

*Las Pruebas de Acceso a la Universidad
de la asignatura de Historia del Arte.
Análisis de su estructura y contenido*

*The entrance examinations to the University
for the subject of Art History.
Analysis of the structure and content*

**Rocío López Lorente
José Monteagudo Fernández**

Universidad de Murcia

Resumen: La disciplina de Historia del Arte cuenta con una asignatura propia y exclusiva en el último curso de Bachillerato, por lo que es objeto de evaluación en las Pruebas de Acceso a la Universidad. En el presente trabajo nos hemos centrado en el análisis de los exámenes de selectividad de la asignatura de Historia del Arte en lo concerniente tanto a la estructura de los mismos como al contenido que abordan desde un triple punto de vista: el de la época histórico-artística, las diferentes disciplinas artísticas y la nacionalidad u origen de las obras de arte objeto de evaluación. También se ha considerado la influencia de la normativa educativa en la realidad descrita.

Palabras clave: Historia del Arte, Pruebas de Acceso a la Universidad, evaluación, Bachillerato.

Abstract: The discipline of art history has a separate and exclusive subject in the last year of high school, so it is evaluated in the entrance examinations to the University. In this paper we have focused on the analysis of university entrance exams for the subject of art history regarding both the structure and the content from a triple point of view: the historical and artistic age, the different artistic disciplines and the origin of the artwork. Also we have considered the influence of education laws in the described reality.

Keywords: History of Art, university entrance examinations, assessment, high school.

(Fecha de recepción: noviembre, 2014, y de aceptación: marzo, 2015)

DOI: 10.7203/DCES.30.4314

1. Introducción

La influencia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el carácter propedéutico de las materias de Bachillerato, en lo que respecta tanto a la universidad como a las pruebas de acceso a la misma, presentan a los exámenes de selectividad como una herramienta útil para conocer la evaluación y la configuración, a nivel de contenidos, de las materias de Bachillerato, especialmente aquéllas incluidas en el currículo de 2.º curso. De todas ellas, destacamos las pruebas de Historia del Arte, al ser una materia prácticamente exclusiva en este último curso.

La importancia de estos exámenes y su escasa presencia en los estudios científicos nos han animado a iniciar esta investigación, que tiene como objetivo fundamental el análisis de los exámenes de selectividad de Historia del Arte en España. Para ello, hemos recopilado los exámenes de las últimas convocatorias de todas las comunidades autónomas españolas con el objetivo de abarcar, de la forma más completa posible, la situación actual.

Nuestro interés por señalar las características de la evaluación de la materia de Historia del Arte en las Pruebas de Acceso a la Universidad nos ha llevado a resaltar las consecuencias educativas derivadas del análisis, especialmente en lo que respecta a las deficiencias encontradas, para las cuáles hemos tenido muy presente sus respectivas normativas.

2. Marco normativo

La asignatura de Historia del Arte ha tenido, en el sistema educativo español, una presencia escasa y marginal. De hecho, no será hasta 1953 cuando la asignatura forme parte, de manera estable, del currículo de Bachillerato convirtiéndose, a partir de 1957, en una asignatura común del Bachillerato Superior para las opciones tanto de letras como de ciencias (Caballero, 1993).

Esta situación volvió a cambiar, sin embargo, con la llegada de la Ley General de Educación de 1970 que configuró, de forma permanente, la nueva realidad de la materia: reservada, como asignatura independiente y optativa (Historia del Arte), a los alumnos de letras del último curso de la enseñanza secundaria no obligatoria (el Curso de Orientación Universitaria, COU) y convertida, en el resto de las materias obligatorias de Bachillerato, en un simple apéndice de las asignaturas de historia (en Historia de las Civilizaciones e Historia de España de 1.º y 3.º de BUP, respectivamente). Una situación que coincide, sin embargo, con la creación de la titulación universitaria de Historia del Arte, en los años 70, y el creciente interés del arte en la sociedad (Castañeda, 2003).

Las novedades que introdujo la LOGSE (1990), continuadas en este aspecto por la LOE (2006), apenas afectaron a la asignatura aunque mejoró, ligeramente, su consideración. Volvía a ser una materia complementaria y, en muchos casos, ignorada dentro de las

asignaturas de ciencias sociales aunque estas asignaturas, a diferencia de las anteriores, eran obligatorias para todo el alumnado, ya que formaban parte del currículo de la E.S.O. La Historia del Arte, como asignatura independiente, continuaba en el último curso de la enseñanza secundaria no obligatoria aunque, en este caso, con carácter obligatorio para todos aquellos alumnos que cursaran el Bachillerato de Humanidades, con posibilidad de ser escogida por los alumnos de las modalidades de Artes y de Ciencias Sociales (LOGSE, RD 1/1990 y LOE, RD 2/2006).

En la actualidad, la llegada de la LOMCE supondrá un nuevo retroceso en la consideración de la asignatura, que pasará a ser optativa dentro del Bachillerato (y suprimida, incluso como optativa, en la modalidad de Artes) (LOMCE, RD 8/2013). Muchos alumnos, incluidos los de letras, terminarán su enseñanza secundaria sin haber tenido contacto con la materia.

Si observamos la configuración del sistema educativo comprobamos que el diseño del currículo no parece garantizar, en este sentido, el cumplimiento de la normativa, regida por la LOE hasta la entrada en vigor de la LOMCE en la enseñanza secundaria. En la ESO se apuesta por competencias, como la cultural y artística, y objetivos que persigan el conocimiento, el valor y el respeto por los aspectos básicos de la cultura, el patrimonio artístico y cultural, e incluso la comprensión del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas (LOE, RD 2/2006); pero no existe una asig-

natura que regule estos objetivos, que quedan relegados (y, en muchos casos, olvidados) en las materias que pudieran recogerlos, como Ciencias Sociales: Geografía e Historia. En Bachillerato se pretende que todos alumnos desarrollen una sensibilidad artística y un criterio estético propio (LOE, RD 2/2006) pero ni siquiera se les brinda la opción de poder cursar, al menos como optativa, una asignatura como Historia del Arte que podría cubrir dichos objetivos.

Pero la justificación del valor de una asignatura como Historia del Arte no solo está amparada por la normativa sino también por los beneficios educativos que puede aportar: la asignatura de Historia del Arte puede presentarse, en efecto, como una valiosa herramienta para la formación integral del educando, como alumno, persona y ciudadano. A través de ella, el alumno tiene la posibilidad de acceder y conocer un nuevo lenguaje, desarrollar su sensibilidad e incluso formar un juicio estético personal. Además, permite la formación de la identidad cultural del alumno y el conocimiento del patrimonio universal, nacional y local favoreciendo su valoración y conservación.

La tradicional presencia de la asignatura de Historia del Arte en el último curso de la educación secundaria no obligatoria, como ya hemos comentado anteriormente, ha influido considerablemente en su evaluación y ello ha repercutido, a su vez, en el diseño de la asignatura. Aunque se ha recomendado apostar por una evaluación formativa y continua que intente abarcar la

variedad de metodologías propuestas para el estudio del objeto artístico de la historia del arte (Castañeda, 2003) e incluso se ha apostado por una enseñanza innovadora, basada en las teorías constructivistas y la educación a partir del lenguaje artístico (Ávila, 2001), la presión de las pruebas de selectividad ha acabado imponiéndose y ha propiciado la configuración de una asignatura basada, en la mayoría de los casos, en el modelo didáctico tradicional que apuesta por el saber enciclopédico (la acumulación de obras y autores más destacados), el reconocimiento memorístico de las obras, con un relato cronológico y fragmentario basado en la historia de los distintos estilos artísticos, evaluado a través de exámenes escritos similares a las pruebas de selectividad. Por todo ello no es de extrañar que a la enseñanza de las ciencias sociales, en general, se le haya imputado el abuso de la memorización de datos (Carpente y López, 2013).

Aunque las pruebas de acceso han sufrido modificaciones (en la organización, el contenido o el diseño de los ejercicios) su función, en parte, se ha mantenido, pues siguen teniendo un importante carácter valorativo y selectivo. Las pruebas sirven para controlar y regular el funcionamiento del sistema e incluso contribuir a su mejora (Fuster, 2013). Su evaluación permite valorar el grado de consecución de los objetivos, contenidos y habilidades de la etapa de educación secundaria y el nivel de preparación del alumnado que, previsiblemente, continuará su

formación en la universidad (Martínez, Conejo y López, 2011). Además, son un importante instrumento de evaluación del sistema educativo y detectan, como apunta Souto (2011), los problemas de aprendizaje que pueda haber entre las normativas y las expectativas docentes.

Los exámenes de selectividad son, además, imprescindibles para entender la configuración de las materias de Bachillerato, especialmente aquellas que integran el currículo del segundo curso. El carácter externo de la prueba, su importancia académica, su repercusión social y la información proporcionada desde cada uno de los distritos universitarios, de fácil acceso tanto para el alumnado como para el profesorado, han influido notablemente en ellas. Los criterios de corrección, los tipos de ejercicios y la selección de contenidos han acabado marcando, como apuntábamos anteriormente, las pautas metodológicas y evaluativas de las asignaturas; cuyo objetivo se ha centrado, en la mayoría de los casos, en aprobar con éxito las pruebas. De ahí que se hable, en muchas ocasiones, de unas asignaturas de “naturaleza ecológica”, condicionadas por los aspectos exteriores del entorno en el que se desarrollan (Contreras, Ordóñez y Wilhelmi, 2010).

La asignatura de Historia del Arte ha formado parte de las pruebas de selectividad, de forma optativa u obligatoria, desde su origen (Rodríguez y González, 2009). La llegada de la LOMCE, con la supresión de la selectividad, marcará una nueva etapa en la evaluación de la asignatura. Seguirá formando parte,

como ya hemos comentado, del último curso de Bachillerato pero su configuración estará influida, en este caso, por las pruebas de Evaluación Final de Bachillerato (cuyos criterios de evaluación, contenidos y características de los ejercicios pasarán a ser competencia del Estado) y las pruebas de acceso establecidas por aquellas universidades que lo estimen oportuno (LOMCE, RD 8/2013), abriendo, en este caso, la posibilidad hacia nuevas formas de abordar la evaluación y, por tanto, el sentido de la asignatura.

3. Metodología de la investigación

La finalidad de esta investigación se centra en analizar las características de los exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad para la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato.

Para ello nos hemos centrado en tres objetivos de investigación:

- Conocer la estructura de los exámenes de selectividad para la asignatura de Historia del Arte.
- Averiguar qué contenidos, desde el punto de vista de la época histórico-artística, las disciplinas artísticas y la nacionalidad de las obras, son objeto de evaluación en los exámenes de selectividad para dicha asignatura.
- Determinar la posible influencia que los cambios legislativos hayan podido suponer en el diseño de los exámenes de selectividad.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio exploratorio-descriptivo, continuando la senda abierta por Alarcón (2010), a través de una metodología que combina un carácter cualitativo con otro cuantitativo, ya que pretendemos avanzar en el conocimiento de un tema escasamente estudiado y facilitar una imagen lo más amplia posible de la realidad que nos interesa conocer, al tiempo que, para conseguir una mayor comprensión del fenómeno, vamos a llevar a cabo una cuantificación de datos.

Muestra

Para llevar a cabo este análisis se ha recogido una amplia muestra que abarcara los exámenes de selectividad de las diecisiete comunidades autónomas en las convocatorias ordinarias (junio) y extraordinarias (julio o septiembre) de los últimos cinco años. Se decidió incluir en la muestra los exámenes disponibles del año 2009, lo que permitía analizar la influencia del cambio legislativo en los exámenes de selectividad, al encontrarse las pruebas de 2009 bajo el marco legislativo de la LOGSE. Finalmente se reunió un total de 206 exámenes.

Los datos relativos a los contenidos en su triple vertiente se contabilizaron en base a dos criterios: el número o cantidad de preguntas de cada tipo (cuantitativo) y el valor o el peso de cada pregunta en la calificación (cualitativo); para ver así tanto la cantidad de ejercicios y el tipo de contenido presentados

por cada comunidad autónoma como el valor otorgado a cada uno de ellos en la evaluación.

Soporte técnico para el análisis de datos

Los datos de cada examen fueron introducidos y contabilizados en distintas hojas de cálculo, utilizando el programa Excel como soporte técnico para el análisis. Estas hojas fueron organizadas según los distintos tipos de parámetros (o elementos de análisis) en cada una de las comunidades autónomas con el objetivo de disponer de los resultados, expresados en porcentajes, de cada comunidad autónoma y del conjunto del país.

El trabajo se ha centrado en el análisis y la interpretación de los datos globales (del conjunto del país) incluyendo, de forma puntual, aquellos datos significativos relativos a las comunidades autónomas.

4. Análisis y presentación de los resultados

Modelo o estructura del examen

Actualmente todas las comunidades autónomas presentan un examen similar organizado en base a dos opciones (opción "A" y opción "B") mutuamente excluyentes, ya que solo permiten realizar las preguntas de la opción elegida. De hecho, solo contamos con dos comunidades autónomas, la Región de Murcia y Galicia, que presentan un ejercicio obligatorio y común para

ambas opciones (un ejercicio de definición de conceptos en Galicia y un test en la Región de Murcia). Los modelos de exámenes organizados en base a un menú común, donde se integran todas las opciones, han sido suprimidos y tan solo los encontramos en las pruebas de las convocatorias de 2009 de cuatro comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Islas Baleares, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco).

Las opciones de cada ejercicio son, en la mayoría de los casos, simétricas en lo que respecta, especialmente, al número (presenta la misma cantidad en cada una de las opciones) y el tipo de ejercicio (con la excepción de los exámenes propuestos por la Comunidad de Madrid en las convocatorias de 2009). Los cambios más significativos se aprecian, como es lógico, en el contenido que varía según el ejercicio, con la excepción de la Comunidad Valenciana que presenta tres preguntas relacionadas con un mismo contenido. Sin embargo, el escaso número de ejercicios incluido en cada opción (dos o tres ejercicios, dependiendo de la comunidad) restringe la cantidad de contenido incluido en los exámenes. El caso más significativo, en este sentido, es el de Canarias que llegó a proponer, en las convocatorias de 2010, 2011, 2012 y 2013 un único ejercicio por opción, reduciendo la evaluación de los conocimientos de historia del arte al comentario de una única obra. Los alumnos demostraban todos sus conocimientos de historia del arte analizando, exclusivamente, el cuadro de *Las Meni-*

nas (junio, 2011) o la *Sagrada Familia* de Gaudí (junio, 2013).

El escaso número de preguntas optativas que encontramos en cada una de las opciones (tan solo incluidas, actualmente, por cinco comunidades autónomas¹) perjudica, de la misma forma, la variedad de contenidos. La estructura de los exámenes de las diferentes autonomías se puede consultar en el anexo I.

Contenido

El análisis del contenido de los exámenes de selectividad se ha realizado desde tres ámbitos diferentes. En primer lugar, en función de la época histórico-artística a la que se refieren los ejercicios de los exámenes. En segundo lugar, en función de la disciplina artística. En tercer lugar, en relación a la nacionalidad de las obras presentes en los ejercicios de selectividad.

Análisis según la época histórica-artística

El análisis llevado a cabo en este ámbito nos muestra importantes descompensaciones, ya que predominan unas épocas histórico-artísticas sobre otras.

Los contenidos de arte clásico y medieval son los predominantes, debido a su importante presencia tanto en las preguntas prácticas (comentario de imagen especialmente) y teóricas (ensayo o tema), de mayor valoración, como en las preguntas de vocabulario², con menor puntuación aunque superiores en cantidad.

El arte clásico es el segundo tipo de contenido que más predomina tanto en el total de preguntas (16,71%, gráfico I) como en las preguntas de mayor valoración (18,40%, gráfico II) debido a la importancia otorgada tanto al vocabulario como a las obras clásicas, consideradas básicas para el desarrollo del arte posterior. La propia normativa (LOE, RD 1467/2007) presenta el periodo clásico como el origen o la “raíz” del arte europeo al que está enfocado, como veremos más adelante, la asignatura. De hecho, *El Partenón* (447-432 a.c.) es la obra de arte más citada en los exámenes de selectividad analizados: 34 preguntas hacen referencia a esta obra griega. Dentro del arte clásico, predomina claramente la producción internacional frente a la nacional, relativa a Hispania, y el arte griego frente romano, aunque en menor medida.

¹ Castilla y León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares y la Comunidad de Madrid y de los exámenes de las convocatorias de 2009 y 2010 en el caso de la Comunidad Foral de Navarra, Canarias y País Vasco. De las cinco comunidades que actualmente siguen conservando preguntas optativas dentro de cada una de las opciones, dos de ellas permiten elegir preguntas en todos los ejercicios del examen (como vemos en los exámenes de Castilla y León, Islas Baleares y Galicia) mientras que el resto limita esa opción a uno de los ejercicios (Castilla-La Mancha y la Comunidad de Madrid).

² También denominadas preguntas de conceptos o términos artísticos.

Gráfico I Contenido por época (total de preguntas)

Fuente: Elaboración propia

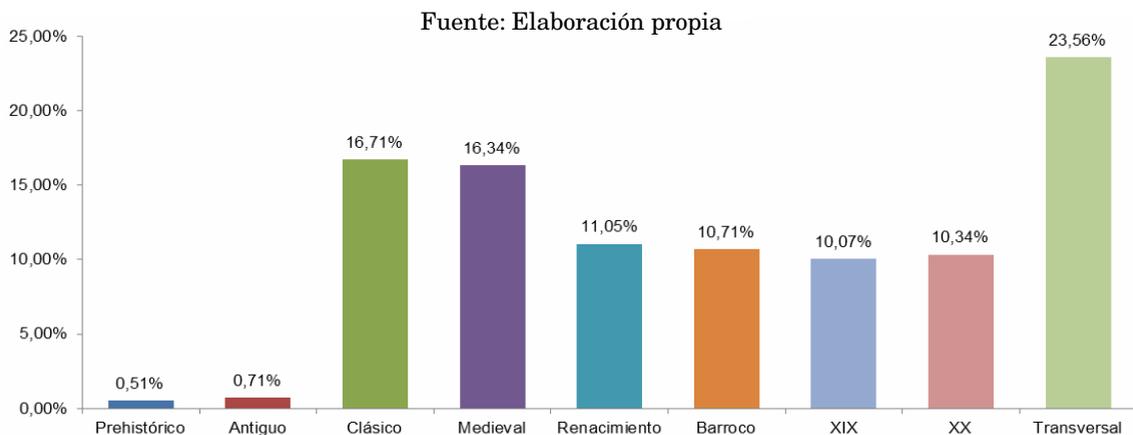
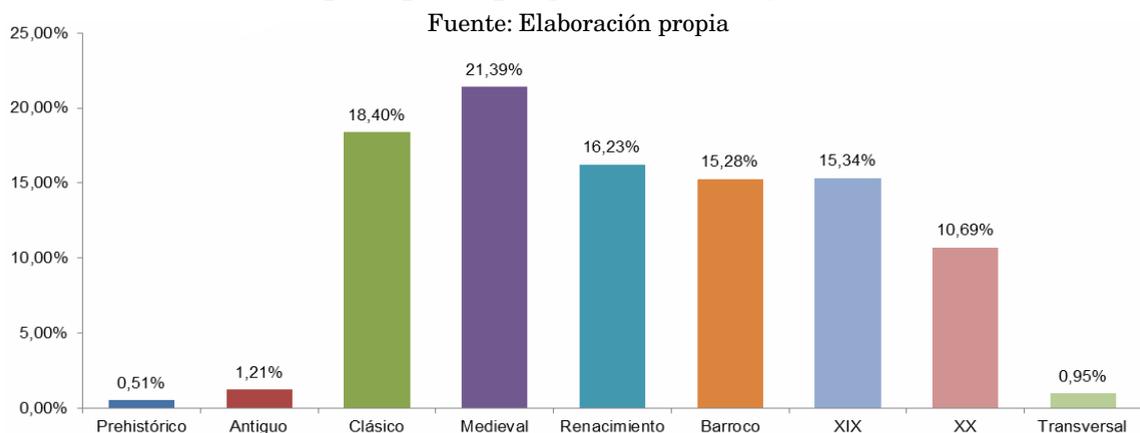


Gráfico II Contenido por época (preguntas con mayor valoración)

Fuente: Elaboración propia



El arte medieval tiene, así mismo, una importante presencia en los exámenes de selectividad. Se trata de uno de los contenidos más citados por cantidad de preguntas, con un 16,34% (gráfico I), debido a su destacada presencia en las preguntas de vocabulario, sobre todo en lo que respecta a los conceptos vinculados a la arquitectura islámica, románica y gótica, así como a la impor-

tante presencia del arte regional en las preguntas de mayor valoración. En estas preguntas, el arte medieval predomina sobre el resto de épocas histórico-artísticas con un 21,39% (gráfico II). Esta situación se debe a la alta consideración del arte regional, tanto en los exámenes de selectividad como en las respectivas normativas autonómicas, y la importante presencia de obras

de esta época en muchas comunidades de España³. De hecho, contamos con un total de 65 obras de arte medievales distintas en los exámenes de selectividad del periodo que nos ocupa frente a las 47 de arte barroco o las 36 relativas al Renacimiento. Los exámenes de todas las comunidades autónomas cuentan con un porcentaje superior al 16% en lo que respecta al contenido medieval, con la excepción de los exámenes de Canarias que apenas alcanzan el 7%.

La diferencia más acusada, entre cada uno de los gráficos, se observa en los contenidos de carácter transversal⁴, que alcanzan el valor más elevado por cantidad de preguntas, con un 23,56% del total (gráfico 1) y apenas se encuentran presentes en las preguntas de mayor valoración (con un valor inferior al 1%, gráfico 2). Los exámenes de selectividad incluyen una gran cantidad de términos transversales, casi el 50% del contenido de vocabulario global, pero solo contamos con ejemplos aislados de preguntas teóricas de esta naturaleza⁵. También observamos una ligera dife-

rencia en el ámbito del arte contemporáneo. El arte del siglo XX se encuentra más presente en las preguntas de vocabulario frente al arte del XIX, más vinculado a las preguntas teóricas y a los comentarios de obra.

La importante presencia del arte clásico y medieval contrasta con la escasa importancia otorgada al arte prehistórico y antiguo, relativo este último a Egipto y Mesopotamia, ya sea por cantidad o valor de las preguntas. Esta situación se debe a la exclusión del arte de estas épocas en la normativa estatal (LOE, RD 1467/2007). La ley estatal exige a las comunidades autónomas de incluir el arte anterior al periodo de clásico, debido, suponemos, a las limitaciones temporales del curso. Tan solo ocho comunidades⁶ incluyen contenidos de estos periodos en sus respectivas normativas; hecho que no garantiza su presencia en los exámenes de selectividad, ya que solo cuatro de estas ocho comunidades incorporan contenidos de una u otra época⁷ en un porcentaje, además, muy escaso en ambos casos⁸.

³ El peso del arte regional en los exámenes de selectividad es claro si observamos los resultados de los análisis. El arte prehistórico presenta un mayor protagonismo en Cantabria frente al arte barroco, que predomina en la Región de Murcia, Castilla y León y Andalucía o el arte del siglo XIX en el País Vasco.

⁴ Aquellos que hace referencia a varias épocas históricas o incluye términos atemporales que no corresponden a ninguna época o estilo concreto como: “columna”, “perspectiva” o “arco de medio punto”.

⁵ Como la explicación del “concepto de patrimonio histórico-artístico: conservación y restauración” (Canarias, septiembre 2009).

⁶ Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Comunidad de Madrid y Región de Murcia.

⁷ Solo Andalucía presenta contenidos relacionados con ambos periodos. Cantabria, Islas Baleares y La Rioja incorporan contenidos relacionados con el arte prehistórico y Castilla-La Mancha, Extremadura y la Comunidad de Madrid contenidos vinculados al arte antiguo.

⁸ En Extremadura, la comunidad con mayor contenido de arte antiguo, apenas alcanza el 7,50% del total, como en Cantabria, donde el arte prehistórico supone un escaso 3,51% pese a ser el más alto de España.

El contenido de éstas épocas queda, así mismo, muy restringido. No encontramos, de hecho, ninguna manifestación artística vinculada al arte mesopotámico ni a otras de transición entre el arte antiguo y el clásico, como el micénico o el cretense.

El resto de épocas artísticas, desde el Renacimiento al siglo XIX, presentan unos valores similares, situados en torno al 10%-11% (en el total de pre-

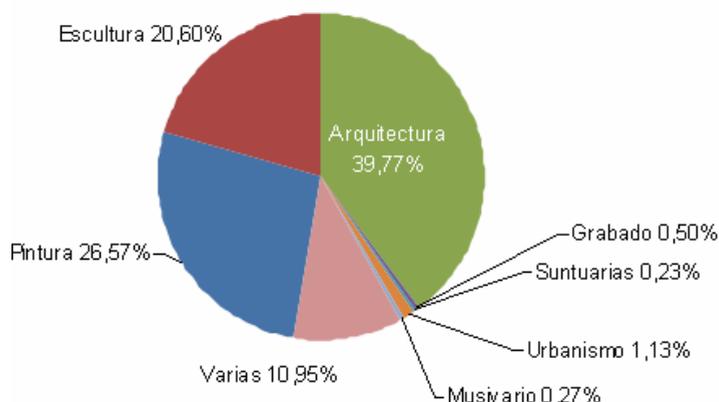
guntas) y el 15%-16% (en las preguntas de mayor valoración), frente al arte del siglo XX, con inferior presencia. En Cantabria, por ejemplo, no llega al 1%.

Análisis según la disciplina artística

La descompensación de categorías vista en el apartado anterior también se observa en el ámbito de las manifestaciones o disciplinas artísticas.

Gráfico III
Contenido por disciplina (total de preguntas)

Fuente: Elaboración propia



Pese a la amplia variedad de manifestaciones artísticas, tan solo contamos, en los exámenes de selectividad analizados, con siete tipos de disciplinas: la pintura, la escultura, la arquitectura, el grabado, las denominadas artes suntuarias, el urbanismo y el arte musivario. No contamos, en efecto, con ninguna obra vinculada a la fotografía, el cine, el cartel, la miniatura o, por ejemplo, la indumentaria pese a la presencia de éstas, en mayor o menor medida, en las materias de Historia

del Arte. Las comunidades presentan una media de cuatro a cinco disciplinas distintas. Cataluña es la comunidad autónoma con más disciplinas incluidas, seis en total, frente a las comunidades de Extremadura, Galicia, Canarias, País Vasco y la Comunidad Valenciana que reducen la Historia del Arte a las tres disciplinas clásicas: la pintura, la escultura y la arquitectura.

A esta escasa variedad de disciplinas, se une el predominio de la pintura, la escultura y la arquitectura que aca-

para la mayor parte de los contenidos (en torno al 87% del total). Disciplinas como el grabado, las artes suntuarias o el arte musivario no superan el 0,5% (gráfico III) y apenas alcanzan cifras importantes en aquellas comunidades con mayor presencia, como el Principado de Asturias (donde el arte suntuario llega al 4,63%) o Aragón (donde el grabado alcanza el 3,57%) debido, nuevamente, a la influencia del arte regional⁹.

El urbanismo es, dentro de estas disciplinas minoritarias, la más citada (1,13%) e incluida. Ocho de las diecisiete comunidades autónomas presentan algún contenido ya sea en forma de ensayo, obra o término, vinculado a esta disciplina.

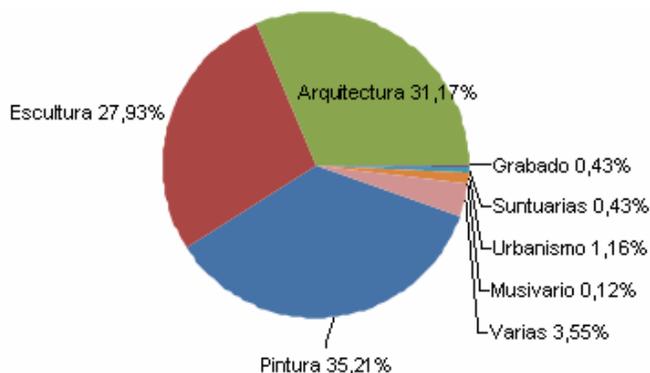
En las preguntas de mayor valoración (gráfico IV) la pintura se convierte en la disciplina más citada (un 35,21% del total) frente a la arquitectura, la manifestación artística con mayor presencia en las preguntas de vocabulario

(gráfico V) donde alcanza casi el 50% del total. Los términos relativos a la arquitectura son los más citados en los exámenes. En este tipo de preguntas también adquieren valor los conceptos que abarcan varias disciplinas (casi un 20% frente al escaso 3,55% de las preguntas con mayor valoración), y que están referidas a conceptos vinculados a movimientos o estilos artísticos concretos, como el neoclasicismo o el surrealismo, al ámbito iconográfico (con elementos como “tetramorfos”) o a obras de arte que incorporan varias disciplinas artísticas como, por ejemplo, los retablos.

La importante presencia de las tres manifestaciones artísticas más destacadas se observa en algunas comunidades como en la Comunidad Valenciana, donde la pintura alcanza casi un 53%, en Cataluña, con un 36,69% relativo a la escultura o en las Islas Baleares, donde la arquitectura supera el 65% del total.

Gráfico IV
Contenido por disciplina (preguntas con mayor valoración)

Fuente: Elaboración propia

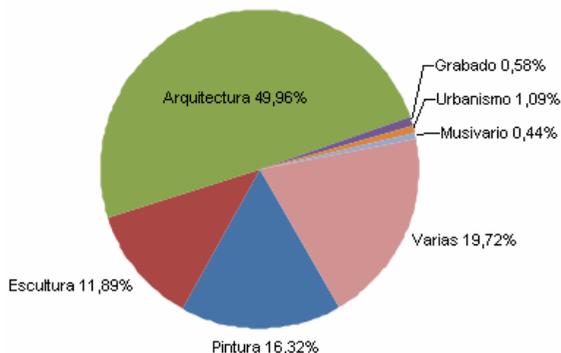


⁹ Destacamos las preguntas referidas al arte suntuario asturiano, como la *Cruz de los Ángeles* (808) o la *Cruz de la Victoria* (908) en los exámenes del Principado de Asturias o la producción de grabados de Goya en los de Aragón.

Gráfico V

Contenido por disciplina (preguntas de vocabulario)

Fuente: Elaboración propia



La explicación de esta situación (la escasa variedad de disciplinas artísticas y la presencia, casi exclusiva, de las tres disciplinas principales) se debe, nuevamente, al diseño de la normativa. Los contenidos se presentan de forma ambigua. Los alumnos deben conocer las manifestaciones artísticas, en general, de los distintos periodos. Solo se menciona explícitamente la arquitectura, la pintura, la escultura y, dependiendo de la época, el urbanismo. Tan solo en las normativas de las comunidades de Andalucía, Aragón y Galicia incluye, de forma puntual, elementos vinculados al arte suntuario. En Galicia, además, se mencionan disciplinas

contemporáneas como el *happening* o las instalaciones.

Sin embargo, los exámenes de selectividad no cumplen, en todos los aspectos, la normativa. No hemos encontrado ejemplos de obras vinculadas al cine, el cartel o la fotografía pese a que estas disciplinas aparecen en la normativa estatal y en las diecisiete normativas autonómicas¹⁰. En algunos casos se incluye, además, el cómic y el diseño gráfico.

Análisis según la nacionalidad

En el ámbito de las nacionalidades se percibe un claro predominio del arte

¹⁰ Tan solo en la normativa andaluza se incluyen, de forma ambigua, bajo la denominación de los medios icónicos de masas. El resto menciona las disciplinas de forma concreta.

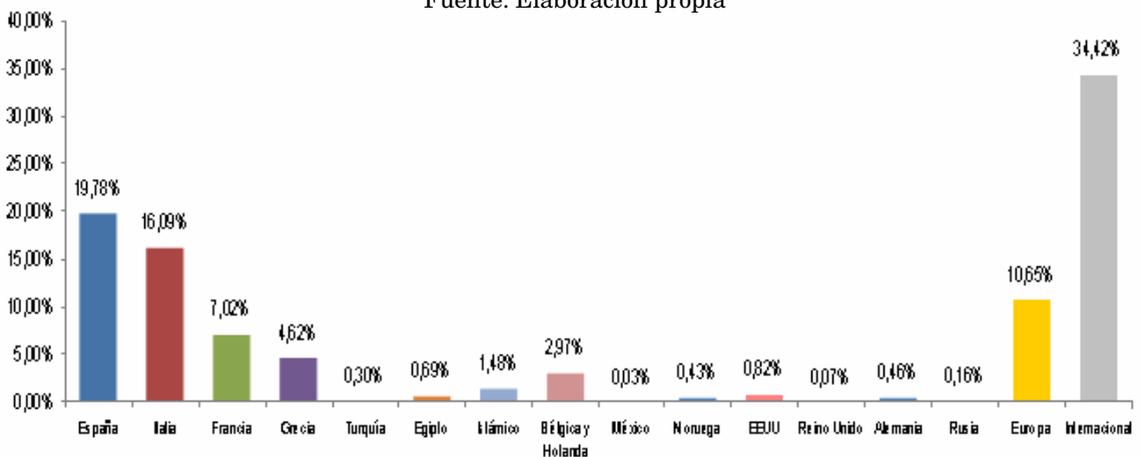
¹¹ Dentro de este 87% hemos incluido el porcentaje del contenido europeo genérico (10,65%) y el de los países europeos mencionados (España, Italia, Francia, Grecia, Bélgica y Holanda, Noruega, Reino Unido y Alemania) así como las cifras del contenido internacional (34,42%) al estar también presente en el arte europeo (así como en países de otros continentes). Utilizamos el concepto de “arte internacional” para referirnos a elementos que no están vinculados a una nacionalidad concreta (como, por ejemplo, “sepulcro”, “acuarela” o “muro cortina”) o que abarquen varias nacionalidades como la pirámide, elemento que no es exclusivo del arte egipcio, o, por ejemplo, el nártex, vinculado al arte paleocristiano y extendido, por tanto, dentro y fuera de Europa.

Europeo, que abarca casi el 87%¹¹ de los contenidos del global de los exámenes (gráfico VI). El 13% restante lo abarcarían nacionalidades no europeas, aunque próximas por razones históricas y/o culturales al continente como Turquía, Rusia o Estados Unidos. No hay, de hecho, ningún contenido asociado al arte oriental, salvo los términos vin-

culados estrechamente con la cultura islámica (1,48%), pese a la influencia e importancia que tiene, por ejemplo, el arte japonés, chino o indio. Tampoco encontramos referencias concretas al arte africano, salvo el egipcio (0,69%) u oceánico. El arte americano, con la presencia de México y Estados Unidos, apenas alcanza el 0,8%.

Gráfico VI
Contenido por nacionalidades (total de preguntas)

Fuente: Elaboración propia



Dentro de Europa también encontramos algunas ausencias. Los contenidos se limitan a unos pocos países. Se excluye, por ejemplo, el arte portugués y apenas encontramos ejemplos de arte alemán (0,46%) o inglés (0,07%). El peso recae en el arte de España, Italia, Francia y Grecia, que abarcan el 47,51% del contenido total y se encuentran pre-

sentes en los exámenes de todas las comunidades, seguidos del arte belga y holandés¹². El arte español y el italiano, con un 19,78% y 16,09% respectivamente, predominan en los exámenes de selectividad debido a su importancia en nuestro país y en la propia historia del arte. Sin olvidarnos de los contenidos transnacionales (arte europeo e interna-

¹² Cifras que aumentan en las preguntas de mayor valoración (ensayos y comentarios de imagen) donde alcanzan el 56%. Si tenemos en cuenta los ejercicios de vocabulario, las cifras se reducen drásticamente (11,59%). Aunque sigue habiendo conceptos, como “herreriano” o “Giotto”, que aluden a una nacionalidad concreta predominan claramente los términos transnacionales con un 79,12% del total.

cional) que abarcan el 45%, debido a su importante presencia en las preguntas teóricas de ensayo y vocabulario.

La presencia del arte de un país, en muchos casos, se encuentra determinada por aspectos concretos, sin los cuáles no habrían sido incluidos. En algunos casos, la inclusión de una nacionalidad ha dependido simplemente de un autor (Munch o Kandinsky en el caso del arte noruego y ruso), una obra (*El Marxismo*, 1954, de Frida Kahlo en el caso del arte mexicano) o un periodo histórico (el arte bizantino en Turquía o el arte clásico en Grecia). Tan solo, en el caso del arte español e italiano (y, en menor medida, en el arte belga, holandés y francés) contamos con obras de distintos estilos y épocas históricas. En el caso de España encontramos, en los exámenes de selectividad, obras de todas las épocas desde las navetas prehistóricas, o las pinturas rupestres, hasta el Museo Guggenheim de Bilbao (1997), el realismo de Antonio López o el panorama artístico reciente en Castilla y León.

Tampoco encontramos un gran número de nacionalidades. De hecho, solo se encuentra representado el arte de quince países. Las comunidades autónomas incluyen, dependiendo de cada una, entre seis y nueve nacionalidades. La Comunidad Valenciana, influida por la configuración de su examen¹³, es la comunidad autónoma con menor número

de nacionalidades (cinco) frente a las diez de Castilla y León.

La normativa, en este sentido, ampara a los exámenes de selectividad. La amplitud de escenarios y el escaso tiempo del que se dispone obliga a reducir la asignatura a la historia del arte occidental y, concretamente, europeo. La exclusión de nacionalidades o centros artísticos claves se debe, de nuevo, al escaso nivel de especificación. La normativa estatal tan solo menciona, de forma explícita, el arte español e italiano. Las normativas autonómicas que más concretan sus contenidos, y que incluyen, en algunos casos, nombres de autores y obras, amplían el número de nacionalidades citadas abarcando, además, el arte francés, belga y holandés y, dependiendo de los casos, ejemplos de arte alemán o estadounidense.

5. Influencia de los cambios legislativos. Repercusión de la LOE en selectividad

El cambio legislativo producido con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que sustituyó a la anterior LOGSE (1990), repercutió, por primera vez, en selectividad en las convocatorias del año 2010. Su incorporación conllevó un cambio en la organización de la prueba, que constaría, a partir de ese momento, de dos fases: la fase general obligatoria (donde

¹³ Tres ejercicios vinculados a dos contenidos concretos por examen. Esta configuración limita el contenido por época histórico-artística, nacionalidad, disciplina y tipología.

se evalúan las materias comunes y la consecución de los criterios generales de Bachillerato) y la fase específica (una fase complementaria y optativa, donde el alumno demuestra sus conocimientos y habilidades en las materias ligadas a su futura opción universitaria).

La mayoría de comunidades autónomas estableció exámenes distintos, dentro de una misma asignatura, para cada una de las modalidades aunque esta práctica fue suprimida en la convocatoria siguiente¹⁴. Los exámenes, ya fueran de la fase específica o genérica, eran, no obstante, idénticos en todo (menos en contenido) aunque variaron, en algún aspecto y dependiendo de cada comunidad autónoma, respecto a los exámenes anteriores regidos por la LOGSE.

La estructura del examen fue uno de los parámetros que más varió. Se suprimió el menú único (presente en cuatro de las diez comunidades analizadas¹⁵) y la asimetría dentro de las opciones (como vimos en el examen de la Comunidad de Madrid). Los alumnos debían elegir entre dos opciones (A y B) excluyentes y simétricas, en lo que respecta al número y el tipo de ejercicio. Las comunidades que ya contaban con este modelo (Andalucía, Aragón, Cataluña y La Rioja) no establecieron cambios en el examen.

Sin embargo, los contenidos de la asignatura de Historia del Arte también sufren el peso de la normativa estatal, pues se excluyen etapas y disciplinas artísticas en beneficio de otras, al tiempo que es ambigua en el ámbito de los centros artísticos. Queda, por tanto, a decisión de las comunidades autónomas el seguimiento o no de lo establecido por el ministerio, existiendo gran disparidad de casos en este sentido, obedeciendo a una casuística que queda fuera del alcance del presente trabajo.

6. Conclusiones e implicaciones educativas

El análisis de los exámenes de selectividad nos muestra el conocimiento que, previsiblemente, tienen nuestros alumnos de la materia. La historia del arte se presenta, ante ellos, como una sucesión de estilos artísticos, vinculados a un contexto histórico concreto y protagonizado por una serie de autores y obras destacadas.

De todo ello extraemos las siguientes conclusiones:

- En lo que a la estructura de los exámenes concierne, la diversidad de exámenes propuestos por las diecisiete comunidades autónomas ha desembocado, sin embargo, en una

¹⁴ Solo la comunidad asturiana sigue conservando exámenes de Historia del Arte distintos para la fase específica y general.

¹⁵ Las comunidades de las que disponemos de los exámenes de 2009 (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Islas Baleares, Canarias, La Rioja, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco).

estructura de examen similar basada en dos opciones simétricas y mutuamente excluyentes. Este escaso número de opciones perjudica a los alumnos, pues incluye un único modelo de evaluación y enseñanza (Rodríguez y González, 2009), y a la propia asignatura, pues limita los contenidos. Resulta necesario, en este sentido, romper, al menos, con la tradicional simetría e incorporar un mayor número de propuestas. Estudios recientes, en distintas materias, han demostrado que la reducción de opciones en los exámenes de selectividad disminuye, además, la calificación de los alumnos (Ruiz de Gauna y Sarasua, 2011).

- En relación a los contenidos de los exámenes agrupados por época histórica, predomina la presencia del arte que abarca desde la Antigüedad Clásica hasta el siglo XX, quedando al margen el arte prehistórico y antiguo que, por otra parte, se encuentra obviado en los contenidos propuestos por la LOE y tan solo se recoge en el currículo de algunas comunidades autónomas que, en la mayoría de los casos, los incorporan, aunque con escasa presencia, a sus exámenes de selectividad. Dentro de las épocas más citadas predominan, así mismo, el arte clásico y medieval. Por ello, consideramos importante la inclusión no solo de estas primeras etapas (arte prehistórico y antiguo), por su valor histórico y artístico, sino también del arte actual tanto en las normativas autonómicas que no las

incorporen como en los exámenes de selectividad. Casi en ningún examen encontramos alusiones explícitas al arte del siglo XXI y apenas se incluye el arte posterior a la Segunda Guerra Mundial. El arte contemporáneo ayudaría al alumno a conocer no solo las manifestaciones artísticas actuales y su presencia en la sociedad (tal y como establece la LOE en los criterios de evaluación correspondientes) sino el sentido estético y teórico del arte en su conjunto dada la problemática, en este sentido, del arte reciente.

- En función de las disciplinas artísticas, los contenidos de los exámenes de selectividad reproducen la superposición jerárquica de las artes. Tan solo contamos con siete tipos distintos de disciplinas (pintura, escultura, arquitectura, grabado, urbanismo, arte musivario y suntuario) dominadas por las tres manifestaciones artísticas clásicas: la arquitectura, la pintura y la escultura. Se suprime, pese a su inclusión en los contenidos nacionales y autonómicos, la presencia de las nuevas artes visuales (la fotografía, el cine o el cartelismo) aunque, en este caso, la variable del tiempo disponible para impartir todo el temario podría influir en esta realidad, cuestión que queda abierta para nuevas investigaciones. Sin embargo, sí consideramos necesaria una mayor atención a otras disciplinas, como las artes suntuarias, el grabado, el arte miniado o, por ejemplo, el urbanismo, cuya inser-

ción resultaría mucho más sencilla y permitiría al alumno conocer obras importantes de gran valor histórico y artístico, apreciar la importancia de estas manifestaciones y comprender el contexto histórico-artístico en el que se insertan.

- En el ámbito de las nacionalidades, los exámenes muestran una importante descompensación al estar exclusivamente centrados en el arte occidental y, concretamente, en el europeo. Tan solo se incluyen nacionalidades de otros continentes que presentan lazos culturales o históricos próximos. Dentro del arte europeo predomina, además, el mediterráneo (arte español, francés, griego e italiano) en detrimento del arte de otros países, como Alemania o Reino Unido, que pese a su importancia artística apenas se encuentran representados. Aunque la normativa, en este sentido, ampara a los exámenes de selectividad (pues presenta el contenido de los estilos artísticos de forma genérica sin especificar, salvo en determinadas ocasiones, países, obras o autores concretos) creemos necesaria la incorporación puntual de obras y autores relevantes, aunque pertenezcan a otras nacionalidades, pues a través de ellos el alumno puede comprender tanto su época histórica como su contexto social y su identidad cultural.
- El cambio legislativo ha influido en los exámenes de selectividad. La estructura del examen ha sido el aspecto que más modificacio-

nes ha sufrido con la supresión del menú único, que ha contribuido a una mayor homogeneización. Los contenidos se han visto, asimismo, afectados por las modificaciones en la normativa, siendo muy dispares los conocimientos de los alumnos en función del currículo de cada la comunidad autónoma.

A la luz de los datos expuestos, consideramos que las carencias de contenidos no deben utilizarse como pretexto para ampliar la cantidad de los mismos sino para realizar una reflexión sobre la selección de los contenidos que nuestros alumnos deben conocer, apostando, de forma coherente, por aquellos de mayor interés e importancia independientemente de su nacionalidad, disciplina o época histórico-artística.

De lo contrario comprobamos como el conocimiento concreto que tienen sobre la materia sufre importantes descompensaciones. Los alumnos tienen, en general, una visión fragmentada de la historia del arte debido a las restricciones cronológicas, geográficas y disciplinarias fruto tanto de los exámenes como de sus respectivas normativas. Si a ello le sumamos el carácter academi-cista de las PAU en la materia de Historia, estudiado por Fuster (2013), y las rutinas académicas que se siguen en la confección de las PAU de Geografía (Souto, 2011), corroboramos como las pruebas de selectividad de las materias de ciencias sociales adolecen de un cariz innovador que permita a los alumnos desarrollar, entre otras, una capacidad

analítica y crítica que, en el ámbito de la Historia del Arte, supondría, además de entender y apreciar el propio valor intrínseco de las obras de arte, un excelente medio para comprender el contexto en el que fueron creadas.

Incluimos, al análisis, estas consideraciones con vistas a los nuevos cambios que traerá la LOMCE. Su incorporación conllevará la realización de nuevas pruebas de evaluación, las Pruebas de Evaluación Final de Bachillerato, y las pruebas de acceso que puedan plantear las distintas universidades (pues la selectividad será suprimida) (LOMCE, RD 8/2013) así como el diseño de una nueva normativa, tanto a nivel estatal como autonómica. Se nos presenta, por tanto, una valiosa oportunidad para reflexionar sobre la formación que reciben nuestros alumnos y plantear una nueva forma de entender la historia del arte o, al menos, una manera más eficiente de poder solventar las lagunas que, como vemos, tienen nuestros alumnos.

7. Referencias bibliográficas

ALARCÓN, M. D. (2010). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Memoria Docente e Investigadora inédita. Universidad de Murcia.

ÁVILA RUIZ, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 29, 67-80.

CARPENTE, L. y LÓPEZ FACAL, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 74, 43-51.

CASTAÑEDA BECERRA, A. M. (2003). *Historia del Arte: política educativa en la enseñanza secundaria y bachillerato. Desarrollo de una unidad didáctica*. Granada: Universidad de Granada.

CONTRERAS DE LA FUENTE, Á; ORDÓÑEZ CAÑADA, L. y WILHELM, M. R. (2010). Influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la enseñanza de la integral definida en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, nº 28 (3), 367-384.

FUSTER GARCÍA, C. (2013). Las pruebas de acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia. En PRATS, J; BARCA, I. y LÓPEZ, R. (Orgs.). *Historia e Identidades culturales. Actas V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano & Congreso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica, Barcelona, 2013* (1010-1021). Universidade do Minho.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R; CONEJO CARRASCO, F. y LÓPEZ FACAL, R. (2011). La evaluación de las PAU de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España. En MILLARES MARTÍNEZ, P; MOLI-

NA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, 1* (259-276). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

RODRÍGUEZ CONDE, M. y GONZÁLEZ LÓPEZ, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 60, 59-73.

RUIZ DE GAUNA GOROSTIZA, J. y SARASUA FERNÁNDEZ, J. (2011).

¿Mejoran los resultados con el nuevo sistema de selectividad? *Bordón*, nº 63, 4, 111-121.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011). Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En MILLARES MARTÍNEZ, P; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, 2* (271-283). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Anexo I. Modelo de examen de cada comunidad autónoma

Comunidad Autónoma	Opcionalidad	¿Excluyentes?	¿Simétricas?	Número de ejercicios	Opcionalidad dentro de las opciones
Andalucía (2009-2013)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido	4 por opción	No
Aragón (2009-2014)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido y, en la mayoría de los casos, en capacidad cognitiva	5 por opción	No
P. Asturias (2010-2014)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido y, en algunos de los casos, en capacidad cognitiva	3 por opción	No
Cantabria (2010-2013)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido y, en algunos de los casos, en capacidad cognitiva	3 por opción	No
Castilla-La Mancha	2009 No, menú			3 del total	Sí
	2010-2014 Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido y, en algún caso aislado, en capacidad cognitiva	3 por opción	No
Castilla y León (2010-2014)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido	4 por opción	Sí, en todos los ejercicios
Cataluña (2009-2013)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido	2 por opción	Solo en uno de los ejercicios

Anexo I. Modelo de examen de cada comunidad autónoma

(continuación)

Comunidad Autónoma	Opcionalidad	¿Excluyente?	¿Simétricas?	Número de ejercicios	Opcionalidad dentro de las opciones
Extremadura (2010-2014)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido	3 por opción	No
Galicia (2010-2013)	Sí, A y B y un ejercicio común	Sí	En todo menos en contenido	1 por opción y el obligatorio	Sí, en todos los ejercicios
Islas Baleares	2009 No, menú			3 del total	Solo en uno de los ejercicios
	2010-2014 Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido.	3 por opción	Sí, en todos los ejercicios
Canarias	2009 Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido.	2 por opción	Sí, en todos los ejercicios
	2010 Sí, A y B			1 por opción	Sí
	2011-2013 Sí, A y B			1 por opción	No
	2014 Sí, A y B			2 por opción	No
La Rioja (2009-2013)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido.	3 por opción	No
C. Madrid	2009 Sí, A y B	Sí	No. En la primera pregunta varía el tipo de ejercicio. Las tres restantes son simétricas salvo en contenido.	4 por opción	Solo en uno de los ejercicios
	2010-2014 Sí, A y B		En todo menos en contenido.		
R. Murcia (2010-2014)	Sí, A y B y un ejercicio en común	Sí	En todo menos en contenido.	2 por opción y el obligatorio	No
C. F. Navarra	09-11 (junio) No, menú			4 del total	Sí, en todos los ejercicios
	11 (julio)-13 Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido y, algunas veces, en habilidad cognitiva.	4 por opción	No
País Vasco	2009-¿2010? No, menú			2 del total	Sí, en todos los ejercicios
	2011-2013 Sí, A y B	Sí	En el primer ejercicio varía, a veces, el tipo de habilidad cognitiva. El resto solo varían en contenido.	2 por opción	No
C. Valenciana (2010-2014)	Sí, A y B	Sí	En todo menos en contenido.	3 por opción	No