arte y fiesta que se imparte en la Universidad de Sevilla (Universidad de Sevilla, 2016l) y que, con su título, define mucho mejor sus contenidos. Lo efímero en el arte es aplicable hasta la contemporaneidad y, en los últimos tiempos está siendo aplicado al arte urbano, por lo que una asignatura con este nombre debería atender no sólo a las arquitecturas efímeras de las fiestas de la Edad Moderna.

También en lo referente a la nomenclatura, entendemos que los títulos genéricos no hacen referencia a los contenidos reales. Por ejemplo, se observa que los programas se refieren generalmente a Europa y EEUU, al incluir en algunas universidades asignaturas específicas para Iberoamérica y obviando el mundo asiático y africano. Por ello, para que la terminología empleada sea correcta,

debería ser más específica en sus títulos y no considerar universal lo que solo afecta a lo que solo se refiere a "occidente" y "norte". Se presta especial atención al arte español y en segundo orden al andaluz, en algunos casos de manera optativa.

Por otro lado, el orden en que se imparten las asignaturas dentro de los grados, es decir, su división por cursos y cuatrimestres es correcta. No obstante, no lo es el carácter de las asignaturas, si pretendemos que la formación de los grados sea genérica, puesto que la especialización la obtendrán en la formación de postgrado.

Asignaturas transversales en Historia del Arte con contenidos de Arte Contemporáneo

Además de las asignaturas de Arte Contemporáneo, existen, en los grados en Historia del Arte, materias que son inexorablemente contemporáneas, como son fotografía, cine, crítica y diseño. Asimismo, dentro de asignaturas transversales, existen o deberían existir contenidos de Arte Contemporáneo. En estas asignaturas, es donde observamos más diferencias entre las universidades, ya que la oferta académica de cada una de ellas nos habla de las líneas de investigación o intereses académicos prioritarios y específicos en cada universidad.

Estas asignaturas comunes en todas las universidades son:

- Técnicas artísticas, Técnicas de investigación.

En el caso de la asignatura de Técnicas artísticas generalmente se centra en técnicas clásicas.

- Teoría del Arte / Conceptos, Ideas Estéticas, Fuentes para la historia del arte.

Este tipo de asignaturas teóricas comienzan en los orígenes clásicos y llegan al menos hasta el siglo XX, ofreciendo al alumnado un desarrollo completo de la materia.

- Gestión, Museología, Arte y mercado, Coleccionismo.

En estas asignaturas, aunque se comienza en los orígenes del coleccionismo con los gabinetes de maravillas y las primeras colecciones, se centran, por su carácter práctico, en la contemporaneidad y actualidad. En la Universidad de Granada, dichos contenidos aparecen en la asignatura Nuevos escenarios del arte internacional (Universidad de Granada, 2016q).

- Conservación y restauración.

Aunque evidentemente los contenidos son actuales, se centran en muchos casos en la conservación y restauración de obras de arte de cierta antigüedad; quizá por la dificultad de conservar e intervenir en obras actuales, especialmente algunas de carácter efímero o urbano, ya que existen lagunas evidentes en la propia profesión de conservador/restaurador en las que se está trabajando actualmente.

- Historia del urbanismo / Arquitectura y urbanismo / Arquitectura y ciudad.

Esta asignatura también suele partir de los orígenes para llegar a la contemporaneidad, aunque en ocasiones, como el caso de la Universidad de Córdoba, se parte directamente del movimiento moderno (Universidad de Córdoba, 2016d).

- Artes decorativas y aplicadas.

En casos como el de la Universidad de Córdoba, esta materia se centra en la Edad Moderna. En la Universidad de Jaén, sí incluye la contemporaneidad. En las universidades de Málaga y Granada, se limita al diseño más contemporáneo con asignaturas como Diseño y estética de lo cotidiano, en Málaga (Universidad de Málaga, 2016i), e Historia y gestión patrimonial del diseño gráfico e industrial, en Granada (Universidad de Granada, 2016p).

Por último, en cuando a asignaturas propias de una única universidad, cabe destacar que sólo la Universidad de Jaén incluye la asignatura de Antropología del Arte (Universidad de Jaén, 2016b), que plantea contenidos de Arte Contemporáneo y cultura visual en la actualidad. En las universidades de Granada y Málaga, se ofertan con carácter optativo dos asignaturas enfocadas a los temas de género y creación artística, son las asignaturas: Arte y género, en Granada (Universidad de Granada, 2016m), y Estudio de Género, Feminismo e Historia del Arte, en Málaga (Universidad de Málaga, 2016j).

Análisis de una asignatura común en los grados en Historia del Arte en Andalucía: Arte Contemporáneo en España

Hemos observado que aunque en algunos casos los nombres, carácter o la secuenciación de las asignaturas son similares en las diferentes universidades andaluzas, sí hay numerosos cambios en cuanto al temario y a su periodización. Hemos analizado la asignatura Arte Contemporáneo en España, que se oferta bajo ese título u otros similares en las universidades de Sevilla (llamada Arte español contemporáneo) (Universidad de Sevilla, 2016j), Jaén (Universidad de Jaén, 2016c) y Granada (Universidad de Granada, 2016ñ), tres de las cuatro en las que se puede cursar el Grado en Historia del Arte. En el grado en Historia del Arte de la Universidad de Málaga, se ofertan otras asignaturas sobre Arte Contemporáneo en España, sin que sus contenidos se ajusten plenamente

a las tres analizadas. Estas asignaturas serían: Arte español de los siglos XVIII-XIX, Picasso y el arte español del S. XX (Universidad de Málaga, 2016f; 2016k).

En las universidades de Sevilla y Granada, es una asignatura obligatoria de tercer curso, mientras que en la Universidad de Jaén es una asignatura optativa de cuarto curso que se denomina Artes plásticas y arquitectura en la España contemporánea (Universidad de Jaén, 2016c). En este último caso, lo que ocurre es que aquellos alumnos que no deseen matricularse en esta asignatura terminan el grado sin conocer el Arte Contemporáneo en España.

En relación a los contenidos, las tres asignaturas comienzan con un primer tema que analiza el arte del Neoclasicismo e Ilustración, en el caso de la Universidad de Jaén, y Francisco de Goya, en las universidades de Granada y Sevilla. Teniendo en cuenta que el calendario de una asignatura cuatrimestral es muy reducido, este primer tema nos hace pensar que difícilmente se llegará al arte actual. Si analizamos el último tema o bloque de las respectivas guías docentes, observamos cómo en Granada son los temas 13 y 14 dedicados a las artes plásticas y a la arquitectura desde 1978 a 2012, siendo el único caso en el que se especifica exactamente la fecha hasta la que llegará el temario.

En la Universidad de Jaén, el último bloque se titula Últimas tendencias pero, como se ha expuesto previamente, esta nomenclatura es confusa. Dicho bloque está compuesto por dos temas: el 15, La arquitectura en la España democrática, y el tema 16, Modernidad artística; títulos generales que, a diferencia de Granada, no precisan hasta qué fecha llega el temario.

En la Universidad de Sevilla el temario concluye con el tema 5, Arte español tras la Guerra Civil, lo que nos hace preguntarnos hasta qué fecha o década llegará este tema. Si tenemos en cuenta la exposición actualmente en curso del MNCARS, "Campo cerrado. Arte y poder en la posguerra española. 1939-1953" (Jiménez-Blanco, 2016), este tema no debería concluir más allá de la década de los cincuenta.

Por lo que respecta a la estructura de los contenidos observamos que, en estas tres asignaturas, hay un mayor número de temas dedicados al siglo XIX que al XX, y que no hay prácticamente ninguno dedicado al siglo XXI. Vamos a verlo caso por caso.

En la asignatura del grado en Historia del Arte de la Universidad de Jaén son nueve los temas dedicados al siglo XIX; el tema 10, en el que se estudia el Regionalismo, sería el nexo de unión entre ambos siglos; y el siglo XX se estudia en siete temas, del 10 al 16.

En la Universidad de Granada, encontramos siete temas para el estudio del siglo XIX, del 1 al 7; el 8 se dedica de forma monográfica a Picasso, como nexo de unión plástico con las vanguardias;

cuatro temas, del 8 al 12 dedicados al siglo XX y, como novedad, dos temas dedicados al paso del siglo XX al XXI, de 1978 a 2012, como ya hemos apuntado anteriormente.

En la asignatura de la Universidad de Sevilla el temario es muy genérico: se articula en torno a cinco temas, dos de ellos dedicados al siglo XIX; un tercer tema que será el nexo de unión entre siglos y en el que se especifica que se analizarán las manifestaciones artísticas de la horquilla comprendida entre 1890 a 1920. Los temas 4 y 5 analizarán el arte anterior y posterior a la Guerra Civil.

Hemos querido ejemplificar a través de esta asignatura que, a pesar de partir de premisas comunes respecto a la secuencia de asignaturas y el proceso de aprendizaje similar, son muchas las diferencias que se observan y que pueden llevar a problemas de tipo administrativo y académico. Por ejemplo, en la convalidación o en los alumnos que soliciten el programa de movilidad nacional, como es el caso de las becas Séneca.

Contenidos de Arte Contemporáneo en otros grados

En los grados en Turismo, se imparte con carácter obligatorio la asignatura Patrimonio Cultural, en la que se incluyen contenidos básicos de Historia del Arte. En la Universidad de Jaén, en seis créditos se incluyen contenidos desde el arte antiguo hasta el siglo XX, así como los conceptos de patrimonio y de conservación (Universidad de Jaén, 2016g, 2016h). En el caso de la Universidad de Córdoba, esta asignatura ni siquiera contempla los contenidos específicos más característicos de la Historia del Arte, sino que se centra en el concepto de patrimonio, bienes culturales, legislación cultural, recursos turísticos, difusión e interpretación (Universidad de Córdoba, 2016h). En la Universidad de Sevilla, esta materia obligatoria es similar (Universidad de Sevilla, 2016n), aunque se oferta como optativa la asignatura de Arte y Turismo Cultural. Esta última sí recoge de forma breve la Historia del Arte llegando al siglo XX, así como museología, conservación, técnicas de investigación, sostenibilidad y visitas guiadas, todo en seis créditos (Universidad de Sevilla, 2016m). En la Universidad de Cádiz, Patrimonio Cultural I y II tampoco incluyen los contenidos específicos más característicos de la Historia del Arte ni se ofertan optativas que suplan esta carencia (Universidad de Cádiz, 2016g, 2016h). En definitiva, Jaén es la que ofrece un contenido más completo, aunque todavía escaso en unos contenidos esenciales para el desempeño de la profesión, puesto que difícilmente se podrá difundir, gestionar o mostrar el patrimonio si no se han adquirido conocimientos y competencias básicas sobre la Historia del Arte.

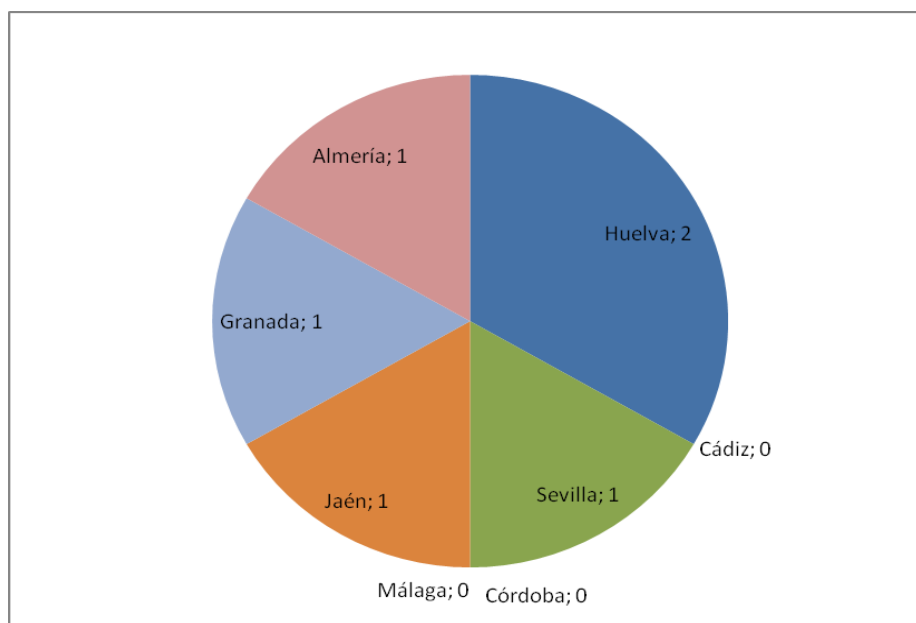
En la Universidad de Granada, se imparte la asignatura Patrimonio histórico-artístico español, de segundo curso. Pese a que el título nos dirige hacia contenidos de Historia del Arte, el temario se centra en la historia de la gestión y tutela del patrimonio con carácter cronológico (Universidad de Granada, 2016t). En la titulación, hay otra asignatura llamada Patrimonio cultural, de primer curso, también de carácter obligatorio, que contempla cuestiones generales y nomenclatura de la gestión y tutela del patrimonio en alguno de sus bloques (Universidad de Granada, 2016s). Entendemos

que dichas asignaturas se solapan y privan al futuro graduado en Turismo de contenidos básicos sobre Historia del Arte.

En la Universidad de Málaga, no se ofertan asignaturas cuyos contenidos se centren en la Historia del Arte. Al igual que en la Universidad de Granada, hay una materia obligatoria de tercer curso dedicada a la gestión y tutela del patrimonio: Difusión turística del patrimonio cultural; al menos en este caso el propio título de la asignatura aclara de forma correcta el contenido de la misma (Universidad de Málaga, 2016II).

En la Universidad de Almería, la asignatura obligatoria de tercero, Patrimonio artístico, dedica sólo un tema al arte de los siglos XIX y XX (Universidad de Almería, 2016f). En Huelva, en el Grado en Turismo, se oferta una asignatura optativa, entre un total de 65, Historia del arte y patrimonio, que con un título diverso toma el testigo de la asignatura de Historia del arte universal. En una asignatura como esta, que encontramos en titulaciones afines a las Humanidades, se incluye un tema dedicado al arte en la época contemporánea (Universidad de Huelva, 2016h).

Figura 3. Asignaturas con contenido de Arte Contemporáneo en el Grado en Turismo en Andalucía



Fuente: elaboración propia.

Los grados en Bellas Artes y en Conservación y Restauración son similares en cuanto a sus contenidos generales. En lo que se refiere a materias sobre el conocimiento de la Historia del Arte, en la Universidad de Sevilla se imparten las mismas asignaturas: Teoría e historia I y II, con contenidos que van de la Prehistoria al Arte Moderno, e Historia y Arte Contemporáneo, que va del Neoclasicismo a la actualidad (Universidad de Sevilla, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d).

En la Universidad de Granada, los grados en Bellas Artes y Conservación de Bienes Culturales comparten alguna asignatura obligatoria dedicada al Arte Contemporáneo, es el caso de Arte Contemporáneo. Siglos XX y XXI (Universidad de Granada, 2016e, 2016h). Bellas Artes ofrece una asignatura obligatoria de este periodo artístico, Análisis de los lenguajes artísticos actuales (Universidad de Granada, 2016d). La oferta es muy limitada con relación al grueso de la carrera, por lo que tal vez debiera reforzarse en la optatividad un mayor conocimiento de las manifestaciones contemporáneas desde un punto de vista teórico. La transversalidad, en el caso de Bellas Artes y Conservación de Bienes Culturales, se centra en la Historia del pensamiento, asignatura que ofertan las dos carreras (Universidad de Granada, 2016f, 2016i). Esta asignatura se complementa con Teoría e Historia del Arte que se puede cursar también en ambos grados (Universidad de Granada, 2016g, 2016j). Por otro lado, decir que en las guías docentes de Bellas Artes aparecen los semestres de forma correlativa a lo largo de los diferentes cursos académicos o también de la forma tradicional; tendrían que optar por un único formato.

En el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Málaga se imparten dos asignaturas con carácter obligatorio: Historia del Arte Contemporáneo I e Historia del Arte Contemporáneo II; oferta que no se complementa con otras asignaturas optativas, lo que consideramos que debería verse incorporado al plan de estudios (Universidad de Málaga, 2016a; 2016b).

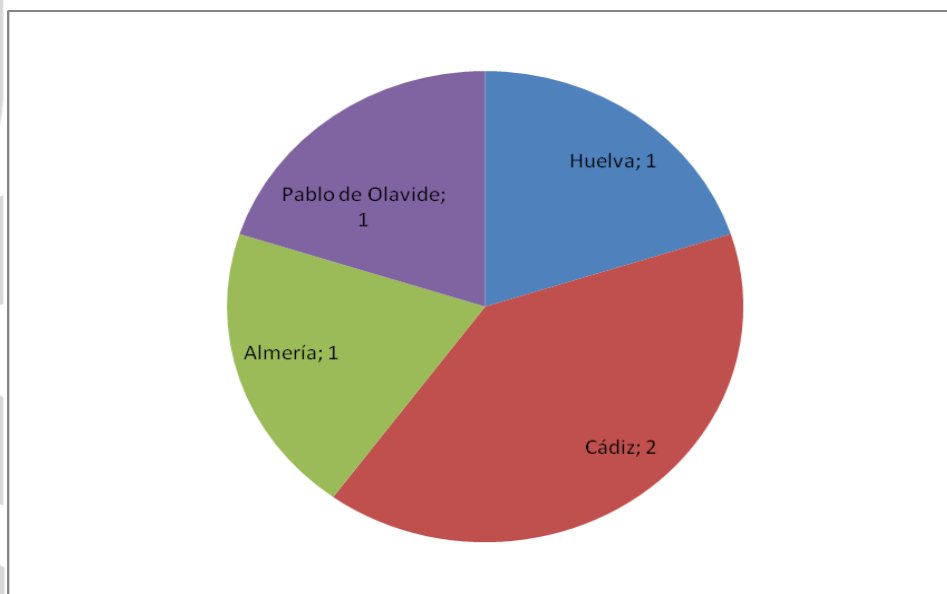
El Grado en Humanidades, tanto en la Universidad de Cádiz como en la Universidad Pablo de Olavide, está enfocado más a los idiomas que a la Historia u otras materias humanísticas. Aun así se contemplan también materias artísticas que completan el perfil del humanista. En la Universidad Pablo de Olavide se imparte una asignatura obligatoria de seis créditos de Historia del Arte Antiguo y Medieval (Universidad Pablo de Olavide, 2016d), otra de El arte en la Edad Moderna (Universidad Pablo de Olavide, 2016c), y una tercera de Arte Contemporáneo que incluye contenidos desde el siglo XIX al siglo XXI (Universidad Pablo de Olavide, 2016b). En Cádiz, en primero, se oferta Introducción a la Historia del Arte (Universidad de Cádiz, 2016d); en tercero, Manifestaciones artísticas I, de los orígenes al Gótico, (Universidad de Cádiz, 2016e); y en cuarto, Manifestaciones artísticas II, del Renacimiento al siglo XX (Universidad de Cádiz, 2016f), todas ellas con carácter obligatorio. Además, se oferta como optativa Artes plásticas y visuales contemporáneas (Universidad de Cádiz, 2016c), con contenidos desde la Ilustración hasta las artes después de 1950. Esta materia solapa contenidos con Manifestaciones artísticas II y, de alguna forma, pretende ahondar en los conocimientos sobre el mundo contemporáneo y actual pues, aunque no se especifica, entendemos que se extiende hasta la actualidad. En resumen, en los grados de Humanidades los contenidos en Historia del Arte parecen amplios y, en ambas universidades, se incluyen temas dedicados a todos los periodos históricos, incluido el presente.

En la Universidad de Almería, las asignaturas dedicadas a la Historia del Arte se ofertan también en menor número, nueve de un total de 94, que incluyen los contenidos tradicionales así como *mass*

media o gestión cultural; el resto de la oferta académica se centra en Historia, Antropología e idiomas. Por lo que respecta al Arte Contemporáneo, será en este Grado en Humanidades en el que se ofertan asignaturas que incluyen de forma más específica dichos contenidos, que suelen ser de carácter obligatorio: Historia del Arte II: del Renacimiento a la Posmodernidad (Universidad de Almería, 2016d); Historia del Arte en el mundo contemporáneo (Universidad de Almería, 2016c); y La Estética en la cultura contemporánea (Universidad de Almería, 2016e). Al tener este carácter, el alumnado recibirá una formación genérica, tal y como indica el Real Decreto 1393/2007, al margen de que después pueda completarla con la optatividad ofertada. La transversalidad se centrará en este grado en el estudio de los *mass media* y la gestión patrimonial con asignaturas optativas como, Cine, sociedad y cultura (Universidad de Almería, 2016b).

En la Universidad de Huelva, las asignaturas dedicadas a la Historia del Arte se ofertan en un número muy reducido de la oferta académica de otros grados de Humanidades: tan sólo hay dos que son obligatorias, Historia del Arte I y II (Universidad de Huelva, 2016f, 2016g), entre un total de cincuenta asignaturas. La que incluye algunos contenidos sobre Arte Contemporáneo es Historia del Arte II, que empieza en el Renacimiento y llega hasta el siglo XXI. Consideramos que la oferta dedicada a Historia del Arte es muy escasa para un futuro graduado en Humanidades.

Figura 4. Asignaturas con contenido de Arte Contemporáneo en el Grado en Humanidades en Andalucía



Fuente: elaboración propia.

El Grado en Arqueología se imparte en Andalucía de manera conjunta entre las universidades de Jaén, Sevilla y Granada. Cuenta con una asignatura de Historia del Arte de carácter obligatorio, de tan sólo seis créditos por lo que, aunque el último bloque se dedique al Arte Contemporáneo, lo

cierto es que difícilmente se llegan a dar estos contenidos, que deberían tener una carga similar a la de los grados en Geografía-Historia e Historia (Universidad de Granada, Universidad de Jaén y Universidad de Sevilla, 2016).

En el grado en Geografía e Historia se ofertan asignaturas generales de Historia del Arte que completan la formación humanística del alumno. Suelen impartirse en primero o segundo, en todos los casos es cuatrimestral, obligatoria y de seis créditos; algo que parece insuficiente si se tiene en cuenta que la formación en Historia del Arte en bachillerato es anual. Por ello, encontramos deficiencias en los temarios que perjudican en todos los casos al apartado del Arte Contemporáneo y actual. Además, se ofrece al alumnado una asignatura optativa que puede completar la formación artística, Arte y Sociedad, donde sí existen contenidos de Arte Contemporáneo, terminando con los *mass media* y nuevos medios de expresión visual. En el caso de la Universidad Pablo de Olavide, dicha asignatura termina con la Ilustración y Goya (Universidad Pablo de Olavide, 2016a). En la Universidad de Cádiz, sin embargo, la formación es más completa al dividir la Historia del Arte en dos asignaturas: la primera dedicada al Arte Antiguo y Medieval y la segunda a Moderno y Contemporáneo. Sin embargo, esta última asignatura termina con las vanguardias históricas, por lo que continúa existiendo una laguna de varias décadas que acercaría al alumnado a su presente histórico (Universidad de Cádiz, 2016a, 2016b).

En la Universidad de Sevilla, se imparten, dentro del Grado en Historia, dos asignaturas de carácter obligatorio sobre Arte Contemporáneo: Arte universal (Universidad de Sevilla, 2016g) y Arte español (Universidad de Sevilla, 2016f). En la primera, se dedica un tema al siglo XIX y otro al siglo XX y lo que se llama últimas tendencias, por lo que en principio quedan recogidas todas las etapas. En Arte español, se comienza con la Prehistoria y se termina con el Arte Contemporáneo al que se dedican cuatro temas (Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Modernismo y Contemporáneo), siendo realmente el último el que incluye contenidos del siglo XX. Aunque se obvia el siglo XXI, la proporción de temas dedicados a cada periodo histórico favorece al Arte Contemporáneo (un tema para Prehistoria, uno Arte Antiguo, dos Medieval y tres Moderno). En la Universidad de Jaén, se imparte una asignatura troncal y anual de 12 créditos, dividida en dos bloques: el primero de Arte Antiguo y Medieval y el segundo de Arte Moderno y Contemporáneo, de manera que se llega hasta final del siglo XX (Universidad de Jaén, 2016a). Por último, en la Universidad de Córdoba no existen materias dedicadas a la Historia del Arte como tal; tan sólo lo que se llama Concepto y método de la Historia del Arte. En resumen, es en las universidades de Jaén y Cádiz donde la formación en arte general y contemporáneo, en particular, es más completa que en el resto, proporcionando al alumnado del Grado en Historia o Geografía e Historia una base formativa más sólida para el desempeño futuro de su profesión.

En el Grado en Historia de la Universidad de Málaga encontramos un ejemplo de asignatura que nos parece interesante ya desde el planteamiento de su título: Arte para Historiadores: el arte del

Barroco al mundo contemporáneo. Como docentes de Historia del Arte consideramos que su principal valor es adaptarla a los intereses de los historiadores y no ofertar como en otras titulaciones ya comentadas una Historia del Arte universal que presenta pocas variantes respecto a los contenidos tradicionales del Bachillerato. Del mismo modo ocurre en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio. En el Plan de Estudios se especifica que habrá una asignatura básica de arte –titulada Arte; en este caso, se ha optado por una historia del urbanismo, que reviste un mayor interés para la formación de estos graduados que una historia del arte universal.

El Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Sevilla tiene una asignatura de carácter obligatorio de seis créditos que, bajo el título Historia de la arquitectura y del arte, imparte contenidos artísticos desde los orígenes hasta las últimas tendencias. A todas luces, un cuatrimestre parece escaso para tanta materia que se imparte al final de una forma más superficial de lo que se hace en educación secundaria (Universidad de Sevilla, 2016e).

El Grado en Gestión Cultural de la Universidad de Córdoba, muy similar al de Turismo, no contempla contenidos en Historia del Arte más allá de una asignatura que ofertan en otros títulos: Concepto y Método de la Historia del Arte (Universidad de Córdoba, 2016a). Parece muy insuficiente que la preparación para una profesión ligada al patrimonio artístico, no cuente con más contenidos de Historia del Arte.

Por el contrario, en la Universidad de Huelva, donde también se imparte este grado, encontramos un mayor número de asignaturas dedicadas a la Historia del Arte; entre ellas, alguna dedicada al Arte Contemporáneo. En un total de 74 asignaturas, se ofertan seis dedicadas a la Historia del Arte, muy diversificadas y sin ninguna lógica cronológica, de temáticas que incluyen la gestión cultural o la historia de las ideas estéticas: Conceptos y fundamentos históricos del arte occidental (Universidad de Huelva, 2016c), Los grandes estilos artísticos (Universidad de Huelva, 2016e), Cultura y pensamientos contemporáneos (Universidad de Huelva, 2016d). Sólo una asignatura obligatoria se dedica al estudio del Arte Contemporáneo e Historia del cine (Universidad de Huelva, 2016b). Las dos asignaturas restantes son: Historia y Teoría de la gestión Cultural e Introducción a la Museología y Comisariado de Exposiciones. Entendemos que pese, a las buenas intenciones de implementar un Grado con cierta demanda en el terreno profesional, sus contenidos son parciales en ámbitos relevantes del Patrimonio Cultural; consideramos que al tratarse de contenidos especializados debería ser un Master y no un Grado tal y como se estructuran en la actualidad las docencia universitaria.

En el Grado en Arquitectura de la Universidad de Granada, se ofertan sólo dos asignaturas teóricas relacionadas con la arquitectura y el urbanismo contemporáneos: Historia de la Arquitectura II, cuyo temario abarca desde 1750 a 1936 y otra optativa, Historia Urbana, en cuya guía docente no se indica la temporalidad (Universidad de Granada, 2016a, 2016b).

El Grado en Fundamento de Arquitectura de la Universidad de Sevilla, no tiene contenidos específicos de Historia del Arte; una carencia importante dado que los grados deben buscar una formación completa y general en la materia.

Propuesta de guía docente

Uno de los objetivos de nuestro estudio es analizar la información que cada universidad ofrece de las asignaturas a través de sus guías docentes; concretamente de las materias de los grados dentro del ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Hay una serie de puntos que se repiten, pero son las diferencias las que nos interesan para establecer las posibles mejoras.

Una de las cuestiones que no se tienen en cuenta a la hora de diseñar las guías docentes es que dicha información será consultada por el alumnado, por lo que sus contenidos deben ser claros y precisos. Hay algunos modelos en los que el sistema de evaluación, por ejemplo, es tan extremadamente complejo que no es comprensible. Consideramos que deben incluirse campos que faciliten la organización de la información. Por otro lado, las guías docentes deberían adaptarse a una utilización del lenguaje igualitario y no sexista, algo que ya es un hecho en universidades como las de Málaga y Jaén, que cuentan con una guía al respecto (Guerrero Salazar, 2012). No queremos tampoco obviar el diseño de las guías, que en tantas ocasiones hace que se dificulte la lectura. Entre las universidades andaluzas, destacan por su diseño las guías docentes de las universidades de Granada y Córdoba; por lo que respecta al contenido, una de las más completas es la de la Universidad de Córdoba.

Las guías docentes tienen una estructura similar que podría dividirse en los siguientes apartados:

- Datos Básicos
- Programa de la asignatura (contenidos, objetivos, bibliografía, etc.)
- Cronograma
- Metodología docente
- Evaluación

En los datos básicos de las guías docentes, suele aparecer el título de la asignatura, la titulación en la que se imparte, el módulo al que pertenece, el curso y semestre en los que se ofertan, el número de créditos y carácter (básica, obligatoria, optativa), así como los datos del profesorado que la imparte (nombre, ubicación del despacho, teléfono y correo electrónico).

En este apartado se podría incorporar:

- El idioma en el que se imparte, tal y como aparece en las guías docentes analizadas de la Universidad de Málaga.
- En cuanto a las asignaturas que integran el módulo, sería más útil y fácil de comprender la vinculación que tiene dicha asignatura con otras materias, si se incluyese la información en las guías docentes, como lo hace la Universidad de Almería.
- Incluir el enlace web a la plataforma de docencia virtual, tal y como se recoge en las guías docentes de las universidades de Jaén y Córdoba.
- Por último, se podría añadir el horario de tutorías de los docentes como lo incorporan las guías docentes de la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Huelva.

En el siguiente de los bloques de la guía docente correspondiente al programa de la asignatura (contenidos, objetivos, bibliografía, etc.), se debería incorporar un índice como aparece en las guías de la Universidad de Sevilla, de forma que tengamos claros los contenidos de cada uno de los apartados más importantes.

Se suelen incorporar los prerrequisitos, el programa de la asignatura, los contenidos y el cronograma. Tras el análisis de las guías, consideramos que en este apartado se podría incorporar la siguiente información:

- Uno de los campos que suele variar de unas guías a otras –pese a ser contenidos cerrados procedentes de las memorias de grado verificadas– es el de las competencias; competencias que aparecen bajo la forma de listado o estructuradas según su carácter genérico o específico. Sería recomendable que siempre aparecieran en este segundo formato que es el más habitual.
- De igual forma ocurre con los contenidos. El temario debería ser detallado y estar dividido entre la teoría y la práctica, como aparecen en las guías docentes de la Universidad de Córdoba.
- Por lo que respecta a la bibliografía, los formatos son múltiples, organizada en el mayor número de casos entre la básica o fundamental y la complementaria. Consideramos que en este campo se podrían incorporar las lecturas obligatorias, tal y como aparece recogido en las guías docentes de la Universidad de Huelva.
- Los cronogramas se incorporan en las guías docentes analizadas de las universidades de Córdoba y Jaén.

En el apartado de Metodología docente hemos llegado a la conclusión que deberían incluirse en todas las guías docentes:

- Las horas presenciales y no presenciales (con las competencias o resultados correspondientes) como sí aparecen en las universidades de Jaén y Córdoba.
- Una información clara y precisa sobre las actividades que se desarrollarán tanto dentro como fuera del aula. No existe un formato unificado al respecto y pensamos que es la Universidad de Córdoba la que nos ofrece una información más detallada y fácil de comprender. Los contenidos que deberían aparecer serían: tipo de grupo, las actividades que se van a desarrollar y el número de horas que tendrá cada una dentro del cuatrimestre.
- Por otra parte completaría el contenido de la guía la incorporación de la descripción del trabajo autónomo del alumno, como si aparece en las guías docentes de las universidades de Almería, Cádiz y Pablo de Olavide de Sevilla.

En el apartado de Evaluación optamos por una información fácil de comprender para el alumnado. El sistema más habitual es la inclusión de tablas como aparece en las guías docentes de las universidades de Córdoba y Jaén, pero queremos destacar que se podrían incorporar los siguientes apartados:

- La evaluación para la asistencia parcial, como se recoge en las guías docentes de la Universidad de Córdoba, y que consideramos se podría adaptar a personas con discapacidad que no pueden llevar a cabo alguna de las actividades programadas.
- Deberían incorporarse las referencias a la normativa que regula la evaluación como, por ejemplo, podemos ver en las guías docentes de la Universidad de Jaén. Asimismo, la redacción de un párrafo en el que se especifique que dentro de la evaluación, aprobar el examen será inexcusable para aprobar la asignatura; aspecto que sólo aparece recogido en las guías de la Universidad de Cádiz y de Jaén.

Conclusiones

A partir del análisis y reflexiones del texto, concluimos que tanto los profesionales docentes como el alumnado no siempre son conscientes de la importancia que tienen las guías docentes, que se han reducido a una obligación o un trámite administrativo más, dentro del curso académico.

Respecto a la forma y uso de las guías, el alumnado no es consciente de la utilidad de las mismas y prefieren acudir a tutorías para resolver cuestiones que son accesibles a través de las webs institucionales y que incluso deberían haber sido consultadas antes de matricularse en las asignaturas, evitando así problemas posteriores que dificultan el proceso de aprendizaje. Nos referimos por ejemplo, a la dificultad para realizar ciertas prácticas por cuestiones personales o ajenas a la docencia para algunos alumnos. Si en el documento oficial, que son las guías docentes, se detallan estas cuestiones, todo quedaría claro antes del inicio del curso.

En otras ocasiones, las guías no incluyen información importante para el desarrollo del aprendizaje o lo presentan en un formato poco accesible. Todo esto provoca que las guías no se correspondan con la realidad, que los alumnos no las entiendan y, por lo tanto, que no las usen.

Para subsanar estas deficiencias debemos fomentar la actualización y revisión periódica de las guías por parte del equipo docente, conseguir que estos documentos reflejen el trabajo real que se va a realizar en el aula y que no sean una reproducción literal de las memorias de grado. Asimismo, sería importante intercambiar experiencias entre las universidades con titulaciones comunes puesto que, para la revisión de estas guías, es necesario el análisis comparativo.

En cuanto al contenido, y en el apartado en el que hemos centrado nuestro estudio –arte contemporáneo–, hemos observado problemas que atienden a la caracterización de las asignaturas. No se siguen ni criterios ni nomenclatura comunes, lo que en muchos casos genera lagunas de conocimiento para aquellos alumnos que no elijan una determinada optatividad. Por lo tanto, la formación genérica del alumnado en cada universidad resulta diferente. Desde un punto de vista administrativo, puede ser un problema para las convalidaciones o movilidad nacional del alumnado; además, no deberían existir diferencias de fondo entre los futuros profesionales que van a dedicarse al mismo sector. La especialización está contemplada dentro de la formación de postgrado, por lo que entendemos que los grados deberían ser más homogéneos.

Se mantiene en la mayor parte de universidades andaluzas un modelo decimonónico de Historia del Arte basada en la preminencia de aquellos periodos reconocidos dentro de la historiografía tradicional, es decir, Edad Moderna o aquel periodo relacionado con el ámbito de estudio de los grupos de investigación de cada universidad.

En definitiva, tener guías docentes completas, actualizadas y de fácil acceso, facilitaría el trabajo de docentes y alumnado, y evitaría algunos problemas derivados del desconocimiento o falta de comunicación. Debemos pensar en nuevas formas de trabajo y coordinación más colaborativas que prioricen la formación integral del alumnado y darles traslado a las guías docentes.

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 [RE-DICE16-1420]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

Guerrero Salazar, S. (2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Jiménez-Blanco, M. D. (Com.). (2016). *Campo cerrado. Arte y poder en la posguerra española. 1939-1953. Nota de prensa*. Madrid: Museo Nacional. Centro de Arte Reina Sofía. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/notas-de-prensa/dossier_campo_cerrado_0.pdf

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*. España, 18 de septiembre de 2003, núm. 24, pp. 34355-34356.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.

Universidad de Almería (2016a). Grado en Humanidades. Recuperado de <http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/GRADO1010?organizacion=temporal>

Universidad de Almería (2016b). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Cine, Sociedad y Cultura. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO1010?idAss=13104305&idTit=1010&anyo_actual=2016-17

Universidad de Almería (2016c). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Historia del Arte en el Mundo Contemporáneo. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO1010?idAss=13104212&idTit=1010&anyo_actual=2016-17

Universidad de Almería (2016d). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Historia del Arte II: del Renacimiento a la Posmodernidad. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO1010?idAss=13102102&idTit=1010&anyo_actual=2016-17

Universidad de Almería (2016e). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura La Estética en la Cultura Contemporánea. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO1010?idAss=13104232&idTit=1010&anyo_actual=2016-17

Universidad de Almería (2016f). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Artístico. Recuperado de http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/asignatura/GRADO6410?idAss=64103223&idTit=6410&anyo_actual=2016-17

Universidad de Cádiz (2016a). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Arte I (Antiguo y Medieval). Recuperado de http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1516_asignatura?titulo=20519&asign=20519001&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016b). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Arte II (Moderno y Contemporáneo). Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1516_asignatura?titulo=20519&assign=20519002&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016c). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Artes Plásticas y Visuales Contemporáneas. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=20523&assign=20523063&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016d). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Introducción a la Historia del Arte. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=20523&assign=20523004&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016e). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Manifestaciones Artísticas I. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=20523&assign=20523027&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016f). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Manifestaciones Artísticas II. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=20523&assign=20523028&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016g). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Cultural I. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=31310&assign=31310015&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016h). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Cultural II. Recuperado de

http://asignaturas.uca.es/wuca_asignaturasttg1617_asignatura?titulo=31310&assign=31310016&dpto=C130

Universidad de Cádiz (2016i). Grados. Recuperado de <http://www.uca.es/es/estudios-y-acceso/oferta-general-de-estudios/grados>

Universidad de Córdoba (2016a). Grado en Gestión Cultural. Guía docente de la asignatura Concepto y Método de la Historia del Arte. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/102597es_2016-17.pdf

Universidad de Córdoba (2016b). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Concepto y Método de la Historia del Arte I. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100685es_2016-17.pdf

- Universidad de Córdoba (2016c). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Concepto y Método de la Historia del Arte II. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100686es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arquitectura y Urbanismo: del movimiento Moderno a la Globalización. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100655es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura La génesis del arte contemporáneo. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100652es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Las vanguardias: nacimiento y crisis. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100653es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Últimas tendencias del arte. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/100669es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016h). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio cultural y artístico. Recuperado de https://www.uco.es/equiado/guias/2016-17/101714es_2016-17.pdf
- Universidad de Córdoba (2016i) Grados de la Rama de Artes y Humanidades. Recuperado de http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=95:grados-de-la-rama-de-artes-y-humanidades&catid=6
- Universidad de Granada (2016a). Grado en Arquitectura Guía docente de la asignatura Historia de la Arquitectura II. Recuperado de <http://etsag.ugr.es/pages/docencia/grado-arquitecto-2010/2a-de-grado/curso2historiade-laarquitectura2gahist2jcalatrava20162017/%21>
- Universidad de Granada (2016b). Grado en Arquitectura. Guía docente de la asignatura Historia Urbana. Recuperado de [http://etsag.ugr.es/pages/docencia/grado-arquitecto-2010/optativas/historiaurbana/!](http://etsag.ugr.es/pages/docencia/grado-arquitecto-2010/optativas/historiaurbana/)
- Universidad de Granada (2016c). Grado en Bellas Artes. Recuperado de <http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guias-docentes>
- Universidad de Granada (2016d). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Análisis de los Lenguajes Artísticos Actuales. Recuperado de http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guiasdocentes/tercercurso/obligatorias/analisis_lenguajes_artisticos_actuales
- Universidad de Granada (2016e). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo. Siglos XX y XXI. Recuperado de

http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guiasdocentes/segundo-curso/arte_contemporaneo_siglos_xx_xxi

Universidad de Granada (2016f). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Historia del Pensamiento. Recuperado de

http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guiasdocentes/segundocurso/historia_del_pensamiento

Universidad de Granada (2016g). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte. Recuperado de

http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/infoacademica/guiasdocentes/primercurso/teoria_e_historia_del_arte_1

Universidad de Granada (2016h). Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo. Siglos XX y XXI. Recuperado de

<http://grados.ugr.es/restauracion/pages/guiasdocentes/segundo-curso/artecontemporaneo-siglosxxxyxxi>

Universidad de Granada (2016i). Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Guía docente de la asignatura Historia del Pensamiento. Recuperado de

http://grados.ugr.es/restauracion/pages/guiasdocentes/segundo-curso/historia_del_pensamiento_gradocr

Universidad de Granada (2016j). Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte. Recuperado de

<http://grados.ugr.es/restauracion/pages/guiasdocentes/primercurso/mod1teoriaaaehistoria-delarte20142015>

Universidad de Granada (2016k) Grado en Historia del Arte. Recuperado de

http://grados.ugr.es/arte/pages/infoacademica/estudios#_doku_guias_docentes

Universidad de Granada (2016l). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo Iberoamericano. Recuperado de

[http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M4/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M4/)

Universidad de Granada (2016ll). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Moderno y Contemporáneo en Andalucía. Recuperado de

[http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311C2/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311C2/)

Universidad de Granada (2016m). 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/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311A1/)

Universidad de Granada (2016n). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del Arte de la Ilustración y del siglo XIX. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931131/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931131/)

Universidad de Granada (2016ñ). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del Arte Contemporáneo en España. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931137/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931137/)

Universidad de Granada (2016o). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del Arte desde las Vanguardias históricas a la actualidad. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931136/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/2931136/)

Universidad de Granada (2016p). 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 (2016q). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Nuevos escenarios del arte internacional. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M1/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M1/)

Universidad de Granada (2016r). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Últimas tendencias de la Arquitectura y el Urbanismo. Recuperado de [http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M5/!](http://filosofiayletras.ugr.es/pages/docencia/grados/guias-docentes/cursoactual/arte/29311M5/)

Universidad de Granada (2016s). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Cultural. Recuperado de http://grados.ugr.es/turismo/pages/infoacademica/archivos/guiasdocentes20162017/PC_GTUR

Universidad de Granada (2016t). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Histórico-Artístico Español. Recuperado de http://grados.ugr.es/turismo/pages/infoacademica/archivos/guiasdocentes20152016/PHAE_GTUR

Universidad de Granada, Universidad de Jaén, y Universidad de Sevilla (2016). Grado en Arqueología. Guía docente de la asignatura Historia del Arte. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_242/asignatura_2420008

Universidad de Huelva (2016a). Facultad de Humanidades. Recuperado de <http://www.uhu.es/fhum/estudios.php?sub=grados>

Universidad de Huelva (2016b). Grado en Gestión Cultural. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo e Historia del Cine. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/GCPR/programas/101312211-3-C1-OB-6-Artecontemporaneohistoriacine.pdf>

Universidad de Huelva (2016c). Grado en Gestión Cultural. Guía docente de la asignatura Conceptos y Fundamentos Históricos del Arte Occidental. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/GCPR/programas/101312104-1-C1-BA-6-Conceptosyfundamentos.pdf>

Universidad de Huelva (2016d). Grado en Gestión Cultural. Guía docente de la asignatura Cultura y Pensamiento contemporáneos. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/GCPR/programas/101312206-2-C1-OB-6-Culturapensamientocontemporaneos.pdf>

Universidad de Huelva (2016e). Grado en Gestión Cultural. Guía docente de la asignatura Los grandes estilos artísticos. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/GCPR/programas/101312204-2-C1-OB-6-Grandesestilosartisticos.pdf>

Universidad de Huelva (2016f). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Historia del Arte I. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/HUMA/programas/101413214-3-C1-OB-6-HistoriadelArtel.pdf>

Universidad de Huelva (2016g). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Historia del Arte II. Recuperado de

<http://www.uhu.es/fhum/documentos/estudios/grados/curso1617/HUMA/programas/101413221-3-C2-OB-6-HistoriadelArtell.pdf>

Universidad de Huelva (2016h). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Historia del Arte y Patrimonio. Recuperado de

<http://uhuempresariales.acentoweb.com/es/grados/turismo/guias/2016-2017/segundo-curso/segundo-semester/historia-del-arte-y-patrimonio/view>

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

https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/124A/12411006/es/2016-17-12411006_es.html

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

https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12511001/es/2016-17-12511001_es.html

Universidad de Jaén (2016c). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Artes plásticas y arquitectura en la España contemporánea. Recuperado de

https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12513010/es/2016-17-12513010_es.html

Universidad de Jaén (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del Arte de la Ilustración y del siglo XIX. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512008/es/2016-17-12512008_es.html

Universidad de Jaén (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del Arte de los siglos XX y XXI. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12512009/es/2016-17-12512009_es.html

Universidad de Jaén (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Historia del arte efímero. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/1/125A/12513015/es/2016-17-12513015_es.html

Universidad de Jaén (2016g). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio cultural I. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/3/116A/11612019/es/2016-17-11612019_es.html

Universidad de Jaén (2016h). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio cultural II. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2016-17/3/116A/11612020/es/2016-17-11612020_es.html

Universidad de Jaén (2016i) Grados y Dobles Grados. Recuperado de <http://estudios.ujaen.es/listadogrados>

Universidad de Málaga (2016a). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Historia del Arte Contemporáneo I. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5101_AsigUMA_51951.pdf

Universidad de Málaga (2016b). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Historia del Arte Contemporáneo II. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5101_AsigUMA_52749.pdf

Universidad de Málaga (2016c). Grado en Historia del Arte. Recuperado de <http://www.uma.es/grado-en-historia-del-arte>

Universidad de Málaga (2016d). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arquitectura Contemporánea. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50267.pdf

Universidad de Málaga (2016e). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo (de 1960 hasta la actualidad). Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50282.pdf

Universidad de Málaga (2016f). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Español de los Siglos XVIII y XIX. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50262.pdf

Universidad de Málaga (2016g). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Europeo de los Siglos XVIII y XIX. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50263.pdf

Universidad de Málaga (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Moderno (1880-1960). Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50264.pdf

Universidad de Málaga (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Diseño y Estética de lo Cotidiano. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50265.pdf

Universidad de Málaga (2016j). 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

Universidad de Málaga (2016k). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Picasso y el Arte Español del Siglo XX. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50273.pdf

Universidad de Málaga (2016l). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Poéticas del Arte Español de los Siglos XX y XXI. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5065_AsigUMA_50289.pdf

Universidad de Málaga (2016ll). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Difusión Turística del Patrimonio Cultural. Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5001_AsigUMA_50156.pdf

Universidad Pablo de Olavide (2016a). Grado en Geografía e Historia. Guía docente de la asignatura Historia del Arte. Recuperado de

https://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Guias_Docentes/Guias_Docentes_2016_2017/G_GeH/1468922957950_v305018.pdf

Universidad Pablo de Olavide (2016b). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Arte Contemporáneo. Recuperado de

https://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Guias_Docentes/Guias_Docentes_2016_2017/G_HUM/1468927545330_v301047.pdf

Universidad Pablo de Olavide (2016c). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura El Arte en la Edad Moderna. Recuperado de

https://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Guias_Docentes/Guias_Docentes_2016_2017/G_HUM/1437561171889_301029_el_arte_en_la_edad_moderna.pdf

Universidad Pablo de Olavide (2016d). Grado en Humanidades. Guía docente de la asignatura Historia del Arte Antiguo y Medieval. Recuperado de

https://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fhum/oferta_academica/Guias_Docentes/Guias_Docentes_2016_2017/G_HUM/1437560985304_301020_-_historia_del_arte_antiguo_y_medieval.pdf

Universidad Pablo de Olavide (2016e). Grados. Recuperado de

<https://www.upo.es/portal/impe/web/listadoCanalGrados?channel=c1f3624d-2f47-11de-b088-3fe5a96f4a88&ambito=1ab40963-4398-11de-98a4-3fe5a96f4a88>

Universidad de Sevilla (2016a). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte I. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_190/asignatura_1900006

Universidad de Sevilla (2016b). Grado en Bellas Artes. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte II. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_190/asignatura_1900010

Universidad de Sevilla (2016c). Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte I. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_193/asignatura_1930006

Universidad de Sevilla (2016d). Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Guía docente de la asignatura Teoría e Historia del Arte II. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_193/asignatura_1930010

Universidad de Sevilla (2016e). Grado en Geografía y Gestión del Territorio. Guía docente de la asignatura Historia de la Arquitectura y del Arte. Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_164/asignatura_1640006

Universidad de Sevilla (2016f). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Arte Español. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_166/asignatura_1660011

Universidad de Sevilla (2016g). Grado en Historia. Guía docente de la asignatura Arte Universal. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_166/asignatura_1660012

Universidad de Sevilla (2016h). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte del Siglo XIX. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670023

Universidad de Sevilla (2016i). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte del Siglo XX. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670024

Universidad de Sevilla (2016j). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Español Contemporáneo. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670025

Universidad de Sevilla (2016k). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte Iberoamericano de los Siglos XIX y XX. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670038

Universidad de Sevilla (2016l). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Arte y Fiesta. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670039

Universidad de Sevilla (2016ll). Grado en Historia del Arte. Guía docente de la asignatura Últimas Tendencias Artísticas. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_167/asignatura_1670050

Universidad de Sevilla (2016m). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Arte y Turismo Cultural. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_179/asignatura_1790037

Universidad de Sevilla (2016n). Grado en Turismo. Guía docente de la asignatura Patrimonio Cultural Histórico y Artístico. Recuperado de

http://www.us.es/estudios/grados/plan_179/asignatura_1790009

Universidad de Sevilla (2016ñ). Listado de Grados agrupados por ramas de conocimiento. Recuperado de <http://www.us.es/estudios/grados/areas>

Anexos

Anexo I. Grados ofertados en Andalucía en los que existen contenidos de Historia del Arte

Grado	Universidad
Turismo	Huelva Cádiz Sevilla Córdoba Málaga Jaén Granada Almería
Humanidades	Huelva Cádiz Almería
Bellas Artes	Pablo de Olavide Sevilla Málaga Granada
Conservación y Restauración	Sevilla Granada
Arquitectura	Sevilla Granada
Geografía e Historia	Jaén Pablo de Olavide
Geografía y Gestión del Territorio	Sevilla Granada
Historia	Cádiz Sevilla Córdoba Málaga Granada
Gestión Cultural	Huelva Córdoba
Historia del Arte	Sevilla Córdoba Málaga Jaén Granada

Anexo II. Modelo de guía docente propuesta

Título de la asignatura

Datos básicos

- Titulación en la que se imparte
- Módulo al que pertenece
- curso, semestre, créditos y carácter
- Idioma
- Materias relacionadas
- Enlace web de la plataforma virtual

Datos del profesorado

- Nombre/s, ubicación del despacho, teléfono y correo electrónico, horario de tutorías

Programa de la asignatura

- Prerrequisitos
- Programa de la asignatura, contenidos, cronograma (en forma de tabla o listado por puntos)
- Competencias (genéricas o específicas)
- Temario detallado (dividir teoría y práctica)
- Bibliografía (lecturas obligatorias, básicas, complementarias)

Metodología docente

- Horas presenciales y no presenciales (con competencias y resultados correspondientes)
- Información clara y precisa sobre las prácticas (tipo de grupo, actividades, número de horas)
- Descripción del trabajo autónomo del alumnado

Evaluación

- Tabla detallada que recoja la evaluación para la asistencia parcial
- Normativa
- Obligatoriedad de aprobar el examen

Referencia ley de igualdad

Para citar este artículo: Quirosa García, V. y Luque Rodrigo, L. (2016). Análisis de los contenidos de Arte Contemporáneo en las guías docentes andaluzas. Propuestas de mejora. *Observar*, 10(2), 164–198.