

## Los grados de Historia del Arte en España 12 años después del Libro Blanco

*History of Art degrees in Spain 12 years after the White Paper*



### Jesús Jiménez Domínguez

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Granada, Master en Arquitectura y Patrimonio Histórico por la Universidad de Sevilla y el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

### Resumen

Transcurridos 12 años de la elaboración del Libro Blanco del grado, analizamos los grados de Historia del Arte de siete universidades españolas a través de sus Competencias Específicas declaradas, para motivar una reflexión sobre el nivel de adecuación a las áreas de empleabilidad detectadas en el Libro Blanco y el estado de convergencia de los grados con los principios educativos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Proceso de Bolonia.

**Palabras clave:** Grados de Historia del Arte. Universidades españolas. Competencias específicas. Libro blanco. Empleabilidad. Espacio Europeo de Educación Superior. Proceso de Bolonia.

### Abstract

Twelve years of the completion of the White Paper on the History of Art Degree, the learning outcomes of seven History of Art Degree programs at Spanish universities are analyzed to reflect on the adequacy of the areas of employability highlighted in the White Paper and the convergence of these degrees with the educational principles outlined in European Higher Education Area (EHEA) and the Bologna Process.

**Keywords:** History of Art degrees. Spanish universities. Learning outcomes. White Paper. Employability. European Higher Education Area. Bologna Process.



### **Jesús Jiménez Domínguez**

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Granada, Master en Arquitectura y Patrimonio Histórico por la Universidad de Sevilla y el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

Redactor de la memoria de verificación de Título de *Máster de enseñanzas artísticas en Diseño de Interiores en Edificios Históricos* cuyo plan de estudios fue homologado por el Ministerio de Educación, cultura y deporte a través de la ANECA (BOE 17-04-2015)

Redactor de la memoria académica del *Máster propio de la Universidad Pablo de Olavide de Arquitectura y Diseño de Interior en Patrimonio Histórico* aprobado para su impartición por su Centro de Estudios de Posgrado en 2016.

Contacto: jimenezdominguez.jesus@gmail.com

“La mayor parte de los encuestados (62%) opina que los estudios realizados le han sido de poca o ninguna utilidad respecto al trabajo o actividad que realiza, mientras que solo un 18% considera que le han sido de mucha utilidad”<sup>1</sup>

## 1.- Introducción

Transcurridos 12 años desde el hito que supuso la publicación del libro blanco de Historia del Arte, corren tiempos para una nueva reflexión sobre la estructura de las enseñanzas superiores de esta disciplina al menos por dos motivos.

En primer lugar, está la llamada, tanto social como desde nuestros propios egresados, hacia la profesionalización. Una demanda que en realidad afecta a todas las enseñanzas superiores, como último eslabón en la formación del estudiante y que determina su entrada al mercado laboral. Este debate está derivando hacia el papel de la propia universidad en esta sociedad cambiante y de él no se libra ninguna disciplina, incluyendo como no puede ser de otra manera la Historia del Arte. Ésta se sitúa de hecho en un doble punto de mira por el debate añadido en torno a la empleabilidad de las humanidades.

Y en segundo lugar, por una cuestión no optativa: nuestro compromiso con la adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es un hecho que no todos los títulos de enseñanzas superiores pasan la verificación por parte del ministerio de educación a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>2</sup>.

Las dos razones se tocan en el preciso punto de la adecuación de la universidad a la sociedad, función que no hay que olvidar está en su propio acto fundacional. La calidad de la enseñanza para conseguir la empleabilidad es una de las principales motivaciones del acuerdo de Bolonia -junto a facilitar la transferencia y la movilidad-. Y la empleabilidad es asimismo una de las justificaciones para las verificaciones de título que se incluye en todo libro blanco de título. El EEES intenta dar respuesta a esa demanda social a través de una educación por competencias, que debería haber supuesto un giro respecto al anterior paradigma de enseñanza<sup>3</sup>.

En nuestro caso, la caduca idea de que el título superior de historia del arte no capacitaba para más áreas profesionales que la docencia, se superó e hizo explícita con la elaboración de nuestro libro blanco del grado de Historia del Arte (ANECA, 2005), elaborado por, y a iniciativa de nuestro propio entorno académico. Durante su elaboración se detectaron las áreas para la práctica profesional del egresado, cinco grandes sectores donde el historiador del arte tiene su lugar natural. Uno de ellos –solo uno de ellos- corresponde a la docencia y la investigación, entendida como investigación finalista, ya que en cualquier parcela profesional hará falta investigar a algún nivel.

<sup>1</sup> Libro blanco del Grado de Historia del Arte (ANECA, 2005:174).

<sup>2</sup> Según el Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. 2015 (ANECA, 2016:83), en el año al que se refiere el informe, las evaluaciones no favorables en la universidad pública fueron del 22% en los grados, el 10% en los máster, y el 16% en doctorados.

<sup>3</sup> La educación por competencias no solo es una iniciativa europea, también es una recomendación de la UNESCO.

Estas cinco áreas de profesionalización no solo dan sentido y justifican la propia existencia del grado, cuestionada en aquel momento, sino que obviamente y por ser parte de su justificación, debían determinar el propio diseño del título. Debían ser brújula en la planificación de las enseñanzas que abarcan esos 240 créditos ECTS.

Intentaremos motivar una reflexión sobre el estado de nuestros grados de historia del arte a este respecto y al del paradigma educativo por competencias del EEES, mediante el análisis del diseño actual de los mismos. Un análisis que haremos a través de las competencias específicas de título declaradas.

### 1.1. ¿Por qué analizar las competencias específicas de nuestros grados?

El primer impulso, como es lógico, es examinar los resultados de egresados en relación al mercado laboral hoy, pero inmediatamente se comprueba que hay que ir más allá, ir al origen, al propio diseño de los grados, pues del primer examen seguimos saliendo muy mal parados –siendo paradójicamente el cultural y el del patrimonio en particular ámbitos cuyas necesidades no paran de crecer en las últimas décadas-. Se evidencia necesario por tanto un análisis que ponga de relieve el grado de adecuación de las citadas competencias con respecto a los perfiles profesionalizantes.

Los datos de inserción laboral, descendiendo a las cinco áreas de profesionalización, no se han vuelto a actualizar a nivel nacional desde el trabajo que para el libro blanco coordinó el Dr. Antonio Cosculluela. Las memorias de verificación de los títulos de grado examinados, en su apartado de justificación laboral, o bien vuelven todas a remitir a aquellos datos o bien hacen referencia a nuevas demoscopias pero de alcance localizado en el territorio cercano a su universidad.

Sin embargo, sí que tenemos otros indicadores más recientes. Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) –datos procedentes de convenios con las propias universidades-, entre las titulaciones con tasas más bajas de empleo está la Historia del Arte (53,2%). Solo hay tres titulaciones con peor tasa. También estamos entre las titulaciones menos valoradas por los universitarios sobre la utilidad de su título para encontrar empleo: solo al 40,9% les ha servido el título de Historia del Arte para encontrar trabajo. Datos muy desalentadores, sobre todo si nos asomamos a ver cómo los mismos titulados de nuestros vecinos de Reino Unido tienen una tasa de empleo del 89.3% (DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE REINO UNIDO, 2016).

Procede pues revisar y analizar lo que nuestras universidades están declarando que el alumno “será capaz de hacer” cuando acabe con éxito el grado. Un análisis de nuestros grados a través de las competencias específicas de título, debido a la importancia de las mismas tanto en el propio diseño de títulos como en la posterior profesionalización. Analizarlas supone analizar su clave de bóveda. Los términos “competencias específicas” y “resultados de aprendizaje” se pueden considerar equivalentes a nuestros efectos y serán usados en adelante indistintamente como tales<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En los documentos del EEES se usa el término resultados de aprendizaje o learning outcomes, mientras que en España, empezando por la propia normativa, se tendió a usar desde el principio el término Competencias (ANECA, 2013:20).

Hay que remarcar que en el diseño de un título bajo el EEES los resultados de aprendizaje son un elemento arquitectónico. Su efecto es tal, que un cambio en un resultado de aprendizaje –un cambio en su redacción- afecta al plan de estudios. En este contexto los llamados objetivos educativos son una declaración de intenciones que motivan la elección inicial de los resultados de aprendizaje (en adelante RA), pero no son elementos arquitectónicos. Los RA sí lo son. Todo título, sea de grado o de posgrado, se diseña en torno a esos RA a alcanzar por el estudiante, y los demás elementos de la propuesta formativa se establecen en función de ellos: tanto los contenidos más idóneos para lograrlos, la metodología de enseñanza más adecuada para el mismo cometido, así como un sistema y unos criterios de evaluación alineados con los RA para medir su grado de consecución.

Esa escasa decena de frases que son los RA o competencias específicas, son el pilar fundamental para la transferencia de créditos y de la movilidad, la pieza vertebradora del el sistema de garantía interno y externo de la calidad, tanto a priori como a posteriori del título. Y por si fuera poco son además el elemento integrador del marco nacional de cualificaciones (MECES).

Ya en nuestro libro blanco se propusieron unos RA fruto del trabajo de aquella comisión, pero analizaremos, no aquellos del libro blanco, sino los que efectivamente están hoy declarados en siete grados seleccionados. Examinar esa pieza clave nos va a proporcionar una información fundamental sobre nuestros títulos.

A la hora de elegir un grupo significativo hemos optado por las siete universidades que precisamente formaron la comisión permanente del libro blanco. Estas son: Universidad de Barcelona, Complutense de Madrid, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Zaragoza y Granada.

## 1.2. Dos análisis y una premisa

Antes de los análisis hay que establecer una premisa que puede parecer una obviedad pero que no lo es en absoluto. Y es que el grado por sí solo ya debe garantizar las competencias suficientes para la profesionalización, sin necesidad del máster. Es vox populi que para optar a la profesionalización el máster es imprescindible y no debemos caer en esa confusión. Si bien el máster especializa en un ámbito, nunca se debe diseñar un grado como si fuera una primera parte de algo inacabado que se consuma en el posgrado. No solo es manifestado así en la declaración de intenciones del libro blanco del grado –por tanto desde dentro de nuestro propio ámbito disciplinar- sino que así lo marca sin ambages nuestra regulación normativa<sup>5</sup>.

El primero de los análisis es de las competencias per se, y es necesario para abordar el segundo. En el segundo contrastaremos las competencias contra esas cinco áreas de mercado explicitadas en el libro blanco, áreas que son de común aceptación.

---

<sup>5</sup> En el Art. 9.1 del RD 1393/2007 de Ordenación de Enseñanzas Universitarias, se establece que “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

El primero es independiente de la disciplina analizada, y emparenta por tanto -salvando las distancias- con el que hace la ANECA en su versión formal para la verificación de títulos. Sin embargo el segundo es una reflexión hecha desde nuestro ámbito disciplinar, ya que las contrasta con nuestras áreas de profesionalización.

Son 133 las competencias específicas de título declaradas por los grados analizados. 11 de Barcelona, 6 de la complutense, 6 de Santiago de Compostela, 42 de Sevilla, 27 de Valencia, 11 de Zaragoza y 30 de Granada. El primer rasgo que llama poderosamente la atención es el número de las mismas –salvo Madrid y Santiago-, puesto que según la distinta bibliografía sobre la redacción de los RA, de la que se hace eco la ANECA “En ningún caso se recomienda sobrepasar el límite superior de 10 resultados de aprendizaje” (ANECA, 2013:32). En los anexos se incluye el detalle y comentarios de ambos análisis cuyos criterios describimos a continuación.

## 2.- Análisis de las competencias per se

### 2.1. Las columnas del primer análisis

En este primer análisis contrastamos las competencias específicas declaradas contra cinco filtros que corresponden a características no deseables de las mismas, y que son:

- A. No tienen la cualidad de “específicas”.
- B. Son en la práctica imposibles de medir.
- C. Son competencias más propias de una asignatura que de título.
- D. Corresponden a capacidades de los dos niveles más bajos de la jerarquía de Bloom, (conocer y comprender).
- E. No siguen los principios básicos de redacción y sencillez recomendados<sup>6</sup>.

Respecto a la característica no deseable A hay que recordar que las competencias específicas –por contraste con las transversales o las genéricas- definen las capacidades que va a alcanzar el estudiante en este grado y solo en este grado. Una competencia con esta característica no deseable es tal que podría perfectamente ser endosable a otros títulos, o ser encuadrada como transversal o genérica pero nunca como específica: habría que reformularla o declararla en esos otros apartados. En definitiva, no “cualifican” al título para las que son redactadas, por tanto como competencias específicas no tienen cabida.

Un ejemplo de entre las analizadas es la expresada como:

*6. Estarán habituados a trabajar en equipo y habrán desarrollado habilidades de aprendizaje para emprender estudios de postgrado con un alto grado de autonomía de la complutense.*

---

<sup>6</sup> La propia ANECA recopila cómo redactar y poner en práctica los RA en (ANECA, 2013).

Puede ser una competencia genérica o transversal pero nunca específica. De hecho se podría aplicar a cualquier grado, tanto de humanidades como de ciencias. Así expresada no aporta ninguna información “específica” sobre las capacidades que nuestro título, y no otro, permite alcanzar al estudiante si lo acaba con éxito.

Respecto a la B: si no se puede medir, no se puede evaluar de ninguna manera, y en consecuencia no podemos garantizar su consecución o no por parte del alumno; no podemos pronunciarnos sobre ello. Esto es básico en cualquier oferta formativa que siga el paradigma de educación por competencias. Por ejemplo, la de Barcelona:

*120823 Obtener una conciencia crítica de las coordenadas espacio-temporales de la Historia del Arte*

es un clásico error de redacción señalado por las agencias de calidad y con muchas ocurrencias entre las analizadas. Obtener conciencia o “ser consciente de”, no puede medirse. Una competencia así pierde su utilidad y por tanto su condición.

Respecto a la C: Una competencia de título, por su propia definición, debe ser de tal naturaleza que se logre alcanzar solo al final de los 240 ETCS de un grado, al final de los al menos 4 años de proceso de enseñanza/aprendizaje. Son competencias complejas y fruto del compendio de todas y cada una de las asignaturas y cursos en que está organizado el grado. La de Granada:

*CE07 Alcanzar una visión comprensiva y crítica de los fundamentos de la expresión musical, y de la Historia de la Música*

es alcanzable a través de los créditos de una asignatura, por lo que debe declararse ligada a la asignatura correspondiente, no ligada al título. Las competencias de asignatura, de grano fino, contribuirán de hecho a lo largo del grado a alcanzar las de título, de grano grueso.

Aquellas que tienen la deficiencia D son competencias inapropiadas para el nivel 2 del MECES<sup>7</sup>. Aquí hay que detenerse algo más, pues esta cuestión da luz a gran parte de lo tratado aquí. Y es que en el actual paradigma educativo, el conocimiento, o “conocer”, no es el verbo omnipotente que encabezando la redacción de una competencia lo puede abarcar todo. Muy al contrario.

El diseño de títulos y su verificación por parte de las agencias de calidad europeas, se basa en redacciones de competencias con la estructura {verbo de acción + objeto + contexto} y se considera de común aceptación la jerarquía de Bloom como la herramienta básica para elegir el verbo de acción (ANECA, 2013:26). En esta jerarquía, que consta de 6 niveles o categorías cognitivas: 1. Conocimiento, 2. Comprensión, 3. Aplicación, 4. Análisis, 5. Síntesis y 6. Evaluación -cada una de las cuales incluye las capacidades de la anterior-, el nivel de Conocimiento es el más básico de todos y alude exclusivamente a que “el estudiante recuerda y memoriza la información, sin que necesariamente ello implique su

<sup>7</sup> El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior -reflejo del europeo QH-EHEA-, asigna el nivel 1 a los ciclos formativos, el 2 al grado, el 3 al máster y 4 al doctorado.

comprensión”<sup>8</sup>. De estas 6 categorías, las 3 primeras se consideran de orden inferior, y las 3 últimas de orden superior, ya sí propias del nivel 2 del MECES, ya sí propias de un grado.

Como recomienda la propia ANECA, dando las pistas del camino a seguir:

“Dado que una de las características más importantes de los resultados del aprendizaje es que sean evaluables, es significativo que el verbo que se elija para describirlos no sea ambiguo o indeterminado. Así, es preferible que verbos como comprender, saber, conocer o familiarizarse con, se eviten a la hora de identificar resultados del aprendizaje, ya que determinar el nivel de comprensión de una materia o establecer la cantidad requerida de conocimiento de algo resulta ambiguo y difícil de evaluar. Sin embargo, los conocimientos son importantes en la enseñanza superior, por lo que, más que descartarlos, podemos vernos obligados a evaluarlos indirectamente, pidiendo al estudiante que haga algo que exige un determinado conocimiento. Así, “realizar un informe”, por ejemplo, exige conocer cuál es la información más relevante, seleccionarla, valorarla y plasmar el juicio en unas conclusiones o recomendaciones”<sup>9</sup>.

Un ejemplo en este sentido es la de Sevilla:

*E01. Conocer las características, funciones y líneas básicas de la Historia del Arte.*

“Adquirir conocimientos” solo cobra sentido en un grado si lo consideramos como primer paso para una competencia o habilidad inclusiva de nivel superior en la pirámide de Bloom, al menos el de Aplicación. En nuestro ámbito disciplinar, ejemplos de competencias de esos niveles superiores pueden ser del tipo: “Valorar obras de arte para su tasación” o “Catalogar objetos histórico-artísticos”. Estas otras redacciones incluyen de hecho el conocimiento expresado en la competencia *E01*, pero añaden más habilidades o capacidades –y requieren de más carga de trabajo para adquirirse- ya sí propias de un grado, orientadas además a la profesionalización de sus egresados. Un síntoma curioso de estos casos es que si literalmente se vuelve a leer la *E01* tal como está, y si la utilizamos para enseñanzas secundarias, funcionaría todavía perfectamente, mientras que las otras redacciones, sugeridas como ejemplo, ya no. Por sí solas se entienden como propias de enseñanzas superiores.

Este apartado tiene una alta ocurrencia probablemente por las reminiscencias del anterior paradigma educativo en el que la brújula para el diseño de una oferta formativa apuntaba a los contenidos y no a las competencias, al conocimiento y no a la aplicación del conocimiento -u otras capacidades superiores-.

Respecto a la *E*: debido a la trascendencia de los RA, las agencias de calidad europeas recomiendan unos principios de redacción que en algunos casos no se siguen. O son ambiguas o no son entendibles por terceros a los que está destinada su comprensión, entre los que se encuentra el propio estudiante antes de matricularse.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>9</sup> Ibid, p. 25.

En este sentido hay que señalar que si la competencia no es mensurable (deficiencia B) ya puede ser candidata a aparecer aquí. Pero no es el único motivo. Por ejemplo la de Santiago:

*1. Proponer, analizar, validar e interpretar modelos de situaciones reales sencillas, utilizando las herramientas historiográficas más adecuadas para los fines que se persigan.*

Aun sin llegar al contexto que sigue al objeto –en este caso el objeto es “modelos de situaciones reales sencillas”- no es fácil de entender. La concatenación excesiva de verbos de acción ya es poco recomendable, pero ni separando los verbos de cabecera se clarifica: “¿Proponer? situaciones reales sencillas”, “analizar situaciones reales sencillas...”, sin concretar qué, en relación con la Historia del Arte, por no mencionar la ambigüedad de la expresión final del contexto: “para los fines que se persigan”. Hay que tener en cuenta que los RA no solo deben ser evaluables, sino también entendibles, y no solo por otros profesores, sino por padres o tutores, empleadores, la sociedad en general y, como hemos apuntado, por el propio alumno, pues le indican algo tan trascendental como lo que será capaz de hacer cuando termine el grado.

## **2.2. La existencia de casos tipo encontrados en el análisis 1**

Aunque todas las competencias han sido analizadas individualmente contra las cinco columnas anteriores, describiremos la ocurrencia de una serie de casos tipo que facilitan este análisis. Casos que se repiten en la redacción de las competencias examinadas y que derivan automáticamente hacia la inclusión de las mismas en una o varias de dichas columnas.

### **2.2.1 Caso tipo 1: objetivos en lugar de competencias**

Como mencionamos antes, los objetivos educacionales son declaraciones generales que indican los propósitos que hay detrás de un título, mientras que los RA remiten a actividades del estudiante susceptibles de ser medidas. Entre las analizadas son ejemplos de esta confusión:

*(Granada) CE29 Dominar la actuación profesional y científica en lo tocante al patrimonio histórico desde una perspectiva multidisciplinar.*

*(Santiago) 5. Implicarse en la actividad profesional y el compromiso con la sociedad en todo lo referente a la defensa y conservación del Patrimonio Cultural.*

Unas competencias específicas bien redactadas nos llevarán al final a “dominar la actuación profesional” –objetivo educacional-. Pero se trata precisamente de eso, de elegir las competencias y declararlas para diseñar el título acorde a ellas y conseguir ese y otros objetivos educacionales. Objetivos y competencias específicas son cosas bien distintas.

Este caso tipo conduce a etiquetarlas con la característica no deseable B, por la imposibilidad de medir su grado de consecución y obviamente la E por no seguir los principios de redacción recomendados para un RA.

### 2.2.2 Caso tipo 2: Inclusión de competencias propias de disciplinas “amigas”

El que una competencia se pueda asociar a este caso tipo, le conduce por un lado a perder la condición de “específica” (característica A) y la mayoría de las veces tienden a usar los niveles más bajos de Bloom: conocer y comprender (característica D). Es el caso de la de Barcelona:

*120904 Adquirir conocimientos generales sobre Historia universal (incidiendo fundamentalmente en sus aspectos sociales y culturales) y de las distintas ciencias y técnicas historiográficas.*

Si de forma espontánea podemos pensar en otros grados de humanidades en los que encaja, entonces podemos afirmar que no es específica. De hecho la anterior sí que es específica de otras disciplinas de humanidades.

Al reflexionar sobre este caso concreto, nos daremos cuenta de que esta competencia, así expresada, no es una competencia que deba perseguirse como indiscutible horizonte desde el grado de historia del arte, aunque eso no quita que se va a alcanzar indirectamente. Por ilustrar este punto de la no especificidad, y adelantando ideas sobre las que volveremos, “Realizar informes histórico artísticos” sí sería específica de nuestro grado y no de otro (de ahí su cualidad de “específica”). Por añadido, el ejemplo usa los niveles más básicos de Bloom.

Si bien son deseables -todo tipo de saber lo es-, este tipo de competencias se acaban consiguiendo de forma natural e inevitable, y sin embargo su inclusión como específicas no es apropiada pues no deben ser determinantes en el propio diseño de los títulos. Si pensamos en el ejemplo comparativo mencionado, realizar un informe histórico artístico supone tener la competencia descrita en la anterior redacción (además de otras habilidades) con lo que no habría merma ninguna en una evolución hacia estos niveles cognitivos superiores y propios de las tareas de nuestra disciplina.

Y hay que remarcar el hecho de que si un grado de Historia del Arte no incluyese esta competencia específica de título, no por ello tendría que prescindir de una supuesta asignatura de Historia Universal en primeros cursos, puesto que las competencias o resultados de aprendizaje de esta asignatura, de grado fino, estarían contribuyendo a alcanzar las de grano grueso de título.

### 2.2.3 Caso tipo 3: Tener “visiones de” o “ser consciente de”

Este es otro patrón recurrente con muchas apariciones. Ejemplos son:

(Valencia): *CE2. Visión diacrónica general de la Historia del Arte Universal.*

(Sevilla): *E02. Conciencia crítica de las coordenadas espacio-temporales (diacronía y sincronía) y de los límites e interrelaciones geográficas y culturales de la Historia del Arte.*

Este caso tipo confiere a la competencia al menos las características no deseables B (no mensurable) y E (no adaptada a los principios de redacción básicos) pudiendo sumar, según el caso, otras columnas. Dentro de este tipo se pueden incluir además algunas competencias con redacciones como “trabajar con”.

Tener una visión, ser consciente de, o trabajar con, no son mensurables. No son verbos de acción recomendados para la redacción de un RA. Que un alumno sea capaz de “tener conciencia” de alguna cosa, aunque esa conciencia sea crítica, no produce ningún efecto -se queda en uno mismo- ni genera producto medible por parte del docente. Solo cambiando el comienzo de la redacción en el ejemplo de Sevilla por un verbo de acción de entre los recomendados<sup>10</sup>, y que pertenezca a las categorías cognitivas de orden mayor, como por ejemplo “Evaluar” -el alumno será capaz de *Evaluar las coordenadas espacio-temporales (diacronía y sincronía) y de los límites e interrelaciones [...]*- haría desaparecer esta deficiencia. Pero claro, el mero cambio de verbo no es trivial en sus consecuencias. El verbo determina la competencia, o lo que es lo mismo, determina lo que el alumno será capaz de hacer -no es lo mismo semánticamente “analizar” que “ser consciente de”-, ni será lo mismo su evaluación, valga aquí la redundancia, ni por tanto, yendo más atrás, será lo mismo el proceso de aprendizaje para conseguir la competencia. En el caso anterior modificado, para que el alumno demuestre que es capaz de *Evaluar las coordenadas espacio temporales...*, el alumno tendrá que aportar opinión propia razonada y basada en una recopilación previa de un estado de la cuestión. Probablemente desarrollando una disertación escrita, ahora sí un producto mensurable.

#### 2.2.4 Caso tipo 4: Tener “conocimiento de” o “tener nociones de”

Todas las que encajan en este tipo adolecen de la característica D (niveles básicos de Bloom) y dependiendo del contexto que le sigue en la redacción, muchas también adolecen de la C (son propias de asignatura, es decir alcanzables en pocos ECTS, y no de título).

Como comentábamos antes y según nuestras agencias de calidad, los niveles cognitivos bajos no son recomendables en competencias que se declaran alcanzables en enseñanzas superiores, y menos aún si van acompañadas de apelativos con “generales”, “básicos” o “nociones de”. A priori ninguna competencia específica que es alcanzada tras 240 ECTS de estudios superiores debiera tener esos adjetivos.

Para ejemplificar esta importante idea, puesto que también sobre ella descansa parte del cambio de paradigma educativo, haremos uso de varias competencias de Sevilla -aunque las hay en otras universidades analizadas-. Las graduaremos de menos a más, en cuanto a la naturaleza del objeto al que se refiere el conocimiento a adquirir.

En un extremo tenemos la *E14. Conocimientos básicos de iconografía o de mitología clásica*.

Este caso admite pocas dudas. Las competencias así redactadas no son de título sino claramente de asignatura. Y además de recurrir al nivel más bajo de Bloom (el conocimiento), usa el apelativo de “básicos”.

<sup>10</sup> Ibid. p.28 para una lista de los verbos recomendados.

Ahora examinemos las dos siguientes escaladas en orden creciente:

*E19. Conocimientos en Museografía y Museología.*

*E20. Conocimientos en gestión de colecciones de arte: inventario, documentación, exposiciones y difusión de arte.*

La primera alude al conocimiento de un ámbito profesional, y la segunda progresa hasta el conocimiento de la “gestión” de un ámbito profesional. Sin embargo ambas siguen encabezadas por “conocimiento de”.

La E19 se sigue pudiendo alcanzar con clases teóricas y la lectura de una bibliografía básica. Y puede ser evaluada con el clásico examen en el que el alumno se limita a devolver la información recibida de una u otra fuente, tal cual. Sigue anclada en el nivel cognitivo más básico: la capacidad de retener la información y devolverla repetida. No llegan siquiera al nivel de “Aplicación” de ese conocimiento en algún caso o problema concreto del ámbito referido. Por ende, este ejemplo concreto de la E19, es claramente también de asignatura: se puede alcanzar en unos cuantos ECTS, no hacen falta 4 años para conseguirla. Es inapropiada por partida doble.

Y llegamos a la E20. Tampoco es apropiada como competencia de enseñanzas superiores, porque conocer cómo se gestiona algo es muy distinto a gestionar. Igual que tener conocimientos teóricos de baile es muy distinto de bailar -tendré que poner al alumno a bailar no una sino muchas veces, incluso tendrá que ver al docente hacerlo alguna vez-. El egresado en arquitectura no “tendrá conocimientos de” diseño de edificios, sino que “diseñará” edificios.

Se podrá argumentar que no podemos pretender, en este ejemplo de la E20, que un alumno de Historia del Arte vaya a “gestionar” durante el grado una colección de arte. Pero tampoco un alumno de arquitectura diseñará edificios para ser construidos y puestos a la venta durante el grado. En su lugar hará parte o fragmentos de esos diseños según diferentes prismas, distintos enfoques que constituirán ensayos académicos cercanos a la práctica profesional. Siguiendo el ejemplo, la gestión de una colección de arte también se puede abordar académicamente, con sus fases de viabilidad, planificación, análisis o propuestas, con sus justificaciones o razonamientos correspondientes, con sus “visitas de obra” y sus debates de casos destacados. Fases y actividades que pueden producir el equivalente a los planos del arquitecto, objetos mensurables y evaluables académicamente. Documentos y actividades que permiten evaluar, no solo el conocimiento y comprensión de los contenidos asociados de una o más asignaturas como ocurría en el paradigma anterior –que también-, sino que van más lejos al demostrar otras capacidades que incluyen a las anteriores, y que como añadido, están próximas a la práctica profesional.

El conocimiento de algo, aunque sea “sistemático e integrado” –adjetivos que encontramos con frecuencia entre las analizadas- no implica la aplicación de ese conocimiento a ningún caso, problema o proyecto concreto. La docencia, la escritura de textos para su difusión, la investigación, la tasación, la catalogación... etc. requieren de más capacidades que el mero conocimiento y comprensión de un cuerpo de información, sea esta del calibre que sea.

De hecho por ese preciso motivo no es recomendado por la literatura sobre educación por competencias, el uso de los niveles inferiores, “conocer” y “comprender”, en enseñanzas superiores.

La evolución hacia una redacción adecuada y más significativa es sencilla. Usemos para ilustrarlo este otro ejemplo, también de Sevilla:

*E23. Adquisición de conocimientos sobre documentación de los bienes artísticos muebles e inmuebles.*

¿Por qué no evolucionar directamente a “Documentar”? Las consecuencias del cambio de redacción son inmediatas: que el alumno tenga “conocimiento sobre” documentación, se puede evaluar con un examen, pero que sea capaz de “Documentar” se resuelve mediante un trabajo académico, que lleva implícito y asegurado el conocimiento de lo primero.

Los mismos argumentos se pueden aplicar a numerosas competencias analizadas, da igual que hagan referencia al conocimiento de técnicas, metodologías o el arte de periodos históricos. Quedando patente que ni siquiera la siguiente se escapa de esa necesidad de evolución:

*(Sevilla) E38. Adquirir conocimientos de la Historia del Arte General Universal: Historia del Arte de las Primeras Manifestaciones Artísticas, Historia del Arte Antiguo, Historia del Arte Medieval, Historia del Arte Moderno, Historia del Arte Contemporáneo, Historia general del urbanismo.*

Porque, aunque ya no podemos calificarla de competencia de asignatura, alcanzable en un número discreto de ECTS, tenemos de nuevo “Adquirir conocimientos...”, que solo cobra sentido en un grado como primer paso para una competencia de niveles cognitivos superiores y profesionalizantes, que no se queden en el conocimiento bulímico -y con frecuencia estéril- si no se va más allá.

En cualquier caso hay que recordar y remarcar que el cambio de paradigma educativo no implica la desconsideración del conocimiento o de los contenidos, nada más lejos, sino que pone los caballos (las competencias) delante del carro (los contenidos) y no al revés. Evoluciones posibles de la anterior redacción, como “Interpretar objetos histórico artísticos del arte general universal...”, o “Tasar objetos histórico artísticos del Arte General Universal...” o “Catalogar [ídem]” etc. incluyen ya el conocimiento expresado en la competencia E38, pero ya sí van más allá.

La única salvedad, para este caso concreto, se puede hacer con aquellas declaradas como conocimientos “instrumentales”, o conocimiento “práctico” o adjetivos equivalentes como “aplicados”; puesto que se puede entender que detrás de esa afirmación está, no solo el hecho de que se ha transmitido al alumno el “cómo se hace” y él es capaz de repetir las instrucciones por escrito, sino que sabe hacerlo por sí mismo. Aun así, se trata de una elipsis innecesaria pudiéndose usar directamente otros verbos de acción más sencillos, directos y significativos en vez de “conocer de forma instrumental”. Se puede hacer otra salvedad con “conocimiento crítico de” ya que -también elipsis innecesaria- se puede suponer que la intención del redactor es la de apuntar a la capacidad de evaluación o enjuiciamiento, ya sí de niveles cognitivos superiores.

### 2.3 Un primer diagnóstico tras el análisis 1

Este es el resumen de los datos, detallados y comentados en el anexo 1, tras el primer análisis:

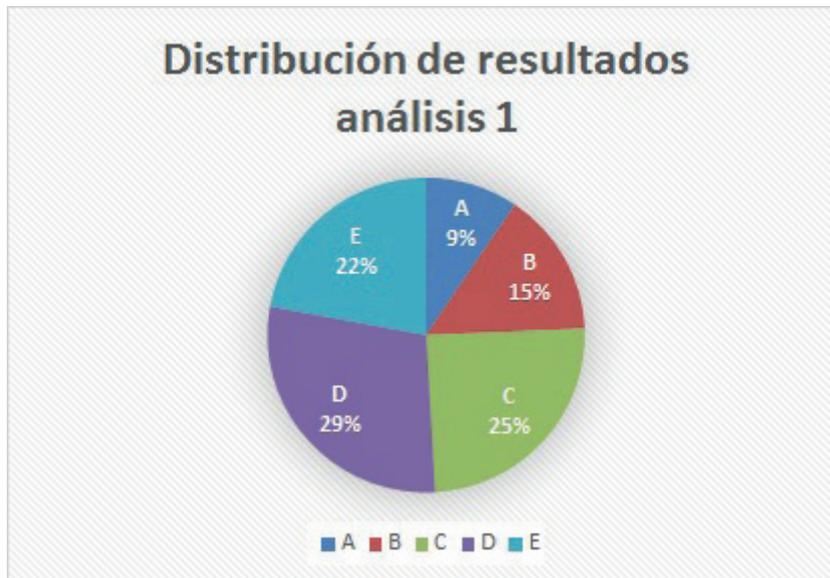


Imagen 1. Distribución de resultados del análisis 1.

El caso más numeroso es la deficiencia D –niveles inferiores de Bloom- por la resistente preponderancia del “conocer” y de los contenidos, a causa de la inercia del paradigma anterior. Esto es muy sintomático: nuestros grados no deben limitarse a capacitar solo para conocer, y sin embargo es lo que siguen haciendo predominantemente.

Los siguientes dos tipos de deficiencias más frecuentes son la E (no seguir los principios de redacción recomendados) síntoma de que no estaba asentada la crucial relevancia que tienen los RA sobre los diseños de título, y por otro lado la C (ser propias de asignatura). Especialmente esto último, junto al comentado exceso en el número de competencias, es un claro síntoma de un abordaje *bottom-up*, de abajo hacia arriba, para la redacción y diseño de títulos. Denota más una recopilación desde las asignaturas y sus docentes, que una verdadera redacción de las competencias mirando al todo, intentando diseñar un producto formativo desde su unidad.

150

### 3.- El segundo análisis: búsqueda y clasificación de competencias profesionalizantes

En este segundo análisis, verdadero objetivo de este estudio, contrastamos las competencias específicas declaradas contra las áreas de mercado para las que el grado debe capacitar, aquellas para los que el egresado debe ser un profesional útil y capaz.

Las cinco áreas detectadas durante el desarrollo del libro blanco fueron (con la jerarquía u orden porcentual encontrado en aquel momento entre paréntesis):

1.- PROTECCIÓN Y GESTIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO Y CULTURAL EN EL AMBITO INSTITUCIONAL Y EMPRESARIAL: catalogación de conjuntos monumentales, planeamiento urbanístico, asesoría técnica y dictámenes histórico - artísticos, gestión de programas, recursos humanos. (12%).

2.- CONSERVACIÓN, EXPOSICIÓN Y MERCADO DE OBRAS DE ARTE: museos, centros de arte y cultura, archivos y centros de imagen (fototecas, filmotecas,...), subastas y expertizaje, anticuarios y peritaje, comisariado artístico. (26%).

3.- DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO: interpretación, turismo cultural, programas didácticos. (20%).

4.- INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA: Universidad, institutos científicos, escuelas de artes y oficios, escuelas de turismo, escuelas de diseño, enseñanzas medias. (25%).

5.- PRODUCCIÓN, DOCUMENTACIÓN Y DIVULGACIÓN DE CONTENIDOS DE LA HISTORIA DEL ARTE: trabajo especializado en editoriales, medios de comunicación, nuevas tecnologías audiovisuales y de soporte electrónico. (5%).

A los efectos de este segundo análisis hemos dividido la de mayor jerarquía en dos partes: *Conservación y exposición por un lado y Mercado de obras de arte por otro.*

### **3.1 Las condiciones deseables de una competencia profesionalizante: exclusividad, orientación y suficiencia**

La sencilla pregunta de sentido común a la que trata de responder este segundo análisis es: *¿Me capacita el RA (X) para la práctica profesional en el sector del mercado (Y), o al menos para alguna de las prácticas profesionales más comunes de esa área, sin necesidad de una formación posterior?* Es importante esta última apostilla, ya comentada en la premisa del primer análisis. O refinándola: *¿Es requerido habitualmente El historiador del arte, y no otro profesional, para [... redacción de la Competencia Específica (X)...] en el sector del mercado (Y)?* ya que se trata de competencias “específicas”, y se espera que nuestro grado –se espera de cualquier grado- se diseñe y enfoque en torno a lo que nosotros, y no otras disciplinas, deberíamos hacer mejor, aquello que nos es propio.

Esta última característica explica por sí sola la primera de las tres condiciones deseables de las competencias: la de exclusividad -la que enfrenta las competencias a su condición de específicas-.

Otra cualidad que debe tener la lista final de RAs de un grado, considerada en su conjunto, es la de orientación a los sectores del mercado que justifican el grado: cada RA debiera estar orientado al menos a uno de los sectores de profesionalidad. Y a la inversa, no puede haber sectores del mercado sin cubrir con competencias específicas de nuestro título.

Finalmente, y esta es crítica, cada competencia específica declarada debería tener la condición de suficiencia. No basta con competencias necesarias, hay que diseñar el título en torno a competencias suficientes para la práctica profesional. Para practicar la cirugía es necesario tener profundos conocimientos de anatomía, pero no es suficiente. Para tasar una obra de arte es necesario tener conocimientos de iconografía, pero no es suficiente, así como tampoco lo es dominar las nuevas tecnologías ni saber idiomas. La suficiencia es una condición insoslayable, por la orientación profesional que deben tener nuestras enseñanzas superiores, ya avalada desde el Real Decreto que las regula. Ser suficiente significa que no es necesaria ninguna formación posterior, a no ser que se busque una especialización. La condición de suficiencia es la que soporta aquella premisa que señalábamos al principio.

La pregunta entonces puede quedar finalmente como: *¿Es suficiente [...redacción de la Competencia Específica (X)...] para alguna de las prácticas profesionales habituales en el sector del mercado (Y) –siendo por su naturaleza propia de la Historia del arte y no de otra disciplina?*

### 3.2 No todas las competencias son consideradas en el segundo análisis

El primer análisis era necesario en cuanto que ayuda a determinar qué competencias de las 133 vamos a considerar en este segundo análisis. Algunas quedan descartadas por los resultados del primero.

Un descarte inicial, independientemente de las tres condiciones deseables mencionadas – exclusividad, orientación y suficiencia-, es el de aquellas que tenían la deficiencia B en el primer análisis. No pueden considerarse para ningún análisis posterior puesto que no son medibles y por tanto ningún método de enseñanza y evaluación nos permite pronunciarnos sobre si el alumno la ha conseguido o no.

La condición de orientación será observada al final del análisis 2 y en grupo, determinando los sectores sobre los que se alinean mayor y menor número competencias.

Respecto a la condición de exclusividad: ninguna competencia con la deficiencia A del primer análisis puede tener la condición de exclusividad, porque remiten a capacidades alcanzables también por otras disciplinas<sup>11</sup>. Pero las que tienen la C tampoco cumplen esta condición de exclusividad, porque si son alcanzables por una sola asignatura, por un número limitado de créditos ECTS, también lo serían mediante un curso independiente del grado. A la 120829 *Adquirir nociones de iconografía y aprender a interpretarla en la obra de arte*, de Barcelona le ocurre esto. Alguien podría argumentar que esta competencia sería suficiente para profesionalizarse en el sector 4 –aunque solo para un número limitado de bienes culturales, los que tengas características iconográficas-, pero no hace falta acabar un grado y ser un egresado en Historia del Arte para alcanzar la competencia 120829, se puede alcanzar incluso con un taller externo. No es exclusiva por tanto de un egresado en Historia del Arte, no tiene la complejidad de las competencias que solo se alcanzan al terminar los 240 ECTS necesarios del grado.

Finalmente respecto a la condición más significativa para nuestros propósitos, la de suficiencia, habrá que detenernos en algunas reflexiones que desarrollaremos en los siguientes apartados. Pero ya de entrada, las que tienen la deficiencia D, es decir las que pertenecen a los niveles básicos de la taxonomía de Bloom (conocer y comprender) no tienen la condición de suficiencia para ninguna práctica profesional, pues no alcanzan siquiera el nivel de aplicación de ese conocimiento a cometido alguno. Solo conocer o solo comprender, es insuficiente para cualquier práctica profesional, estrictamente ni siquiera la docencia.

---

<sup>11</sup> En el caso de la deficiencia A, si la razón de su inclusión es que son catalogables como genéricas, ocurre que, siendo en muchos casos necesarias, pierden además el carácter de suficientes para cualquier sector profesional analizado, además del de exclusividad. Tienen doble motivo de exclusión.

Consecuencia de los descartes anteriores y a efectos prácticos para nuestro segundo análisis, lo que nos resta es examinar la condición de suficiencia para aquellas competencias que o no tienen ninguna deficiencia en el análisis 1 o solo tienen la E. Solo estas serán las incluidas en el Anexo II. A continuación desarrollamos esas reflexiones previas que hemos mencionado.

### **3.3 La suficiencia de competencias redactadas aludiendo al uso de las metodologías de la Historia del Arte sin un contexto finalista**

Nuestra disciplina se ha ganado justificadamente el calificativo de científica, por el uso de metodologías que le son propias, consolidadas y contrastadas a lo largo de la evolución histórica de la misma. Sin embargo las metodologías que fundamentan una disciplina con carácter científico pretenden ser un medio para la práctica profesional, no un fin en sí mismas. Se usan para un objetivo o en un contexto profesional, que es, por añadidura, el que les da sentido -y no perdamos de vista que el investigador académico es también un profesional-.

Las redacciones de competencias que hacen referencia a saber usar las metodologías sin añadir más detalles, si no están insertadas en el contexto de una actividad o con algún propósito finalista, no capacitan a priori para ninguna práctica profesional. Como afirma en su exhaustivo análisis Fernández Arenas al analizar nuestra disciplina y sus métodos “la interpretación de la obra de arte será el punto de partida; los métodos serán los caminos para lograr los objetivos impuestos por la disciplina, según los intereses profesionales” (Fernández, 1982:31).

Nuestras metodologías de estudio de la obra de arte (desde el método biográfico, filológico, formalista, hasta el iconológico etc.) nos conducen al fin y al cabo al análisis, la valoración e interpretación estética e histórica de la obra del arte con todos los medios al alcance. Pero análisis, valoración e interpretación para algún fin o actividad profesional.

El fin más inmediato es claramente dar a conocer los propios resultados tras el uso de las metodologías, es decir, publicarlos. Pero ya incluso este primer fin o propósito inmediato como sabemos tiene unas reglas, principios y buenas prácticas, ya se trate de publicación en medios tradicionales o electrónicos, incluso contempla “géneros literarios”<sup>12</sup>. No es suficiente con saber usar las metodologías, se hacen necesarias capacidades añadidas por parte del historiador del arte. Si al redactar una competencia no se va más allá, lo que ocurre en este caso de Barcelona y otros casos analizados:

*120900 Obtener conocimiento práctico de los procesos básicos de la metodología científica en Historia del Arte*

Los réditos profesionales son prácticamente nulos –salvo, y siendo poco estricto, la enseñanza del propio uso de las metodologías en un círculo vicioso y encerrado en lo académico-.

---

<sup>12</sup> Como sabemos no solo se trata de la cuestión formal de cómo citar, determinar las palabras clave etc. sino que la escritura sobre arte, como esclareció Ramírez (2014), según el género y el destino, tiene sus reglas. Hasta escribir en un blog las tiene.

Por supuesto que el egresado tiene que acabar siendo competente en el uso de las metodologías, pero poniéndolas en práctica a través de otras competencias que van más lejos y que ya incluyen el uso presupuesto de las mismas.

Si reescribimos una evolución de la anterior competencia de Barcelona a por ejemplo una del tipo:

*Generar contenidos aptos para su publicación sobre objetos y temas propios de la Historia del Arte, tanto en medios tradicionales como electrónicos, valiéndose de las metodologías científicas de la historia del arte*

tendríamos como resultado que además de incluir la capacidad de la anterior redacción, ya sí podríamos marcar como suficiente a esta competencia para el sector 5. Es más, la última coletilla “valiéndose de las metodologías de la Historia del Arte” ni siquiera sería necesario incluirla, pues se da por supuesta. Y siendo siempre conscientes de que la generación de contenidos publicables vuelve a capacitarnos para la esfera académica; capacitaríamos a nuevos panofskys, estudiosos del arte, pero no tasadores ni gestores de patrimonio.

Un paso cualitativo en esta evolución, que sí trasciende la esfera de lo estrictamente académico, sería por ejemplo una competencia que capacita para la *Producción de informes histórico-artísticos*. A este contexto finalista se incorpora la valoración “patrimonial” del bien cultural, orientada a alguna intervención sobre él, al respecto de las distintas fases de la tutela. Del mismo modo que para publicar contenidos, para realizar informes histórico-artísticos es necesario saber aplicar de alguna manera las metodologías científicas de la Historia del Arte, lo que incluye a la primera competencia pero la trasciende hasta otra claramente profesionalizante. Incomprensiblemente no está entre las 133 competencias específicas de las 7 universidades analizadas.

Esta competencia concreta de producir informes histórico-artísticos, descrita en detalle en (Castillo y Gómez, 2009) en cuanto a lo que deben ser y en qué tipos desglosarse, tendría la condición de suficiente en al menos las áreas de patrimonio (sector 1), la de conservación (sector 2) e incluso en parcelas de la difusión (sector 3), cuando intervienen en sus competencias las Administraciones Públicas.

La misma línea de razonamiento sirve para los ámbitos de la gestión de colecciones de obras de arte, la museografía, la valoración para tasación o peritaje en el ámbito privado, o los proyectos de difusión, la interpretación o la didáctica del arte o de la historia del arte. Todos estos ámbitos tienen sus propias reglas, principios, buenas prácticas asociadas a ellas, incluso métodos, donde a su vez se insertan nuestros métodos científicos. El historiador del arte se apoyará en las metodologías propias de la disciplina científica, pero según el contexto o sector profesional, tendrá que ir más lejos en el grado, y en su posterior vida profesional.

En lo que respecta a nuestro análisis, para estas competencias redactadas así, se puede conceder la suficiencia solo en una parte de la columna 4 (la de investigación), puesto que va implícito el hecho seguro de que ha tenido que investigar durante el proceso, y quizá la enseñanza del propio uso de las metodologías -ver más adelante el apartado en que tratamos de la didáctica-, pero tan solo eso.

### 3.4 La suficiencia de competencias redactadas como análisis o conocimiento crítico de ciertos ítems

Constituye una perspectiva paralela a la expuesta en el anterior punto. Si las metodologías son un medio, una herramienta, a las que se les debe asociar un contexto finalista para que la competencia alcance la suficiencia, desde esta segunda perspectiva de zoom más cercano, podemos decir que el análisis es solo una fase de una metodología, de un proyecto o de una actuación, y normalmente, según en qué contexto profesional, tampoco será suficiente: al análisis le faltará el diagnóstico y lo propositivo.

Ya sea el análisis de la obra de arte, de las tendencias artísticas, de los materiales o de las técnicas, para la mayoría de los casos el análisis quedará huérfano si al menos no acompaña de por ejemplo una valoración. Es simplemente un estadio inicial de un propósito mayor. Ninguna práctica profesional se suele quedar ahí.

Siendo otra vez competencias bienintencionadas, por lo general tampoco son profesionalizantes, pues no alcanzan esa condición de suficientes. Será de nuevo la evolución en la redacción la que les haga alcanzarla. Consideraremos en este caso la CE14 de Valencia.

CE14. Conocimiento sistemático e integrado del hecho artístico, a través del análisis de los distintos lenguajes, procedimientos y técnicas de la producción artística a lo largo de la historia.

Está ausente lo que se hace después con el resultado del análisis, con la información producida (más allá del conocimiento sin aplicación). Esta competencia entendida literalmente solo presupone o demuestra de nuevo la capacidad de investigar y, por la misma razón de antes, ni siquiera generar contenidos publicables. El análisis, aun siendo “integral” (competencia CE20 también de Valencia) solo es parte insuficiente de algo mayor y profesionalizante, que es al fin y al cabo lo que perseguimos.

Si ya planteaba sus problemas el mero uso a secas de las metodologías, con más motivo podemos decir que no basta saber analizar esos ítems para acometer las tareas de enseñanza, museografía, gestión de patrimonio, interpretación, producción de contenidos etc. Si en el anterior apartado faltaba el contexto del área profesional en que se insertan los métodos -o como lo llama Fernández Arenas “el objetivo”- aquí hay mayor distancia para ser suficiente pues el caso anterior al menos incluía la valoración histórica y estética.

La única excepción se podría conceder en aquellas redacciones acompañadas del apelativo de “crítico”. A un análisis crítico se le puede presuponer no solo un análisis sino una aportación de juicio razonado, que quizá puede otorgar la suficiencia para la crítica de arte.

### 3.4 ¿Y si estamos trabajando en equipos multidisciplinares?

¿Se podría argumentar contra lo anterior que algunos de los casos calificados de insuficientes serían suficientes si estamos trabajando en equipos multidisciplinares? Es decir ¿puedo reconsiderar como suficiente para ciertas áreas profesionales el uso de las metodologías a secas si el siguiente paso lo da otro profesional del equipo, y análogamente con el análisis de ciertos ítems?

Estaremos de acuerdo en que si el siguiente paso en el contexto o sector que sea, normalmente el “propositivo”, es natural o accesible o preceptivo que lo haga un historiador del arte, entonces podemos seguir calificando la competencia sin ningún temor de insuficiente. Es decir, yo uso las metodologías de la historia el arte pero otro tasa. Yo analizo pero otro hace la propuesta o valoración. La conclusión es clara.

### 3.5 Competencias para la didáctica de la Historia del Arte

Es el turno de responder a la pregunta de qué competencias de las analizadas podemos marcar como “suficientes” para la enseñanza (del arte y de la propia historia del arte), el sector profesional cuarto. Habría que recordar antes los siguientes hechos. Salvo en centros e instituciones de exigencias relajadas, un egresado en el grado de historia del arte, no podrá ser docente de enseñanzas superiores –hablamos siempre sin formación añadida-. Normalmente se requiere o es deseable un doctorado, nada menos que un salto de 2 niveles en el MECES. Tampoco lo puede hacer en enseñanzas medias oficiales pues necesita del máster obligatorio de enseñanzas secundarias<sup>13</sup>. ¿Qué nicho le queda entonces al recién egresado en historia del arte para enseñar? Pues solamente en instituciones o enseñanzas no oficiales, no regladas, o centros de enseñanzas superiores de pocas exigencias.

Sorprende que con ese escaso margen, se siga cayendo en la inercia de considerar y publicitar sin matices añadidos que los grados de humanidades como el nuestro dan acceso a la docencia. Más lógico sería asociarlo y anunciarlo así para el máster obligatorio de secundarias o para el propio doctorado.

Pero vamos más allá. ¿Cuántas de las competencias analizadas están relacionadas directamente con la didáctica del arte o de la historia del arte? Ninguna. Conocer algo o saber analizarlo no implica las competencias para poder enseñarlo, siendo en particular la didáctica del arte y de la historia del arte un ámbito de extraordinario interés.

La conclusión a priori, fruto de esta ausencia de competencias ligadas a la didáctica, sumada a los reducidos nichos comentados, es tajante: un egresado en historia del arte sin formación adicional, solo podrá optar a enseñar en sectores limitados y además solo estará capacitado como docente cooperante, incorporado a alguna oferta formativa diseñada por terceros.

Aunque marcaremos muchos casos como suficientes en esta cuarta columna, debe quedar claro que es solo con ese rol de docente subalterno y en aquellos escasos sectores. Un margen francamente corto. El sector de la enseñanza se empieza a abrir (y no de par en par, que el camino tiene más obstáculos) con el doctorado para el caso de enseñanzas superiores, o del máster obligatorio de enseñanzas secundarias. Pero no antes.

---

<sup>13</sup>La educación por competencias está instalada también en las secundarias que ya se incorporó a esta tendencia (ver los RD que las regulan como el RD 1105/2014 que regula el currículo básico de las secundarias, donde queda determinado en los primeros párrafos de su texto que “En línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias añadiendo que El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes”. El paralelismo con los fundamentos de Bolonia es total.

En el apartado de propuestas aportaremos algún ejemplo de redacción de competencias específicas que podrían encajar en nuestro grado y estarían alineadas con este sector profesional.

### 3.6 Diagnósticos tras el segundo análisis

La primera lectura de los resultados del Anexo II es inmediata, la escasa cantidad de competencias que llegan al segundo análisis, solo 30 de 133. La segunda viene derivada del examen de la condición de **orientación**, detallado en la tabla 10, al examinar la correlación con los porcentajes de incidencia por sectores que detectó el libro blanco.

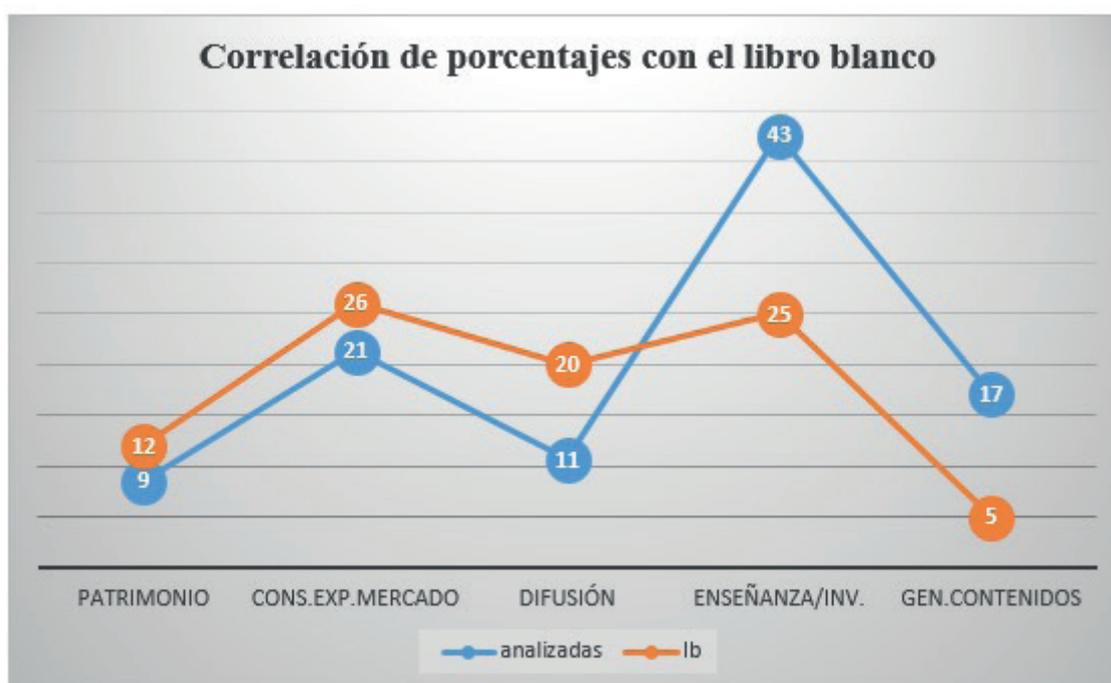


Imagen 2. Correlación de las competencias analizadas con los datos del libro blanco.

Siendo conscientes de las particularidades de la columna que incluye la enseñanza -que a efectos prácticos parece que podíamos llamar solo “investigación”- continúan por encima y “sobreratadas” en nuestros grados las competencias en torno a esfera académica y la producción de contenidos, las clásicas. Incluso ahora por encima de lo detectado por los estudios del libro blanco en aquel momento, en lugar de aquellas competencias que pueden aportar novedad, fresca y punta de lanza a la profesionalización, como son las encuadradas en torno a la tutela del patrimonio, el mercado del arte o la difusión.

### La influencia del libro blanco

Siendo cada universidad libre de redactar las competencias específicas que crea oportunas, los libros blancos son la referencia de consenso. En nuestro caso y auspiciado por el Comité Español de Historia del Arte, se llegó a un acuerdo para su aplicación extensiva<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> “Acuerdo para el Plan de Estudios del Grado de Historia del Arte, aprobado en la Sala de Juntas de la Universidad Complutense de Madrid el 12 de diciembre de 2007 por los ya ahora veintinueve directores de departamentos de Historia del Arte de las universidades de España que quieren impulsar títulos de Historia del Arte en sus respectivas universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Univ. Castilla La Mancha,

Si constituye el libro blanco el punto de partida de la situación actual, como no podía ser de otra manera, el primer problema es que este se acabó de redactar cuando la referencia normativa era todavía la de 2005, después derogada por la de 2007 ya sí más acorde a los principios de la educación por competencias del EEES con sus implicaciones en el diseño y planificación de títulos. La guía de la ANECA para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los RA es de hecho publicada mucho después, en Noviembre de 2013.

Y si se ha podido difuminar parte de la vigencia de nuestro libro blanco leído a día de hoy, ya asentados y aclarados los principios del EEES, no se debe ni al método ni los resultados obtenidos para el análisis, sino en la posterior transposición a una propuesta de educación por competencias, a la distorsión que se trasluce en él respecto al lugar y el énfasis que le corresponde a los contenidos en el nuevo paradigma, y al papel que juegan las competencias.

### **Lo necesario ahoga a lo suficiente**

Teniendo en cuenta lo encontrado al respecto del examen de la condición de “suficiente”, es notorio que los diseños de nuestros grados se pierden en lo “necesario”. Se va la pólvora en salvas. Y este es otro síntoma que confirma el abordaje del diseño del título desde la asignatura, en lugar de un diseño de título top-down, probablemente por la dificultad de modificar estructuras organizativas rígidas y heredadas. Como si se hubiera consultado a los docentes y yuxtapuesto las competencias de asignatura en una unión que no aporta visión global de título sino adición de parcelas. El resultado no es orgánico sino matricial, en vez del bosque se ven los árboles.

Una derivación de esto es la inconexión: el alumno percibirá un puzzle de asignaturas. Dentro de los límites de la asignatura todo está planificado y detallado, pero lo mismo no aplica para una visión extra-asignatura, para la visión de título. No se distinguen los senderos bien señalizados que conducen a las metas que identifican aquellos sectores del mercado detectados en el libro blanco.

### **4.- Algunas propuestas**

En el debate de la sumisión o no de las enseñanzas superiores al mercado hay voces de los dos extremos. Probablemente y de nuevo, en el término medio esté la virtud. Ni la universidad puede encerrarse en su torre de marfil, porque va en contra de sus principios fundacionales, ni la razón sugiere que los planes de estudios deban doblarse a los meros dictados y fluctuaciones del cortoplacista mercado<sup>15</sup>.

---

Córdoba, Extremadura, Girona, Granada, Univ. Illes Balears, Jaén, La Laguna, León, Lleida, la Autónoma de Madrid, la Complutense de Madrid con sus departamentos de Arte I, Arte II y Arte III, Málaga, Murcia, Oviedo, Univ. del País Vasco, Salamanca, Santiago, Sevilla, la Rovira i Virgili de Tarragona, Valencia, Valladolid, Zaragoza, Navarra y U.N.E.D. El acuerdo se reafirma en los objetivos, competencias y estructura básica que se acordaron en el Libro Blanco de Historia del Arte, respetando y adaptando sus bloques temáticos y materias a las directrices del nuevo grado de 240 créditos que define el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de Nuevas Enseñanzas” (Universidad de Barcelona, 2008).

<sup>15</sup> Una amplia muestra de ideas al respecto fue recogida en el foro IX de la ANECA sobre la Universidad del siglo XXI (ANECA, 2007).

Y sin embargo, independientemente del grado de influencia del mercado en la Universidad –lo que se traduciría en nuestro caso en cuáles de nuestros cinco sectores serán atendidos con mayor o menor intensidad en el diseño del título- lo que sí está aceptado es que los planes de estudios hay que diseñarlos teniendo en cuenta que la práctica profesional lo es todo. Porque la práctica profesional incluye a la esfera académica, que siempre será invariablemente uno de esos sectores. La exigua minoría, si es que existe, que ingresa en la universidad solo y exclusivamente por crecimiento personal, va a alcanzar sus objetivos también con grados así diseñados, máxime con la ingente cantidad de recursos que existen en torno al concepto del “lifelong learning” o educación permanente, una vez terminado el grado.

#### **4.1 El libro blanco: producto de un organismo permanente**

El libro blanco del grado, con sus análisis y sus recomendaciones, tiene todas las características para ser, no un informe que tuvo lugar en un momento dado tras un elaborado proceso, sino algo vivo. Cada uno de sus apartados y las tareas que hay detrás: la situación de los estudios de Historia del Arte en Europa, el estado de los nuestros, la oferta y la demanda del título, los estudios de inserción laboral, los principales perfiles profesionales, y las competencias recomendadas para el diseño de los títulos, están reclamando por su naturaleza ser objeto de atención permanente por parte de una comisión, organismo o asociación profesional nacional consensuada y propia de la disciplina, solvente y de prestigio.

¿Son las cinco áreas de profesionalización detectadas algo estático? Probablemente no. Hay campos donde indagar, donde hacer sondeos, fruto de los cuales derivar con el tiempo en recomendaciones para los planes de estudios.

#### **4.2 El diseño de cada grado es una tarea top-down que empieza en las competencias**

Diseñar de arriba hacia abajo implica empezar definiendo los objetivos y las competencias a alcanzar por el estudiante desde una visión de título, global y de unidad, para después definir el resto de elementos (estructura del plan de estudios, contenidos, metodologías, sistema de evaluación ...) en un proceso de diseño cíclico e iterativo<sup>16</sup>.

Una oferta formativa es algo coherente donde no se puede separar ninguno de esos elementos sin afectar a las competencias ni viceversa. De hecho la coherencia y la alineación de éstos, constituyen una exigencia para la verificación de títulos por las agencias de calidad.

Para acometer esta labor hay que tener una visión del todo y no de las partes. No es abordable por docentes individualmente, ni siquiera por aquellos que son capaces de diseñar su asignatura plenamente acorde al EEES con la intención de que el buen hacer se extienda como una mancha, pues esto sigue siendo un diseño de abajo a arriba. No se puede evolucionar en el nuevo paradigma por competencias del EEES asignatura por asignatura. El diseño de un título se hace justo al revés, de lo global lo particular.

---

<sup>16</sup> La ANECA ilustra esta recomendación respecto a la forma de acometer el diseño de títulos mediante dos diagramas en (ANECA, 2013: 39).

#### 4.- Reflexión final

Como puede comprobarse por todos los casos expuestos en este artículo, existen ya ciertas pautas o directrices marcadas por los tribunales que condicionarán los conflictos que puedan surgir en los próximos años en torno al derecho de visita pública, véase la prevalencia del interés general sobre el particular o la consideración de lo establecido en la LPHE como unos estándares mínimos de protección.

Sería un avance el abordar las recomendaciones de esa hipotética comisión mencionada en el apartado anterior, partiendo de las competencias y no de los contenidos. Es más fácil poner de acuerdo a las universidades en cuáles son esas competencias, que liderar el discurso del diseño de títulos desde los contenidos (cuales son comunes, cuales opcionales etc.). Esto último no solo presenta a priori un consenso más difícil sino que –aun siendo un debate necesario–, es accesorio.

#### 4.3 Competencias orientadas, exclusivas y suficientes

Además de estar orientadas a los sectores profesionales, las competencias deben ser específicas de nuestra disciplina, complejas (solo alcanzables al final de los 240 ECTS), y sobre todo suficientes. Los planes de estudios deben ser fruto de competencias sin tapujos, finalistas en un contexto profesional, que incluyan la parte propositiva y de juicio crítico propias de los niveles cognitivos altos de Bloom, que ya llevan implícito el uso de nuestras metodologías científicas, y que no pasen en número de diez, tal como está recomendado en la literatura internacional.

Si se mantiene que la enseñanza es uno de los sectores de profesionalización, esto es, sin formación adicional, habría que paliar la ausencia total de competencias en nuestros grados. Aun sabiendo que los otros niveles del MECES obligatorios para la enseñanza abordan las habilidades docentes, se podrían incluir competencias directas y propias de la disciplina, de las que las siguientes son tan solo dos posibles ejemplos:

*Valorar la evolución de la enseñanza de la Historia del Arte en occidente desde su nacimiento como disciplina*

*Diseñar unidades formativas de temas relacionados con el Arte o la Historia del arte en el paradigma por competencias*

Para las restantes áreas profesionales son más que factibles competencias cuyas redacciones se acerquen a las ya apuntadas a lo largo del texto, del tipo:

(sector profesional 5) *Generar contenidos relacionados con el arte o la historia del arte aptos para su publicación en medios tradicionales o electrónicos, incluyendo la crítica de arte.*

(sector 1 y 2) *Elaborar informes de peritaje y tasación de obras de arte [...],*

(sector 1) *Catalogar bienes culturales [...]*

(sector 1, 2 y 3) *Realizar informes histórico-artísticos [...]*

(sector 3) *Desarrollar proyectos de difusión del patrimonio histórico artístico [...]*

(área 2) *Redactar proyectos de conservación de bienes culturales en lo correspondiente al historiador del arte*

etc.

O de entre las analizadas, la ejemplificadora de Santiago de Compostela:

(sector 1 y 3) *Diseñar un proyecto integral de gestión del bien artístico, desde su conocimiento hasta su explotación social.*

#### **4.4 Otros elementos del diseño de grados**

##### **4.4.1 Itinerarios**

Si tenemos en nuestro caso cinco metas (áreas de profesionalización), por qué no garantizar cinco itinerarios explícitos (publicados como tales) o implícitos, cuya andadura desde el primer curso hasta el último, garantice al alumno poder alcanzar competencias en las cinco. Una posible forma de implementarlo es a través de la designación en el plan de estudios, para cada semestre, de una asignatura “líder de itinerario” –que pueden ser del mismo moderado tamaño que la mayoría, normalmente 6 ECTS- orientada a la práctica profesional en cada una de las áreas.

Ya existen de hecho algunas asignaturas que son candidatas a adquirir ese rol. Las hay al menos en torno al patrimonio, a la museografía y a las fuentes documentales –esta última pueden extenderse hacia las competencias de creación de contenidos en sus distintos “géneros literarios”-.

##### **4.4.2 Metodología por proyectos.**

En el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el concepto de proyecto es amplio y puede abarcar cualquier actividad que produzca entregables correspondientes a distintas fases, medibles y evaluables, que revelen el proceso y el razonamiento seguido por el estudiante. Este concepto es perfectamente aplicable a nuestros grados a través de proyectos académicos que preparen para la práctica profesional en cada uno de los cinco sectores.

De forma análoga a cómo la actual asignatura que acoge el Trabajo Fin de Grado, se vale de lo impartido en las asignaturas del resto del grado, también las asignaturas líder de itinerario comentadas en el apartado anterior se podrían valer del conocimiento y competencias de al menos las asignaturas de su semestre para acometer un proyecto académico ligado a la práctica profesional. En esos proyectos estarían implicadas varias asignaturas. Esta práctica que ya es frecuente en posgrados, no está tan asentada en los grados.

La práctica profesional y sus equivalentes ejercicios académicos por proyectos, generan documentos, informes y otros productos medibles y evaluables, que demuestran la consecución de competencias que un examen escrito por sí solo no puede demostrar. Si el enunciado del proyecto se acompaña de las rúbricas que van a servir para dicha evaluación, y de la indicación de a cuál o a cuales de las competencias contribuye cada tarea, se conseguirá además aportar transparencia.

#### **4.4.3 Ampliar la variedad de las actividades de enseñanza/aprendizaje**

Cuando se debate sobre el cambio de paradigma hacia la educación por competencias, suele aparecer el temor infundado a que se relegue el conocimiento. Nada más lejos como demuestra la pirámide de Bloom, ya que el “saber hacer” se apoya en el “saber”. Pero incluso para adquirir conocimiento teórico acompañado de enjuiciamiento crítico, es recomendable incrementar el peso de actividades de enseñanza/aprendizaje que complementen a las empleadas tradicionalmente.

Además de los proyectos, los casos de estudios o las “visitas de obra”, los seminarios son un perfecto complemento a las clases magistrales para la adquisición de conocimiento de forma activa. Se puede aplicar a grupos de un número moderado de estudiantes, y su principal bondad es que rompe (también los proyectos sin son en grupo) con el trabajo individual. Trabajar y debatir con otros aumenta la implicación, y el hecho de compartir ideas propias y responder a las de otros, da forma al pensamiento y profundiza nuestro entendimiento.

Otra actividad de enseñanza/aprendizaje de contrastado éxito son las tutorías tal como las concibe la Universidad de Oxford en su grado de Historia del Arte. No son una actividad aislada de enseñanza/aprendizaje sino que conforman el centro de una singular metodología. Descritas en (Oxford, 2017), tienen lugar regularmente una o dos veces por semana y en ellas un tutor guía a uno, dos o máximo tres alumnos durante cada semestre en un tema que el alumno va investigando, y que culmina en un informe o disertación evaluable. Según avanzan los cursos, esos informes van evolucionando a ensayos, proyectos mayores, o finalmente al Trabajo Fin de Grado. Lo interesante de estas tutorías y lo que las convierte en metodología y no en simple actividad es que todas las demás actividades, incluyendo a las clases teóricas, están subordinadas a la tutoría y todas contribuyen de una u otra manera a la excelencia de sus productos resultantes, principal herramienta de evaluación.

Cada vez se pueden dilatar menos los reajustes derivados del amplio debate abierto para la búsqueda de la profesionalidad, en el que está implicado el prestigio de nuestra disciplina, una disciplina de inmenso potencial respecto a la aportación a esta sociedad tan necesitada de humanidades y de apreciación de su patrimonio histórico artístico.

	A	B	C	D	E	TOTAL
BARCELONA	1	5	3	1	5	15
COMPLUTE NSE	1	1			3	5
SANTIAGO	2	4	1		5	12
SEVILLA (1 de 3)		4	9	10	6	29
SEVILLA (2 de 3)		1	2	5	1	9
SEVILLA (3 de 3)	9	8	4	14	7	42
VALENCIA	3	2	12	12	5	34
ZARAGOZA			4	7		11
GRANADA	5	8	20	15	17	65
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>33</b>	<b>55</b>	<b>64</b>	<b>49</b>	<b>222</b>

Sumario del análisis 1.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
120823 Obtener una conciencia crítica de las coordenadas espacio-temporales de la Historia del Arte	3		X			X
120824 Obtener una visión diacrónica general y regional de la Historia del Arte que habilite para situar los principales procesos artísticos universales	3		X (1)			X
120825 Saber interpretar las aportaciones derivadas de la Historiografía del Arte				X		
120826 Adquirir una visión de forma integrada y a la vez diferenciada de los distintos lenguajes artísticos, de las diversas técnicas de producción artística y de los instrumentos de análisis aplicados a la Historia del Arte.	3		X			X
120827 Interpretar los fundamentos de la teoría del arte y del desarrollo histórico del pensamiento estético						
120828 Aprender a trabajar con las fuentes documentales y literarias de la Historia del Arte			X	X		
120829 Adquirir nociones de iconografía y aprender a interpretarla en la obra de arte				X (2)		
120900 Obtener conocimiento práctico de los procesos básicos de la metodología científica en Historia del Arte						
120901 Desarrollar visiones críticas de la historia y las problemáticas actuales de la conservación, documentación, difusión y gestión del patrimonio histórico-artístico y cultural	3		X			X
120902 Saber trabajar con conocimientos de Museología y saber aplicarlos en la Museografía y en la gestión de colecciones artísticas.						
120904 Adquirir conocimientos generales sobre Historia universal (incidiendo fundamentalmente en sus aspectos sociales y culturales) y de las distintas ciencias y técnicas historiográficas.	2	X			X	
<b>TOTAL UNIV. BARCELONA (pasan al segundo análisis: 3 de 11)</b>		<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Análisis 1. Univ. Barcelona.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
1. Poseerán una formación rigurosa, apoyada en manuales avanzados y en la bibliografía especializada que constituye la vanguardia de nuestro campo de estudio, acerca de los procesos artísticos a lo largo de la historia, con especial atención al arte occidental y al desarrollado en la Península Ibérica.	1		X			X
2. Aplicarán con profesionalidad los conocimientos y las metodologías propios de la Historia del Arte.						X (1)
3. Estarán capacitados para reunir, interpretar y valorar con sentido crítico datos relevantes acerca de obras y fenómenos de naturaleza histórico-artística.						
4. Sabrán elaborar argumentos, defenderlos y emitir juicios razonados sobre las creaciones artísticas y su gestión.						
5. Sabrán transmitir informaciones, identificar problemas y proponer soluciones referentes a las obras de arte actuales y del pasado, dirigiéndose a distintos tipos de público y empleando adecuadamente procedimientos orales, escritos y visuales.						
6. Estarán habituados a trabajar en equipo y habrán desarrollado habilidades de aprendizaje para emprender estudios de postgrado con un alto grado de autonomía.	1	X				X
<b>TOTAL COMPLUTENSE (pasan al segundo análisis 4 de 6)</b>		<b>1</b>	<b>1</b>			<b>3</b>

Análisis 1. Univ. Complutense.

164

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
1. Proponer, analizar, validar e interpretar modelos de situaciones reales sencillas, utilizando las herramientas historiográficas más adecuadas para los fines que se persigan.		X	X			X
2. Aprender a desarrollar una metodología científica para cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos de Historia del Arte.						X (1)
3. Adquirir habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías como medio para el estudio y la difusión de la obra de arte.			X (2)	X		X (3)
4. Diseñar un proyecto integral de gestión del bien artístico, desde su conocimiento hasta su explotación social.						
5. Implicarse en la actividad profesional y el compromiso con la sociedad en todo lo referente a la defensa y conservación del Patrimonio Cultural.	1		X			X (4)
6. Tomar conciencia de la importancia de desarrollar la capacidad de iniciativa y la autocrítica.		X (5)	X			X
<b>TOTAL SANTIAGO (pasan al segundo análisis 2 de 6)</b>		<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>		<b>5</b>

Análisis 1. Univ. Santiago de Compostela.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA						
Competencias declaradas en el grado de Sevilla como: disciplinares fundamentales (saber disciplinar)						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
E01. Conocer las características, funciones y líneas básicas de la Historia del Arte.	4			X	X	
E02. Conciencia crítica de las coordenadas espacio-temporales (diacronía y sincronía) y de los límites e interrelaciones geográficas y culturales de la Historia del Arte.	3		X			X
E03. Visión diacrónica general de la Historia del Arte Universal.	3		X			X
E04. Visión diacrónica regional y completa de los fenómenos artísticos territoriales.	3		X			X
E05. Capacidad para identificar las distintas metodologías de aproximación a la Historia del Arte.				X (1)	X	
E06. Adquisición de conocimientos sobre la Historiografía del Arte.	4			X	X	
E07. Adquisición de un conocimiento adecuado y suficiente de las distintas técnicas artísticas.	4			X	X	
E08. Conocimientos particulares y optativos de la Historia del Arte.	4		X	X	X	X (2)
E09. Adquisición de un conocimiento adecuado y suficiente de los distintos lenguajes artísticos y de sus características específicas.	4			X	X	
E10. Adquisición de un vocabulario específico correspondiente a cada uno de los lenguajes artísticos.	4			X	X	
E11. Aproximación al análisis cualitativo y crítico del objeto artístico.						X (3)
E12. Aproximación al conocimiento y análisis cualitativo y crítico sobre diversas formas de expresión artística.						X (3)
E13. Adquisición de un conocimiento adecuado de las principales fuentes literarias y documentales de la Historia del Arte.	4			X	X	
E14. Conocimientos básicos de iconografía o de mitología clásica.	4			X	X	
E15. Adquisición de un conocimiento sistemático e integrado de la teoría y el pensamiento estético.	4				X	
E16. Adquisición de la capacidad adecuada para comprender y analizar críticamente textos estéticos y técnico-artísticos a través de la Historia.						
<b>TOTAL PARCIAL SEVILLA - 1 de 3 -</b>			<b>4</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>6</b>
Competencias declaradas por el grado de Sevilla como: aplicadas y profesionales (saber hacer) (*)						
E17. Adquisición de un conocimiento práctico de la metodología científica en Historia del Arte: estados de la cuestión, análisis integrales de la obra de arte, replanteamiento de problemas, búsqueda de información inédita, planteamiento de hipótesis, procesos críticos de síntesis, formulación ordenada de conclusiones.						
E18. Adquisición de conocimientos sobre la historia, los métodos y los problemas actuales de la conservación, de los criterios de la restauración, de la gestión, de la tutela y de la difusión del patrimonio cultural.	4				X (4)	
E19. Conocimientos en Museografía y Museología.	4			X	X	
E20. Conocimientos en gestión de colecciones de arte: inventario, documentación, exposiciones y difusión de arte.	4				X (4)	
E21. Conocimientos sobre el mercado del arte.	4				X (4)	
E22. Adquisición de conocimientos instrumentales aplicados a la Historia del Arte.			X			X (5)
E23. Adquisición de conocimientos sobre documentación de los bienes artísticos muebles e inmuebles.	4			X	X (6)	
<b>TOTAL PARCIAL DE SEVILLA - 2 de 3 -</b>			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
Competencias declaradas por el grado de Sevilla como: disciplinares complementarias (saber trascender) (**)						
E24. Conocimientos generales de Geografía y adquisición de una conciencia crítica sobre las interrelaciones que se establecen entre la diversidad territorial y la Historia del Arte.	3		X		X	X
E25. Conocimientos generales de los distintos periodos de la Historia Universal y adquisición de una conciencia crítica de las relaciones entre la Historia y la Historia del Arte.	3		X		X	X
E26. Conocimientos generales de Antropología y adquisición de una conciencia crítica de las relaciones entre la Antropología y la Historia del Arte.	3		X		X	X
E27. Visión interdisciplinar de las Humanidades.	3	X	X			X
E28. Adquisición de conocimientos sobre ciencias y técnicas historiográficas.	2	X		X	X	
E29. Reconocer e interpretar las diversidades y complejidades de los territorios.	2	X				
E30. Adquirir un conocimiento adecuado sobre los factores socioeconómicos y demográficos que influyen en la configuración urbana y territorial del espacio.	2	X			X	
E31. Reconocimiento de la diversidad cultural y su interpretación.	2	X	X	X		
E32. Adquirir conciencia crítica de las relaciones que se establecen entre el Arte y el Pensamiento.	3		X			X
E33. Desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva de textos filosóficos.	2	X			X	
E34. Conocer los fundamentos básicos y conocimientos básicos de la estructura general del pasado.	2	X	X		X	X (7)
E35. Conocimiento detallado de uno o más periodos específicos del pasado de la Humanidad.	2	X			X	
E36. Conciencia crítica sobre la existencia de "otras historias" (género, minorías, etc.).	3	X	X			X
E37. Adquirir un conocimiento de los principales conceptos que configuran la disciplina de la Historia del Arte: características, estilos, funciones y líneas básicas.	4			X	X	
E38. Adquirir conocimientos de la Historia del Arte General Universal: Historia del Arte de las Primeras Manifestaciones Artísticas, Historia del Arte Antiguo, Historia del Arte Medieval, Historia del Arte Moderno, Historia del Arte Contemporáneo, Historia general del urbanismo.	4				X	
E39. Adquirir conocimientos de la Historia del Arte en España: Historia del Arte Antiquo en la Península Ibérica, Historia del Arte Medieval en España, Historia del Arte Moderno en España, Historia del Arte Contemporáneo en España.	4				X	
E40. Adquirir conocimientos conceptuales y legislativos como de la gestión, difusión y de las técnicas de investigación del patrimonio Artístico.	4				X	
E41. Adquirir conocimientos de la Historia del Arte en América: Historia del Arte Prehispanico, Historia del Arte Hispanoamericano, Historia del Arte Iberoamericano en los siglos XIX y	4				X	
E42. Adquirir conocimientos de la Historia del Arte en Portugal y su proyección en Ultramar.	4			X	X	
<b>TOTAL PARCIAL DE SEVILLA - 3 de 3 - (pasan al segundo análisis 4 de 42)</b>		<b>9</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>7</b>

UNIVERSIDAD DE VALENCIA						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
CE1. Conocimiento crítico de las coordenadas espacio-temporales de la Historia del Arte.						
CE2. Visión diacrónica general de la Historia del Arte Universal.	3		X			X
CE3. Visión diacrónica general de la Historia del Arte Universal. <b>REPETIDA EN EL RUCT (en la web está eliminada)</b>						
CE4. Conocimiento del Arte Antiguo.	4			X	X	
CE5. Conocimiento del arte Medieval.	4			X	X	
CE6. Conocimiento del Arte Moderno.	4			X	X	
CE7. Conocimiento del Arte Contemporáneo.	4			X	X	
CE8. Conocimiento del Arte Valenciano.	4			X	X	
CE9. Conocimiento del Cine y otros medios audiovisuales.	4			X	X	
CE10. Conocimiento del Patrimonio Histórico-Artístico.	4			X	X	
CE11. Conocimiento de Museología y Museografía.	4			X	X	
CE12. Conocimiento de otras disciplinas de ámbito histórico en el ámbito de las Humanidades y de la Música.				X	X	
CE13. Conocimiento de las distintas metodologías de la Historia del Arte y de su contingencia histórica.	4			X (1)	X	
CE14. Conocimiento sistemático e integrado del hecho artístico, a través del análisis de los distintos lenguajes, procedimientos y técnicas de la producción artística a lo largo de la historia.						
CE15. Conocimiento y manejo de las principales fuentes literarias y documentales de la Historia del Arte para la elaboración de trabajos de investigación.						
CE16. Conocimiento de la bibliografía actualizada, análisis crítico de la misma, y capacidad para realizar una síntesis a partir de un posicionamiento crítico.		X				
CE17. Conocimientos básicos de iconografía y de otros métodos de análisis de la imagen.	4			X	X	
CE18. Saber aplicar una metodología científica para cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos de Historia del Arte.						
CE19. Saber elaborar estados de la cuestión a partir de la información procedente de la documentación relativa a las obras artísticas.						
CE20. Saber aplicar las diferentes metodologías al análisis integral de la obra de arte.						
CE21. Saber utilizar los conocimientos adquiridos en la formulación de hipótesis, realización de síntesis y formulación ordenada de conclusiones.		X				
CE22. Saber aplicar los conocimientos básicos de museología y museografía en la gestión de instituciones museísticas.					X (4)	
CE23. Saber aplicar los conocimientos sobre documentación, composición de materiales y técnicas constructivas en el estudio y gestión de los bienes artísticos muebles e inmuebles.						
CE24. Saber aplicar los conocimientos en gestión de colecciones para la realización de inventarios, documentación, catalogación, exposiciones y difusión de arte.						X (2)
CE25. Saber aplicar los conocimientos sobre el mercado del arte en actividades relacionadas con el anticuario, galerías, tasación y mecenazgo.						X (3)
CE26. Saber aplicar los conocimientos instrumentales aplicados a la Historia del Arte para interpretar y manejar gráficos, fotografías, imagen en movimiento, informática y materiales de la obra de arte.						X (5)
CE27. Saber aplicar el conocimiento interdisciplinar de las humanidades y la música a la investigación artística.						
CE28. Saber aplicar los conocimientos comprensivos de idiomas modernos, incidiendo en el vocabulario técnico.	2	X (6)	X	X		X
<b>TOTAL VALENCIA (pasan al segundo análisis 11 de 27)</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>5</b>

Análisis 1. Univ. Valencia.

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
1. Conocimiento básico de disciplinas de carácter humanístico que permitan la comprensión de la obra artística en su contexto histórico-cultural.	4				X	
2. Comprensión de la teoría y fundamentos del Arte, de las distintas metodologías para su interpretación y del pensamiento estético en el discurso histórico y dentro de los diferentes contextos culturales.					X (1)	
3. Conocimiento crítico de Historia del Arte Universal, es decir, conocimiento de las fuentes, características, funciones y significados del Arte y de sus principales líneas y causas de evolución en el discurso del tiempo y en el marco de distintas culturas.					(1)	
4. Conocimiento de los principales estilos, movimientos y tendencias, artistas y obras fundamentales de cada uno de los periodos de la Historia del Arte, en el marco de distintas culturas y ámbitos territoriales.	4				X (2)	
5. Capacidad para observar, analizar y describir la obra de arte.						
6. Capacidad para catalogar la obra artística y para situarla en el ámbito cultural, periodo histórico, estilo, movimiento o tendencia a los que pertenece y, en su caso, en la producción global de su autor.						
7. Capacidad para interpretar la obra de arte mediante la consideración de sus valores estéticos, la reflexión sobre su forma, función y significado y el estudio de su relación con el contexto histórico, cultural, social, económico, político, ideológico, religioso e individual en el que se creó.						
8. Conocimiento básico de la realidad nacional e internacional en materia de industria y política cultural y del mercado del arte: mecenazgo, anticuarios, galerías, subastas, labores de <u>expertise</u> y tasación.	4			X (3)	X	
9. Conocimiento básico de los fundamentos de la gestión de colecciones de arte: inventario, catalogación, exposición, documentación y difusión.	4			X (3)	X	
10. Comprensión de los fundamentos de museología y museografía.	4			X (3)	X	
11. Comprensión de la responsabilidad profesional y del compromiso que el historiador del Arte tiene con la sociedad en todo lo referente al estudio, enseñanza, defensa, conservación, gestión y difusión del Patrimonio Histórico-Artístico.	4			X (4)	X	
<b>TOTAL ZARAGOZA (pasan al segundo análisis 4 de 11)</b>				<b>4</b>	<b>7</b>	

Análisis 1. Univ. Zaragoza.

UNIVERSIDAD DE GRANADA						
COMPETENCIA ESPECÍFICA (RA esperado)	Caso tipo	A	B	C	D	E
CE01 Poseer una comprensión crítica de los diferentes periodos de la historia universal.	2	X				
CE02 Adquirir una comprensión general de la geografía humana.	2	X				
CE03 Desarrollar una visión comprensiva e interdisciplinar de la historia del arte y las humanidades (historia, geografía, literatura, filosofía, música, mitología, historia de las religiones, sociología, antropología).	3		X			X
CE04 Adquirir habilidades para la lectura comprensiva y crítica de textos y fuentes documentales y bibliográficas de disciplinas humanísticas.	2	X (1)		X		X
CE05 Adquirir un conocimiento crítico de las principales contribuciones de la literatura universal desde la edad media a la contemporaneidad, así como conceptos y vocabulario propios de la disciplina.	2	X (1)		X		
CE06 Tener una visión comprensiva de la historia de la Filosofía, de conceptos e ideas fundamentales en la historia del pensamiento y de sus relaciones interdisciplinares con el arte.	3		X	X		X
CE07 Alcanzar una visión comprensiva y crítica de los fundamentos de la expresión musical, y de la Historia de la Música.	3		X	X		X
CE08 Ser capaz de reconocer elementos propios del lenguaje musical y las grandes líneas de su evolución histórica a través de audiciones.				X	X	
CE09 Comprender conocimientos básicos ligados a la historia del arte, incidiendo en particular en el vocabulario técnico.	4			X	X	
CE10 Tomar conciencia crítica, conocimiento y apreciación de las coordenadas espacio-temporales (diacronía y sincronía) y de los límites e interrelaciones geográficas y culturales de la Historia del Arte.	3		X			X
CE11 Demostrar la adquisición de conocimientos relativos a las distintas metodologías de aproximación a la Historia del Arte y a su contingencia histórica (Historiografía del Arte).	4			X (2)	X	
CE12 Apreciar, distinguir, sistematizar y explicitar conocimientos sistemáticos e integrados sobre la historia del cine.	4		X			X
CE13 Dominar de forma teórica y práctica conocimientos sobre las principales fuentes literarias y documentales de la Historia del Arte, así como la lectura comprensiva y crítica de textos relativos a la disciplina.				X		
CE14 Dominar conocimientos básicos de iconografía, en tanto que clave para la interpretación de las imágenes.				X	X	X
CE15 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado del arte antiguo, desde la Prehistoria a la caída del mundo clásico, con la capacidad de contextualizar, analizar y diferenciar las manifestaciones artísticas de dicho periodo.				X	X	X
CE16 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado del arte medieval, tanto del occidente cristiano como del mundo bizantino y musulmán, con la capacidad de contextualizar, analizar y diferenciar las manifestaciones artísticas de dicho periodo.				X	X	X
CE17 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado del arte europeo de la edad Moderna, entre los siglos XV y XVIII, con la capacidad de contextualizar, analizar y diferenciar las manifestaciones artísticas de dicho periodo.				X	X	X
CE18 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado del arte contemporáneo, desde el Siglo de las Luces a la actualidad, con la capacidad de contextualizar, analizar y diferenciar las manifestaciones artísticas de dicho periodo.				X	X	X
CE19 Adquirir una comprensión adecuada de los nuevos lenguajes artísticos de los siglos XX y XXI, en su diversidad geográfica, cultural, estética y social.	4			X	X	
CE20 Ser capaz de reconocer las claves, conceptos y técnicas esenciales del lenguaje cinematográfico, tanto desde el estudio teórico como desde el reconocimiento y visionado de materiales propios de este ámbito.				X	X	
CE21 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado de las especificidades de la historia del arte en el continente americano, tanto del mundo prehispánico como a partir del Descubrimiento y hasta la contemporaneidad.	4			X	X	X
CE22 Valorar las transferencias y bagajes artísticos entre España e Hispanoamérica.						
CE23 Alcanzar destrezas para la interpretación, aplicación y gestión de técnicas y materiales propios del planeamiento urbano.	2	X (3)	X	X		X
CE24 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado de la historia del urbanismo: lenguajes, diseño de la ciudad, el jardín y su evolución histórica.	4			X	X	
CE25 Adquirir un conocimiento sistemático e integrado de la museología a nivel nacional e internacional.	4			X	X	
CE26 Alcanzar destrezas para la gestión de colecciones de arte y de la programación cultural: inventario, documentación, catalogación, comisariado, gestión editorial, exposiciones y difusión de arte, museología, museografía.						X (4)
CE27 Saber atender a las necesidades específicas del mercado del arte: anticuariado, galerías, museos, tasación y mecenazgo.			X (5)			X
CE28 Adquirir destrezas para el conocimiento sobre la historia y las problemáticas actuales de la protección, conservación, criterios de restauración y gestión del patrimonio histórico-artístico y cultural.	4			X	X	X
CE29 Dominar la actuación profesional y científica en lo tocante al patrimonio histórico desde una perspectiva multidisciplinar.	1		X			X
CE30 Ser capaces de comprender e interpretar conceptos esenciales de la estética, la teoría artística y la crítica de arte, incluyendo versiones diversificadoras, como la perspectiva de género.					X	
<b>TOTAL GRANADA (pasan al segundo análisis 2 de 30)</b>		<b>5</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>17</b>

¿Es esta competencia suficiente para la práctica profesional en el sector del mercado siguiente y además es propia de nuestra disciplina y no de otra?	Comentario	1.	2a.	2b.	3.	4.	5.
<b>UNIVERSIDAD DE BARCELONA</b>							
13027 Interpretar los fundamentos de la teoría del arte y del desarrollo histórico del pensamiento estético	(1)	-	-	-	-	SI	-
12090 Obtener conocimiento práctico de los procesos básicos de la metodología científica en Historia del Arte	(2)	-	-	-	-	SI	-
12090 Saber trabajar con conocimientos de Museología y saber aplicarlos en la Museografía y en la gestión de colecciones artísticas.	(3)	-	SI	-	-	SI	-
<b>TOTAL BARCELONA</b>							3
<b>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID</b>							
2. Aplicar con profesionalidad los conocimientos y las metodologías propios de la Historia del Arte.	(2)	-	-	-	-	SI	-
3. Estar en capacidad para reunir, interpretar y valorar con sentido crítico datos relevantes acerca de obras y fenómenos de naturaleza histórico-artística.	(4)	-	-	-	SI	-	SI
4. Saber elaborar argumentos, defenderlos y emitir juicios razonados sobre las creaciones artísticas y su gestión.	(5)	-	-	-	-	-	SI
5. Saber transmitir informaciones, identificar problemas y proponer soluciones referentes a las obras de arte actuales y del pasado, dirigiéndose a distintos tipos de público y empleando adecuadamente procedimientos orales, escritos y visuales.		-	-	-	SI	-	SI
<b>TOTAL COMPLUTENSE DE MADRID</b>					2	1	3
<b>SANTIAGO DE COMPOSTELA</b>							
2. Aprender a desarrollar una metodología científica para cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos de Historia del Arte.	(6)					SI	
4. Diseñar un proyecto integral de gestión del bien artístico, desde su conocimiento hasta su explotación social.	(7)	SI	SI	-	SI	-	-
<b>TOTAL SANTIAGO DE COMPOSTELA</b>		1	1		1	1	
<b>UNIVERSIDAD DE SEVILLA</b>							
E11. Aproximación al análisis cualitativo y crítico del objeto artístico.	(8)	-	-	-	-	SI	SI
E12. Aproximación al conocimiento y análisis cualitativo y crítico sobre diversas formas de expresión artística.	(8)	-	-	-	-	SI	SI
E16. Adquisición de la capacidad adecuada para comprender y analizar críticamente textos estéticos y técnico-artísticos a través de la Historia.		-	-	-	-	SI	-
E17. Adquisición de un conocimiento práctico de la metodología científica en Historia del arte: orígenes de la cuestión, análisis integral de la obra de arte, replanteamiento de problemas, búsqueda de información inédita, planteamiento de hipótesis, procesos críticos de análisis, formulación ordenada de conclusiones.	(2)	-	-	-	-	SI	-
<b>TOTAL SEVILLA</b>						4	2
<b>UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b>							
CE1 Conocimiento crítico de las coordenadas espacio-temporales de la Historia del Arte.	(8)	-	-	-	-	SI	SI
CE14 Conocimiento sistemático e integrado del hecho artístico, a través del análisis de los distintos lenguajes, procedimientos y técnicas de la producción artística a lo largo de la historia.	(8)	-	-	-	-	SI	-
CE15 Conocimiento y manejo de las principales fuentes literarias y documentales de la Historia del Arte para la elaboración de trabajos de investigación.		-	-	-	-	SI	-
CE18 Saber aplicar una metodología científica para cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos de Historia del Arte.	(6)	-	-	-	-	SI	-
CE19 Saber elaborar estados de la cuestión a partir de la información procedente de la documentación crítica a las obras artísticas	(8)	-	-	-	-	SI	-
CE20 Saber aplicar las diferentes metodologías al análisis integral de la obra de arte.	(8)	-	-	-	-	SI	-
CE23 Saber aplicar los conocimientos sobre documentación, composición de materiales y técnicas constructivas en el estudio y gestión de los bienes artísticos muebles e inmuebles.		SI	SI	-	-	-	-
CE24 Saber aplicar los conocimientos en gestión de colecciones para la realización de inventarios, documentación, catalogación, exposiciones y difusión de arte.		-	SI	-	-	-	-
CE25 Saber aplicar los conocimientos sobre el mercado del arte en actividades relacionadas con el anticuariado, galerías, tasación y mecenazgo.		-	-	SI	-	-	-
CE16 Saber aplicar los conocimientos instrumentales aplicados a la Historia del Arte para interpretar y manejar gráficos, fotografías, imagen en movimiento, informática y materiales de la obra de arte.		-	-	-	-	SI	-
CE27 Saber aplicar el conocimiento interdisciplinar de las humanidades y la música a la investigación artística		-	-	-	-	SI	-
<b>TOTAL VALENCIA</b>		1	2	1		8	1
<b>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA</b>							
3. Conocimiento crítico de Historia del Arte Universal, es decir, conocimiento de las fuentes, características, funciones y significados del Arte y de sus principales líneas y corrientes de evolución en el discurso del tiempo y en el marco de distintas culturas.	(8)	-	-	-	-	SI	SI
5. Capacidad para observar, analizar y describir la obra de arte.		-	-	-	-	SI	SI
6. Capacidad para catalogar la obra artística y para situarla en el ámbito cultural, período histórico, estilo, movimiento o tendencia a los que pertenece y, en su caso, en la producción global de su autor.		SI	SI	SI	-	-	-
7. Capacidad para interpretar la obra de arte mediante la consideración de sus valores estéticos, la reflexión sobre su forma, función y significado y el estudio de su relación con el contexto histórico, cultural, social, económico, político, ideológico, religioso e individual en el que se creó.		-	-	-	SI	SI	SI
<b>TOTAL</b>		1	1	1	1	3	3
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA</b>							
CE23 Valorar las transferencias y bagajes artísticos entre España e Hispanoamérica.		-	-	-	-	SI	-
CE26 Alcanzar destrezas para la gestión de colecciones de arte y de la programación cultural: inventario, documentación, catalogación, comisariado, gestión editorial, exposiciones y difusión de arte, museología, museografía.		-	SI	SI	SI	-	-
<b>TOTAL</b>			1	1	1	1	

Análisis 2 de las siete universidades.

	1	2 a	2 b	3	4	5
BARCELONA (3)		1			3	
MADRID (4)				2	1	3
COMPOSTELA (2)	1	1		1	1	
SEVILLA (4)	1	1			3	2
VALENCIA (11)	1	2	1		8	
ZARAGOZA (4)	1	1	1	1	3	3
GRANADA (2)		1	1	1	1	
<b>TOTAL (30)</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>8</b>

Orientación de las competencias suficientes por sectores profesionales.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Historia del Arte*. [en línea] - <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos-> [consulta: 01.12.2016].

ANECA (2007) IX foro ANECA. *La Universidad del siglo XXI*. [en línea] [https://servicios.ceu.es/calidad/Portals/0/Templates/DOCS/DOC\\_INTERES/publi\\_9foro%20.pdf](https://servicios.ceu.es/calidad/Portals/0/Templates/DOCS/DOC_INTERES/publi_9foro%20.pdf) [consulta: 08.06.2017].

ANECA (2013) *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje*. [en línea] - <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion-> [consulta: 01.12.2016].

ANECA (2016) *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. 2015*. [en línea] - <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2016/Estado-de-la-evaluacion-de-la-calidad-en-las-universidades-espanolas> [consulta: 23.06.2017].

CASTILLO, J. y GÓMEZ J.J. (2009) Propuesta para una reglamentación legal de la actividad profesional de la historia del arte en el campo de la protección del patrimonio histórico. *E-rph* [en línea] Diciembre (5). Disponible en - <http://www.revistadepatrimonio.es/index5.php->

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE REINO UNIDO (2016). *Employment and earnings outcomes of higher education graduates: experimental statistics using the Longitudinal Education Outcomes (LEO) data: further breakdowns*. [en línea] [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/573831/SFR60\\_2016\\_LEO\\_main\\_text\\_v1.1.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/573831/SFR60_2016_LEO_main_text_v1.1.pdf) [consulta: 24.11.2017].

FERNANDEZ, J. (1982). *Teoría y metodología de la historia del arte*. Barcelona: Anthropos.

INE (2015). *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios 2014*. Avance de Resultados. [en línea] <http://www.ine.es/prensa/np957.pdf> [consulta: 24.11.2017].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Registro de Universidades, Centros y Títulos*. [en línea] <https://www.educacion.gob.es/ruct/home> [consulta: 01.01.2016].

OXFORD UNIVERSITY (2017) *Oxford tutorial's system*. [en línea] <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses-listing/history-art?wssl=1> [consulta: 15-04-2017].

RAMIREZ, J.A. (2014). 4ª Ed. *Cómo escribir sobre arte y arquitectura: libro de estilo e introducción a los géneros de la crítica y de la Historia del Arte*. Barcelona: El serbal.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2008) *Memoria de verificación del título de grado en Historia del Arte*. [en línea] [http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/historia\\_arte.pdf](http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/historia_arte.pdf) [consulta: 23.12.2016].

UNIVERSIDAD DE GRANADA. *Memoria de verificación del título de grado en Historia del Arte*. [en línea] <http://grados.ugr.es/arte/pages/infoacademica/documentacion/thaverifica> [consulta: 24.05.2017].

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. *Memoria de verificación del título de grado en Historia del Arte*. [en línea] [http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/167\\_memverif.pdf](http://webapps.us.es/fichape/Doc/MV/167_memverif.pdf) [consulta: 05.12.2016].

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. *Memoria de verificación del título de grado en Historia del Arte*. [en línea] [https://www.uv.es/graus/verifica/Historia\\_Art/Memoria.pdf](https://www.uv.es/graus/verifica/Historia_Art/Memoria.pdf) [consulta: 05.12.2016].

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. *Memoria de verificación del título de grado en Historia del Arte*. [en línea] <https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/ofiplan/memorias/grado/artes/hstar.pdf> [consulta: 05.12.2016].