

Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia

What Do Compulsory Secondary Education Students Learn about Art History? An Analysis of the Legislation and Exams in the Region of Murcia (Spain)

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ*¹

jose.monteagudo@um.es

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ**

vera@ua.es

**Universidad de Murcia, España*

***Universidad de Alicante, España*

Resumen:

La disciplina de historia del arte cuenta con una asignatura propia y exclusiva en el último curso de Bachillerato, no así en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se aborda al hilo de los contenidos de historia. Ello es importante porque para muchos alumnos será la última vez que estudien contenidos artísticos en su periodo de formación obligatoria. Dada la importancia de la educación artística en la formación integral de las personas, la finalidad de este artículo es conocer la relevancia y naturaleza de los contenidos de historia del arte presentes en los exámenes de ESO, las diferentes épocas y manifestaciones artísticas más evaluadas,

Abstract:

The discipline of art history has a specific subject in the last year of post-compulsory secondary education but not in the case of compulsory education, where it is taught in connection with the contents of history. This is important because for many students it will be the last time to study artistic contents in their period of compulsory education. Given the importance of arts education in the integral development of people, the aim of this paper is to determine the relevance and nature of the art history contents present in exams in ESO (compulsory secondary education), the different periods and artistic expressions assessed, and the cognitive skills required in

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

José Monteagudo Fernández. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, s/n. 30100 Murcia (España).

y las capacidades cognitivas demandadas en este tipo de pruebas. Para ello hemos analizado la legislación autonómica de la Región de Murcia y exámenes de diferente tipología (parciales, finales, etc.) de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en los cursos de 1.º, 2.º y 4.º de ESO de varios centros públicos de dicha comunidad autónoma durante varios cursos académicos. Los resultados nos indican que los exámenes no conceden la importancia que para los contenidos de historia del arte en ESO guarda la legislación, ya de por sí moderada, centrándose en elementos conceptuales y en la capacidad del recuerdo.

Palabras clave:

Historia del arte; educación secundaria; evaluación del aprendizaje; capacidades cognitivas.

this kind of exams. We have analyzed the regional legislation of Murcia and different exam types (partial, final, etc.) for the Social Sciences subject, and Geography and History, in 1st, 2nd and 4th years of ESO. The results indicate that the exams do not give the relevance to the contents of art history that the legislation established for ESO, which were quite vague in the first place, focusing on conceptual elements and memory capacity.

Key words:

History of art; compulsory secondary education; assessment of learning; cognitive abilities.

Résumé:

La discipline de l'histoire de l'art représente une matière à part entière au cours de la dernière année du lycée. Cependant, ce n'est pas le cas de l'enseignement secondaire obligatoire, où cette matière se développe en parallèle avec les contenus du cours d'histoire. Cela est important car pour beaucoup d'élèves, cela représente une dernière opportunité d'étudier les contenus artistiques lors d'une période de formation obligatoire. Donner de l'importance à l'éducation artistique dans la formation intégrale des personnes nous semble primordial. L'objectif de cet article est de connaître l'importance et la nature des contenus de l'histoire de l'art présents dans les examens de la ESO, les différentes périodes et expressions artistiques les plus évaluées, ainsi que les capacités cognitives requises dans ce type d'épreuve. Pour cela nous avons analysé la législation autonome de la Région de Murcie ainsi que des examens des matières de Sciences Sociales, Géographie et Histoire, en 1^o, 2^o et 4^o de la ESO. Les résultats nous indiquent que les examens n'accordent pas l'importance que la législation en éducation secondaire obligatoire se garde pour les contenus d'histoire de l'art. Etant déjà relativement modérée, elle se concentre sur des éléments conceptuels et sur la capacité de mémoire.

Mots clés:

Histoire de l'art; l'enseignement secondaire; l'évaluation de l'apprentissage; les capacités cognitives.

Fecha de recepción: 28-12-2015

Fecha de aceptación: 22-2-2016

Introducción

La escasa importancia que tiene la historia del arte en el sistema educativo español ha sido objeto de numerosos debates y críticas (Ávila, 2001; Ramírez, 2006) debido a sus implicaciones legales y educativas. Y es que, en la educación formal, el estudio de las artes aparece tarde y siempre como complemento a otras ramas del saber, como la historia o la geografía.

Si observamos la configuración del sistema educativo comprobamos que el diseño del currículo no parece garantizar, en este sentido, el cumplimiento de la normativa. En la ESO se apuesta por competencias, como la cultural y artística, y objetivos que persigan el conocimiento, el valor y el respeto por los aspectos básicos de la cultura, el patrimonio artístico y cultural e incluso la comprensión del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, pero no existe una asignatura que regule estos objetivos, que quedan relegados en las materias que pudieran recogerlos, como Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Sin embargo, los contenidos de historia del arte pueden presentarse como una valiosa herramienta para la formación integral del educando, como alumno, persona y ciudadano. A través de ellos el alumno tiene la posibilidad de acceder y conocer un nuevo lenguaje, desarrollar su sensibilidad e incluso formar un juicio estético personal. Para ello conviene implementar en las aulas propuestas didácticas capaces de transmitir una metodología con la que el alumnado pueda analizar una imagen, aunque sea la primera vez que se enfrente a ella, y comprenda el valor educativo e informativo que pueden tener las distintas imágenes u obras de arte, adquiriendo una actitud investigadora que preste atención al contexto cultural y al proceso de recepción y no sólo al de producción de las imágenes.

Pero a un nivel educativo formal, aunque con variantes, se continúa enseñando la historia del arte de una manera lineal a través de una sucesión progresiva de estilos artísticos que evidencian los cambios formales plásticos en el arte, pero que tal vez olviden hacer una referencia a cómo esos cambios vienen producidos por distintas situaciones sociales que van alimentando nuevas formas entre los artistas.

Es por ello por lo que en este trabajo vamos a intentar comprobar hasta qué punto la historia del arte sigue presentando un carácter “auxiliar” de la historia en secundaria, es decir, valorar cuál es el peso real de

la historia del arte en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en esta etapa educativa y qué tipo de contenidos artísticos adquiere el alumnado en los diferentes cursos académicos de la ESO. Para ello vamos a centrarnos en el análisis del currículo autonómico de la Región de Murcia y los exámenes de los tres cursos de Educación Secundaria Obligatoria en los que los contenidos artísticos tienen presencia bajo la LOE.

Marco teórico

La función cognitiva del arte

Aunque casi todos los especialistas en desarrollo humano han llegado a la conclusión de que un ser humano *bien desarrollado* es aquel que es capaz de pensar con un razonamiento lógico, racional y científico, algunos investigadores, interesados especialmente en la educación artística, pensaban que el punto de vista que privilegia la lógica es excesivamente restrictivo; el ser humano es capaz de albergar un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica científica. Goodman, en su libro *Languages of art* (1968), pensaba que los distintos sistemas simbólicos que los seres humanos podemos utilizar, apelan directamente a clases de habilidades que pueden ser usadas en el ámbito educativo. Eisner opina que la función cognitiva de las artes es ayudarnos a aprender a observar el mundo, pues “el arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea” (Eisner, 2004, p. 27). En este sentido las artes nos ofrecen una manera de conocer y de explorar nuestra propia perspectiva interior; las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional.

El arte va mucho más allá de hacer visible lo invisible, nos habla a través de las emociones para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o perceptible mediante una cadena de símbolos.

El arte brinda oportunidades al desarrollo de la mente, y para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de pensar metafóricamente, necesitan oportunidades, ejemplos y estímulos visuales para que usen metáforas en su discurso hablado y escrito. Porque para Ryle (2009), ver es todo un logro, no una simple tarea. Los enseñantes pueden ofrecer oportunidades a sus alumnos para que emprendan tareas que les per-

mitan practicar estas capacidades y actitudes, también les ofrecen oportunidades para que desarrollen su mente mediante el lenguaje artístico.

Según Eisner (2004) no se diseñan programas educativos solo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos.

Uno de los principales objetivos de la educación artística sería ayudar a los estudiantes a aprender, a crear y experimentar las características estéticas de las imágenes y a comprender su relación con la cultura de la que forman parte, porque además de desarrollar la capacidad necesaria para la percepción estética también es necesario desarrollar la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.

Las capacidades cognitivas

Para que el citado desarrollo de la mente que permiten las artes sea posible, hay que tener en cuenta las capacidades cognitivas propuestas por el psicólogo educativo Bloom (1956). Estas suponen un intento de estructurar y comprender las diferentes fases por las que atraviesa el proceso de aprendizaje. Partiendo del conocimiento y pasando por la comprensión o la aplicación, entre otros, hasta llegar a la evaluación, Bloom categorizó y ordenó diferentes habilidades de pensamiento en orden ascendente (Churches, 2001). En dicha pirámide el primer escalón está ocupado por el conocimiento, que no es más que la capacidad de recordar algo aprendido previamente, desde datos hasta teorías. A continuación aparece la comprensión, definida como la habilidad de entender las cosas, de ahí que se sea capaz de explicarlas y/o resumirlas. En el siguiente peldaño está la aplicación, que hace referencia a la capacidad de utilizar lo aprendido en situaciones nuevas. En cuarto lugar tenemos el análisis, o habilidad de separar un todo en las partes que lo componen con el fin de llegar a comprender su estructura o cómo está organizado. Continuando en el avance de la pirámide propuesta por Bloom, el penúltimo peldaño lo ocuparía la síntesis, capacidad de conformar algo nuevo uniendo partes de diferentes procedencias. Finalmente, se halla la evaluación, definida como la habilidad para emitir juicios de valor en base a unos criterios determinados.

En este sentido, los docentes han de establecer unos objetivos de aprendizaje y diseñar una serie de ejercicios o actividades que permitan al alumnado escalar dicha pirámide para adquirir nuevas habilidades y

conocimientos que les ayuden a desarrollar un pensamiento cada vez más complejo. Comprobar la existencia de dichos ejercicios en los exámenes uno de los objetivos del presente trabajo.

La evaluación de los conocimientos artísticos

En un estudio sobre los criterios de evaluación de Geografía e Historia en el segundo ciclo de la ESO, Molina y Calderón (2009) llegaron a la conclusión de que el proceso de evaluación se concibe todavía con función calificadora y no como función orientadora y motivadora. Igualmente concluyeron que no estamos en posición de entender la evaluación como un proceso que va más allá de lo cuantitativo y que se acerque a modelos más cualitativos, opinando que habría que cambiar la legislación -se refieren al Real Decreto de 2006-, y los currícula para poder llevar a cabo una evaluación más compleja. Respetar los textos legales supone que en la mente los políticos sigue dominando la idea de que los datos cuantitativos son los únicos que reflejan la resultados del aprendizaje, ignorando todo el proceso educativo, de manera que el modelo de evaluación en las aulas no hace más que adaptarse a los límites que le impone la legislación. Pero parece que los exámenes basados en datos cuantitativos son bien aceptados por el alumnado, pues la mayoría de las veces solo conllevan memorización (Merchán, 2009), aunque no está nada claro que la memorización sea la actividad preferida por el alumnado, pues en otras investigaciones (Vera, Moreno y Torres, 2014) abominan de esta práctica aunque entienden que es necesaria para superar el examen.

Sin embargo, para Pérez (1995) los exámenes tradicionales siguen teniendo su sitio y su utilidad, por lo que no deben ser totalmente rechazados, pero no pueden ser la única prueba sobre la que se cimiente la calificación, ni deben magnificarse hasta el punto de convertirse en los grandes obstáculos que el alumno tiene que superar, con las consecuencias negativas que todo ello conlleva en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Asensio, Pol y Sánchez (1998), la historia del arte, por su carácter multidisciplinar, necesita acudir a otras disciplinas para profundizar en el análisis e interpretación de las obras de arte, disciplinas como la sociología, la psicología, la lingüística y la semiología. Respecto a los contenidos que deberían tratarse, opinan que en relación al conoci-

miento procedimental, su referente son los aspectos metodológicos de la disciplina, así como que el conocimiento conceptual debería basarse en los aspectos teóricos y el conocimiento actitudinal tendría en cuenta la carga ideológica de las obras y de la disciplina de historia del arte.

Descendiendo al campo de la investigación, pocos han sido los estudios llevados a cabo específicamente sobre la evaluación de la historia del arte en la educación secundaria. Destaca el estudio de Gómez, Molina y Pagán (2012) acerca del tratamiento en los libros de texto de 2.º de ESO de los contenidos artísticos. Como consecuencia del escaso porcentaje de apariciones en los manuales escolares, entre un 10 y 15%, la historia del arte sigue considerándose auxiliar de las ciencias sociales, principalmente de la historia, siendo lo más habitual que aparezca como un contenido secundario. He aquí donde encuentran una posible causa del citado carácter subsidiario de la historia del arte.

Sí son más numerosas las indagaciones en Bachillerato con motivo de la tradicional presencia de la asignatura de Historia del Arte en el último curso de esta etapa no obligatoria y su inclusión en las pruebas de acceso a la universidad (PAU). En este sentido, aunque se ha recomendado implementar una evaluación formativa y continua que intente abarcar la variedad de metodologías propuestas para el estudio de la historia del arte (Casteñeda, 2003) e incluso se ha apostado por una enseñanza innovadora, basada en las teorías constructivistas y la educación a partir del lenguaje artístico (Ávila, 2001), la presión de las pruebas de selectividad ha acabado imponiéndose y ha propiciado la configuración de una asignatura basada, en la mayoría de los casos, en el modelo didáctico tradicional que apuesta por el saber enciclopédico (la acumulación de obras y autores más destacados), el reconocimiento memorístico de las obras, con un relato cronológico y fragmentario basado en la historia de los distintos estilos artísticos, evaluado a través de exámenes escritos similares a las pruebas de selectividad. Unas PAU en las que Rodríguez y González (2009), en un somero recorrido por los modelos de pruebas aplicados en los distintos distritos universitarios, concluyeron que se sobrevaloraba el conocimiento teórico, lo que no ayudaba a fomentar un aprendizaje alejado de perfiles académicos centrados en obras, estilos y artistas más relevantes, concretamente los focalizados en los países europeos del arco mediterráneo en las épocas clásica y medieval, y reproduciendo la supeditación jerárquica de las artes (López y Monteagudo, 2016).

Teniendo presente todo lo comentado líneas arriba, se consideró de gran interés acudir a la legislación autonómica y a los exámenes que han de afrontar los discentes para averiguar el grado de importancia que los contenidos de historia del arte tienen en la Educación Secundaria Obligatoria y qué tipo de conocimientos artísticos adquiere el alumnado en el caso de la Región de Murcia.

Marco empírico

La finalidad de esta investigación se centra en averiguar la presencia y naturaleza de los contenidos de historia del arte en la ESO a través del análisis del currículo autonómico de la Región de Murcia bajo la LOE (Decreto 291/2007, de 14 de septiembre), así como su evaluación mediante los exámenes de los cursos de 1.º, 2.º y 4.º de Secundaria en varios institutos de la Región de Murcia.

Para ello nos hemos centrado en cinco objetivos de investigación:

1. Determinar la importancia de los contenidos de historia del arte en la etapa de la ESO.
2. Analizar la naturaleza de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del mencionado decreto en relación a la historia del arte.
3. Conocer qué épocas histórico-artísticas son objeto de evaluación en los exámenes de ESO.
4. Saber qué manifestaciones artísticas tienen más presencia en estas pruebas en secundaria.
5. Comprobar las capacidades cognitivas más solicitadas al alumnado para la superación de los exámenes.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio exploratorio-descriptivo a través de una metodología que combina un carácter cualitativo con otro cuantitativo, ya que pretendemos avanzar en el conocimiento de un tema escasamente estudiado y facilitar una imagen lo más amplia posible de la realidad que nos interesa conocer, al tiempo que, para conseguir una mayor comprensión del fenómeno, vamos a llevar a cabo una cuantificación de datos.

A través del método de análisis de contenido se han examinado los obje-

tivos, contenidos y criterios de evaluación que marca la mencionada prescripción legal, lo que nos puede permitir también conocer hasta qué punto la evaluación que se lleva a cabo en las aulas se ajusta a lo que dicta la ley.

En cuanto a los exámenes, se ha trabajado con un total de 160 pruebas escritas pertenecientes a 9 IES de la Región de Murcia durante los cursos 2008-2009 a 2012-2013, todos ellos de titularidad pública, que han arrojado un montante de 1255 ejercicios. La tipología de los exámenes analizados es variada, pues encontramos exámenes iniciales, parciales, finales y de recuperación final y extraordinaria. Los centros educativos fueron seleccionados por su diversidad de entornos tanto a nivel socioeconómico como geográfico, la variedad de enseñanzas ofertadas y la disponibilidad. La relación de exámenes, ejercicios y cursos puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Relación de total exámenes y ejercicios por cursos.

Curso	Número de exámenes	Cantidad de ejercicios
1.º	17	304
2.º	23	181
4.º	120	770
Total	160	1255

Para analizar los exámenes se elaboró una parrilla de registro con la que poder codificar los datos resultantes (Tabla 2). Esta permite analizar cada uno de los ejercicios, tratando de identificar tanto la época histórico-artística como la manifestación artística y las capacidades que se demandaban del alumnado mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). Los datos recogidos han sido procesados a través del programa informático Access mediante la creación de tablas relacionales. Posteriormente los datos fueron analizados con el programa estadístico para ciencias sociales SPSS.

Tabla 2. Instrumento de recogida de preguntas de examen.

1. Código de la prueba.
2. Enunciado del ejercicio.
3. Época histórico-artística la que se refiere el enunciado.
4. Manifestación artística a la que alude el enunciado.
5. Tipo de capacidad que exige el ejercicio (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Resultados y discusión

En el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los objetivos marcados lo están por área, es decir, los catorce objetivos que aparecen en el currículo son las capacidades generales de las diferentes asignaturas que componen el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que los alumnos han de alcanzar en este campo de conocimiento al acabar la Educación Obligatoria. Por tanto, son objetivos compartidos por todas las materias. De esos 14 objetivos, dos hacen referencia explícita a capacidades relacionadas con la historia del arte o con el patrimonio cultural desde el punto de vista, fundamentalmente, de las actitudes; el número uno podría relacionarse con el saber o conocer elementos propios de la historia del arte cuando menciona los hechos culturales en su enunciado, y desde el saber hacer solamente podría relacionarse con la historia del arte el objetivo número once.

Tabla 3. Objetivos del Decreto 291/2007 afines a la historia del arte.

Relacionados con actitudes	Relacionados con conceptos	Relacionados con procedimientos
8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora.	1. Identificar los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.	11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para		

valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

De esta forma puede observarse que de las capacidades que los discentes han de desarrollar en el área de Ciencias Sociales relacionadas directamente con la historia del arte, han de hacerlo desde comportamientos y acciones ante saberes mínimamente explicitados (“Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas...”), pues no se hace ninguna otra mención directa a elementos de esta disciplina.

Suponemos que la información icónica que se menciona incluye el trabajo con imágenes relativas a elementos arquitectónicos, escultóricos o pictóricos para un desarrollo completo de dicha capacidad, aunque no se exponga de manera manifiesta.

En suma, se comprueba cómo la legislación reserva un 14% de los objetivos que el alumnado ha de alcanzar en la etapa de ESO a elementos propios de la disciplina de historia del arte directamente, un porcentaje que podría elevarse al doble si tenemos en cuenta que otros dos objetivos incluyen aspectos relacionados con esta materia aunque sea de manera indirecta, implícita o compartida con la historia y la geografía.

Respecto de los contenidos a tratar, estos comienzan en todos los cursos con un primer bloque denominado “Contenidos comunes a todos los bloques”. En este conjunto se recogen los conocimientos de tipo procedimental y actitudinal que han de impartirse –y el alumnado debe alcanzar– en la asignatura referenciada y que, teóricamente, han de ser tenidos en cuenta en todas y cada una de las unidades didácticas que se traten durante todo el curso. Evidentemente, esto hace de este primer bloque de contenidos algo realmente importante, en tanto que se recoge en el mismo todos los conocimientos procedimentales y actitudinales a impartir en el área a lo largo del curso académico, y porque no se reduce a un conocimiento a tratar en un momento determinado de ese curso, sino a cuestiones que deben ser atendidas, de forma continua, a lo largo de todo el año escolar.

En este sentido, tanto en 1.º como en 2.º de ESO, el currículo selecciona dos de estos contenidos para la historia del arte, referidos al conocimiento de elementos básicos que configuran los estilos artísticos, la interpretación de obras significativas de cada periodo y la valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico. En el caso de 4.º curso solamente encontramos uno, relacionado con el conocimiento de elementos básicos que configuran los estilos artísticos y la interpretación de obras significativas de cada periodo.

Se comprueba de este modo que los contenidos de ciencias sociales del primer bloque del currículo hacen referencia a elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales mediante el conocimiento, la interpretación y la valoración de las manifestaciones artísticas.

Tras este primer bloque, aparecen, también en todos los cursos objeto de estudio, otros dos conjuntos de contenidos de naturaleza meramente conceptual, contenidos que han de impartirse a lo largo de todo el curso académico y que recogen todas las etapas histórico-artísticas desde la prehistoria hasta el siglo XX, etapas repartidas entre los tres cursos que cuentan con contenidos de historia del arte.

Por lo que a criterios de evaluación se refiere, estos sí aparecen diferenciados por cursos. De los diecisiete que se establecen para los cursos de 1.º y 2.º de ESO, tres de ellos hacen referencia a la historia del arte, constituyendo un 17% del total; mientras que en 4.º curso, de los dieciocho que se recogen, otros tres son los que están relacionados con la historia del arte (Tabla 4), un porcentaje bastante parecido al anterior (16, 6%).

Tabla 4. Criterios de evaluación de cada curso relacionados con la historia del arte.

1.º de ESO	2.º de ESO	4.º de ESO
9. Conocer los rasgos que caracterizan a las primeras civilizaciones históricas, destacando su importancia cultural y artística.	7. Comprender la trascendencia de los aspectos culturales de la Edad Media y analizar los estilos artísticos y su contribución a la riqueza del patrimonio histórico-artístico.	2. Conocer, a través de sus principales protagonistas, los acontecimientos políticos y artísticos del siglo XVIII en la Región de Murcia.
15. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significado como patrimonio histórico.	13. Analizar el arte del Renacimiento y del Barroco y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos.	13. Conocer las características esenciales de los principales estilos artísticos desde el siglo XVIII al XX, con particular atención a España.
12. Analizar el arte clásico y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos.	14. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significación como patrimonio histórico, con especial referencia y valoración del patrimonio de la Región de Murcia.	18. Comentar y analizar textos de especial relevancia histórica, así como obras artísticas significativas, incluyendo las manifestaciones más relevantes del arte en la Región de Murcia.

En lo que respecta al primer curso, vemos cómo se emplea el verbo conocer en el enunciado de los dos primeros criterios, por lo que el recuerdo de los elementos conceptuales sería suficiente para cumplir con dichos objetivos. Por su parte, el criterio 12 implica poner en juego capacidades procedimentales.

En lo tocante a 2.º de ESO, los dos primeros criterios hacen referencia a la capacidad de analizar obras de arte y aplicar dicho procedimiento, mientras que el tercero está más relacionado con conceptos y actitudes.

Por último, en el caso de 4.º de ESO, de los tres criterios, dos hacen referencia al recuerdo de elementos conceptuales y uno a la capacidad de comentar obras artísticas en base al procedimiento de análisis de las mismas.

En definitiva, puede comprobarse en la tabla 5 cómo el currículo de la Región de Murcia para el área de Ciencias Sociales en Secundaria

guarda alrededor de un 16% de elementos en los cursos de 1.º, 2.º y 4.º para la materia de historia del arte, cuyos contenidos se tratan junto a los de historia en los citados cursos. En el apartado de los criterios de evaluación, al menos un tercio de ellos está reservado para el trabajo con procedimientos mediante el comentario de obras de arte y la capacidad de análisis, realidad que contrasta con los objetivos de la propia legislación, donde no se menciona nada en este sentido.

Tabla 5. Espacio reservado a la Historia del Arte en el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Objetivos Decreto ESO	Objetivos específicos para Historia del Arte	Porcentaje
14	2	14%
Criterios de evaluación 1.º ESO	Criterios de evaluación específicos para Historia del Arte 1.º ESO	Porcentaje
17	3	17%
Criterios de evaluación 2.º ESO	Criterios de evaluación específicos para Historia del Arte 2.º ESO	Porcentaje
17	3	17%
Criterios de evaluación 4.º ESO	Criterios de evaluación específicos para Historia del Arte 4.º ESO	Porcentaje
18	3	16.6%

Entrando a continuación en el análisis de los exámenes, en la tabla 6 puede verse que, a pesar de contar con una cantidad menor de ejercicios en los exámenes de 2.º de ESO, el porcentaje de los mismos relativos a contenidos de historia del arte es el mayor de los tres cursos, por lo que es en 2.º de ESO donde esta disciplina es más evaluada a través del instrumento más importante para ello (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014).

Por el contrario, sorprende que 4.º de ESO, el curso con mayor cantidad de exámenes y ejercicios, sea el que menos atenciones preste a los contenidos artísticos, con un 3% del total, lo que pone en evidencia que en el último curso de Educación Secundaria los profesores se centran en evaluar en los exámenes los contenidos directamente relacionados con el área de historia.

Por último, se observa que en 1.º de ESO, aun contando con menor cantidad de exámenes que 2.º curso, el total de ejercicios es mayor, por lo que concluimos que los exámenes de 1.º de ESO incorporan más ejer-

cicios que los del resto de cursos estudiados. Sin embargo, en esa mayor cantidad de ejercicios, los que tratan contenidos artísticos son en su porcentaje, aproximadamente, la mitad que el curso siguiente, situándose, por tanto, en un lugar intermedio.

Tabla 6. Relación entre cursos, total de ejercicios en los exámenes y porcentajes reservados a ejercicios sobre contenidos de Historia del Arte.

	1.º ESO	2.º ESO	4.º ESO
Total ejercicios	304	181	770
Ejercicios arte	26	35	23
Porcentaje	8.5%	19%	3%

En el estudio de las épocas y los contenidos histórico-artísticos por cursos apreciamos que en 1.º de ESO (Gráfico 1) es el arte egipcio y mesopotámico el que aparece en primer lugar con un total de 11 ejercicios, seguido del arte prehistórico (8) y griego (6). Por el contrario, se presta nula atención al resto de épocas.

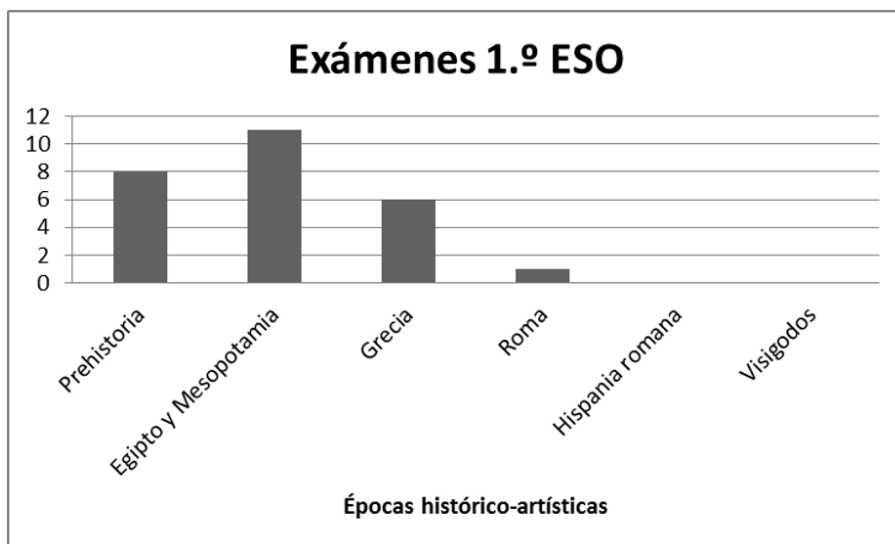


Figura 1. Cantidad de ejercicios por épocas histórico-artísticas en los exámenes de 1.º de ESO.

En el caso de 2.º de ESO (Gráfico 2) se muestra una clara preeminencia por la época medieval, donde un 69% de los ejercicios (24 casos) abordan el arte románico, gótico o ambos a la vez. Muy por detrás apa-

recen la etapa renacentista (6) y barroca (3). El arte islámico y el renacentista en España cuentan con un ejercicio cada uno. Llama la atención que no se dedique nada de espacio a evaluar en los exámenes el arte andalusí, tan próximo en la vida de los alumnos en una región como la de Murcia. Sin embargo, no es tan extraño si se tiene en cuenta que los manuales escolares de 2.º de ESO apenas trabajan los contenidos de historia del arte de la Región de Murcia (Gómez, Molina y Pagán, 2012).

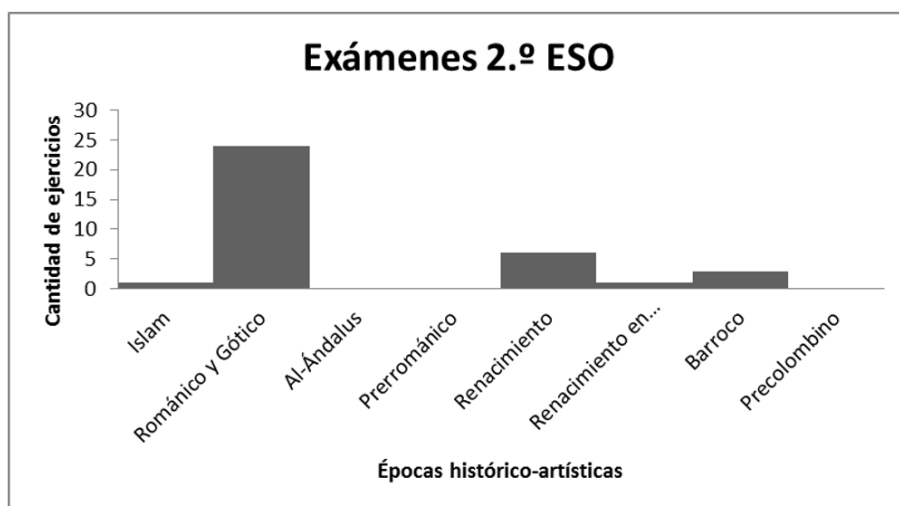


Figura 2. Cantidad de ejercicios por épocas histórico-artísticas en los exámenes de 2.º de ESO.

Finalmente, en el caso de 4.º de ESO (Gráfico 3), a pesar de contar con una menor cantidad de ejercicios relativos a contenidos artísticos, sí puede observarse una presencia más homogénea de todas las épocas o movimientos artísticos, abarcando desde los tres ejercicios sobre surrealismo hasta la única presencia del Rococó o el Barroco murciano, realidad que también es digna de resaltar cuando tradicionalmente se ha considerado al siglo XVIII en la Región de Murcia el siglo de oro desde un punto de vista artístico con la finalización de la fachada de la catedral y la obra de Francisco Salzillo.

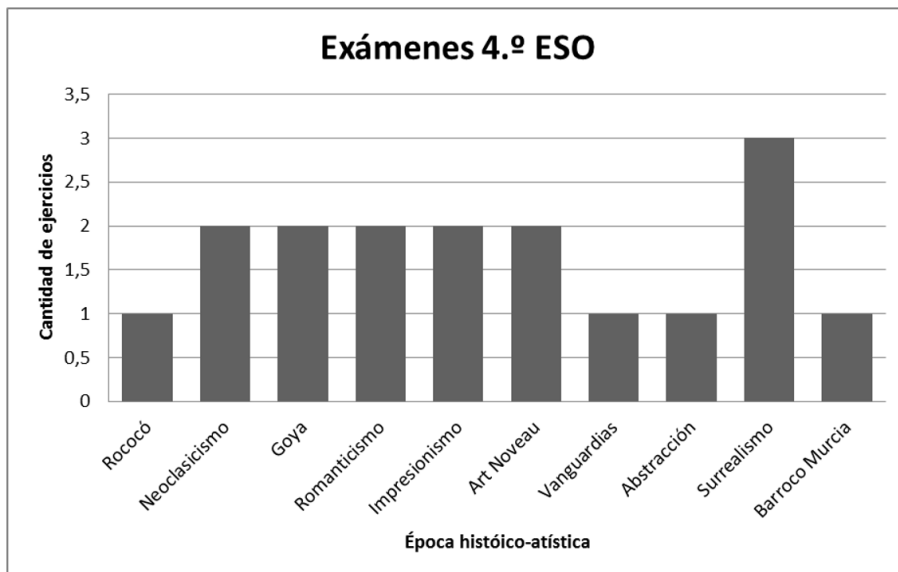


Figura 3. Cantidad de ejercicios por épocas histórico-artísticas en los exámenes de 4.º de ESO.

Otro de nuestros objetivos era saber qué manifestaciones artísticas tienen más presencia en los exámenes de ESO. A través de un estudio global de todos los exámenes, el gráfico 4 muestra que la arquitectura es la disciplina con mayor presencia en los exámenes de la ESO que evalúan contenidos artísticos, seguida de la escultura y la pintura en igualdad de condiciones, algo parecido a lo que muestran López y Monteagudo (2016) para el caso de los exámenes de la PAU. No hay alusiones a ningún otro tipo de actividad artística, tales como mosaicos o cartelería.

Ello es así debido a la masiva presencia de ejercicios sobre arquitectura en 1.º y 2.º de ESO, del tipo: “Indica las principales características de la arquitectura egipcia”, “Señala las principales características de la arquitectura griega”, o “Características de la arquitectura renacentista española”. Sin embargo, en el cuarto curso es la pintura la disciplina más evaluada, debido a actividades relacionadas con la obra de Goya, el impresionismo, el surrealismo o la abstracción.

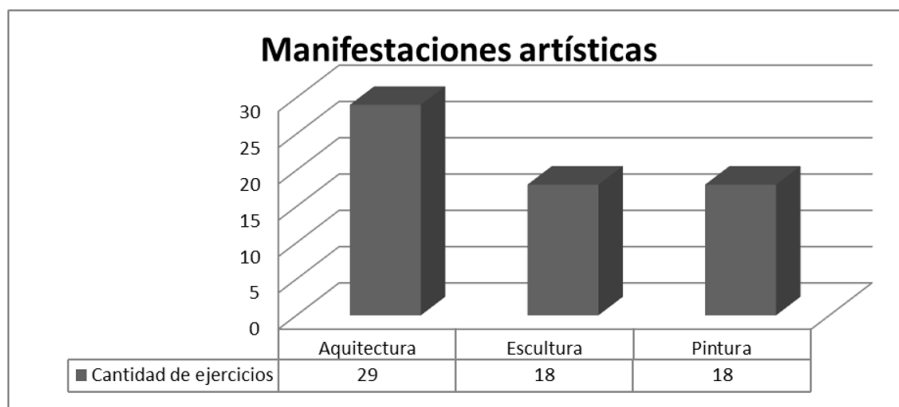


Figura 4. Cantidad de ejercicios de las diferentes manifestaciones artísticas en los exámenes de ESO.

Adentrándonos ahora en el último aspecto analizado de los exámenes de ESO en el área de Ciencias Sociales, las capacidades cognitivas que los alumnos han de poner en juego para superar dichas pruebas, en el caso de 1.º de ESO (Gráfico 5) se percibe claramente que el recuerdo es la capacidad cognitiva predominante en los exámenes (65%), seguida de la comprensión (27%) y la aplicación (8%). Ello quiere decir que al alumnado le basta con aprender de memoria los contenidos sobre arte para aprobar, sin ni siquiera comprender lo que lee y mucho menos saber analizarlo ni llevarlo a la práctica en ejercicios de comentarios de obras artísticas. La mayoría de ejercicios que encontramos en los exámenes de 1.º de ESO son del estilo “Indica las principales características de la arquitectura egipcia”, “Señala las principales características de la arquitectura griega”, o “¿Qué dos tipos de pintura rupestre hallamos en la península Ibérica?” En un segundo escalón hallaríamos cuestiones del tipo “Explica en qué consisten las primeras muestras artísticas del Paleolítico (pinturas rupestres y arte mobiliario)”, o “Explica qué diferencias existen entre una escultura de la época arcaicas y una de la época helénística”.

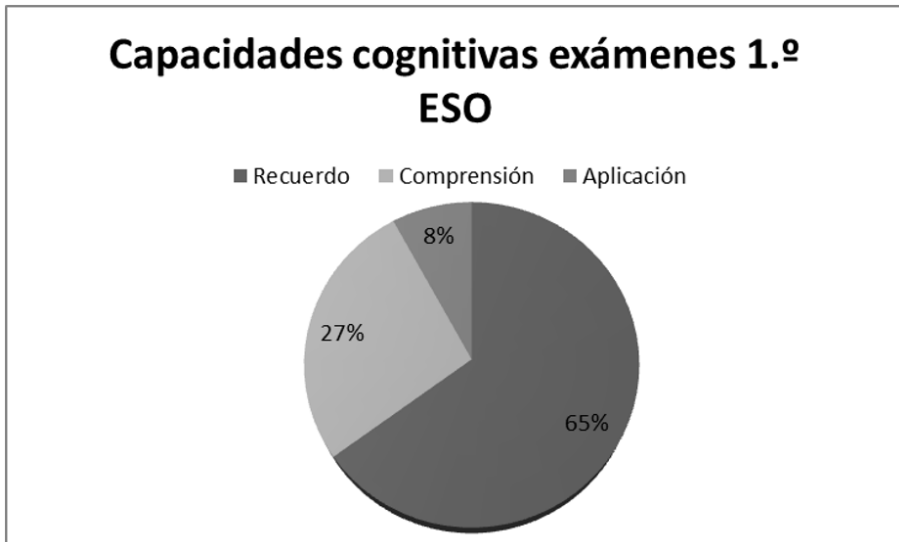


Figura 5. Porcentaje de presencia de las capacidades cognitivas en los exámenes de 1.º de ESO.

Algo similar ocurre en 2.º de ESO (Gráfico 6), donde la capacidad de recordar adquiere todavía más importancia al suponer el 74% de los ejercicios sobre contenidos artísticos que aparecen en los exámenes. Este aumento se hace sobre todo a costa de la comprensión, que baja hasta el 14%. La nota positiva la pone la capacidad de analizar obras artísticas, que sube hasta el 12%, ya que la cantidad de comentarios de obras aumenta en 2.º de ESO con ejercicios del tipo “Observa esta imagen. ¿A qué estilo pertenece? Coméntala y resalta las características que observes”, o “Compara las dos imágenes y explica el estilo artístico al que pertenece cada una, destacando las diferencias y las semejanzas que existen entre ellas en los elementos arquitectónicos”.

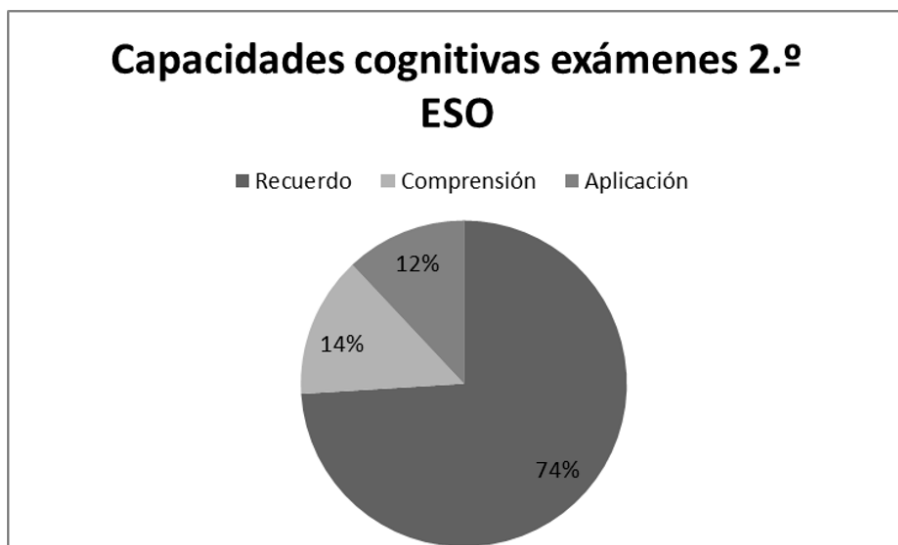


Figura 6. Porcentaje de presencia de las capacidades cognitivas en los exámenes de 2.º de ESO.

Finalmente, a través del gráfico 7, puede verse cómo en el último curso de ESO, donde los alumnos se supone que presentan un mayor nivel de madurez que debería enfrentarlos a actividades de mayor nivel o exigencia intelectual, el porcentaje de ejercicios que requiere solamente del mero recuerdo escala hasta el 87%, estancándose la aplicación en el 13% y desapareciendo la capacidad de comprensión. La mayoría de ejercicios de 4.º de ESO son enunciados que ni siquiera presentan un verbo que diga qué han de hacer los alumnos, apelando así únicamente a la memoria, como por ejemplo: “El Rococó como estilo artístico”, “Goya”, o “La Abstracción en el arte”. Son escasos los ejercicios de comentarios de obras de arte a través de láminas o diapositivas.



Figura 7. Porcentaje de presencia de las capacidades cognitivas en los exámenes de 4.º de ESO.

Como se ve, es una enseñanza repetitiva, basada fundamentalmente en el recuerdo, en la rememoración de datos, una capacidad que aumenta su preponderancia a medida que se pasa de curso. Y ello no es de extrañar si se tiene en cuenta que en los manuales siguen predominando los contenidos conceptuales y se sigue presentando la enseñanza del arte de manera expositiva y generalmente descriptiva (Gómez, Molina y Pagán, 2012). No hay necesidad de entendimiento, pues la comprensión ocupa el segundo lugar, tal y como afirman los propios profesores (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015). Además, es una enseñanza-aprendizaje de la historia del arte muy elemental, pues se estanca, en la mayoría de los casos, en el trabajo de contenidos de tipo conceptual, como se ha podido comprobar en los ejemplos de ejercicios expuestos, avanzando apenas hacia otro tipo de contenidos como habilidades y destrezas.

Conclusiones

Una vez expuestos y analizados los resultados de la investigación, obtenemos las siguientes conclusiones:

1. El currículo de la Región de Murcia para la ESO reserva alrededor de un 16% para los contenidos de historia del arte en los cursos

- de 1.º, 2.º y 4.º, donde esta disciplina es impartida junto con la historia, por lo que podemos hablar de una moderada importancia de los elementos artísticos en la legislación.
2. Del mencionado porcentaje, el apartado de los objetivos hace referencia a elementos actitudinales y conceptuales, nada a procedimientos, al menos directamente. Sin embargo, tanto en los contenidos como en los criterios de evaluación de los tres cursos, sí que se recogen capacidades vinculadas a actitudes y procedimientos, como el análisis de obras artísticas, aunque la mayor parte hace referencia a la capacidad de saber, y en menor medida comprender, elementos conceptuales (artistas y estilos artísticos).
 3. En los exámenes de ESO analizados la cantidad de ejercicios relativos a la historia del arte es muy baja, sobre todo en el último curso, estando la media por debajo de ese 16% que marca la legislación. En estas pruebas hay épocas histórico-artísticas (Egipto y Mesopotamia, Grecia, Edad Media y Renacimiento) que concentran la mayoría de ejercicios, mientras que otras etapas quedan completamente desatendidas en los exámenes, algunas de ellas tan significativas como el arte andalusí.
 4. Es la arquitectura la manifestación artística con más presencia en los exámenes de ESO que abordan contenidos artísticos, seguida de la escultura y la pintura.
 5. El recuerdo es la capacidad cognitiva prioritaria en los exámenes del área de Ciencias Sociales en lo que a contenidos de historia del arte respecta en la Región de Murcia. La cantidad de ejercicios que requieren únicamente de la memoria para ser superados con éxito presenta un porcentaje superior al de su relevancia en el currículo, por lo que en el instrumento de evaluación más importante en las aulas no se siguen los preceptos legales, impidiendo así que se desarrollen competencias intelectuales más complejas. A pesar de ello, este escenario es idéntico al de los contenidos de geografía (Monteagudo, Sánchez, Molina y Miralles, 2011) e historia (Monteagudo y Villa, 2011) también en la Región de Murcia, incluso en etapas no obligatorias (Martínez, 2008), circunstancia que también sucede en otros territorios (Villa y Alonso, 1996).

Todo ello nos sitúa en un escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Historia en 4.º de la ESO en la Región de Murcia

de tipo memorístico, ya que el recuerdo es un proceso de mera rememoración sin necesidad de entendimiento. Además, es una enseñanza, podría decirse, “superficial”, pues conceptos y hechos son contenidos de tipo conceptual que resultan básicos para desarrollar habilidades y destrezas, es decir, modos organizados de operaciones y técnicas generalizadas para manejar materiales y problemas que suponen operaciones cognitivas más complejas, tales como el análisis, la síntesis, comparaciones, etc.; y que requieren del trabajo con contenidos de tipo procedimental. Sin embargo, ya hemos concluido que el trabajo y evaluación de los procedimientos es escaso. Tal es así, que la segunda capacidad cognitiva es la comprensión (11% de los casos), es decir, saber lo que se comunica. Una comprensión de los elementos más básicos del currículo, hechos y conceptos, que, aunque no sea negativo el hecho de evaluar la comprensión, sí supone avanzar a penas en la pirámide de las operaciones cognitivas propuesta por Bloom (1956).

En síntesis, la historia del arte ocupa un exiguo espacio en el marco legislativo de la Educación Secundaria Obligatoria y mientras que en la evaluación de los aprendizajes se cumple con la función de aprender a conocer y reconocer las características estéticas, sin embargo el modelo evaluativo no refleja los aprendizajes relativos a los aspectos actitudinales adquiridos, ni la comprensión del arte como un fenómeno cultural o transcultural que ayude al alumnado a entender el mundo que le rodea.

La mejora del panorama descrito pasa necesariamente, si se quiere cumplir con la legislación, por la inclusión en los exámenes de contenidos procedimentales y actitudinales que permitan al alumnado, no solamente valorar el patrimonio histórico y artístico (Fontal, 2006), sino también desarrollar la formación del gusto personal y el sentido crítico con vistas a hacer de los estudiantes sujetos activos y autónomos capaces de construir sus propias interpretaciones de la obra artística, apuntando hacia las propuestas de innovación que señalan Calaf y Fontal (2010) de estimular ideas que favorezcan la educación de los alumnos para que se interesen en una formación artística creativa y actualizada. Finalmente, a ello también ayudaría “mostrar esta materia, junto al resto de ciencias sociales, como un área útil para la interacción de los alumnos con el medio social y cultural en la adquisición de destrezas y habilidades” (Pagés, 2007, citado por Gómez, C. J., Molina, S. y Pagán, B., 2012, p. 84-85).

Referencias bibliográficas

- Asensio, M., Pol, E., y Sánchez, E. (1998). *Aprendizaje del arte*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ávila, R.M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29(8), 67-80.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Burr, V. (1998). Overview: Realism, relativism, social constructionism and discourse. En I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp. 13-26). London: SAGE Publications.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Casteñeda, A. M. (2003). *Historia del Arte: política educativa en la enseñanza secundaria y bachillerato. Desarrollo de una unidad didáctica*. Granada: Universidad de Granada.
- Churches, A (2001). La taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.
- Gómez, C.J., Molina, S. y Pagán, B. (2012). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 2012. Recuperado de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Goodman, N. (1968). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. En *Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto*. Recuperado de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>
- López, R. y Monteagudo, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 45-64.
- Martínez, M.ª E. (2008). *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. (Tesis doctoral inédita). Murcia: Universidad de Murcia.
- Merchán, F. J. (2009) Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- Molina, S., y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 37-60.
- Monteagudo, J.; Miralles, P. y Villa, J.L. (2014). *Evaluación en la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Monteagudo, J.; Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los

- profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia de España. El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Monteagudo, J., Sánchez, R., Miralles, P. y Molina, J. (2011). Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de Geografía en Educación Secundaria. En I. Barça (Ed.), *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educaçao Històrica. Consciência històrica era da globalizaçao* (pp. 527-538). Braga: Universidade do Minho.
- Monteagudo, J. y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-325). Volumen I. Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pérez, M.C. (1995). *Historia del arte. Materiales didácticos. Bachillerato*. Madrid: MEC.
- Ramírez, J. A. (Dir.) (2006). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, M. y González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 59-73.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Londres: Routledge.
- Vera, M.I., Moreno, J.R. y Torres, A. (2014). La enseñanza de la Historia de España: la percepción de los estudiantes en torno a las características de los docentes y su metodología. En N. Martínez (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 179-210). Valencia: Nau Llibres.
- Villa, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Villa, J. L. y Alonso, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.

