



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES RETOS Y CLAVES DE LA
DOCENCIA EN CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA: EL CASO DE LA HISTORIA DEL ARTE

ANALYSIS OF THE MAIN CHALLENGES AND KEYS TO
TEACHING SOCIAL SCIENCES IN SECONDARY
EDUCATION: THE CASE OF THE ART HISTORY

Autor/es

Insa Carcelén Adrián

Director/es

Ondrej Kratochvíl

TFM línea A1

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas

Facultad de Educación

2023/2024

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Retos específicos del profesorado de secundaria de ciencias sociales.....	5
2.1. El currículo de Ciencias Sociales y la Historia del Arte.....	5
2.2. La metodología: “cómo enseñar Historia del Arte”.....	10
2.3. La motivación en el estudiante y el valor de la Historia del Arte.....	17
2.4. El liderazgo en el aula: “la relación estudiante-docente”.....	20
3. Conclusión.....	27
4. Bibliografía y Webgrafía.....	28

Resumen

El siguiente trabajo plantea una reflexión teórica acerca de varios de los problemas o retos a los que se enfrentan las Ciencias Sociales y en concreto la disciplina de la Historia del Arte, además de intentar ofrecer varias soluciones para estos retos que se ofrecerán. Por otro lado, esos retos y sus respectivas soluciones estarán sustentados por los trabajos de diferentes estudiosos que han investigado sobre los mismos.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Historia del Arte, retos, soluciones, currículo, metodología, motivación, liderazgo.

Abstract

The following work proposes a theoretical reflection on several of the problems or challenges faced by the Social Sciences and specifically by the discipline of Art History, as well as attempting to offer several solutions to these challenges that will be offered. On the other hand, these challenges and their respective solutions will be supported by the work of different scholars who have researched them.

Key words

Social Sciences, Art History, challenges, solutions, curriculum, methodology, motivation, leadership.

1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, a lo largo del tiempo, se ha encontrado con retos que han dificultado su educación, especialmente cuando se trata de disciplinas como la Historia del Arte.

Este campo, clave para la comprensión de la evolución en las formas de expresión de todas las culturas, se ha encontrado normalmente con un papel menor en el currículo. No obstante, su puesta en valor y su adecuada enseñanza pueden ser de gran valor de cara al desarrollo de características como el pensamiento crítico en los estudiantes.

El currículo de Historia del Arte, en relación con las Ciencias Sociales, exige un enfoque distinto al que se ha hecho con anterioridad, puesto que no solo tiene que fomentar el aprendizaje de multitud de conceptos, sino que tiene que abogar por el pensamiento crítico y la apreciación estética. Sin embargo, no solo debemos centrarnos en el currículo como algo sobre lo que poner el foco. La enseñanza de la Historia del Arte requiere una innovación en las metodologías, teniendo que relegar a las enseñanzas tradicionales a favor del empleo de recursos visuales, virtuales y narrativos que consigan captar el interés del conjunto de la clase.

La motivación del estudiante es otro de los puntos fundamentales del siguiente trabajo. Ante un contexto complicado de las Ciencias Sociales, donde habían perdido interés por parte de los alumnos, se debe despertar la atención y ese interés con la muestra por parte del docente del valor de la disciplina. Dado que la enseñanza de la Historia del Arte puede resultar compleja, hay que resaltar su carácter como herramienta para conocer cómo se han expresado todas las culturas que nos han precedido y porqué esas manifestaciones son merecedoras de ser conservadas y cuidadas.

En este sentido, el papel que toma el docente es fundamental, así como su relación con el conjunto de los alumnos. El profesor debe ser el guía del proceso de aprendizaje, promoviendo un ambiente donde los estudiantes puedan dar rienda suelta a su participación y que esta sea valorada. Así mismo, el liderazgo que debe tomar el maestro es el de ayudar a que sus alumnos cuestionen y analicen el arte que están aprendiendo, guiándolos hacia un proceso de continuo descubrimiento.

2. Retos específicos del profesorado de secundaria de ciencias sociales

2.1. El escaso protagonismo de la Historia del Arte en el currículo de las Ciencias Sociales.

El estudio del currículo de las CCSS y su relación con la Historia del Arte plantea una reflexión sobre cómo se ve representada esta disciplina en el sistema educativo. A lo largo del tiempo, el papel que ha tenido el contenido artístico dentro de la educación ha sido intermitente y de poca variación, encontrándose muchas veces relegada a un segundo plano, como veremos posteriormente. En este primer apartado vamos a destacar los desafíos que ha tenido y sigue teniendo la disciplina para formar parte del currículo, a la vez que analizaremos cómo el uso del patrimonio y una enseñanza interdisciplinar pueden ser de gran utilidad para destacar la importancia de la disciplina.

A continuación, se va a ofrecer el camino que ha llevado la disciplina de Historia del Arte en el currículo y, posteriormente, continuaremos con los desafíos que se ha ido encontrando para culminar con las posibles estrategias a realizar.

La Historia del Arte como asignatura en la educación española aparece de manera efímera en 1868 en el bachillerato de aquel entonces. Esta inclusión de la disciplina en la educación se dio debido al auge de la filosofía krausiana, la cual defendía que Ciencia y Arte son dos de los fines esenciales de la vida racional humana. Dicho esto, los institutos de aquellos momentos no se acogieron a este nuevo plan que incluía Historia del Arte, sino que siguieron utilizando el plan anterior. La causa de esta elección se dio por el incremento de asignaturas que suponía el nuevo plan, así como la mayor carga lectiva en los estudiantes y la falta de preparación del profesorado en esta disciplina (Caballero, 1992).

Al mismo tiempo, en el antiguo Instituto del Noviciado, bajo la dirección de Hermenegildo Giner, se ofrecía una asignatura llamada Principios de Arte y su Historia en España compuesta por dos bloques. El primer bloque estaba enfocado más en el apartado de la estética y la teoría del arte con unos cincuenta temas, donde se trabajan conceptos como el de belleza, la percepción a través de los sentidos y la libertad artística. Por su parte, el segundo bloque se centraba en la Historia del Arte de nuestro territorio, pero con un contenido menos profundo y riguroso. Es necesario destacar los conocimientos que se ofrecían en ese primer bloque porque, generalmente, encontramos

este tipo de conceptos y temas en los grados propios de Historia del Arte y no en educación secundaria. Tras esto, en 1880 se vuelve al plan original y desaparece su impartición en los currículos (Caballero, 1992).

Para volver a ver Historia del Arte en secundaria pasarían catorce años, en aquel momento aparecería dentro de la asignatura de Historia Universal de segundo curso con breves referencias y en cuarto curso en Teoría e Historia del Arte. Tras esto, los próximos años fue desapareciendo y apareciendo hasta que vemos su consolidación en el año 1953. Este periodo de tranquilidad para la disciplina continuaría hasta 1970, cuando se promulga la Ley General de Educación. En este nuevo contexto, la Historia del Arte quedó reducida a pequeñas dosis dentro de la asignatura de Historia de la Civilización, perdiendo aún más importancia dentro del plano escolar. Por último, su consolidación final llegaría con la denominada LOGSE en el año 1990. Aparecería en bachillerato como una asignatura individual, dentro de la modalidad de Artes y Humanidades, y en secundaria dentro de la asignatura de Geografía-Historia y Ciencias Sociales, en la cual tendría muy poco protagonismo. Esta distribución es la que permanecería hasta la actualidad, como una asignatura individual pero optativa en bachillerato y en secundaria dentro de Geografía e Historia, teniendo siempre pequeños epígrafes (Caballero, 1992).

Visto este breve resumen sobre el papel que ha tenido la asignatura de Historia del Arte como disciplina, podemos sacar en claro que ha tenido un papel reducido tanto en su papel individual como dentro de Geografía e Historia, donde ha estado subordinada a estas. Este es uno de los mayores problemas que lleva teniendo la disciplina desde sus inicios, esta falta de protagonismo dentro del currículo escolar. Según Enrique Asenjo Travesí, profesor del IES Villablanca de Madrid, es un problema que la única profundización que se haga de esta disciplina sea en la Enseñanza no Obligatoria de Bachillerato. Este suceso ha ocasionado que la propia Historia del Arte sean unas escasas pinceladas en la asignatura de Geografía e Historia con una gran discontinuidad temporal y de enfoque, lo que según él dificulta el aprendizaje de los alumnos (Asenjo, 2018). Si lo pensamos detenidamente suele suceder algo parecido, puesto que estos temarios artísticos suelen tratarse con los alumnos de manera testimonial al acabar las lecciones de historia o geografía y a veces sin que tengan repercusión o protagonismo en la evaluación.

Siguiendo su punto, la escasa importancia de la Historia del Arte en la enseñanza secundaria ocasiona que los contenidos que se ofrecen sean muy simples, puesto que en una misma asignatura se dan tres disciplinas, siendo la parte de la disciplina artística la que se queda con menos horas. Por otro lado, en Bachillerato se ofrece Historia del Arte

como optativa en el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, la cual es de gran complejidad para los estudiantes. En este caso, la enorme cantidad de contenido y el poco tiempo en horas lectivas es un gran problema para los alumnos (Asenjo, 2018). Dicho esto, que también se incluya en el itinerario del segundo curso de Bachillerato hace que la asignatura esté enfocada a la superación de la EvAU. El hecho de que nos encontremos esta asignatura en el último curso de bachillerato hace que el contenido de la asignatura esté muy marcado, de acuerdo a lo que se pide en la prueba de acceso a la universidad. Siguiendo la opinión de Asenjo (2018), este carácter tan marcado del contenido y el escaso tiempo en el calendario hace que, normalmente, se haya priorizado un aprendizaje más memorístico, basado en la asimilación de muchos conceptos que pueden ser una novedad para los estudiantes. Esta no es solo una opinión que podamos ver en Enrique Asenjo, sino que es también compartida por otros docentes y alumnos, algunos de estos los pude atestiguar durante las prácticas del master en el IES Rio Arba.

Retomando el escaso papel de la Historia del Arte en el currículo de Geografía e Historia, De Miranda y Aragón (2021), nombra a la disciplina en este contexto curricular como “ciencia menor”, frente a las otras que protagonizan la denominación de la asignatura. Como bien nos relata dentro de su análisis al currículo de Geografía e Historia en Secundaria, uno de los problemas con los que nos hemos encontrado siempre es con una Historia del Arte que ha servido como apoyo visual a los contenidos de la parte de Historia. Además de esto, el contenido que se ha solido usar también era pobre, encontrándonos con breves descripciones de las etapas artísticas dentro del contexto europeo y unos pequeños comentarios sobre Egipto. Este permanente eurocentrismo del temario ha hecho que normalmente, se obviara temas como el arte colonial español o el de Bizancio, lo que extraña cuando dentro de lo ofrecido en el currículo suelen aparecer los temas del descubrimiento de América y el Imperio Bizantino (De Miranda y Aragón, 2021).

Estas características que menciona del currículo han hecho que normalmente el estudiante se encuentre con vagas descripciones estilísticas de las obras que únicamente puedan aportar un poco de cultura general pero que no dejan lugar a la interpretación del alumno. Este escaso lugar a la interpretación hace que tenga un papel más pasivo, siendo un receptor de información al que le faltan aspectos, en lo que respecta al contenido, que podrían ayudarle a comprender mejor ese objeto artístico. Algunos de los aspectos han faltado en el currículo de Geografía e Historia son las técnicas artísticas y los términos propios de la disciplina. A primera vista su importancia puede pasar desapercibida, pero

es fundamental para que los alumnos puedan comprender mejor la obra de arte que se les está poniendo delante (De Miranda y Aragón, 2021).

Según todo lo recabado anteriormente, como bien refleja Asenjo (2018), uno de los objetivos debe ser cambiar el trato que se le da a la disciplina, partiendo desde que deje de ser un mero apoyo o complemento de la parte de Historia en el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este cambio de importancia podría conllevar una mejoría en la capacidad de comprensión de la obra de arte por parte del estudiante y adquirir una base con la que se pueda partir en el caso de que el estudiante eligiera en Bachillerato la asignatura propiamente de la disciplina (Asenjo, 2018).

En el caso de la asignatura que encontramos en Bachillerato también son necesarias mejoras, pero, como vimos anteriormente, es complicado debido a lo poco flexible que es la asignatura y al corto tiempo lectivo que tiene al estar subordinada a la selectividad. Todo esto hace que el temario sea fijo y que tengas pocas opciones de variar el contenido.

Actualmente, en el currículo LOMLOE vemos como se busca, entre otras cosas, fomentar el pensamiento crítico, promover la diversidad y la inclusión y una formación ciudadana, por ello, la enseñanza de la Historia del Arte en secundaria y bachillerato es fundamental en la consecución de estos objetivos (ORDEN ECD/886/2024, 25 de julio de 2024). No obstante, uno de los problemas que pueden aparecer cuando hay un cambio curricular es la puesta en práctica del mismo. Como resalta Pagés (1996), para los docentes, la rutina es un factor determinante y casi irremplazable a no ser que la formación de estos gire en torno al ejercicio del currículo. De esta manera, el currículo podría dejar de ser un mero documento y así convertirse en una práctica recurrente.

Para la superación de las prácticas curriculares ofrecidas anteriormente, y así poder introducir en mayor medida la Historia del Arte en las CCSS, es fundamental que el docente haga uso del patrimonio como fuente principal en la enseñanza (Pinto y Molina, 2015). A razón de lo anterior, podemos encontrar diversos estudios de educación en museos y en el campo de la Educación Histórica que vinculan la importancia del uso de este patrimonio en el desarrollo de la noción de tiempo histórico en los estudiantes (Cooper, 2002; Cainelli, 2006; Nakou, 2003; Schmidt y García, 2007; Pinto, 2011; Pinto, 2013, como se citó en Pinto y Molina, 2015).

Además de poder desarrollar esta noción de tiempo histórico, podemos encontrar otros beneficios para los alumnos. El uso de este tipo de fuentes beneficiaría, por ejemplo, una enseñanza basada en valores, donde se potenciaría el pensamiento crítico y una

educación basada en la inclusión (Cuenca et al, 2012., como se citó en Pinto y Molina, 2015), lo que estaría en consonancia con la actual ley LOMLOE.

En relación al currículo de CCSS, Pagés (2002) nos ofrece un modelo de currículo para la educación ciudadana desarrollado por el *National Council for the Social Studies* del año 1994. Este currículo se basaría en una serie de características como un número reducido de temas con los que se pueda profundizar, un aprendizaje integrador donde se junten conocimientos de más disciplinas, un aprendizaje basado en valores, que a su vez exija a los alumnos intelectuales y, por último, que sea activo en el que los estudiantes vayan construyendo su conocimiento mientras cooperan los unos con los otros.

Con respecto a lo reflejado en el currículo anterior, el practicar la interdisciplinariedad es uno de los objetivos a realizar para lograr el mencionado aprendizaje integrador.

Según Ortiz (2016), se debe buscar una educación que vaya más allá de las propias disciplinas, donde estén todos estos saberes en continua relación (Ortiz, 2016., como se citó en Muñoz y Vázquez, 2018). Por otro lado, Muñoz y Vázquez (2018) mencionan que el hecho de dividir las materias o disciplinas, sin que haya una relación entre ellas, puede suponer una limitación del conocimiento para los alumnos.

En el caso de la asignatura de Geografía e Historia, normalmente, cuando en clase se está ofreciendo a los alumnos el apartado de Historia del Arte se suele hacer de manera fragmentada y casi sin relacionarlo con la parte de Historia y Geografía. No obstante, para que los alumnos entendieran la relevancia de las manifestaciones artísticas, es fundamental la relación de las obras, estilos y artistas con su contexto histórico y geográfico. El poder ofrecer a los alumnos conocimientos que respondan a preguntas sobre la influencia de la geografía en diversos estilos, manifestaciones o culturas es fundamental para que hagan mayores conexiones sobre lo que están aprendiendo y, de la misma manera, les vean una relevancia a esos nuevos conocimientos adquiridos. Un ejemplo de esto lo tendríamos en el Antiguo Egipto, donde la influencia del río Nilo y su contexto geográfico fue fundamental para el desarrollo de sus manifestaciones artísticas.

Un paso más se pudo dar en Andalucía, donde se realizó un proyecto en el que relacionaron las áreas de Ciencias Sociales y Matemáticas. En este sentido, Infante y Gabardón (2015) también abogan por la práctica de la interdisciplinariedad como superación a la enseñanza tradicional donde se fragmentaban los saberes. Lo que se realizó fue un ejercicio donde se relacionó la Geometría y la Historia del Arte para

analizar en su conjunto la iglesia de Santa Marina de Sevilla. De esta manera, los estudiantes pueden ver como las matemáticas también se aplicaron al arte, siendo en este ejemplo aplicadas al arte mudéjar.

Este tipo de prácticas se podrían hacer de otra manera, por ejemplo, ejercicios que tengan que ver la relación del número áureo con el arte o trabajar con tratados renacentistas, donde las matemáticas son fundamentales para sus postulados. Estas podrían ser unas opciones con las matemáticas, pero, encontramos otras posibilidades si relacionamos el temario de Historia del Arte con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En este caso, una relación con entre las obras plásticas de las vanguardias con las literarias podría ser de gran interés para los alumnos.

En definitiva, la práctica de una interdisciplinaridad real podría ser de gran ayuda para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y así darle una mayor importancia al apartado artístico y a las CCSS buscando relaciones con otras disciplinas.

A modo de culminar este apartado, es necesario reflejar las siguientes palabras de María de las Nieves Rodríguez sobre la importancia de la enseñanza de las artes:

La Historia del Arte es una materia fundamental dentro de la educación humanística de cualquier ser humano. Ofrece una oportunidad pedagógica hacia la comprensión histórica de la experiencia humana, del entendimiento de su psique reflexionando en torno a la necesidad constante del Hombre a reinterpretar el mundo, compartir ideas y sentimientos o plantear nuevas visiones mediante el lenguaje artístico. Por lo tanto, el estudio de esta materia resulta esencial para conocer y entender la realidad que el ser humano ha construido desde el Paleolítico. Una herramienta clave para reflexionar en torno al mundo que se experimenta en la actualidad (De las Nieves, 2021, párr.1).

2.2. La metodología: “cómo enseñar Historia del Arte”

Definido el apartado anterior, en este caso vamos a enfrentarnos al problema metodológico que ha tenido la disciplina desde su puesta en práctica en la educación Secundaria y en Bachillerato. Este apartado va a estar monopolizado por una de las prácticas que, por desgracia, más se ha desarrollado y en la que se prioriza lo memorístico. Dicho esto, también trataremos al final del apartado cuales pueden ser las mejores opciones metodológicas para la disciplina o qué prácticas pueden ser interesantes.

Normalmente, cuando hablamos de las prácticas más recurrentes realizadas por el docente en la enseñanza de la Historia del Arte nos referimos al análisis y comentario de obras artísticas. Esta iniciación, como nos indica Sánchez (2020), consiste en unas pautas muy marcadas que los estudiantes deben seguir para la consecución del ejercicio. Aunque en sí mismo es un ejercicio que resulta necesario en la enseñanza de esta disciplina, no deja de ser de gran dificultad para los alumnos, convirtiéndose a la larga en un problema para estos. Estos obstáculos también nos los encontramos en la propia figura del alumno, puesto que cada vez están menos habituados a detenerse y contemplar algo atentamente y, posteriormente, criticar o dar su opinión sobre el objeto artístico que tienen delante. Un escollo con el que también se encuentra el docente y el estudiante, a la hora de la comprensión del objeto artístico para su análisis, es el propio paso del tiempo desde la concepción de la obra al momento actual. A razón de esto, Sánchez (2020) delega en el docente el papel de conductor entre el estudiante y el tiempo pasado, a modo de puente entre los mismos. Esto mismo se ve más claro en las siguientes palabras:

“Así, esa interpelación de las obras pretéritas, que causan extrañeza y admiración, han de convertirse en una oportunidad para la enseñanza, para el estudio reflexivo de los alumnos desde su tiempo” (Sánchez, 2020, p. 587).

Por otro lado, esta práctica de analizar y comentar la obra de arte se ve reducida, normalmente, en el segundo curso de Bachillerato a clasificar y memorizar una serie de ítems de las obras (autor, fecha, cronología, material con el que se ha realizado, técnica...). Este ejercicio de clasificación que se hace de las obras, a modo de ficha técnica, puede llegar a ser un problema si se le da gran importancia al mismo debido al carácter desmotivador que causa en el estudiante. Además de lo anterior, si a este tipo de prácticas le sumas la complejidad de un léxico al que nunca se han enfrentado, puede suponer una barrera más en su acercamiento a la disciplina. Del mismo modo, Sánchez (2020) ve este vocabulario especializado como algo a conseguir o a lo que aspirar por parte del estudiante, a razón de esto le da gran importancia a la enseñanza del vocabulario propio de la disciplina. No es solo mostrarles un vocabulario al que nunca han tenido acceso y esperar que lo asimilen y plasmen, sino hacer que puedan llegar a comprenderlo y así intentar que puedan realizar análisis coherentes sobre la obra.

Siguiendo la misma línea, la profesora Ávila (1999) nos cuenta que una de las fallas que ha encontrado en la enseñanza de la Historia del Arte es la falta de un enfoque constructivista. Para ella, este enfoque es fundamental si se quiere que el estudiante estimule un aprendizaje activo, puesto que en un aprendizaje más constructivista tendrían un papel más principal en el proceso de su aprendizaje. Además de lo anterior, también hace alusión a la mera transmisión de conocimientos que fomentaba un aprendizaje más memorístico, en detrimento de la comprensión (Ávila, 1999).

Esta crítica a la metodología más tradicional, que prioriza la memoria por encima de la comprensión, también fue resaltada en 2018 por Andreas Schleicher, responsable de los informes PISA llevados a cabo por la OCDE. Según las siguientes palabras que ofreció a El Confidencial podemos darnos cuenta sobre qué enseñanza se estaba ofreciendo:

“Los estudiantes españoles son buenos en cosas que resultan cada vez menos relevantes en nuestra sociedad, por ejemplo, la reproducción de contenidos memorísticos, que es lo más fácil de automatizar. Son más débiles a la hora de resolver problemas o de enfrentarse a procesos complejos de pensamiento, que exigen extrapolar o aplicar tu conocimiento a una situación no conocida” (García, 2021, párr. 2).

Estas preocupaciones que protagonizan este punto del trabajo también han sido fruto de varias investigaciones, una de estas investigaciones se llevó a cabo en la Región de Murcia, la cual consiste en vislumbrar qué conocimientos de historia del arte adquieren los alumnos de secundaria. En este estudio, Monteagudo y Vera (2017) también hacen alusión a la metodología tradicional, metodología en la que el arte se estudia en base a una sucesión de estilos, los cuales son tratados de manera general y sin profundizar en porqué se producen o porqué un estilo sucede a otro. ¿Qué producen este tipo de metodologías? Pues, en el caso que nos atañe, producen situaciones en las que los alumnos se acostumbran a usar la memoria como recurso número uno. Algunos de los factores que justifican esta elección hecha por el alumnado son los exámenes basados en datos cuantitativos y la EvAU en el caso de Bachillerato, donde desgraciadamente prima un aprendizaje basado en lo memorístico, como nos reflejó Asenjo (2018) y nos los vuelven a remarcar Monteagudo y Vera (2017) en su estudio.

Para poder comprobar lo mencionado anteriormente, en su investigación tomaron notas de un total de 160 pruebas escritas de centros públicos de la Región de Murcia. En

los análisis de las pruebas de los cuatro cursos de la ESO, se puede comprobar que la memoria oscila desde un 65% a 87% de importancia en capacidades cognitivas en detrimento de la aplicación y la comprensión (Monteagudo y Vera, 2017).

Dicho esto, a continuación, vamos a plantear el uso de las metodologías activas en detrimento de la metodología tradicional que ha estado imperando en la enseñanza de las CCSS, además del uso de temáticas como la publicidad y los contenidos virtuales. Teniendo claro que la metodología tradicional es aquella centrada en un aprendizaje lineal, donde el docente es un transmisor de información y el alumno un mero receptor de la misma, ¿Qué son las metodologías activas?

Como nos dicen Muntaner-Guasp et al. (2020), las metodologías activas son aquellos procesos de enseñanza en los que se deja atrás la mera transmisión de contenidos, donde el profesor tiene un papel de guía en el proceso de aprendizaje del alumno. En estos casos, el estudiante tiene un rol más activo y cierta independencia, lo que implica que el objetivo número uno del alumno ya no sea memorizar toda la información y plasmarla en el examen, sino trabajar con los contenidos que se le ofrecen para llegar a una comprensión, la cual no se obtenía con la metodología tradicional.

Siguiendo con lo mencionado anteriormente, encontramos muchos factores positivos para la enseñanza mediante este tipo de metodologías, como pueden ser los casos de trabajar con casos reales, lo cual se hace más cercano para el alumnado, proporcionar un mayor trabajo en equipo donde proliferen más las interacciones entre los mismos compañeros de aula, que los estudiantes le den un sentido a aquello que están aprendiendo y no se vean en la necesidad de memorizarlo todo, y que sean ellos mismos los que construyan su propio aprendizaje (Johnson y Johnson, 2000, como se citó en Muntaner-Guasp et al., 2020). Todas estas características son de gran utilidad y pueden hacer que el alumnado ya no vea la escuela o instituto como un lugar donde solo escuchan al profesor y copian esa información.

A partir de estas metodologías activas ¿Cuáles pueden ser las más interesantes para el alumnado? En este caso, una de las opciones más interesantes para trabajar en el aula es la gamificación. Por un lado, según Roa et al. (2021), la gamificación consiste en el uso de elementos lúdicos para que el estudiante aprenda. En su caso, creen que la gamificación puede traer numerosas ventajas a la enseñanza. Algunas de las ventajas que podemos encontrar son: conseguir una mayor motivación en los estudiantes, al tener estos un objetivo o meta a la que llegar, generar un mayor trabajo cooperativo al hacer uso de las dinámicas de grupo, y desarrollar en los alumnos una mayor percepción sobre sus

conocimientos, destrezas y aptitudes. Otros estudiosos del tema en cuestión como Villaroel et al. (2020) también hablan a favor de implantar la gamificación como una de las metodologías a practicar en el aula, sobre todo ahora cuando nos encontramos con unos estudiantes acostumbrados a los medios digitales. En su trabajo, podemos comprobar como encuentran en esta metodología un medio para “combatir” la desmotivación del estudiantado y así entablar una mejor relación docente-alumno, comparándola con la que se tiene cuando se practica una metodología más tradicional.

A partir de esto, dado que nos encontramos en una sociedad basada en medios digitales, donde las más jóvenes gastan mucho tiempo frente a una pantalla, una de las maneras que puede facilitar el acercamiento del arte a los alumnos es la publicidad o los *mass media*. La relación entre la publicidad y el arte ya es algo que viene apareciendo desde el siglo XIX, más concretamente durante la *Belle Époque*, donde el género del cartelismo alcanza unas altas cotas de popularidad de la mano de artistas como Toulouse Lautrec (Anexo 5) o Alphonse Mucha (Anexo 6). En este contexto de colaboración llegamos a encontrar hasta una publicación francesa llamada *Les Maîtres de l’Affiche*, la cual se dedicaba a adquirir todos estos carteles publicitarios cuando sus funciones ya no eran requeridas (Íñiguez, 2021).

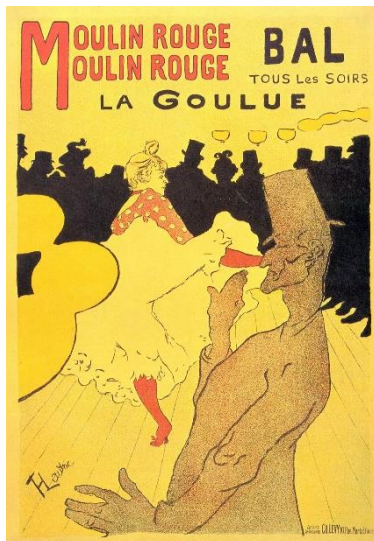


Figura 1. Toulouse- Lautrec, Moulin Rouge: La Goulue (1891). Fuente: <https://historia-arte.com/obras/moulin-rouge-la-goulue>



Figura 2. Alphonse Mucha, Gismonda (1894). Fuente: <https://historia-arte.com/obras/gismonda>

Siguiendo lo anterior ¿Cuáles pueden ser las opciones para poder usar esta temática en el aula? Pues, comprobando la relación entre el arte y la publicidad que nos ofrece Íñiguez (2021) y un ejemplo de esta propuesto por Cruz-García (2001), se puede realizar de varias maneras.

La primera de estas ideas consistiría en presentar a los estudiantes aquellos estilos o artistas que, en sus obras, hacen alusión a algún producto. Un ejemplo de esto serían las primeras vanguardias, donde encontramos varios artistas como Juan Gris, René Magritte o los expresionistas y dadaístas con el uso del cartel (Íñiguez, 2021). La presentación de este tipo de obras no solo podría favorecer la comprensión de algún periodo en concreto, sino que también podría ayudar a entender mejor las motivaciones de artistas del *Pop Art* como Andy Warhol, cuya obra se convirtió en un icono dentro del mercado del arte y la publicidad.

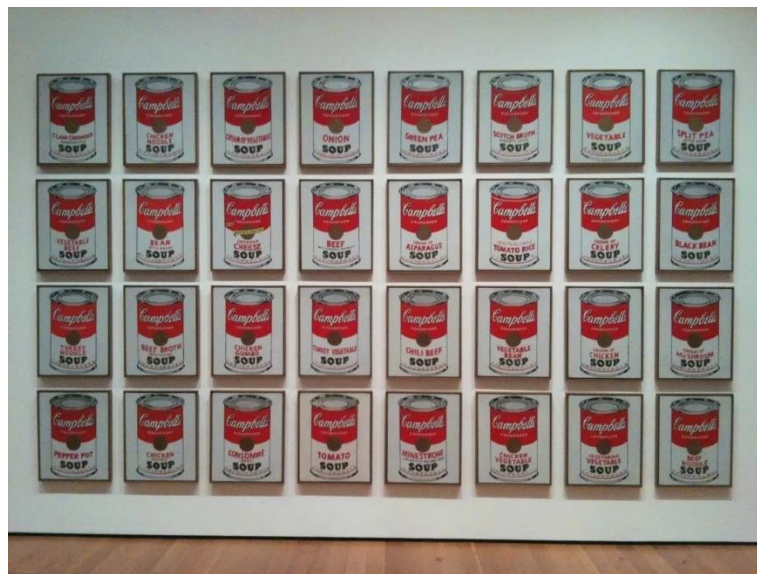


Figura 3. Latas de Sopa Campbell (1962). Andy Warhol. Fuente: <https://historia-arte.com/obras/warhol-latas-de-sopa-campbell>

Por otro lado, la otra manera de mostrar esta relación a los estudiantes sería mostrar aquellos anuncios publicitarios en los que se hace uso del arte para la promoción de los productos anunciados. Este tema puede ser muy interesante para los alumnos, dado que podemos “jugar” con marcas o empresas que ellos conocen pero que igual no se habían dado cuenta del uso del arte en la publicidad de sus productos. Esto puede ser de mucho uso a la hora de preparar alguna gamificación u otra actividad donde los alumnos tengan un mayor protagonismo. Aquí, como nos muestra Íñiguez (2021) podemos hacer uso del *product placement*, donde se usa una obra de arte al completo o parcialmente, o aquellos anuncios o publicidad que modifican obras artísticas. En estos casos tenemos los conocidos anuncios de la empresa Nestlé, la cual hace uso del cuadro de *La Lechera* de Veermer (1658) para anunciar sus yogures (Anexo 9). Además de lo anterior, también encontramos multitud de ejemplos que modifican y rehacen obras conocidas, ejemplo de

esto es la campaña publicitaria del Ministerio de cultura e información de Ucrania en la época del COVID-19, donde hacen uso de obras de Leonardo da Vinci y Magritte para hacer más reconocible su mensaje (Íñiguez, 2021).



Figura 4. Nestlé, la lechera (2013).
Fuente:
<https://theartandlife.blogspot.com/2011/11/una-obra-de-arte-convertida-en-yogur-17.html>



Figura 5. Ministerio de cultura e información de Ucrania (2020). Fuente:
<https://laciaturacreativa.com/2020/04/16/el-gobierno-de-ucrania-usa-pinturas-clasicas-para-recordar-las-normas-basicas-de-la-cuarentena/>

Una puesta en práctica es la llevada a cabo por Cruz-García (2001), profesora de Historia del Arte que trata los *mass media* para enseñar ese contenido más artístico. En su caso, hace uso de un anuncio publicitario de tortilla para comprender mejor la obra *Vieja friendo huevos* de Velázquez (1518), a la cual se hace alusión en el anuncio a modo de que el espectador asocie la satisfacción de contemplar la obra con la satisfacción al adquirir el producto. Esta podría ser una de las maneras en las que trabajar, de cara a que los alumnos llegaran a una mejor comprensión del valor de la obra de arte y su influencia.

Tras breve explicación sobre metodologías activas como la gamificación y el uso de la publicidad o los *mass media*, para la docencia de la Historia del Arte, es necesario plantear algunos recursos digitales para completar la formación de los alumnos. Como hemos mencionado anteriormente, nos encontramos en una sociedad en la que los estudiantes son muy cercanos a las nuevas tecnologías, por lo cual, el usar este tipo de recursos puede ayudar a acercar el arte a estas nuevas generaciones.

Entre los medios que se pueden usar, las visitas virtuales y la realización de *StoryMaps* con los que se pueden hacer propuestas con los alumnos para geolocalizar obras de arte o yacimientos arqueológicos. En el caso de las visitas virtuales, Sobrino (2011) nos habla sobre la importancia de este tipo de recursos a lo hora de facilitar una mayor inmersión en el patrimonio que los alumnos estuvieran aprendiendo. Un ejemplo

de sitios web interesantes los podemos encontrar sobre el periodo griego y romano, donde encontramos plataformas como Cuadernos de Heródoto y Yorescape Rome, las cuales nos permiten hacer un recorrido, por ejemplo, por las Termas de Caracalla.

2.3. La motivación en el estudiante y el valor de la Historia del Arte

Actualmente, debido a diversos factores como el uso excesivo de una metodología tradicional, la falta de relación de los contenidos académicos con la realidad o el poco interés que tienen los alumnos en las CCSS veo fundamental tratar este apartado en el presente trabajo. Para ello, plantaremos este problema motivacional que impera actualmente en el estudiantado y, posteriormente, relacionaremos la motivación con hacer llegar al alumnado el valor de la Historia del Arte. De esta manera, se trataría de responder a las preguntas ¿para qué me sirve esto? y ¿por qué tengo que estudiar esto? que se suele hacer el estudiante.

Dicho esto, ¿qué es la motivación? Pues, en el caso que nos atañe, podemos describir la motivación como uno de los factores más importantes del rendimiento académico (Álvarez et al., 1998). Este factor también puede ser visto como un primer paso a la hora de que el alumno haga un esfuerzo por adquirir los conocimientos que se le están presentando (Alonso, 1998), puesto que sin motivación el estudiante no va a tener un aliciente a la hora de esforzarse en comprender lo que el docente le está presentando.

Para hablar de la motivación en el estudiante debemos tener en cuenta que hay varios factores internos y externos que influyen a esta. Según Vázquez-Toledo et al. (2021), entre los factores internos se encuentran “la autoestima, la autoconfianza, y el interés personal por las materias” (Vázquez-Toledo et al., 2021, p.7). Por otro lado, factores externos como “el apoyo de los profesores, el ambiente del aula, y las relaciones entre los compañeros” también adquieren un papel crucial en la motivación (Vázquez-Toledo et al., 2021, p.8).

Además de Vázquez-Toledo et al. (2021), otros autores como Tinajero-Márquez (2008) y García y Doménech (2002) también nos hablan de estos mismos factores internos o ambientales que pueden desencadenar una pérdida de motivación en el estudiante. Dentro de los factores externos o ambientales encontramos el papel del docente, ya hemos visto en el anterior punto como la metodología tradicional puede hacer que los estudiantes pierdan el interés sobre lo que se les está explicando. Algunas situaciones desmotivadoras a las que tanto Tinajero-Márquez (2008) como García y

Doménech (2002) hacen alusión son: la dificultad de los ejercicios a realizar por parte de los alumnos, la falta de explicación del porqué del ejercicio y la ausencia de refuerzos positivos o incentivos por parte del profesor.

En el primer caso, si el docente demanda la realización de ejercicios que conllevan una gran dificultad, a la que los alumnos no pueden llegar, puede causar un efecto rebote. El continuo fracaso en las actividades, por la complejidad de las mismas, pueden causar emociones negativas produciendo en el estudiante una “motivación intrínseca negativa”, desencadenando está en la no realización de la tarea por parte del alumno (García y Doménech, 2002, p.30).

Por otro lado, es deber del profesor explicar al estudiante por qué y para qué de lo que se le está mandando realizar o qué sentido tiene para el comprender eso. Tanto Tinajero-Márquez (2008) como García y Doménech (2002) creen que la escasez de explicaciones acerca de los ejercicios puede causar en los estudiantes una desmotivación por la asignatura, dado que no ven una finalidad en realizar un esfuerzo por algo que no saben para qué les va a servir. En palabras de Tinajero-Márquez:

“Cuando los alumnos perciben el significado de o utilidad intrínseca de lo que han de aprender, su interés aumenta prácticamente en todos los casos, aunque más en aquellos que tienden a actuar buscando el desarrollo de la competencia personal y el disfrute de la tarea, motivación que contribuye no sólo a un mayor aprendizaje y desarrollo, sino también a un mayor bienestar personal” (Tinajero-Márquez, 2008, p. 24).

En cuanto a los refuerzos positivos, Tinajero-Márquez (2008) y García y Doménech (2002) destacan su importancia a la hora de reforzar las actitudes positivas o el esfuerzo que llevan a cabo los estudiantes. El hecho de no “recompensar” o alabar el esfuerzo que se ha hecho, dejándolo pasar y verlo como algo que realizar puede hacer que el estudiante pierda las ganas o se desmotive a la hora de volver a realizar ese esfuerzo.

Siguiendo con lo anterior, las alabanzas o darle a conocer los resultados positivos que está consiguiendo puede favorecer el desarrollo de “emociones prospectivas” como la esperanza o el disfrutar realizando ejercicios, y así producir una “motivación extrínseca positiva” en el estudiante (García y Doménech, 2002, p.30). El que un profesor realice esta serie de acciones con sus estudiantes, y que tenga cualidades como la asertividad, puede estar más cerca de conseguir que estos estén más motivados a la hora de aprender (Ceciliano-Gil, et al., 2013).

Siguiendo con el papel del docente, Alonso (1998) también hace alusión a la importancia de este. En su caso, uno de sus postulados es que el profesor debe preguntarse qué puede hacer para fomentar un interés en sus alumnos por querer aprender. Para resolver esto, el docente debería de fijarse en el contexto social y cultural del alumno. Uno de los ejemplos que propone, como una práctica que puede desmotivar al alumno es el hecho de plantear una clase magistral y demandar atención con la frase “el contenido de la clase aparecerá en la próxima evaluación” (Alonso, 1998, p. 4). En cambio, si planteamos preguntas desde un principio podemos despertar curiosidad en el estudiante, de esta manera le estaríamos haciendo partícipe, entablando con él un diálogo o “juego” alumno-profesor.

Con el fin de captar una mayor atención del aula y así intentar “despertar” la motivación en los estudiantes, es necesario responder a las preguntas ¿para qué? y ¿por qué?, y así darle un sentido al aprendizaje que estaría llevando cada alumno. En este caso, creo que una de las mejores opciones que tiene el docente para presentar la disciplina de Historia del Arte a los estudiantes es hacerles comprender el valor que tiene la misma, tanto para ellos como para la sociedad.

Primero deberíamos pensar en cual sería el objetivo que queremos que comprendan los alumnos, en el caso de nuestra disciplina es indispensable que las respuestas a las preguntas anteriores giren en torno a la concienciación sobre la protección del patrimonio. Siguiendo el ejemplo de Rodríguez (2007), si el arte es enseñado junto con la educación cívica se puede conseguir una sociedad más tolerante y respetuosa hacia otras personas y culturas. Esta tolerancia y respeto derivaría tanto en la apreciación del patrimonio artístico como del entorno, algo necesario actualmente puesto que encontramos continuamente vandalismo contra objetos artísticos.

Si nos dirigimos a la propia ordenanza de la disciplina, podemos comprobar como la LOMLOE se refiere a la Historia del Arte como el análisis del hecho artístico en sus múltiples facetas y dimensiones, no solo desde una perspectiva histórica, mediante la contextualización cultural y temporal de los movimientos artísticos, obras y artistas, sino como una demostración de la inteligencia y la creatividad humana que, mediante el lenguaje y la actividad artística, trata de comprender y mejorar la realidad que nos rodea (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón, 2022. Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón).

Siguiendo con esta idea, el apartado estético y experiencial de la disciplina puede favorecer que el alumno se sienta más motivado a la hora de trabajar en clase y querer aprender, como nos cuenta Eisner “las artes nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades” (Elliot W. Eisner, 2004, p.27). Desde esta perspectiva, se ve el arte como una manera de ver el mundo que nos rodea (Eisner, 2004).

Por otro lado, para que los alumnos estén lo mayormente motivados posible es necesario intentar que el temario les sea lo menos lejano posible. Además de esto, saber cuáles son sus intereses o preocupaciones puede facilitarnos esa tarea (García y Doménech, 2002; Alonso, 1998). Siguiendo esto mismo, contenido artístico basado en el cine (Madrid, 2015) o en el comic (García, 2019) puede facilitar este acercamiento de la Historia del Arte y así conseguir una mayor motivación de los alumnos por aprender.

Otra opción también podría ser la de acercar el contenido de la disciplina a través del mundo del coleccionismo, puesto que, a lo largo de la historia, el arte ha sido objeto de colección. Desde este ámbito, podríamos llegar a la respuesta de las anteriores preguntas y que los alumnos encontraran una respuesta al porqué de la utilidad de aprender este contenido. A lo largo del temario, los estudiantes se acercarían a la idea de cómo las culturas han considerado el arte y como se reflejaba eso en su contexto hasta la creación de los museos como “contenedores” de este coleccionismo y, por último, mostrarles el símil de estos “contenedores” que conocemos como museos con sus propios cuartos o zonas donde guardan los objetos que para ellos son de valor. A partir de esto, podríamos vincular este coleccionismo con la asignatura de Geografía e Historia, observando como en diferentes zonas geográficas se les da importancia a diferentes objetos y como a lo largo de la historia también ha cambiado el gusto.

Estas ideas, tanto del coleccionismo como del cine y comic ayudarían a un mayor acercamiento del arte a los alumnos, intentando que surgiera en estos un deseo por aprender.

2.4. El liderazgo en el aula: “la relación estudiante-docente”

Este último apartado he querido plantearlo sobre una de las características más importantes que, a mi modo de ver, debe tener un docente. Esta característica que estamos introduciendo es el liderazgo, el cual puede ser ejecutado de manera correcta o incorrecta. En este caso, el liderazgo mal usado o ejercido puede ser un condicionante muy negativo para la relación del docente con el estudiante. Por otro lado, el liderazgo bien ejecutado

puede ser una fórmula para el éxito en el proceso educativo de los alumnos, ya que puede establecer dinámicas muy positivas en el aprendizaje y un entorno propicio para el crecimiento de los mismos.

Siguiendo esta misma idea, Bello y Burgos (2013) consideran que el liderazgo puede contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, puesto que con un liderazgo bien ejercido se es más capaz de controlar las situaciones que puedan ir ocurriendo. Crespo y Weise (2021) coinciden con lo anterior, afirmando que el uso del liderazgo pedagógico conlleva una mejora en la educación de los estudiantes. Para comprobar si el tipo de liderazgo que se está ejecutando es efectivo, debemos fijarnos en el grado de confianza del docente con su clase, así como la claridad del profesor con los objetivos a los que deben llegar los estudiantes. Si los estudiantes tienen claro la meta que deben alcanzar desde un principio les será más factible poder alcanzarla (Granada, 2010; como se citó en Bello y Burgos, 2013). El hecho de que exista una confianza del docente con su clase puede hacer que los alumnos estén más relajados y puedan llegar a estar más implicados. Caso contrario sucede cuando no existe esa confianza y seguridad, puesto que los estudiantes pueden no recibir de buen grado los mensajes que el docente les mande (Hevia, 2006; como se citó en Bello y Burgos, 2013). Otros como Morales (2012) también nos habla sobre la confianza mutua como pilar fundamental y como una de las cualidades que debe tener un docente (Morales, 2012: como se citó en Medina y Gómez, 2014).

Dicho esto, ¿Cuándo se empieza a trabajar sobre este concepto del liderazgo? En la década de 1940, autores como Lewin, Lippitt y White (1939) desarrollaron un trabajo sobre los distintos tipos de liderazgo que se pueden ejercer y cómo reaccionaban niños de diez años frente a cada uno. Dentro de su trabajo, los identificaron como liderazgo autoritario o autocrático, liderazgo democrático y el liderazgo *laissez-faire* (López-Vílchez et al., 2019; Barahona et al., 2011). Posteriormente, han ido apareciendo en otros trabajos otros tipos de liderazgo (Medina y Gómez, 2014; Crespo y Weise, 2021; Bello y Burgos, 2013; Juraz y Campa, 2022) como el transformacional, de armonía emocional y permisivo.

Entre los estilos de liderazgo mencionados anteriormente, el liderazgo autoritario o autocrático se caracteriza por las pocas decisiones que toman los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Crespo y Weise, 2021). En el estudio de Lewin, Lippitt y White (1939) se dieron cuenta que la puesta en práctica de un liderazgo autoritario se producía una decadencia de la iniciativa y un aumento de la frustración y el desinterés. Esto mismo lo podemos relacionar perfectamente con lo descrito por Crespo y Weise (2021), puesto

que estas conductas y sentimientos son los que se desarrollan cuando el alumno no se ve implicado en su aprendizaje. A su vez, otra de las desventajas que encontramos, en cuanto a que el docente tome todas las decisiones de forma unilateral, es la reducción al máximo que se produce en cuanto a la creatividad de los estudiantes (Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero, 2007).

Otros como Prieto (2008) sostiene una idea similar. Según su visión, un exceso de autoridad por parte del docente puede hacer que la relación con sus alumnos se debilite, puesto que da a entender que la relación está personificada únicamente en la figura del profesor.

Por otro lado, López-Vílchez et al., (2019) y Barahona et al., (2011) nos hablan del *laissez-faire*. En cuanto a este tipo de estilo, podemos catalogarlo como un enfoque en el que el docente tiene una clara ausencia de liderazgo. Además de lo anterior, también se le encuentran otros aspectos negativos como la baja capacidad de resolver situaciones conflictivas que puedan aparecer en el aula y la mala interacción con los estudiantes por esa falta de liderazgo.

En relación a lo anterior, no podemos evitar relacionar estilos de liderazgo como el autoritario o autocrático y el *laissez-faire* con errores en la interacción profesor-estudiante. Estos errores a los que estamos haciendo alusión son, como cataloga Marchena (2005), las prácticas basadas en la oposición profesor-alumno”.

La primera de estas prácticas es la llamada Antagonismo o Tensión Encubierta, la cual se caracteriza por momentos de disconformidad que aparecen en el aula entre el docente y sus alumnos. Un ejemplo de esto puede ser el hecho de que el docente mande una gran cantidad de ejercicios para que los estudiantes los hagan en sus casas (Marchena, 2005), lo que puede perturbar el ánimo y la motivación de los estudiantes por la asignatura.

Por otro lado, Marchena (2005) también encuentra en su estudio otras prácticas como la velocidad, la omisión, el favoritismo y el descrédito. Estas situaciones que pueden aparecer en el aula también resultan conflictivas para la interacción del docente con sus alumnos.

En cuanto a esto, la velocidad se puede ver traducida como un ritmo alto del profesor para sus explicaciones, lo que puede hacer que los estudiantes pierdan el ritmo de la clase, o como dar poco tiempo para realizar los ejercicios, esto puede dificultar a algunos alumnos que tengan menos capacidades para realizar eso que se les manda en un tiempo reducido. Por otro lado, la omisión son momentos que la docente obvia o rehúsa

intervenir, ya sea porque no se da cuenta o porque lo hace deliberadamente. Un ejemplo de esto es que un alumno, que no suele intervenir en clase, lo haga de forma muy pertinente y no se aproveche esa situación para animarle a que continúe interviniendo más adelante, sino que no interviene o no le hace caso. Este aspecto también lo podemos relacionar con las últimas prácticas, el favoritismo y el descrédito. En cuanto al favoritismo, el docente tiene alumnos a los que les presta más atención, dejando de lado al resto. Para evitar que el clima de la clase se resiente, el docente debe prestar su tiempo y ser guía de la totalidad de la clase. Por último, el descrédito son aquellos mensajes de desvalorización que realiza el profesor a sus estudiantes. Esto se puede ver también como momentos en los que el docente etiqueta a un alumno delante del resto de sus compañeros o, por ejemplo, a la hora de dar los resultados de los exámenes, nombrar solo a los estudiantes que han suspendido. De esta manera se pueden dar situaciones en las que los propios compañeros de clase se rían de sus compañeros (Marchena, 2005).

Estos modelos de liderazgo y prácticas de interacción no inclusivas están en conflicto con el papel que debería realizar el profesor. En palabras de Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero (2007):

El líder educacional debe romper con los paradigmas y dejar atrás la figura rígida e inflexible; debe actuar como un verdadero facilitador ante sus alumnos, debe orientarlos y motivarlos; debe fungir como guía que aliente a sus estudiantes y desarrollar su propio potencial (Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero, 2007, p.28).

Vistos estos aspectos negativos sobre el liderazgo docente y posibles actuaciones que se han visto en las aulas, ¿En qué consiste un correcto liderazgo? Pues, según Martínez de Soria e Ibarrola (2015) consiste en crear situaciones que puedan favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, el profesor debe actuar como un líder que dirige a su clase a la consecución de unas determinadas metas. En cualquier caso, Beatty (2011) describe a los docentes que ejercen un buen liderazgo de la siguiente manera:

Son maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, valores estos que vivencian en sus relaciones de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011; como se citó en Martínez de Soria e Ibarrola, 2015, p.64).

Al contrario de estos modelos de liderazgo y prácticas de interacción poco recomendadas, si pensamos en el docente como alguien que favorece el aprendizaje dentro del aula y la participación de los alumnos, debemos centrarnos en otras prácticas que pueda ejercer el profesor con sus estudiantes. En este caso, un modelo como el transformacional puede ser el indicado, de acuerdo a favorecer los aspectos mencionados anteriormente.

Uno de los motivos por el que Acosta y Ponce (2019) abogan por este tipo de liderazgo es porque se ofrece a los estudiantes una mayor autonomía, con la que crece su motivación y facilita que lleguen a las metas propuestas. Esto también se traduce en una relación en la que se benefician tanto el docente como la clase, puesto que este les ofrece sus conocimientos a sus alumnos y estos le dan un *feedback* con el que puede mejorar posteriormente. Otros como Palací (2005) creen que un líder de este tipo saca a relucir el máximo potencial de sus estudiantes y así, como hemos mencionado anteriormente, puedan alcanzar sus objetivos (Palací, 2005; como se citó en Juraz y Campa, 2022).

Por otra parte, siguiendo con buenas prácticas, debemos centrarnos en un apartado muy importante como es el de la interacción profesor-estudiantes. Habiendo visto malas prácticas, recogidas por Marchena (2005), ¿Qué características debe tener un docente con buenas dotes de interacción? Según Prieto (2008), para una correcta interacción, el docente debe llevar a cabo una clara observación de la clase, tanto para saber ofrecer las mejores metodologías como para saber que actividades son las mejores para ellos. Además de esto, un factor clave también puede ser el movimiento del que haga uso el profesor, puesto que quedarse estático en un punto fijo puede no ser muy recomendado de cara a entablar una buena interacción con los estudiantes. Por otro lado, la reflexión que pueda llevar a cabo también es a destacar. Si el docente lleva a cabo un proceso de autocrítica puede llegar a comprender por qué una actividad ha podido fallar y así poder mejorarla para un uso futuro.

A razón de esto, Prieto (2008) también destaca la capacidad empática que debe tener el docente. Si el profesor se pone en el papel de sus estudiantes puede llegar a entender las preocupaciones de estos, preocupaciones que pueden ser un escollo en el proceso de aprendizaje de los mismos. Para ello, el conocimiento tanto del entorno de los alumnos como de los medios que hay a disposición es fundamental para facilitar el trabajo del conjunto del aula.

Además de los estudios anteriores, Borjas et al., (2016) también destaca al líder transformacional como posible puesta en práctica. En su caso, se une a las experiencias

mencionadas anteriormente, resaltando la capacidad que tiene este tipo de liderazgo en la creación de grupos de trabajo para un trabajo cooperativo, donde los estudiantes buscan su mejor desempeño para la consecución de objetivos en común.

Visto el posible desempeño positivo que puede tener el liderazgo transformacional es necesario preguntarse si también el docente puede hacer uso de estrategias que favorezcan la interacción con sus estudiantes.

Dentro de este pequeño campo, las aportaciones de Marchena (2005) y Castellá et al., (2007) son fundamentales. En el caso de Marchena (2005), aporta las siguientes cuatro prácticas basadas en la comprensión, con el fin de que esa interacción profesor-estudiantes se vea beneficiada:

- Personalización: se entiende como el interés, por parte del docente, del bienestar personal del conjunto del aula. Ese bienestar se puede traducir en palabras de ánimo, transformar los errores en éxitos o ponerse como ejemplo de equivocación.
- Humor compartido: en este caso, el profesor comparte una situación humorística con sus alumnos, véase algún acontecimiento o comentario puntual. Aceptar y hacer bromas con los estudiantes, dentro de unos límites de respeto, puede favorecer la relación entre ambas partes.
- Valoración: consiste en aquellos comentarios positivos que hace el docente sobre las aportaciones de la clase, ya sea individual o en su conjunto. Este tipo de acciones puede reconducir, en ocasiones, a alumnos que de normal no atiendan. Un comentario positivo a un estudiante desmotivado puede facilitar un cambio en su atención posterior y que vea una utilidad en lo que se le está enseñando.
- Flexibilidad: véase como un estilo tolerante del profesor a la hora de llegar a acuerdos con los alumnos posibilitando, por ejemplo, cambiar de opinión sobre la fecha de entrega de un proyecto, la realización de un examen o el tiempo que se pediría para terminar un ejercicio. Esta actitud suele ser muy bien vista por los estudiantes, puesto que puede posibilitar una adaptación de la enseñanza según las características del conjunto de la clase.

Con respecto a lo anterior, Castellá et al., (2007) nos ofrecen otras estrategias a tener en cuenta de cara a establecer una mejor conexión con los alumnos. La primera opción que nos muestran es cuando el docente da muestras del conocimiento que posee,

pero de una manera clara y sencilla, por ejemplo, usando palabras a las que estén familiarizados. En relación a anterior, responder a cualquier pregunta que los estudiantes hagan sobre la materia también es beneficioso de cara a conseguir un mayor interés por la asignatura, aunque estas preguntas se salgan un poco del temario que se esté ofreciendo en ese momento.

Tras esto, otra manera de mejora el clima del aula y prevenir conflictos es establecer un contrato social donde el docente y los alumnos se comprometen al cumplimiento de una serie de normas que ellos mismos han seleccionado (Castellá et al., 2007).

Siguiendo esta línea discursiva, Castellá et al., (2007) valoran positivamente, al igual que Prieto (2008), la capacidad de autocrítica en un profesor. El hecho de mostrar esta cualidad con los estudiantes puede servir de ayuda de cara a un mayor acercamiento con estos. Por último, también destacan el uso del humor y la ironía, como hemos podido ver con Marchena (2005). Un ejemplo de su uso puede ser el momento donde el profesor haya cometido un error, sirviendo esto para hacer una broma sobre la situación. Esto puede mostrar a los alumnos otro lado del profesor y reduciendo el miedo al error que puedan tener los estudiantes.

En cuanto a cómo tratar este punto del liderazgo e interacción con las CCSS, y en concreto con la Historia del Arte, uno de los objetivos como docentes sería acercarles a los alumnos aquellas noticias de actualidad que estén pasando actualmente. Noticias de actualidad tales como descubrimientos arqueológicos, restauraciones de obras de arte, subastas donde se hayan alcanzado altas cantidades económicas o, por ejemplo, atentados contra obras de arte. Una manera de fomentar esto sería que los propios estudiantes buscaran una noticia de este estilo por semana y la expusieran frente a sus compañeros. De esta manera estaríamos fomentando competencias como la competencia en comunicación lingüística, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales. Junto con lo anterior, se podría realizar una actividad con los alumnos cuya temática les fuera familiar, un ejemplo de esto sería tratar con el arte la desigualdad, el racismo o los derechos humanos. Esta actividad o proyecto tendría como objetivo ayudar a los estudiantes a entender cómo el arte no solo es un reflejo de la sociedad, sino que también puede ser un agente de cambio. De esta manera, como docentes estaríamos llevando al aula unos posibles temas indispensables y artículos de actualidad para conseguir una buena formación ciudadana en nuestros alumnos y que ellos mismos crezcan a partir de sus propios esfuerzos.

3. Conclusión.

La reflexión sobre el papel de la Historia del Arte en el currículo educativo evidencia una trayectoria marcada por la inestabilidad de esta disciplina. Como hemos mencionado anteriormente, desde su aparición hasta su consolidación en la LOGSE, la Historia del Arte ha tenido un papel reducido y subordinado a otras áreas de las Ciencias Sociales como Geografía e Historia, donde solo tiene un espacio limitado y fragmentado. Esta situación ha generado que los contenidos artísticos, en su mayoría, se enseñen de manera superficial, impidiendo que los estudiantes lleguen a comprender de manera más profunda las obras y su contexto. Esto mismo se repite en la asignatura propia de Bachillerato. En este caso, el propio método de enseñanza y el carácter optativo de la asignatura hace que incluso no se llegue a impartir porque no se consigue el mínimo de estudiantes requeridos, por lo que nos encontramos con alumnos que acaban su ciclo formativo sin el conocimiento ni valoración correspondiente del patrimonio artístico. Una de las soluciones, como se ha reflejado, pasa por una enseñanza interdisciplinar donde se vincule con otras disciplinas y así potenciar el pensamiento crítico, la inclusión y una comprensión más profunda del contexto histórico-artístico.

De la misma manera, si lo mencionado en el párrafo anterior se mezcla con una metodología tradicional basada en la memorización nos encontramos con una asignatura que los alumnos intentan evitar. Además de esto, esas prácticas memorísticas de datos sobre obras artísticas pueden llegar a generar desmotivación entre los estudiantes y dificultar la comprensión de los contenidos. Ante este escenario, métodos como la gamificación y el uso de medios digitales y la publicidad pueden ser unas alternativas muy interesantes. Estas estrategias que hemos mencionado, además de otras como el comic, el valor social y noticias de actualidad, pueden generar mayor motivación y participación entre los alumnos, acercándolos a la comprensión del arte de manera más dinámica e interactiva, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Por último, otras prácticas como el liderazgo docente son fundamentales para el éxito en el proceso educativo. Un liderazgo adecuado no solo promueve un ambiente positivo en el aula, sino que también mejora la calidad del aprendizaje al ofrecer un entorno propicio para la participación y el desarrollo de los estudiantes. La confianza mutua y la claridad en los objetivos son esenciales para una relación saludable entre el profesor y sus alumnos, lo que permite que estos se sientan más relajados e implicados. A razón de esto, se han identificado varios tipos de liderazgo como el autoritario,

democrático y el laissez-faire. Los estudios muestran que estilos como el autoritario y el laissez-faire generan problemas de motivación, frustración y baja implicación, lo que reduce la creatividad y deteriora la relación entre profesor y estudiante. Por otro lado, el liderazgo transformacional se destaca como una opción efectiva, ya que fomenta la autonomía, motiva a los estudiantes y mejora su rendimiento. Además, acciones como la personalización, el humor compartido, la valoración y la flexibilidad en la enseñanza pueden fortalecer la relación docente-estudiante y mejorar el clima del aula.

En conclusión, se espera que con todo lo mencionado anteriormente se pueda cambiar la visión y presencia que tiene la disciplina de la Historia del Arte y de las Ciencias Sociales para conectar la enseñanza de estas con la realidad sociales, el crecimiento personal y la conciencia crítica de los alumnos.

4. Bibliografía y Webgrafía

- Acosta, D., y Ponce, E. (2019). *Estilos de liderazgo en la Educación Superior*. Revista Conrado, 15(68), 175-179.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1002>
- Alonso, J. (1998). *Motivar para el Aprendizaje*. EDEBÉ.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf
- Álvarez, L., González-Pianda, J. A., Hernández, J., Núñez, J.C. y Soler, E. (1998). *Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica*. Aula Abierta, 71, 91-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>
- Asenjo, E. (2018). *Didáctica de Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa*. RDIM.
<https://app.rdim.es/archivos/publicacion/b1405f537cc7be30f83268f39e78871d.pdf>
- Ávila Ruiz, R. M. (1999). *La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte*. Investigación en la escuela.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117023>
- Bello Campos, C y Burgos Alarcón, M. (2013). *Relación entre los tipos de liderazgo del profesor y las emociones de los estudiantes en el aula* (Universidad del Bío-Bío. Escuela de Pedagogía en Castellano y Comunicación).
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1343/1/Bello_Campos_Carolina.pdf
- Bernal Martínez de Soria, A y Ibarrola García, S. (2015). *Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa*. Revista iberoamericana de educación, nº 67 (2015), pp. 55-70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5082914>
- Caballero, M. R. (1992). *La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y perspectiva de futuro*. Imafronte.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380>

- Castellà, J. M; Comelles, S; Cros, A y Vilá, M. (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Ceciliano Gil, M; Feria Acosta, L; González Caracuel, J y Orta Torilo, S. (2013). *La motivación en los diferentes contextos educativos en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Reidocrea, 2: 106-110.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27748/ReiDoCrea-Vol.2-Art.13-Ceciliano-Feria-Gonzalez-Orla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crespo Andrade, J. H y Weise, C. (2021). *Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de bachillerato*. RECIMUNDO, 5(2), pp. 358-375.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946004>
- Cruz García, R. (2001). *Cómo enseñar arte a través de los medios*. Comunicar: Revista Científica de Comunicación e Investigación, 17, pp. 166-169.
<https://doi.org/10.3916/C17-2001-26>
- De las Nieves Rodríguez, M. (2021). *La importancia de la Historia del Arte en el currículum de Secundaria y Bachillerato*. Crítica.cl.
<https://critica.cl/educacion/la-importancia-de-la-historia-del-arte-en-el-curriculum-de-secundaria-y-bachillerato>
- De Miranda y Aragón, R. (2020). *El currículo de Geografía e Historia en secundaria*. Eikasía.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7892363>
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. PAIDÓS Educación.
- https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/libros_contenido_extra/43/42968_el_arte_y_la_creacion_de_la_mente.pdf
- Fernández Batanero, J. M y Hernández Fernández, A. (2013). *El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva*. ESE. Estudios sobre educación, nº 24, 83-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.15581/004.24.2025>
- García, H. (2021, 30 de mayo). *La obsesión española con la memorización: cómo se convirtió en un símbolo de estatus*. El Confidencial.
https://www.elconfidencial.com/espana/2021-05-30/obsesion-espana-memorizacion-oposiciones-915_3102531/
- García Bacete, F. J y Doménech Betoret, F. (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. En Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 1, número 6.
https://www.academia.edu/download/35624922/Francisco_Garcia_Baceti_y_Fernando_D....pdf
- García Donaire, M. C. (2019). *La viñeta en el aula: el cómic como recurso didáctico para la materia de Historia del Arte* (Trabajo Final de Máster, Universidad de Jaén). <https://hdl.handle.net/10953.1/11686>
- Infante, J. M., y Gabardón, J. F. (2015). *Enseñanza interdisciplinar en Geometría y Ciencias Sociales. Experiencia educativa en formación del profesorado sobre un edificio gótico-mudéjar*. Escuela abierta.
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8101/1/ea18%20109-136%20infante.pdf>
- Íñiguez Martínez, S. (2021). *Obras de arte como recurso publicitario de marcas de lujo* (Trabajo Final de Grado, Universidad de Valladolid).
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48119>
- Juraz Rolón, N. E y Campa Álvarez, R. Á. (2022). *Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia en educación secundaria*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, nº13.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9418136>
- López-Vílchez, J. J., Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P. R., y Figueiredo Ferraz, H. (2018). *Relación entre los estilos de Liderazgo Transformacional y Laissez-faire y el Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores de educación secundaria*. Acciones e Investigaciones Sociales, 1(39). DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393239
 - Madrid Brito, D. (2015). *El cine como recurso privilegiado para la enseñanza y su aplicación en la Historia del Arte*. Revista Latente, 13; noviembre 2015, pp. 21-38.
https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4379/LT_13_%282015%29_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 - Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Aljibe.
 - Medilla Rivilla, A. M y Gómez Díaz, R. S. (2014). *El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. Perspectiva Educativa, Vol. 53, nº 1, 2014, pp. 91-113.
<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127>
 - Monteagudo, J., y Vera, M. I. (2017). *Qué aprenden los alumnos de la ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia*. Educatio Siglo XXI, 35(3 Nov-Feb1), 229–254.
<https://doi.org/10.6018/j/308981>
 - Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). *El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), pp. 96-114.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
 - Muñoz, G. A., y Vázquez, J. (2018). Desde la transdisciplinariedad a la transcomplejidad, un viaje necesario para el desarrollo del conocimiento en las humanidades y las Ciencias Sociales. En J. Vázquez y M. Hiraes (eds.). *Transdisciplinariedad y desarrollo del conocimiento en las humanidades y Ciencias Sociales* (pp. 91-100). CIDE Editorial.
<https://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/82/1/Transdisciplinariedad%20y%20Desarrollo%20del%20Conocimiento%20en%20las%20Humanidades%20y%20Ciencias%20Sociales.pdf>
 - ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad de Aragón (BOA, núm154, 08/08/2024).
<https://www.boa.aragon.es/#/>
 - Pagés, J. (1996). *Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1320090>
 - Pagés, J. (2002). *Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Pensamiento Educativo.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
 - Pinto, H., y Molina, S. (2015). *La educación patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales de España y Portugal*. Educatio siglo XXI.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/222521>

- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación, nº10, 2008, pp. 325-345.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. y Sánchez Sánchez N. (2021). *Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española*. REIDOCREA, 10(12), pp. 1-9.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/66357>
- Sánchez, J. Á. (2020). *La enseñanza de Historia del Arte en Educación Secundaria*. UNO Editorial. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp. 575-594). Albacete: Uno Editorial.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/319965db-5c6b-4580-86f3-24be0fd7a2f5>
- Semprún-Perich, R. D., y Fuenmayor-Romero, J. C. (2007). *Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional?* Laurus, 13(23), pp. 350-380.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102318>
- Sobrino, D. (2011). *La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato*. En Actas del Congreso Internacional “Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía”. Grupo IDHAX Mazarelos. *Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1056-1067.
https://www.academia.edu/4840324/Did%C3%A1ctica_del_Arte_con_TIC_en_Secundaria_y_Bachillerato
- Tinajero Márquez, L. (2008). Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación. *La Libreta*. 2008, n. 2, mayo; pp. 23-27.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108001/desm_otivacion_y_fracaso_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C y Liesa-Orús, M. (2021). *Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria*. REOP. Vol. 32, nº1, 1er Cuatrimestre, 2021, pp. 116 – 131.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>
- Villarroel, R., Santa María, H., Quispe, V., y Ventosilla, D. (2021). *La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19*. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6-19.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.001>

